

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ΠΟΥ ΕΚΦΡΑΖΟΥΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 5 ΕΩΣ 9 ΕΤΩΝ

Πλουσία Μισαηλίδη & Αθηνά Κώστα
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: Δύο ήταν οι στόχοι της έρευνας: Πρώτον, να εξετάσει τις αλλαγές που συμβαίνουν με την ηλικία στην ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν το νόημα μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα. Δεύτερον, να διερευνήσει τη σχέση αυτής της ικανότητας με τη θεωρία του νου. Εκατό αγόρια και κορίτσια ηλικίας 5 έως 9 ετών άκουσαν έξι ιστορίες που κατέληγαν σε μία μεταφορική πρόταση η οποία εξέφραζε ένα από τα συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, περηφάνια ή ντροπή. Τα παιδιά έπρεπε αρχικά να ερμηνεύσουν το νόημα της μεταφοράς και κατόπιν να τη σχεδιάσουν. Η θεωρία του νου μετρήθηκε με δύο έργα, ένα έργο ψευδούς πεποίθησης α' τάξης και ένα έργο ψευδούς πεποίθησης β' τάξης. Σημαντική βρέθηκε η επίδραση της ηλικίας στην ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν και να αποδίδουν το μη κυριολεκτικό νόημα των μεταφορών στα σχέδιά τους. Όλα τα παιδιά ερμήνευαν και σχεδίαζαν με μεγαλύτερη επιτυχία τις μεταφορές που εξέφραζαν χαρά, λύπη, θυμό, και φόβο από ότι τις μεταφορές που εξέφραζαν ντροπή και περηφάνια. Θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα ερμηνείας και σχεδίασης μεταφορών και στο έργο θεωρίας του νου β' τάξης αλλά όχι με τις επιδόσεις τους στο έργο θεωρίας του νου α' τάξης. Η σημασία και οι προεκτάσεις αυτών των ευρημάτων συζητούνται.

Λέξεις – κλειδιά: Θεωρία του νου, Μεταφορές, Συναισθήματα, Σχεδιαστική ικανότητα

Η μεταφορά είναι είδος μη κυριολεκτικού λόγου τον οποίο συχνά χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε συναισθήματα (Kovacs 2000, 2010). Εκφράσεις όπως “πέταξε στα σύννεφα” ή “ράγισε η καρδιά της” είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα μεταφορών με τις οποίες εκφράζονται τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης αντίστοιχως. Οι μεταφορές αυτές μπορούν εύκολα να ερμηνευθούν από εμάς τους ενήλικες. Πόσο κατανοητές όμως είναι από τα παιδιά;

Η κυρίαρχη άποψη μεταξύ των ερευνητών που μελετούν την κατανόηση του μη κυριολεκτικού λόγου στην παιδική ηλικία (π.χ., Asch & Nerlove, 1960. Cicone, Gardner, & Winner, 1981. Keil, 1986. Winner & Gardner, 1977. Winner, Rosentiel, & Gardner, 1976) είναι ότι οι μεταφορές που περιγράφουν ψυχολογικές καταστάσεις –μεταξύ των οποίων και συναισθήματα– είναι πιο δύσκολο να ερμηνευθούν από ό,τι άλλα είδη μεταφοράς (π.χ., μεταφορές που βασίζονται στη φυσική ή στην αντιληπτική ομοιότητα, όπως: “έχει κορμί λαμπάδα”). Για παράδειγμα, οι Winner και Gardner (1977) και Winner et al. (1976) παρουσίασαν ευρήματα σύμφωνα με τα οποία, έως και την ηλικία των 10 ή 12 ετών, τα παιδιά δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν ή να παραφράσουν σωστά μεταφορές οι οποίες περιγράφουν ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, όπως “ο δεσμοφύλακας ήταν ακούνητος βράχος”. Αντίθετα, άλλες έρευνες (π.χ., Nippold, Leonard, & Kail, 1984) έδειξαν ότι ακόμη και μικρής ηλικίας παιδιά έχουν την ικανότητα να ερμηνεύουν σωστά το νόημα των ψυχολογικών μεταφορών. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ένα έργο πολλαπλής επιλογής, όπου τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο ερμηνείες τη σωστή για την κάθε μεταφορική έκφραση, οι Nippold et al. (1984) έδειξαν ότι ακόμη και παιδιά ηλικίας 7 ετών κατανοούν τις ψυχολογικές μεταφορές το ίδιο καλά με άλλα είδη μεταφοράς.

Η μοναδική, από όσο γνωρίζουμε, έρευνα που έχει εξετάσει την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα πραγματοποιήθηκε από τους Waggoner και Palermo (1989). Στην έρευνα αυτή τρεις ομάδες παιδιών με μέσο όρο ηλικίας 5, 7 και 9 έτη αντίστοιχως άκουσαν ιστορίες που ολοκληρώνονταν με μία μεταφορική πρόταση. Οι μεταφορικές προτάσεις περιέγραφαν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου, της περηφάνιας και της αγάπης. Τα παιδιά έπρεπε αρχικά να αποφασίσουν, επιλέγοντας μεταξύ δύο συναισθημάτων (π.χ., χαρά – λύπη), τι αισθανόταν ο ήρωας της ιστορίας και να αιτιολογήσουν κατόπιν την απάντησή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ακόμη και τα 5χρονα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα επέλεξαν το σωστό για την κάθε μεταφορική έκφραση συναίσθημα. Αυτό οδήγησε τους Waggoner και Palermo (1989) στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα κατανόησης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα –σε αντίθεση με άλλες ψυχολογικές μεταφορές– αρχίζει να αναπτύσσεται από πολύ μικρή ηλικία.

Υπάρχουν, παρ’ όλα αυτά, ορισμένα σημεία στη μεθοδολογία και στα αποτελέ-

σματα των Waggoner και Palermo (1989) τα οποία δείχνουν ότι ίσως τελικά η γενίκευση του παραπάνω συμπεράσματος να είναι κάπως πρόωγη. Πρώτον, το πειραματικό έργο τους ζητούσε από τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα πολλαπλής επιλογής. Πολλοί ερευνητές (π.χ., Winner, 1988) έχουν ασκήσει κριτική στα έργα πολλαπλής επιλογής υποστηρίζοντας ότι αυτά οδηγούν σε υπερεκτίμηση της ικανότητας των μικρών παιδιών να κατανοούν μεταφορές. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Waggoner και Palermo (1989) τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν μεταξύ δύο συναισθημάτων –από τα οποία ένα μόνον ήταν το σωστό– και άρα είχαν 50% πιθανότητα να δώσουν σωστή απάντηση χωρίς πραγματικά να κατανοούν τη μεταφορά. Εξάλλου, οι προεπιλεγμένες –από τον ερευνητή– απαντήσεις στο συγκεκριμένο έργο δεν είναι βέβαιο ότι ήταν σύμφωνες με τις απαντήσεις που αυθορμήτως τα παιδιά θα έδιναν εάν τους είχε ζητηθεί ελεύθερα να ερμηνεύσουν το νόημα της μεταφορικής πρότασης. Δεύτερον, μια πιο προσεκτική εξέταση των αποτελεσμάτων των Waggoner και Palermo (1989) δείχνει ότι τα μικρά παιδιά επέλεξαν σωστά το συναίσθημα που εξέφραζε η μεταφορά μόνον όταν το δίπολο των όρων από τους οποίους έπρεπε να επιλέξουν αφορούσε διαφορετικού σθένους συναισθήματα (π.χ., χαρά – λύπη). Όταν, αντίθετα, το δίπολο αφορούσε συναισθήματα του ιδίου σθένους (π.χ., θυμός – φόβος), τόσο τα 9χρονα όσο και τα μικρότερης ηλικίας παιδιά δυσκολεύονταν και επέλεξαν πολύ συχνά το λάθος συναίσθημα. Τρίτον, από μια πιο προσεκτική μελέτη της τεκμηρίωσης που τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων έδιναν στις επιλογές/απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι, ακόμη και τα 5χρονα παιδιά –τα οποία επέλεξαν το σωστό συναίσθημα στα ερωτήματα πολλαπλής επιλογής–, δυσκολεύονταν να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί, με νέα μεθοδολογία, την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα. Η κατανόηση του συγκεκριμένου είδους ψυχολογικών μεταφορών εξετάστηκε με δύο τρόπους: πρώτον ζητώντας από τα παιδιά να ερμηνεύσουν το νόημα των μεταφορικών εκφράσεων, και δεύτερον ζητώντας τους να τις σχεδιάσουν. Η χρήση του δεύτερου έργου (σχεδίασης) αποσκοπούσε στη συγκέντρωση συμπληρωματικών δεδομένων αναφορικά με την ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοούν το συγκεκριμένο είδος μεταφορών. Ορισμένοι ερευνητές (π.χ., Verbrugge, 1986) υποστηρίζουν ότι τα έργα ερμηνείας μεταφορικών προτάσεων έχουν υψηλό γλωσσικό και μεταγλωσσικό φορτίο και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται, ιδιαιτέρως με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά, πειραματικά έργα που αξιοποιούν οικείες σε αυτά “μη γλωσσικές” μορφές έκφρασης, όπως το παιχνίδι, η δραματοποίηση, το σχέδιο κ.ά.

