

Η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο.

Παπαδημητρίου Άρτεμις
Σχολική Σύμβουλος Π.Α 11^{ης} Περιφέρειας Ν. Λάρισας
arpapadim@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού και δομεί τόσο την ταυτότητά του, όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο. Η έννοια του εαυτού έχει κατά τις τελευταίες δεκαετίες αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας. Η διαδικασία απόκτησης της έννοιας του εαυτού είναι προϊόν της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού, καθώς και της κοινωνικοποίησης με τους «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο). Το παιδί εσωτερικεύει ιδέες και στάσεις που εκφράζονται από τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του και στη συνέχεια τις εκλαμβάνει ως δικές του. Εκτός από αυτό, το παιδί αναπτύσσει μια θεωρία του νου των άλλων, την ιδέα ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικές τους ανεξάρτητες γνώμες και απόψεις. Η ανάπτυξη αυτής της θεώρησης επιτρέπει τα παιδιά να κατανοήσουν τους άλλους ανθρώπους και να προβλέψουν τι θα μπορούσαν να κάνουν ή πιστεύουν. Παρόλο που κάποιες πτυχές του εαυτού φαίνεται ότι είναι ίδιες σε όλους τους ανθρώπους, παλαιότερες και σύγχρονες θεωρητικές απόψεις τονίζουν την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: η έννοια του εαυτού, οι σημαντικοί άλλοι, κοινωνικός εαυτός, πολιτισμικό περιβάλλον.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι η έννοια του εαυτού απασχόλησε από την αρχαιότητα τους φιλοσόφους. Σήμερα η διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού είναι ένα θέμα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης από Ψυχολόγους και Κοινωνιολόγους. Η έννοια του εαυτού με βασικές συνιστώσες την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία εστιάστηκε στη μελέτη των ατομικών και αναπτυξιακών διαφορών, καθώς και στο λειτουργικό ρόλο της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης στο σύστημα του εαυτού. Με τον όρο *αυτοαντίληψη* νοείται και το σύνολο των χαρακτηριστικών που το άτομο νομίζει ότι κατέχει. Υπό αυτή την έννοια, η αυτοαντίληψη, σαν λειτουργία, θυμίζει τη λειτουργία της ταυτότητας (της συνειδητοποιημένης εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως μία πλήρης οντότητα, με μάλλον σταθερά χαρακτηριστικά και με προσωπική πορεία στο χρόνο) (Πούρκος, 1997: 237).

Η έννοια του εαυτού συνδέεται με το θεμελιώδες ερώτημα, το οποίο ο άνθρωπος θέτει στον εαυτό του έκδηλα ή σιωπηρά και συγκαλυμμένα «ποιος είμαι;», «που απευθύνομαι;», «ποιο δρόμο θα ακολουθήσω;» (Schaffer, 2002). Οι παραπάνω ερωτήσεις αφορούν την προσωπική μας ταυτότητα, τις πραγματικές μας ή φανταστικές μας αδυναμίες, τα προτερήματά μας, τους προσωπικούς μας στόχους, τον τρόπο της ζωής μας και καθορίζουν τις σχέσεις μας με τον κόσμο.

Η εικόνα, η οποία διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη, την ψυχική ισορροπία του ατόμου, την προσαρμογή του στις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, καθώς και στην ικανοποίηση που αντλεί από αυτό το πλέγμα των σχέσεων και των δραστηριοτήτων του (Leonardi, 1993).

Πρωτοποριακή μελέτη στο θέμα αυτό έχει γίνει από τον Mead (1934), ο οποίος

ανέπτυξε ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο στη συνέχεια έγινε γνωστό ως η Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (Blumer, 1969). Ο Mead (1934) υποστήριξε πως το κέντρο μιας ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά όπου το άτομο εσωτερικεύει ιδέες και στάσεις που εκφράζονται από σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του και στη συνέχεια τις εκλαμβάνει ως δικές του. Το «εγώ» βιώνει τον κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει, αλλά συγχρόνως μπορεί να κάνει προβολές στον κοινωνικό κόσμο, με το να υιοθετεί την οπτική κάποιου άλλου προσώπου, όπως στην περίπτωση της ενσυναίσθησης. Ακόμα το «εγώ» μπορεί να κάνει αντανάκλαση στον «εαυτό» από τη θέση του άλλου, όπως όταν κάποιος αναρωτιέται τι σκέφτεται γι' αυτόν κάποιο άλλο πρόσωπο.