Το σχέδιο έχει χαρακτηριστεί από πολλούς ερευνητές ως εναλλακτικό, μη γλωσσικό μέσο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά “να επικοινωνήσουν στους

άλλους αυτό που σκέπτονται” (Wu, 2007, σ. 2), “να οπτικοποιήσουν τις ιδέες τους” (Brooks, 2005, σ. 90) ή “να εξωτερικεύσουν μια σκέψη τους” (Coates, 2002, σ. 23). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι το σχέδιο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν, όχι μόνον γνώσεις, αλλά και διαθέσεις ή συναισθήματα (Brechet & Jolley, 2014. Jolley, Fenn, & Jones, 2004). Για παράδειγμα, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι το σχέδιο αποτελεί μέσο έκφρασης βασικών (Brechet, Baldy, & Picard, 2009. Driessnack, 2006) αλλά και σύνθετων συναισθημάτων (Bonoti & Misailidi, 2015) κατά την παιδική ηλικία. Χρησιμοποιώντας το σχέδιο ως συμπληρωματικό –μη λεκτικό– μέσο διερεύνησης αυτού που τα παιδιά κατανοούν σχετικά με τις μεταφορικές εκφράσεις αναμενόταν, επομένως, ότι θα αρθούν οι τυχόν γλωσσικοί περιορισμοί για να αποκαλυφθεί η πραγματική ικανότητά τους να ερμηνεύουν τις μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα.

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει, εάν η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα συσχετίζεται με την κοινωνικο-γνωστική ικανότητα η οποία είναι γνωστή ως θεωρία του νου (ΘτΝ, Astington, 2001). Η ΘτΝ, ή αλλιώς η ικανότητα του ατόμου να κάνει υποθέσεις για τα περιεχόμενα του νου των άλλων και με βάση αυτές να προβλέπει ή να ερμηνεύει τη συμπεριφορά τους (Premack & Woodruff, 1978), στην παιδική ηλικία εξετάζεται κυρίως με έργα τα οποία αξιολογούν τις ικανότητες απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων α' τάξης (π.χ., ο Χ πιστεύει [ψευδώς] ότι Α”) και β' τάξης (π.χ., ο Ψ πιστεύει ότι ο Χ πιστεύει [ψευδώς] ότι Α”) αντιστοίχως. Για παράδειγμα, σε ένα από τα κλασικά έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης (Wimmer & Perner, 1983), το παιδί παρακολουθεί μια σκηνή στην οποία ένας ήρωας έχει ένα αντικείμενο το οποίο τοποθετεί στη θέση Α. Ακολουθώς, ο ήρωας αποχωρεί και κατά την απουσία του το αντικείμενο αυτό μεταφέρεται από τη θέση Α στη θέση Β. Το παιδί καλείται να προβλέψει πού ο ήρωας θα ψάξει για το αντικείμενό του όταν επιστρέψει. Για να δώσει τη σωστή απάντηση, το παιδί θα πρέπει να κατανοεί ότι ο ήρωας έχει ψευδή πεποίθηση για τη θέση του αντικειμένου και να είναι σε θέση να τη διακρίνει από τη δική του γνώση για το πού πραγματικά το αντικείμενο βρίσκεται.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αρχίζουν να αποδίδουν στους άλλους ψευδείς πεποιθήσεις α' τάξης στην ηλικία των 4 ετών περίπου (Liu, Wellman, Tardif, & Sabbagh, 2008. Perner, Leekam, & Wimmer, 1987. Wimmer & Perner, 1983. Wellman, Cross, & Watson, 2001), ενώ η ικανότητα απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων β' τάξης αρχίζει να αναπτύσσεται λίγο αργότερα, ανάμεσα στις ηλικίες των 5 και 6 ετών (Coull, Leekam, & Bennett, 2006. Perner & Wimmer, 1985. Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994). Λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα των προηγούμενων σχετικών ερευνών (π.χ., Nippold et al., 1984. Waggoner & Palermo, 1989), σημαντικές αλλαγές συμβαίνουν την ίδια περίοδο και στην ικανότητα κατανόησης με-

ταφορών που εκφράζουν συναισθήματα ή άλλες νοητικές καταστάσεις, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι ενδεχομένως υπάρχει αλληλεπίδραση στην ανάπτυξη των δύο αυτών ικανοτήτων.

Η υπόθεση αυτή αντλεί στήριξη από την άποψη ότι η κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων είναι, χρησιμοποιώντας πιαζετική ορολογία, είδος 'κοινωνικο-γνωστικής αποκέντρωσης' (Pinto, Melogno, & Piceto, 2011). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι, για να ερμηνεύσει κάποιος το νόημα μιας μεταφορικής έκφρασης, θα πρέπει προηγουμένως να είναι σε θέση να το συσχετίζει με τις νοητικές καταστάσεις (σκέψεις, προθέσεις, επιθυμίες κ.τ.λ.) των άλλων. Η άποψη αυτή έχει ως βάση της τη θεωρία της συνάφειας (Sperber & Wilson, 1995), σύμφωνα με την οποία το προτασιακό περιεχόμενο μιας μεταφορικής έκφρασης αποτελεί χαλαρή περιγραφή της σκέψης την οποία αναπαριστά.

Μέχρι σήμερα, από όσο γνωρίζουμε, καμία προηγούμενη έρευνα δεν έχει μελετήσει τη σχέση της ΘτΝ με την ικανότητα κατανόησης μεταφορικών εκφράσεων σε δείγμα τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι λιγοστές προηγούμενες μελέτες που εξέτασαν τη σχέση των δύο ικανοτήτων είχαν ως δείγματα εφήβους ή ενήλικες με αυτισμό (Happé, 1993, 1995) ή σχιζοφρένεια (Langdon, Davies, & Coltheart, 2002. Mo, Su, Chan, & Liu, 2008) ή παιδιά και εφήβους με διαταραχές στην ικανότητα επικοινωνίας (Norbury, 2005). Επιπλέον, τα ευρήματα που έχουν παρουσιάσει είναι αντικρουόμενα. Για παράδειγμα, η Happé (1993) έδειξε ότι, οι έφηβοι με αυτισμό που ήταν επιτυχείς σε έργα ΘτΝ α' και β' τάξης είχαν την ικανότητα να ερμηνεύουν σωστά τις μεταφορές που τους παρουσίασε. Αντιθέτως, η Norbury (2005) βρήκε ότι, η ΘτΝ α' τάξης δεν αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης παιδιών και εφήβων ηλικίας 8 έως 15 ετών με διαταραχές στην ικανότητα επικοινωνίας σε ένα έργο κατανόησης μεταφορών. Μόνον η ΘτΝ β' τάξης συσχετιζόταν θετικά με την ικανότητα των συμμετεχόντων να κατανοούν μεταφορικές εκφράσεις.