Ο Cooley (1902) υποστήριξε ότι η αυτοαντίληψη προέρχεται κυρίως από τις πράξεις και αντιδράσεις των άλλων στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων. Χρησιμοποιώντας τον όρο «καθρεφτιζόμενος εαυτός», τονίζει ότι τα συναισθήματα που τρέφει το άτομο για τον εαυτό του αντανακλούν τα συναισθήματα και τις κρίσεις των άλλων.

Η κατανόηση των παιδιών για τις σχέσεις εαυτού-άλλου αποτελεί σημαντική ένδειξη της γενικότερης γνωστικής τους εξέλιξης. Το παιδί από την πρώιμη νηπιακή ηλικία είναι ένας ήδη κοινωνικός οργανισμός και όχι βιολογικά και νοητικά απομονωμένο, νοητικά ασχημάτιστο και χωρίς όρια όπως θεωρεί ο Piaget (1962). Το άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του ως αντανάκλαση των αντιλήψεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, αφού μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων ανακαλύπτει τον εαυτό του και σχηματίζει την προσωπική του εικόνα (Reck 1980: 49).

ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η διαδικασία απόκτησης της έννοιας του εαυτού αρχίζει από την βρεφική ηλικία, ολοκληρώνεται κατά την προσχολική ηλικία και είναι προϊόν της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού καθώς και της κοινωνικοποίησης με τους «σημαντικούς άλλους» (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο), (Flavel, 2004).

Έμφυτα - εγγενή χαρακτηριστικά, καθιστούν τα βρέφη ικανά να λαμβάνουν μέρος στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους και ιδιαίτερα με τη μητέρα (Spelke et al., 1981). Μέσα από το εναλλασσόμενο μοτίβο παύσεων - εξάρσεων κατά τη διάρκεια του θηλασμού αρχίζει ένας «διάλογος» ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί με αποτέλεσμα την έναρξη της εναλλαγής. Σε μια καλή επικοινωνιακή κατάσταση το βρέφος γίνεται μιμητής των εκφράσεων της μητέρας, είναι σε θέση να ξεχωρίζει λεπτές διαφορές στην ομιλία και εκφράζει με χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου τη διάθεσή του να εμπλακεί σε πρωτοσυνομιλίες (Schaffer, 2002: 171).

Γύρω στους 6 με 8 μήνες έχοντας το βρέφος αναπτύξει την ικανότητα να αποθηκεύει το νοητική αναπαράσταση της μητέρας και το πρόσωπο του γονέα έχει γίνει πλέον οικείο, άλλα αντικείμενα γίνονται το θέμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αρχίζει έτσι να δημιουργείται ένα καινούργιο επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στη μητέρα - παιδί - αντικείμενο, το βρέφος αρχίζει να παίζει πιο ζωντανά παιχνίδια με το συμπαίκτη του (τη μητέρα), είναι πρόθυμο να ερευνήσει τον περίγυρο, να χειριστεί και να αφομοιώσει τα αντικείμενα (Meltzoff, 1995). Μέσα από αυτό το γεμάτο ζωντάνια επαναλαμβανόμενο παιγνιώδες πείραγμα το μωρό και η μητέρα αναπτύσσουν μια συντροφικότητα, τα βρέφη καταγράφουν τις συναισθηματικές εκφράσεις της μητέρας και μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Trevarthen, 2008, Thompson, 2001). Στη διάρκεια αυτού του σταδίου η αλληλεπίδραση μητέρας παιδιού περιορίζεται στο συναισθηματικό πεδίο (πρωτογενής διυποκειμενικότητα).

Μετά από τους 9 μήνες περίπου επέρχονται αλλαγές. Λόγω της εξέλιξης της γλώσσας το ζεύγος μητέρας παιδιού είναι τώρα σε θέση να μοιραστεί εμπειρίες για άλλα πρόσωπα, αντικείμενα και γεγονότα. Με την εμφάνιση και τη χρήση της γλώσσας το βρέφος έχει συνείδηση του τρόπου που ενεργεί και αποκτά μεγαλύτερη εμπειρία για τον κόσμο. Δείχνοντας οι γονείς ενδιαφέρον για τις τόσο ευφυείς «ενέργειές» του, οι καινούργιες αυτές λειτουργίες γίνονται πλαίσια για την αντίληψη κάθε νέου πράγματος (Trevarthen, 1995). Οι Hubley & Trevarthen (1979) και Trevarthen (1995) αυτό το ονομάζουν δευτερογενή διυποκειμενικότητα. Μια εκδήλωση της κοινωνικής ευσυνειδησίας του βρέφους αποτελεί και

το γεγονός ότι υποκρίνεται ή αστειεύεται με οικεία πρόσωπα (Cole, Cole, 2002) και στην ευαισθησία που δείχνει στην έλλειψη κατανόησης ή την γελοιοποίηση από ένα ξένο (Sroufe, 1996). Η δευτερογενής διυποκειμενικότητα προετοιμάζει το παιδί για τη συνεννόηση με τους συνομήλικους αργότερα.

Ενδιαφέρουσες εξελίξεις παρατηρούνται στο δεύτερο έτος του παιδιού, οι οποίες δεν είναι μόνο απόρροια της ωρίμανσης της μνήμης και της αντίληψης, αλλά είναι προάγγελος μιας αλλαγής στην αυτογνωσία που έχει να κάνει με μια νέα αντίληψη για τη συνεργασία και την κοινή ευθύνη για μια επικοινωνία γεμάτη νόημα (Trevvarthen, 1995).

Από το δεύτερο έτος και μετά η αντίληψη για τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσεται γρήγορα και εκδηλώνεται από ένα «συναισθηματικό συντονισμό» ως προς τη στενοχώρια ή την ευχαρίστηση των άλλων, κατανόηση ενεργειών που οδηγούν στην απόρριψη ή το θυμό των άλλων, καθώς και ποιες ενέργειες οδηγούν σε κοινή ευχαρίστηση με τους άλλους (Trevvarthen 1999, Stern, 2000, Astington & Barriault, 2001). Ειδικά στο περιβάλλον της οικογένειας, από το οποίο εξαρτάται συναισθηματικά το παιδί αυτής της ηλικίας, είναι πιο ικανό στο να αναγνωρίζει και να εμπλέκεται σε συναισθηματικές καταστάσεις. Επιπλέον οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον συνεισφέρουν πραγματικά στη μάθηση των παιδιών (Dunn, 1988, 1999, Laible & Thompson, 2002).

Μια «έκρηξη λεξιλογίου» αρχίζει γύρω στους 20 με 30 μήνες. Αυτό προκύπτει από την ανάγκη να μοιραστεί αντικείμενα και αφηγήσεις εμπειρίας, καθώς και από την επιθυμία να εντοπίσει κατηγορίες που «πρέπει να κατονομαστούν». Στο νήπιο αυτής της ηλικίας αρέσει το παιχνίδι προσποίησης με τους συνομηλικούς του, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διαπραγμάτευση ιδεών και ενεργειών, όταν οι λέξεις δεν βρίσκονται ή δε γίνονται κατανοητές τόσο εύκολα. Μέσα από αυτή την ανταλλαγή απόψεων και την υιοθέτηση ρόλων ομιλητή - ακροατή τα παιδιά αρχίζουν να μιλούν για γεγονότα υιοθετώντας την οπτική των άλλων (Flavell, 1999, 2004) και βαθμιαία οδηγούνται στην αναγνώριση της αξίας της κατασκευής και της κοινής κατανόησης νοημάτων (Han et al., 2001). Επομένως το παιχνίδι προσποίησης είναι κάτι παραπάνω από πρακτική άσκηση πάνω στα συμβολικά σχήματα ή μια πλευρά αφομοίωσης όπως θεώρησε ο Piaget, (1946/1962), συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να θεωρηθεί σαν μέσο για τη δημιουργία της αφηρημένης σκέψης (Vygotsky, 1967).

Μετά από τα τέσσερα χρόνια το παιδί μαθαίνει πώς να σκέφτεται με τη γλώσσα για τη γλώσσα· σ' αυτό συντελεί και η σχολική διδασκαλία με τη χρήση κειμένου αφηγηματικής μορφής· επίσης μαθαίνει πώς να αποφεύγει την αμφισημία στις ερμηνείες και τις ιστορίες. Επιπρόσθετα οι γλωσσικές ικανότητες δημιουργούν όλο και μεγαλύτερες απαιτήσεις για στρατηγική και αναλυτική χρήση της μνήμης και για τη λεπτή έκφραση της γνώσης και των ψυχικών καταστάσεων των άλλων (Frank and Trevvarthen, 2011). Σ' αυτή την ηλικία τα νήπια είναι ικανά να εμπλακούν σε συζητήσεις για τις ψυχικές καταστάσεις άλλων, μπορούν να προβλέψουν και να αντιμετωπίσουν τις αντιδράσεις των άλλων, είναι ικανά να ασκούν κριτική στην εφαρμογή κοινωνικών κανόνων στους ίδιους και στους άλλους και δεν είναι τόσο περιορισμένη η ικανότητά τους όπως υποστηρίζει ο Piaget (1971).