Παρό' όλα αυτά, είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι, όπως οι Karmiloff και Karmiloff-Smith (2002) επισημαίνουν, δεν είναι δυνατόν να γενικεύουμε συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία ή την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών αντλώντας δεδομένα ή ευρήματα από πληθυσμούς μη τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων. Επιπλέον, σε καμία από τις προηγούμενες έρευνες δεν ήταν ζητούμενο η ικανότητα κατανόησης μεταφορών οι οποίες εκφράζουν συναισθήματα. Αυτά ακριβώς τα κενά επιχειρήσε να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Συνοψίζοντας, στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει: (i) την ικανότητα παιδιών ηλικίας 5 έως 9 ετών να κατανοούν τις μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα, και (ii) τη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση του συγκεκριμένου είδους μεταφορών με τη ΘτΝ. Ο έλεγχος της ικανότητας κατανόησης μεταφορών που εκ-

φράζουν συναισθήματα έγινε με ένα έργο ερμηνείας και ένα έργο σχεδίασης για τους λόγους που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, ενώ η ΘτΝ εξετάστηκε με δύο έργα ψευδούς πεποίθησης, α' και β' τάξης αντιστοίχως.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω και κατά αντιστοιχία με τους στόχους, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Αναμενόταν ότι η ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν λεκτικά και να αποδίδουν σχεδιαστικά το νόημα των μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα θα βελτιώνεται με την πρόοδο της ηλικίας.
2. Αναμενόταν επίσης ότι οι επιδόσεις των παιδιών στο έργο κατανόησης και στο έργο σχεδίασης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα θα συσχετίζονται μεταξύ τους θετικά.
3. Σε ό,τι αφορά τη σχέση της ικανότητας κατανόησης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα και της ΘτΝ, δε διατυπώθηκε υπόθεση, πρώτον, διότι καμία προηγούμενη έρευνα δεν έχει εξετάσει σε δείγμα τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών τις δύο αυτές ικανότητες και, δεύτερον, επειδή τα ευρήματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με κλινικούς πληθυσμούς είναι αντικρουόμενα.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 100 παιδιά (50 αγόρια και 50 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας, $M.O. = 7.6$ ετών ($T.A. = 1.4$ έτη). Τα παιδιά ταξινομήθηκαν σε πέντε ισάριθμες ηλικιακές ομάδες ($n = 20$ η κάθε μία): 5χρονα με μέσο όρο ηλικίας 5.1 έτη ($T.A. = .2$ έτη, εύρος 5.4 έως 6.1 έτη, 10 αγόρια και 10 κορίτσια)· 6χρονα με μέσο όρο ηλικίας 6.7 έτη ($T.A. = .27$ έτη και εύρος 6.2 έως 7 έτη, 10 αγόρια και 10 κορίτσια)· 7χρονα με μέσο όρο ηλικίας = 7.7 έτη ($T.A. = .2$ έτη και εύρος 7.3 έως 8 έτη)· 8χρονα με μέσο όρο ηλικίας 8.7 έτη ($T.A. = .22$ έτη και εύρος 8.3 έως 9 έτη, 10 αγόρια και 10 κορίτσια), και 9χρονα παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 9.9 έτη ($T.A. = 0.1$ έτη και εύρος 9.6 έως 10 έτη, 10 αγόρια και 10 κορίτσια). Τα παιδιά φοιτούσαν σε ένα νηπιαγωγείο και δύο Δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, έχοντας όλα ελληνική ιθαγένεια και προερχόμενα στην πλειονότητά τους από οικογένειες μικρομεσαίου ή μεσαίου κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου. Δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα παιδιά που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των τάξεών τους είχαν διαταραχές στη γλωσσική ικανότητα ή/και στην ικανότητα επικοινωνίας ή/και μαθησιακές δυσκολίες.

Έργα

Τα παιδιά εξετάστηκαν σε ένα έργο ερμηνείας και σε ένα έργο σχεδιαστικής απόδοσης μεταφορικών εκφράσεων και σε δύο έργα ΘτΝ. Τα υλικά και η διαδικασία χορήγησης των τεσσάρων έργων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Έργα ερμηνείας και σχεδίασης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα

Τα δύο έργα, που κατασκευάστηκαν ειδικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, χορηγήθηκαν το ένα ως συνέχεια του άλλου. Τα υλικά των έργων ήταν έξι σύντομες ιστορίες, η κάθε μία εκ των οποίων κατέληγε σε μία μεταφορική πρόταση που εξέφραζε ένα βασικό ή σύνθετο συναίσθημα: χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, περηφάνια ή ντροπή. Οι μεταφορικές προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν και το συναίσθημα που η κάθε μία εξέφραζε παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί. Παράδειγμα μίας από τις ιστορίες που πλαισιώναν το έργο είναι το εξής:

Αυτή είναι μια ιστορία για τον/την Γιάννη/Μαρία. Μια μέρα που ο/η Γιάννης/Μαρία ήταν στο σχολείο, η δασκάλα του/της τού/τής είτε κάτι και *ράγισε η καρδιά του/της*. (Λύπη)

Μετά από την παρουσίαση της κάθε ιστορίας ακολουθούσαν δύο ερωτήσεις. Η πρώτη (ερώτηση κατανόησης του συναίσθηματος) ζητούσε από τα παιδιά να πουν ποιο ήταν το συναίσθημα του ήρωα της ιστορίας (“*Πες μου ... πώς αισθάνεται το παιδί της ιστορίας;*”), ενώ η δεύτερη (ερώτηση ερμηνείας της μεταφοράς) τους ζητούσε να ερμηνεύσουν το νόημα της μεταφορικής πρότασης (“*Τι εννοούμε όταν λέμε για κάποιον ότι [π.χ.] ‘ράγισε η καρδιά του’;*”).

Αμέσως μετά την παρουσίαση των δύο παραπάνω ερωτήσεων ζητούνταν από τα παιδιά να σχεδιάσουν τη μεταφορά: «*Ζωγράφισε όσο καλύτερα μπορείς για κάποιον ότι [π.χ.] ‘ράγισε η καρδιά του’*». Τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους για να σχεδιάσουν την κάθε μεταφορική πρόταση από μία κόλλα χαρτιού Α4, ένα μολύβι, μία γόμα και οχτώ διαφορετικού χρώματος (μαύρο, καφέ, γαλάζιο, πράσινο, κίτρινο, κόκκι-

Πίνακας 1. Οι μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν και το συναίσθημα που η κάθε μία εξέφραζε

Μεταφορικές εκφράσεις	Συναίσθημα
Ράγισε η καρδιά του/της	Λύπη
Έγινε ηφαιστειο	Θυμός
Του/της κόπηκαν τα πόδια	Φόβος
Πέταξε στα σύννεφα	Χαρά
Ήθελε να ανοίξει η γη να τον/την καταπιεί	Ντροπή
Φούσκωσε σαν παγώνι	Περηφάνια

νο, ροζ, πορτοκαλί) ξυλομπογιές. Οι ιστορίες (και οι μεταφορικές προτάσεις) παρουσιάζονταν με τυχαία σειρά στο κάθε παιδί. Κάθε σχέδιο απομακρυνόταν από το τραπέζι αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του ώστε να μην είναι ορατό από το παιδί κατά τη σχεδίαση της επόμενης μεταφορικής πρότασης.

Ερμηνεία μεταφορών – Κωδικοποίηση απαντήσεων. Με 1 βαθμό βαθμολογήθηκαν τα παιδιά που: (i) απάντησαν σωστά στην ερώτηση για το συναίσθημα που περιέγραφε η μεταφορική πρόταση (“πες μου πώς αισθάνεται ο ήρωας της ιστορίας”), δηλαδή όσα παιδιά για παράδειγμα στη μεταφορά “έγινε ηφαιστέιο” έδωσαν σωστή απάντηση, π.χ. “αισθάνεται θυμό” και (ii) τα οποία επίσης ερμήνευσαν με επιτυχία τη μεταφορά (π.χ., στην ερώτηση ερμηνείας της μεταφορικής πρότασης “έγινε ηφαιστέιο” έδωσαν απαντήσεις όπως: “κάποιος την έκανε να θυμώσει πολύ”, “είναι νευριασμένη”, “έχει τα νεύρα της” κ.τ.λ.). Με 0 βαθμούς, αντιθέτως, βαθμολογήθηκαν τα παιδιά που είτε έδωσαν λανθασμένη απάντηση και στις δύο ερωτήσεις (κατανόησης του συναισθήματος και ερμηνείας της μεταφοράς) είτε απάντησαν λανθασμένα στη μία από τις δύο ή απάντησαν “δεν ξέρω” ή έδωσαν άλλες μη σχετικές απαντήσεις. Για παράδειγμα, στη μεταφορική πρόταση του προηγούμενου παραδείγματος (“έγινε ηφαιστέιο”) με 0 βαθμούς βαθμολογήθηκαν τα παιδιά που έδωσαν λάθος απαντήσεις στην ερώτηση για το συναίσθημα (π.χ., έδωσαν απαντήσεις όπως: “φοβήθηκε πολύ”, “στενοχωρήθηκε”, “αισθάνεται λύπη”) ή/και δεν ερμήνευσαν σωστά τη μεταφορική πρόταση (π.χ., είπαν: “είναι ένα βουνό και έχει λάβα και σκάει”). Οι βαθμολογίες των παιδιών στις ερωτήσεις κατανόησης – ερμηνείας αθροίστηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί μία συνολική τιμή (με εύρος 0 έως 6 βαθμούς).