Καθώς το παιδί εισέρχεται στη σχολική ηλικία, οι συμμαθητές και μετά ο δάσκαλος παίρνουν τη θέση των γονέων ως σημαντικοί άλλοι και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού (Burns, 1982: 200).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η αίσθηση του εαυτού είναι απόρροια γνωστικής εξέλιξης (Μιτιλής, 1998) και αλληλεπιδράσεων με τους «σημαντικούς άλλους» οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι. Η ποιότητα αυτής της αλληλεπίδρασης συντελεί στο να αποκτήσει το παιδί μια θετική αίσθηση του εαυτού καθώς και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Banks, 2004).

Η πρώτη κοινωνική ομάδα, που ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι η οικογένεια. Η μητέρα παίζει το βασικότερο ρόλο και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας και παιδιού από τη βρεφική ηλικία, είναι

αυτή που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Goleman, 1998). Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του βρέφους συνδυασμένη με θετικά συναισθήματα αγάπης και αποδοχής από την πλευρά της μητέρας, δημιουργούν μια διάχυτη διάθεση ικανοποίησης, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη μιας θετικής αυτοαντίληψης (Winnicott, 1969). Για να διαμορφώσει όμως μια θετική αυτοαντίληψη το παιδί θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια ασφαλής προσκόλληση, γιατί το αντίθετο οδηγεί δυσκολίες προσαρμογής (Edwards et al, 2005). Ένα σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση μια θετικής αυτοαντίληψης είναι και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας και η αποδοχή του παιδιού (Colwell, et al., 2006).

Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνεται επίσης η ταυτότητα του φύλου του παιδιού. Ο τρόπος που μεταχειρίζονται τα παιδιά οι γονείς επηρεάζεται από το φύλο τους. Το όνομα, τα ρούχα, τα παιχνίδια, όλα υπενθυμίζουν όταν το παιδί ανήκει στη μία κατηγορία ή στην άλλη (Schaffer, 2002). Τα παιδιά μετά το πρώτο έτος και μόλις σταθεροποιηθεί η ομιλία και ιδιαίτερα μέσα από το παιχνίδι ταυτίζονται με τα στερεότυπα του φύλου και κατανοούν την πολυπλοκότητα της έμφυλης ταυτότητας.

Ένας παράγοντας που έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των παιδιών είναι *οι συνομηλικοί*. Η κουλτούρα των συνομηλίκων είναι μια ιδιόρρυθμη κουλτούρα που τείνει να διαφέρει από τη γενική κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου και αναπτύσσεται πρωταρχικά μέσα στα πλαίσια μια ανεπίσημης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συνομηλίκων που διέπονται από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ιδιότυπους κανόνες και αξίες (Schaffer, 1996, Trevarthen, 2001, Frank and Trevarthen, 2011). Απαραίτητη δε προϋπόθεση για να ενταχθούν τα παιδιά σ' αυτή την ομάδα είναι να έχουν καλλιεργημένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες δε θεωρούνται ως ένα στατικό σύνολο ικανοτήτων, αλλά ως δυναμικές σχέσεις των παιδιών της ομάδας, τοπικά προσδιορισμένες. Η ομάδα των συνομηλίκων όταν επιβραβεύει τις επιτυχίες ενισχύει τα μέλη της στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και εσωτερικής δύναμης, ενώ όταν «τιμωρεί» τις αποτυχίες, περιφρονεί και απογοητεύει τα μέλη της και συσσωρεύει μέσα τους ψυχική ένταση. Η αποδοχή του παιδιού από την ομάδα παίζει σημαντικό ρόλο στην εμπιστοσύνη του μαθητή στον εαυτό του (Kantor et al., 1989).

Ένας άλλος θεσμός που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της ταυτότητας είναι *το σχολείο*. Το σχολείο ως αναγνωρισμένος θεσμός της κοινωνίας αντιπροσωπεύει την εξουσία των σημαντικών άλλων (δασκάλων) και το νέο αυτό πλαίσιο εργασίας και αλληλεπιδράσεων θα δώσει ευκαιρίες για νέα αντίληψη του εαυτού και της προσωπικής αξίας (Παρασκευόπουλος, 1985:134).

Το σχολείο είναι το πλαίσιο όπου ο μαθητής ενημερώνεται και αποκτά αντίληψη του ποιος είναι και επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ του μαθητή. Αυτό συμβαίνει από τις συνεχείς ενισχύσεις θετικές ή αρνητικές που ασκούν οι «σημαντικοί άλλοι», δηλαδή *οι δάσκαλοι*. Όπως και με τους γονείς στο σπίτι, έτσι και στο σχολείο το παιδί βρίσκεται σε μια διαρκή συναλλαγή με το δάσκαλο. Οι επιπτώσεις αυτής της σχέσης είναι μεγάλες. Αν δηλαδή *ο δάσκαλος* θεωρήσει ότι το παιδί είναι «ικανό», τότε και το ίδιο θα πιστέψει ότι είναι πράγματι ικανό και θα επηρεαστεί θετικά η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή του. Ενώ το αντίθετο θα συμβεί αν το παιδί εισπράττει καθημερινά την *αρνητική κριτική των δασκάλων του*. Επιπλέον αν το παιδί ενισχυθεί στην προσπάθειά του να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά διάφορες προσκλήσεις, αναπτύσσει συναισθήματα φιλοπονίας και εργατικότητας. Στην αντίθετη περίπτωση αναπτύσσει το συναίσθημα της κατωτερότητας (Kantor et al., 1989).

Παλαιότερες και σύγχρονες θεωρητικές απόψεις για τον εαυτό, τονίζουν την επίδραση του *πολιτισμικού πλαισίου* στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης (Nsamenang, & Lamb, 1994, Chasiotis, et. al., 2010). Παρόλο που κάποιες πτυχές του εαυτού φαίνεται ότι είναι ίδιες σε όλους τους ανθρώπους, οι περισσότερες είναι συνδεδεμένες με το *πολιτισμικό πλαίσιο* μέσα στο οποίο μεγαλώνει το άτομο (Triandis, 1989, Kobayashi & Temple, 2009). Όχι μόνο το περιεχόμενο και η δομή του «εσωτερικού εαυτού» διαφέρουν ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και ο «κοινωνικός εαυτός», ο οποίος προέρχεται από τις σχέσεις του ατόμου με άλλα άτομα και διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς, μπορεί να διαφέρει σημαντικά.

Είναι δε γεγονός ότι το παιδί πρέπει να «διαβάσει» την ευρύτερη πολιτισμική γνώση (καθώς και να συμβάλει σε αυτή) που δημιουργεί η ομάδα στο πέρασμα του χρόνου και μετά πρέπει να εφαρμόσει δυναμικά τη γνώση αυτή, έτσι ώστε να ταιριάζει με τη στιγμή και την εκδοχή της πολιτισμικής γνώσης. Επιπλέον οι κοινωνικές στρατηγικές που αναπτύσσουν τα παιδιά δεν θεωρούνται κατάλληλες ή ακατάλληλες σε όλα τα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης, αλλά είναι διαφορετικές και συνάδουν με το περιβάλλον και τις δυναμικές συνθέσεις των στρατηγικών πολιτισμικής γνώσης (Kantor et al, 1989).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία συνάγεται ότι η δόμηση της ταυτότητας του παιδιού και των σχέσεών του με τον κόσμο στηρίζεται στη διαδικασία μέσω της οποίας αυτό αποκτά την αίσθηση του κόσμου του. Η διαδικασία αυτή αρχίζει από τις πρώτες τρεις εβδομάδες της γέννησης και καθώς τα παιδιά διέρχονται τα ποικίλα στάδια της ανάπτυξης, η αίσθηση του εαυτού τροποποιείται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί γι' αυτούς ενήλικες στις ανάγκες τους και το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας συντελούνται σημαντικές αλλαγές στην αίσθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Πολλοί ερευνητές μέχρι τώρα προσπάθησαν να δια φωτίσουν την τόσο σημαντική και πολύπλοκη αυτή διαδικασία. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στην άποψη ότι ο εαυτός είναι μια πολυπρόσωπη και δυναμική οντότητα, ο οποίος επηρεάζεται από γλωσσικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, καθώς και από ένα πλήθος άλλων παραγόντων, όπως είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο και το πολιτισμικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Astington, J. & Barriault, T. (2001). Children's Theory of mind. How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13,2, 1-12
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs: N.J., Prentice Hall.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chasiotis, A., Kiessling, F., Hofer, J. & Campos, D. (2010). The Emergence of the Independent Self: Autobiographical Memory as a Mediator of False Belief Understanding and Sociocultural Motive Orientation in Cameroonian and German Preschoolers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 368-390
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Colwell, M., Hart, S. (2006). Emotion framing: does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care* 176, 6, 591-603
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Oxford: Blackwell
- Dunn, J. (1999). Η Αντίληψη των Μικρών Παιδιών για τους Άλλους: Στοιχεία από Παρατηρήσεις μέσα στην Οικογένεια, στο: Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Edwards A., Shipman K., Brown, A. (2005). The Socialization of Emotional Understanding: A Comparison a comparison of neglectful and neglectful mothers and their children. *Child Maltreat*, 10(3), 293-304.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly* 50,(3), 274-290
- Frank, B. and Trevarthen, C. (2011). Intuitive meaning: Supporting impulses for interpersonal life in the sociosphere of human knowledge, practice and language. In, Ad Foolen, Ulrike Lüdtke, Jordan Zlatev and Tim Racine, eds. *Moving Ourselves, Moving*