Σχεδίαση μεταφορών – Κωδικοποίηση απαντήσεων. Τα σχέδια βαθμολογήθηκαν με μια 4βάθμια κλίμακα (0 έως 3), η οποία αξιολογούσε το αν σε αυτά αποδόθηκε: κυριολεκτικά (1), μη κυριολεκτικά / συμβολικά (3), και με τους δύο τρόπους (2) ή με κανέναν (0) το νόημα της μεταφορικής πρότασης. Οι έρευνες που μελετούν την ικανότητα απόδοσης συναισθημάτων στα παιδικά σχέδια έχουν δείξει ότι η κυριολεκτική απόδοση του συναισθήματος (δηλαδή, η χρήση κυριολεκτικών σχεδιαστικών δεικτών όπως, π.χ., το ανοδικά κυρτωμένο στόμα και τα δάκρυα για την απόδοση της λύπης) προηγείται της μεταφορικής (π.χ., τα σκοτεινά χρώματα ή τη σχεδίαση αντικειμένων στην εικόνα, όπως ένα μαραμένο λουλούδι ή ένα σπασμένο παιχνίδι, για να δηλωθεί μεταφορικά η λύπη) (Jolley et al., 2004. Picard, Brechet, & Baldy, 2007. Picard & Gauthier, 2012, για επισκόπηση βλ. Jolley, 2010). Η ομοιότητα με την ανάπτυξη της ικανότητας ερμηνείας μεταφορών είναι δύσκολο να παραβλεφθεί εδώ. Στην περίπτωση των μεταφορών, τα παιδιά πρώτα ερμηνεύουν τις μεταφορές με κυριολεκτικό τρόπο, ακολουθούν οι «κατάλληλες μεταφορικές ερμηνείες», που περιέχουν και κυριολεκτικά και μεταφορικά στοιχεία, και η ανάπτυξη ολοκληρώνεται με τη ‘γήσια’ (δηλαδή ορθή) ερμηνεία του νοήματος της μεταφοράς (βλ. Pouscoulos, 2011. Win-

per, 1988). Στη βάση αυτή, η συμπερίληψη σε ένα σχέδιο και κυριολεκτικών και μεταφορικών σχεδιαστικών δεικτών, κρίθηκε ότι αποτελεί ένα στάδιο πριν από την πλήρως μεταφορική (γνήσια συμβολική) απόδοση του νοήματος της μεταφορικής πρότασης και βαθμολογήθηκε με 2 βαθμούς, ενώ αντίθετα η συμπερίληψη στο σχέδιο μόνο μεταφορικών δεικτών βαθμολογήθηκε με 3 βαθμούς.

Αναλυτικά –με παρουσίαση αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων– τα κριτήρια στη βάση των οποίων κωδικοποιήθηκαν τα σχέδια περιγράφονται στον Πίνακα 2. Παραδείγματα σχεδίων για το κάθε κριτήριο δίνονται στο Παράρτημα. Οι σχεδιαστικοί δείκτες με βάση τους οποίους αξιολογήθηκε η μη κυριολεκτική / συμβολική απόδοση του συναισθήματος που εξέφραζε η κάθε μεταφορά στα σχέδια των παιδιών παρουσιάζονται αναλυτικά στο Bonoti και Misailidi (2015). Η επίδοση των παιδιών στα έξι σχέδια αθροίστηκε προκειμένου να δημιουργηθεί μία συνολική τιμή για τη σχεδιαστική απόδοση της μεταφοράς με εύρος βαθμολογίας από 0 έως 18 βαθμούς.

Πίνακας 2. Κριτήρια κωδικοποίησης σχεδίων

Σκορ	Κριτήρια	Σημασία κριτηρίων και παραδείγματα
0	Καμιά απόδοση	Δεν αποδόθηκε το συναίσθημα που εξέφραζε η μεταφορική πρόταση ούτε στοιχεία της (π.χ., το σχέδιο περιείχε μουτζούρες)
1	Κυριολεκτική απόδοση	Τα παιδιά σχεδίασαν στοιχεία της μεταφορικής πρότασης. (π.χ. στη μεταφορά “άνοιξε η γη να την καταπιεί” το σχέδιο απεικόνιζε τη γη με ανοικτό στόμα έτοιμο να καταπιεί ένα παιδί ή στη μεταφορά “έγινε ηφαιστειο” το σχέδιο αναπαριστούσε ένα ηφαιστειο)
2	Κυριολεκτική απόδοση + Μεταφορική (/Μη κυριολεκτική) απόδοση	Τα παιδιά απέδωσαν το συναίσθημα που εξέφραζε η μεταφορά χρησιμοποιώντας σχεδιαστικούς δείκτες για τα συναισθήματα και συμπεριέλαβαν επίσης στοιχεία της μεταφορικής πρότασης στα σχέδιά τους (π.χ., στη μεταφορά “ράγισε η καρδιά της”, το σχέδιο περιλάμβανε κυριολεκτικά στοιχεία, όπως μια ραγισμένη καρδιά, αλλά και σχεδιαστικούς δείκτες που τυπικά τα παιδιά χρησιμοποιούν για την απεικόνιση του συναισθήματος της λύπης (δάκρυα, ανοδικά κυρτωμένο στόμα).
3	Μεταφορική (/Μη κυριολεκτική) απόδοση	Τα παιδιά απέδωσαν στα σχέδιά τους το συναίσθημα που εξέφραζε η μεταφορά χρησιμοποιώντας σχεδιαστικούς δείκτες που προορίζονται για την απεικόνιση συναισθημάτων (π.χ., στη μεταφορά “έγινε ηφαιστειο” χρησιμοποίησαν μη κυριολεκτικούς σχεδιαστικούς δείκτες όπως φρύδια \/, γραμμή στόματος ζικ ζακ ή καπνούς να βγαίνουν από τα αυτιά της ανθρωπίνης φιγούρας για να αποδώσουν το θυμό).

Έργα θεωρίας του νου

Έργο ψευδούς πεποίθησης α' τάξης. Για τον έλεγχο της ικανότητας κατανόησης νοητικών καταστάσεων α' τάξης, χρησιμοποιήθηκε το έργο “Το κουτί με το απροσδόκητο περιεχόμενο” των Perner et al. (1987). Το έργο αυτό εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να αποδίδει σε ένα άλλο άτομο μια ψευδή πεποίθηση α' τάξης. Τα υλικά του έργου ήταν ένα άδειο κουτί από καραμέλες Smarties και ένα μολύβι. Η ερευνήτρια έδειχνε στο κάθε παιδί το κουτί από τα smarties και στη συνέχεια το ρωτούσε: “Τι υπάρχει μέσα;”. Μόλις το παιδί έδινε την απάντησή του, “καραμέλες”, η ερευνήτρια άνοιγε το κουτί, και αποκαλύπτε το πραγματικό περιεχόμενό του που δεν ήταν καραμέλες αλλά ένα μολύβι. Στη συνέχεια, το μολύβι τοποθετούνταν ξανά πίσω στο κουτί και η ερευνήτρια ρωτούσε το παιδί τι θα πει κάποιος άλλος ο οποίος δεν είχε δει ξανά μέσα στο κουτί τι αυτό περιέχει. (“Τώρα που θα έρθει ο/η Χ μέσα και θα τον/την ρωτήσω ‘τι έχει μέσα το κουτί, αυτός/ή τι θα απαντήσει;” (ερώτηση ψευδούς πεποίθησης α' τάξης).

Κωδικοποίηση απαντήσεων. Τα παιδιά που απαντούσαν σωστά ότι το άλλο παιδί θα απαντήσει με βάση την ψευδή πεποίθησή του ότι το κουτί περιέχει “καραμέλες” βαθμολογούνταν με 1 βαθμό. Τα παιδιά που προέβλεπαν ότι το άλλο παιδί θα απαντούσε αυτό που τα ίδια γνώριζαν (“μολύβι”) βαθμολογούνταν με 0 βαθμούς.