Others: The Role of Emotion For Intersubjectivity, Consciousness and Language. Amsterdam: Banjamins (in press).

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

Han, W.J., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2001). The effects of early maternal employment on later cognitive and behavioral outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 336–354.

Harter, (1983), στο: *The development of self-esteem*. Διαθέσιμο στο <http://scholar.google.gr>. Ανακτήθηκε στις 8/3/2008.

Hubley, P. and Trevarthen C. (1979). Sharing a task in infancy. In, I. Uzgiris (Ed.) *Social Interaction During Infancy, New Directions for Child Development*, 4: 57-80. San Francisco: Jossey-Bass.

Kantor, R., Elgas, P. & Fernie, D. (1989). «First the look and then the sound. Creating conversations at circle time». *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 443-448.

Kobayashi, F. C, Temple E. (2009). Cultural effects on the neural basis of theory of mind. *Progress in Brain Research*, 178, 213-23.

Laible, D. J. and Thompson, R. A. (2002). Mother–Child Conflict in the Toddler Years: Lessons in Emotion, Morality, and Relationships. *Child Development*, 73, 4, 1187–1203

Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371

Mead, G. (1934). *Mind, self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.

Μιτιλής, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Nsamenang, B. & Lamb, E. (1994). Socialization of Nso Children in the Bamende Grassfields of Northwest Cameroon. In *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*. Patricia M. Greenfield and Rodney R. Cocking, eds. p. 133–146. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η Ψυχική Ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. (Τόμος 2). Αθήνα: αυτοέκδοση,

Πούρκος, Μ. (1997). *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Piaget, J. (1946--1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1971). “How children form mathematical concepts”. *Contemporary Psychology: readings from Scientific American*. San Francisco: Calif., W.H. Freeman.

Reck, U. L. (1980) Self-concept, school and social setting: A comparison of rural Appalachian and urban non-Appalachian sixth graders. *Journal of Educational Research*, 74, 1, 49-54.

Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.

Schaffer, R. (2002). *Social Development*. Blackmell Publishing

Spelke, ES., & Cortelyou, A. (1981). Perceptual aspects of social knowing: Looking and listening in infancy. In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life In the Early Years*. New York: Cambridge University Press

Stern, D. N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development Psychology*. (Originally published in 1985. Paperback Second Edition, with new Introduction). New York: Basic Books,

Thompson, E. (2001). (Ed.) *Between Ourselves: Second-Person Issues in the Study of Consciousness*. Charlottesville, VA/Thorverton, UK: Imprint Academic.

Trevarthen, C. (1995). Mother and baby - seeing artfully eye to eye. In: R. Gregory, J. Harris, D. Rose and P. Heard (eds.) *The Artful Eye*. Oxford: Oxford University Press.

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from human

psychobiology and infant communication. In "Rhythms, musical narrative, and the origins of human communication". *Musicae Scientiae, Special Issue*, 1999-2000, pp. 157-213. Liège: European Society for the Cognitive Sciences of Music.

Trevarthen, C. (2001) Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), 95-131.

Trevarthen, C. (2008). The musical art of infant conversation: Narrating in the time of sympathetic experience, without rational interpretation, before words. In *Narrative in Music and Interaction*, ed. M. Imberty and M. Gratier, *Musicae Scientiae Special Issue*, 15–46.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

Winnicott, D.W. (1969). The use of an object, *International Journal of Psychoanalysis*, 50, 711-716