Έργο ψευδούς πεποίθησης β' τάξης. Για τον έλεγχο της ικανότητας κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων β' τάξης, χρησιμοποιήθηκε το έργο “Η ιστορία με το δώρο γενεθλίων” των Sullivan et al. (1994). Τα υλικά του έργου ήταν μια ιστορία η οποία παρουσιάστηκε στα παιδιά με τη βοήθεια τριών εικόνων. Στην ιστορία η μητέρα ενός κοριτσιού (ή ενός αγοριού –το φύλο του κεντρικού ήρωα της ιστορίας ήταν πάντα το ίδιο με το φύλο του παιδιού), της Τζένης, έκρυψε στο γκαράζ του σπιτιού τους ένα κουτάβι, για να κάνει δώρο έκπληξη στην Τζένη για τα γενέθλιά της, και σκοπίμως της δίνει την ψευδή πληροφορία ότι το δώρο που της πήρε για τα γενέθλιά της είναι ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι. Ωστόσο, χωρίς να το γνωρίζει η μητέρα, η Τζένη τυχαία ανακαλύπτει το πραγματικό δώρο της, δηλαδή το κουτάβι, στο γκαράζ του σπιτιού τους. Σε μια τηλεφωνική επικοινωνία της με τη μητέρα, η γιαγιά της Τζένης ρωτά: “Τι πιστεύει η Τζένη ότι της πήρες δώρο για τα γενέθλιά της (ερώτηση ψευδούς πεποίθησης β' τάξης). Ακολουθούσε μια ερώτηση αιτιολόγησης της απάντησης: “Γιατί;”

Κωδικοποίηση απαντήσεων. Τα παιδιά που απάντησαν σωστά στις δύο ερωτήσεις του έργου βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό και όσα έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμούς. Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση αιτιολόγησης του έργου υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου και ακολούθως ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες: (i) “λάθος” απάντηση (π.χ., “για τα γενέθλιά της”), (ii) “αναφορά στα γεγονότα” (π.χ., “γιατί η μαμά έτοιμής της είπε της Τζένης”), (ii) “έμμεση αναφορά στη νοη-

τική κατάσταση του άλλου” (π.χ., “γιατί δεν ξέρει η μαμά ότι είδε το κουτάβι η Τζένη”) ή “άμεση αναφορά στη νοητική κατάσταση του άλλου” (π.χ., “γιατί δεν ξέρει η μαμά ότι η Τζένη κατάλαβε την έκπληξη”). Οι δύο πρώτες κατηγορίες απαντήσεων βαθμολογούνταν με 0 βαθμούς και οι δύο τελευταίες με 1 βαθμό.

Διαδικασία

Η εξέταση ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές συναντήσεις σε έναν ήσυχο χώρο στο σχολείο των παιδιών. Στην πρώτη συνάντηση χορηγήθηκαν με σταθερή σειρά τα έργα ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης των μεταφορών και στη δεύτερη συνάντηση χορηγήθηκαν με τυχαία σειρά τα δύο έργα ΘτΝ. Η κάθε συνάντηση είχε διάρκεια 15 έως 20 λεπτά περίπου.

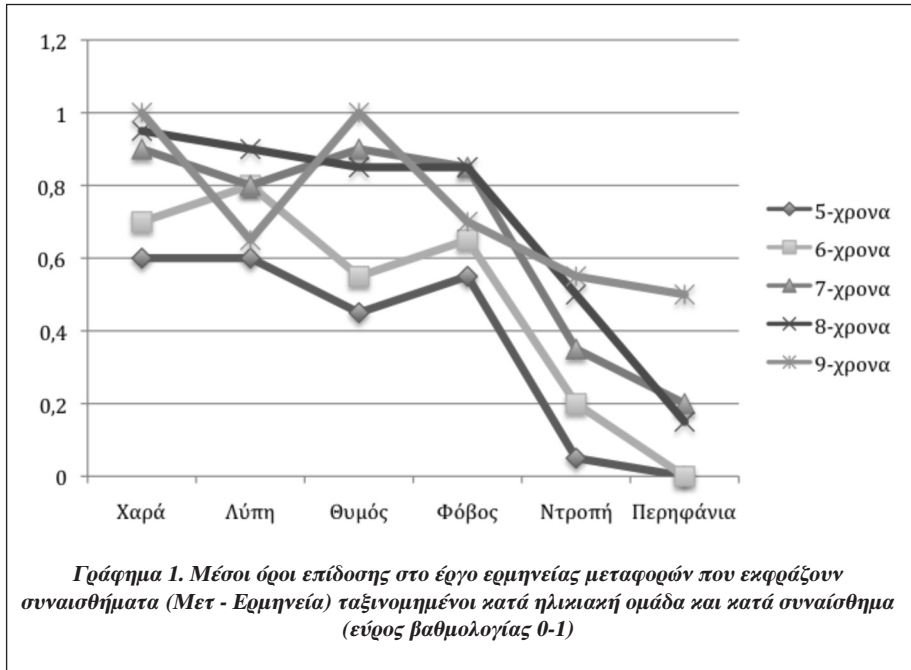
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις επιδόσεις των πέντε ηλικιακών ομάδων στα έργα ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης του μη κυριολεκτικού νοήματος των μεταφορικών προτάσεων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις που εξέτασαν τις επιδόσεις των παιδιών κάθε ομάδας στα έργα ΘτΝ. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης του νοήματος μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα και ανάμεσα στις δύο αυτές ικανότητες και στη ΘτΝ.

Ερμηνεία μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα

Οι μέσοι όροι επίδοσης των πέντε ηλικιακών ομάδων στις ερωτήσεις που εξέταζαν την ικανότητα ερμηνείας του νοήματος των μεταφορών παρουσιάζονται στο Γράφημα 1. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με μία 5 (ηλικιακές ομάδες: 5, 6, 7, 8, 9 ετών) X 6 (συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, ντροπή, περηφάνια) ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο δεύτερο παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε σημαντική την επίδραση της ηλικίας, $F(4, 95) = 13.30, p < .001, \eta_p^2 = .359$, και του συναισθήματος, $F(5, 475) = 49.35, p < .001, \eta_p^2 = .342$. Η αλληλεπίδραση ηλικίας συναισθήματος, ωστόσο, δε βρέθηκε σημαντική, $F(20, 475) = 1.57, p = ns$.

Η κύρια επίδραση της ηλικίας διερευνήθηκε περαιτέρω με πέντε μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη την επίδοση των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις έξι μεταφορικές προ-

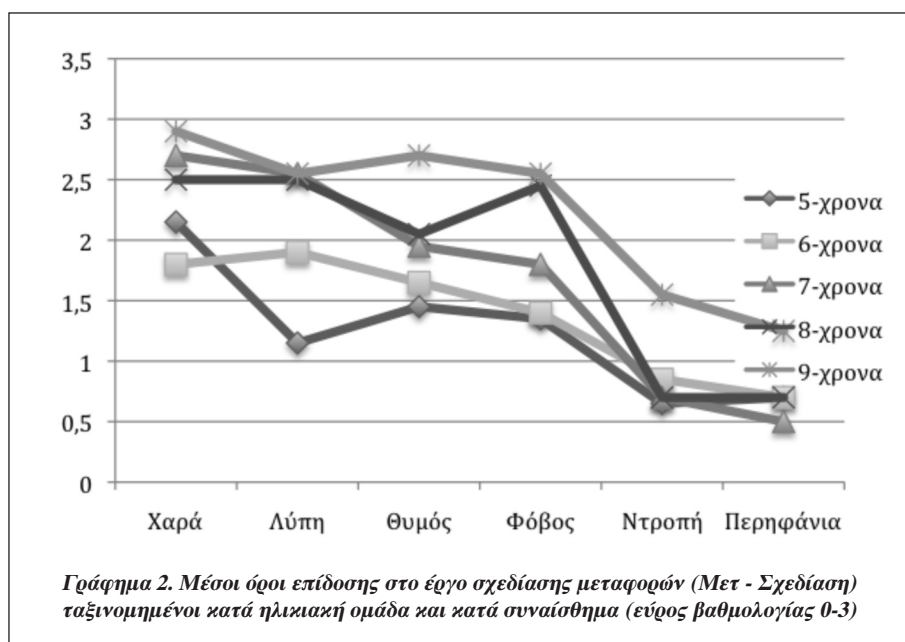


τάσεις και μια σειρά *post hoc* συγκρίσεων με το κριτήριο Tukey's Honestly Significant Difference ($p < .05$). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των πέντε ηλικιακών ομάδων ήταν σημαντικές στις μεταφορές που εξέφραζαν χαρά, $F(4, 95) = 4.77, p < .001, \eta_p^2 = .167$ (9χρονα, 8χρονα, 7χρονα > 6χρονα, 5χρονα)· θυμό, $F(4, 95) = 7.50, p < .001, \eta_p^2 = .240$ (9χρονα, 8χρονα, 7χρονα > 5χρονα, 6χρονα)· ντροπή, $F(4, 95) = 4.40, p < .005, \eta_p^2 = .156$, (9χρονα, 8χρονα, 7χρονα, 6χρονα > 5χρονα), και περηφάνια, $F(4, 95) = 7.42, p < .001, \eta_p^2 = .238$ (9χρονα > 8χρονα, 7χρονα > 6χρονα, 5χρονα). Στις μεταφορές που εξέφραζαν φόβο και λύπη υπήρχε μια τάση τα 6χρονα, 7χρονα και 8χρονα παιδιά να έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τα 5χρονα, ωστόσο, η τάση αυτή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, $F(4, 95) = 1.71, p = .152$ και $F(4, 95) = 1.62, p = .175$ για το φόβο και τη λύπη αντιστοίχως.

Η κύρια επίδραση του συναισθήματος εξετάστηκε και αυτή περαιτέρω με μια σειρά από κατά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων βαθμολογίας με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις μεταφορές που εξέφραζαν βασικά συναισθήματα (όλα τα $ps = ns$). Αντιθέτως, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα στις επιδόσεις του δείγματος σε όλα τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος) και στα συναισθήματα της ντροπής και της περηφάνιας (όλα τα $p < .001$) αλλά και μεταξύ των δύο σύνθετων συναισθημάτων, $t(99) = 3.03, p = .003$.

Σχεδίαση μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης των πέντε ηλικιακών ομάδων στο έργο σχεδιαστικής απόδοσης του νοήματος των μεταφορικών προτάσεων. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με μία 5 (ηλικιακές ομάδες: 5, 6, 7, 8, 9 ετών) X 6 (συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, ντροπή, περηφάνια) ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο δεύτερο παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε σημαντική την επίδραση της ηλικίας, $F(4, 95) = 13.52, p < .001, \eta_p^2 = .363$ και του συναισθήματος, $F(5, 475) = 48.70, p < .001, \eta_p^2 = .339$. Η αλληλεπίδραση ηλικιακής ομάδας – συναισθήματος δε βρέθηκε σημαντική, $F(20, 475) 1.69, p = ns$.



Μια σειρά μονομεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη την επίδοση των παιδιών στη σχεδιαστική απόδοση κάθε μεταφοράς και μια σειρά *post hoc* συγκρίσεων των μέσων όρων των πέντε ηλικιακών ομάδων με το κριτήριο Tukey's Honestly Significant Difference ($p < .05$) έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε ομάδων στη σχεδιαστική απόδοση των μεταφορών που εξέφραζαν χαρά, $F(4, 95) = 11.19, p < .001, \eta_p^2 = .320$ (9χρονα, 7χρονα, 8χρονα > 5χρονα, 6χρονα)· λύπη, $F(4, 95) = 7.82, p < .001, \eta_p^2 = .248$ (9χρονα, 8χρονα, 7χρονα, 6χρονα > 5χρονα)· θυμό, $F(4, 95) = 3.01, p < .05, \eta_p^2 = .113$, (9χρονα > 8χρονα, 7χρονα > 6χρονα, 5χρονα)· φόβο, $F(4, 95) = 4.17, p < .005$,

$\eta_p^2 = .149$ (9χρονα, 8χρονα > 7χρονα > 6χρονα, 5χρονα): ντροπή, $F(4, 95) = 3.04$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .114$, (9χρονα > 5χρονα, 6χρονα, 7χρονα, 8χρονα), αλλά όχι στην σχεδίαση της μεταφοράς που εξέφραζε περιηφάνια, $F(4, 95) = 1.85$, $p = ns$ (αν και τα 9χρονα είχαν υψηλότερη επίδοση από όλες τις άλλες ομάδες).

Οι συγκρίσεις των μέσων όρων κατά ζεύγη συναισθημάτων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στη σχεδιαστική απόδοση των συναισθημάτων: θυμός - χαρά: $t(99) = 3.29$, $p = .001$, φόβος - χαρά: $t(99) = 3.65$, $p < .001$, λύπη - χαρά: $t(99) = 2.58$, $p = .01$, θυμός - ντροπή: $t(99) = 7.40$, $p < .001$, θυμός - περιηφάνια: $t(99) = 7.59$, $p < .001$, φόβος - περιηφάνια: $t(99) = 8.10$, $p < .001$, λύπη - ντροπή: $t(99) = 9.04$, $p < .001$, λύπη - περιηφάνια: $t(99) = 9.27$, $p < .001$, χαρά - ντροπή: $t(99) = 12.73$, $p < .001$, χαρά - περιηφάνια: $t(99) = 14.25$, $p = .001$. Οι επιδόσεις των παιδιών στα υπόλοιπα ζεύγη συναισθημάτων δε διέφεραν σημαντικά.

Έργα ΘτΝ

Η επίδραση της ηλικίας εξετάστηκε επίσης τις επιδόσεις των παιδιών στα δύο έργα ΘτΝ (α' και β' τάξης). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις και στα δύο έργα. Ωστόσο, οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν με το κριτήριο χ^2 έδειξαν ότι οι διαφορές μεταξύ των πέντε ηλικιακών ομάδων ήταν σημαντικές στο έργο ΘτΝ β' τάξης, $\chi^2(4, 100) = 17.48$, $p = .002$ αλλά όχι στο έργο ΘτΝ α' τάξης, $\chi^2(4, 100) = 6.87$, $p = ns$.

Πίνακας 3. Συχνότητες και ποσοστά σωστών απαντήσεων στα έργα ΘτΝ α' και β' τάξης

	Ηλικιακές Ομάδες				
	5χρονα	6χρονα	7χρονα	8χρονα	9χρονα
Έργα ΘτΝ	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
α' τάξης	13 (65)	16 (80)	17 (85)	14 (70)	19 (95)
β' τάξης	8 (40)	11 (55)	15 (75)	16 (80)	19 (95)

Σχέση της ερμηνείας και σχεδίασης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα με τη ΘτΝ

Πραγματοποιήθηκε μια σειρά συσχετίσεων (με το δείκτη r του Pearson) και μερικών συσχετίσεων με μεταβλητή ελέγχου τη χρονολογική ηλικία ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στο έργο κατανόησης και σχεδίασης μεταφορικών εκφράσεων και στα δύο έργα ΘτΝ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα, οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα ερμηνείας και

σχεδιαστικής απόδοσης μεταφορικών προτάσεων που εκφράζουν συναισθήματα είχαν υψηλή θετική συσχέτιση ($p < .0001$), η οποία παρέμεινε υψηλή ακόμη και όταν η χρονολογική ηλικία τέθηκε υπό έλεγχο ($p < .001$). Θετικές συσχετίσεις σημειώθηκαν, επίσης, ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στο έργο ΘτΝ β' τάξης με τις επιδόσεις τους στο έργο ερμηνείας ($p < .001$) και στο έργο σχεδίασης μεταφορών ($p < .01$), οι οποίες παρέμειναν σημαντικές και μετά τον έλεγχο της ηλικίας. Όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

Πίνακας 4. Συντελεστές συσχέτισης και μερικής συσχέτισης ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στα τέσσερα έργα (στην επάνω πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται οι συντελεστές μερικής συσχέτισης με μεταβλητή ελέγχου την ηλικία)

	1	2	3	4	5
1. Μετ – Ερμηνεία	–	.418***	-.077	.355***	.190
2. Μετ – Σχεδίαση	.636***	–	.009	.172*	.110
3. ΘτΝ α' τάξης	.077	.108	–	.178*	.749***
4. ΘτΝ β' τάξης	.501***	.351**	.238**	–	.785***
5. ΘτΝ α' & β' τάξης	.384**	.301**	.755***	.817***	–

* $p < .01$, ** $p < .001$, *** $p < .0001$

Μετ – Ερμηνεία = Έργο ερμηνείας μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα

Μετ – Σχεδίαση = Έργο σχεδίασης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα

ΘτΝ α' τάξης = Έργο ΘτΝ α' τάξης

ΘτΝ β' τάξης = Έργο ΘτΝ β' τάξης

ΘτΝ α' & β' τάξης = Έργα ΘτΝ α' & β' τάξης / συνολική επίδοση

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση της ΘτΝ στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης των μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα, τα παιδιά ταξινομήθηκαν με βάση την επίδοσή τους στα έργα ΘτΝ σε τρεις ομάδες: παιδιά που δεν ήταν επιτυχή σε κανένα από τα δύο έργα (ΘτΝ = 0), παιδιά που ήταν επιτυχή στο έργο ψευδούς πεποίθησης α' τάξης μόνον (ΘτΝ = 1) και παιδιά που ήταν επιτυχή και στα δύο έργα ψευδούς πεποίθησης, α' και β' τάξης (ΘτΝ = 2). Οι μέσοι όροι επίδοσης στα έργα ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα κάθε ομάδας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Τα δεδομένα του πίνακα αναλύθηκαν στη συνέχεια με δύο μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα στην οποία ανήκαν τα παιδιά με βάση την επίδοσή τους στα έργα ΘτΝ και εξαρτημένες, η πρώτη την επίδοση των παιδιών στο έργο ερμηνείας μεταφορών, και η δεύτερη την επίδοση των παιδιών στο έργο σχεδιαστικής απόδοσης των μεταφορών. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών έδειξαν ότι η επίδραση της επίδοσης στα έργα ΘτΝ ήταν σημαντική και στις δύο περιπτώσεις, $F(2, 97) = 4.92$, $p = .009$, $\eta_p^2 = .092$ και $F(2, 97) = 4.84$, $p = .01$, $\eta_p^2 = .091$ για την ερμηνεία και τη σχεδιαστική απόδοση των μεταφορών αντι-

στοίχως. Οι *post hoc* συγκρίσεις των μέσων όρων των τριών ομάδων επίδοσης στα έργα ΘτΝ που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι, στην περίπτωση του έργου ερμηνείας οι επιδόσεις των παιδιών της ομάδας που δεν ήταν επιτυχής (ΘτΝ = 0) και εκείνης που ήταν επιτυχής στο έργο ψευδούς πεποίθησης α' τάξης (ΘτΝ = 1) δε διέφεραν σημαντικά τόσο στο έργο ερμηνείας όλο και στο έργο σχεδιαστικής απόδοσης. Αντιθέτως, η ομάδα των παιδιών που συγκέντρωσαν 2 βαθμούς στα έργα ΘτΝ είχε σημαντικά υψηλότερη επίδοση από τις δύο άλλες και στο έργο ερμηνείας, $t(87) = -2.65, p = .009$ και στο έργο σχεδιαστικής απόδοσης, $t(87) = -2.01, p < .047$ των μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) επίδοσης στα έργα ερμηνείας και κατανόησης μεταφορών, ταξινομημένοι με βάση την επίδοση στα έργα ΘτΝ

Επίδοση στα έργα ΘτΝ	n	Επίδοση στο έργο ερμηνείας (εύρος = 0-6)		Επίδοση στο έργο σχεδιαστικής απόδοσης (εύρος = 0-18)	
		M	SD	M	SD
0	11	2.91	1.37	7.82	2.52
1	30	3.10	1.64	9.30	3.29
2	59	3.90	1.16	10.9	3.59

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχοι της έρευνας ήταν να εξετάσει πώς αναπτύσσεται η ικανότητα κατανόησης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα ανάμεσα στις ηλικίες των 5 και 9 ετών, ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα ερμηνείας και στην ικανότητα σχεδιαστικής απόδοσης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα, και εάν η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα συσχετίζεται με τις επιδόσεις τους σε έργα ΘτΝ α' και β' τάξης. Τα ευρήματά μας μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα.

Πρώτον, σε ό,τι αφορά την κατανόηση των μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα, η έρευνα έδειξε ότι ήδη από την ηλικία 5 και 6 ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να ερμηνεύουν, λεκτικά αλλά και μη λεκτικά (μέσω των σχεδίων τους), αυτό το είδος μεταφορών. Μολοντί η επίδοσή τους ήταν σημαντικά χαμηλότερη από την αντίστοιχη των παιδιών στις τρεις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, τόσο τα 5χρονα όσο και τα 6χρονα παιδιά συστηματικά ερμίνευαν και σχεδίαζαν με μη κυριολεκτικό τρόπο το συναίσθημα που εκφραζόταν στις μεταφορικές προτάσεις. Τα ευρήματα αυτά αντικρούουν την άποψη ότι οι μεταφορές που έχουν ψυχολογικό περιεχόμενο δε γίνονται κατανοητές πριν από την ηλικία των 10 ή 12 ετών (Winner & Gardner, 1977. Winner et al., 1976). Αντίθετα, αξιοποιώντας μεθοδολογία, η οποία δε χαρακτηρί-

ζεται από τους περιορισμούς των παλαιότερων σχετικών ερευνών (π.χ., Nippold et al., 1984. Waggoner et al., 1989), οδηγηθήκαμε σε ευρήματα που ενισχύουν την άποψη ότι η ικανότητα κατανόησης μεταφορών που περιγράφουν ψυχολογικά φαινόμενα αρχίζει να αναπτύσσεται από νωρίς. Ήδη από την ηλικία των 5 ή 6 ετών, φαίνεται ότι τα παιδιά διαθέτουν –αν και σε πρώιμο ακόμη βαθμό– την ικανότητα να κατανοούν τις μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα. Από την ηλικία των 8 ετών και άνω, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η ικανότητα αυτή παρουσιάζει σημαντική βελτίωση.

Όσον αφορά την κατανόηση των μεμονωμένων συναισθημάτων που εκφράζονταν στις μεταφορές, τα ευρήματά μας ενισχύουν τα αποτελέσματα των Waggoner et al. (1989) για τα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου. Τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων ερμήνευσαν και απέδωσαν σχεδιαστικά με επιτυχία τα τέσσερα αυτά συναισθήματα, αν και η επίδοση των μικρότερων παιδιών ήταν σημαντικά χαμηλότερη από αυτήν των μεγαλύτερων. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους Waggoner et al. (1989), οι οποίοι έδειξαν ότι οι μεταφορές που περιγράφουν το συναίσθημα της περηφάνιας γίνονταν εξίσου κατανοητές με τις μεταφορές που εκφράζουν βασικά συναισθήματα ακόμη και στην ηλικία των 5 ετών, η έρευνά μας έδειξε ότι οι μεταφορές που περιγράφουν σύνθετα συναισθήματα (ντροπή και περηφάνια) ήταν πιο δύσκολες τόσο για τα μικρότερα (5χρονα και 6χρονα) όσο και για τα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Ανεξαρτητως ηλικίας, τα παιδιά ερμήνευσαν και σχεδίαζαν με κυριολεκτικό τρόπο συχνότερα τις μεταφορές που εξέφραζαν τα συναισθήματα της ντροπής και της περηφάνιας, αν και από την ηλικία των 8 ετών οι επιδόσεις τους και σε αυτές τις μεταφορικές προτάσεις βελτιώθηκαν σημαντικά.

Ενδεχομένως η διαφορά αυτή μεταξύ των δικών μας ευρημάτων και των αποτελεσμάτων της έρευνας των Waggoner et al. (1989) θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της διαφορετικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στις δύο έρευνες. Στην έρευνα των Waggoner et al. (1989) τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν μεταξύ δύο συναισθημάτων (π.χ., περηφάνια - χαρά ή περηφάνια - αγάπη) το σωστό για την κάθε μεταφορική πρόταση, ενώ στην παρούσα έρευνα τους ζητήθηκε απλά να πουν ποιο συναίσθημα εξέφραζε η κάθε μεταφορική πρόταση και να την ερμηνεύσουν. Αδιαμφισβήτητα στην πρώτη διαδικασία ενυπάρχει ο κίνδυνος υπερεκτίμησης της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν τις μεταφορές που εκφράζουν σύνθετα συναισθήματα (για τους λόγους που παρατέθηκαν στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας εργασίας), ενώ στη δεύτερη αυξάνεται ο κίνδυνος η μειωμένη επίδοση των παιδιών – ιδιαιτέρως αυτών που είναι μικρότερης ηλικίας– να είναι αποτέλεσμα περιορισμών στη γλωσσική τους ικανότητα ή/και στις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες (βλ. Vosniadou & Ortony, 1986. Verbrugge, 1986).

Η δεύτερη άποψη, ωστόσο, δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα ευρήματά μας

διότι παρόμοιες διαφορές με αυτές στο έργο προφορικής ερμηνείας βρέθηκαν και στο έργο σχεδιαστικής απόδοσης των μεταφορικών προτάσεων. Ανεξαρτήτως ηλικίας, τα παιδιά σχεδίαζαν με κυριολεκτικό τρόπο (όχι συμβολικά) συχνότερα τις μεταφορές που εξέφραζαν τα συναισθήματα της ντροπής και της περηφάνιας από ό,τι εκείνες που εξέφραζαν βασικά συναισθήματα.

Η δυσκολία των παιδιών στη δική μας έρευνα να ερμηνεύσουν τις μεταφορές που εκφράζουν σύνθετα συναισθήματα είναι σε συμφωνία και ενισχύεται από έρευνες στο πεδίο της συναισθηματικής ανάπτυξης, οι οποίες έδειξαν ότι η κατανόηση των βασικών συναισθημάτων προηγείται της κατανόησης των σύνθετων (π.χ., Bosacki & Moore, 2004. Gross & Ballif, 1991). Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι μολονότι από την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να ερμηνεύουν βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο κ.ά.), πριν από την ηλικία των 7 ή 8 ετών δεν μπορούν να κατανοήσουν τις αιτίες των σύνθετων συναισθημάτων (ντροπή, ενοχή, περηφάνια κ.ά.) ή τις καταστάσεις όπου τα ίδια ή κάποιος άλλος θα μπορούσε να βιώσει τα συγκεκριμένα συναισθήματα (Harris, Olthof, Terwogt, & Hardman, 1987. Ferguson, Stegge, & Damhuis, 1991. Seidner, Stepik, & Feshbach, 1988). Σε αυτή τη βάση, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ερευνητές που έχουν επισημάνει αναπτυξιακές συνδέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική και στη γλωσσική ικανότητα (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2012. Bloom, 1998. Pons, Lawson, Harris, & De Rosnay, 2003). Για παράδειγμα, οι Pons et al. (2003) έδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και στην ανάπτυξη γραμματικο-συντακτικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία, ενώ οι Beck et al. (2012) βρήκαν ότι οι ικανότητες αφήγησης και κατανόησης λεξιλογίου στη μέση παιδική ηλικία συσχετίζονται θετικά με την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων στα πρόσωπα των άλλων και κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σημαντικό να διερευνήσουν εάν η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα συσχετίζεται με διαστάσεις της αναπτυσσόμενης συναισθηματικής ικανότητας.

Δεύτερον, σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στις ικανότητες ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης των μεταφορών η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα δύο έργα συσχετίζονται θετικά. Αυτό υποδηλώνει δύο πράγματα: από τη μια, ότι τα δύο έργα εξετάζουν την ίδια ή συγγενείς μεταξύ τους ικανότητες και, από την άλλη, ότι το σχέδιο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο για τη διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης των μη κυριολεκτικών σχημάτων λόγου σε μικρές ηλικίες. Το εύρημα αυτό ενισχύει και επεκτείνει αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες έδειξαν ότι οι εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η δραματοποίηση του νοήματος των μεταφορών, είναι αποτελεσματι-

κές στη διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης μεταφορών, ιδιαιτέρως στις μικρές ηλικίες (Verbrugge, 1986. Vosniadou & Ortony, 1986). Το σχέδιο, η δραματοποίηση και άλλες σχετικές μη γλωσσικές μέθοδοι μειώνουν τις μεταγλωσσικές απαιτήσεις που δημιουργούν τα κλασικά έργα με τα οποία ερευνάται η ικανότητα κατανόησης μεταφορικών προτάσεων (π.χ., έργα παράφρασης) ενώ, ταυτοχρόνως, αυξάνουν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών και άρα την πιθανότητα ότι αυτά θα επεξεργαστούν το νόημα των μεταφορικών προτάσεων (Verbrugge, 1986). Επιπλέον, το συγκεκριμένο εύρημα είναι σημαντικό να ερμηνευθεί στο πλαίσιο ερευνών που έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να κατανοούν τις μεταφορικές σχέσεις καλύτερα όταν αυτές τους παρουσιάζονται σε εικόνες από ό,τι με λέξεις (Epstein & Gamlin, 1994). Η παρούσα έρευνα δεν είχε ως στόχο να διερευνήσει εάν τα παιδιά είναι πιο επιτυχή στη σχεδιαστική απόδοση μεταφορών από ό,τι στην παράφρασή τους. Μελλοντικές έρευνες, ωστόσο, θα ήταν σημαντικό να εξετάσουν αυτό ακριβώς το ερώτημα. Ομοίως ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί εάν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ισχύουν σε περίπτωση που χρησιμοποιηθούν εικονικά (βλ. Kogan & Chadrow, 1986), αντί των λεκτικών έργων κατανόησης της μεταφοράς.

Τρίτον, σε ό,τι αφορά τη σχέση της ΘτΝ με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν μεταφορές που εκφράζουν συναισθήματα, η έρευνα έδειξε ότι η τελευταία συσχετίζεται θετικά με την αναπτυσσόμενη ικανότητα των παιδιών να κατανοούν νοητικές καταστάσεις β' τάξης (δηλαδή σκέψεις του τύπου: "ο Χ πιστεύει ότι ο Ψ πιστεύει ότι φ"), αλλά όχι με την ικανότητά τους να κατανοούν νοητικές καταστάσεις α' τάξης (δηλαδή σκέψεις του τύπου: "ο Χ πιστεύει ότι φ"). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Harpé (1993), η οποία έδειξε ότι και οι δύο αυτές διαστάσεις της ΘτΝ συσχετίζονταν θετικά με τις επιδόσεις αυτιστικών εφήβων σε ένα έργο κατανόησης μεταφορών. Από την άλλη πλευρά, ενισχύει και επεκτείνει σε τυπικώς αναπτυσσόμενο δείγμα τα ευρήματα της Norbury (2005) η οποία όμοια με την παρούσα έρευνα βρήκε ότι η ΘτΝ β' τάξης, αλλά όχι η ΘτΝ α' τάξης, προβλέπει την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν μεταφορικές εκφράσεις. Ακόμη, είναι σε συμφωνία και επεκτείνει στο πεδίο των μεταφορών τα ευρήματα δύο ερευνών (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2008, 2013) που εξέτασαν σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών τη σχέση της ΘτΝ με ένα άλλο σχήμα λόγου, τις ιδιοματικές εκφράσεις. Και σε αυτές τις έρευνες –όμοια με τη δική μας– βρέθηκε ότι η κατανόηση των μη συνθετικών ιδιοματικών εκφράσεων, δηλαδή ιδιοματισμών το νόημα των οποίων δεν μπορεί να συναχθεί από τις σημασίες των συστατικών τους, συσχετίζεται μόνον με την ικανότητα απόδοσης νοητικών καταστάσεων β' τάξης. Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (π.χ., Gibbs, Bogdanovich, Sykes, & Barr, 1997. Kovecses, 2010), οι ιδιοματισμοί έχουν μεταφορική αφετηρία ή αποτελούν είδος μεταφοράς.

Πώς μπορεί να ερμηνευθούν αυτά τα ευρήματα; Γιατί η κατανόηση μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα προϋποθέτει μόνον ΘτΝ β' τάξης; Η δική μας ερμηνεία είναι ότι η κατανόηση μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα είναι μια σύνθετη ικανότητα που στηρίζεται στην ικανότητα διάκρισης της κυριολεκτικής από τη μη κυριολεκτική σημασία μιας πρότασης. Έτσι, προκειμένου ένα παιδί να ερμηνεύσει αυτές τις προτάσεις θα πρέπει να έχει αναπτύξει: (i) την ικανότητα να διατηρεί ταυτοχρόνως στο νου του την κυριολεκτική (π.χ., "ήθελε να ανοίξει η γη να την καταπιεί") και τη μεταφορική σημασία της πρότασης (π.χ., "ντράπηκε πάρα πολύ"), και (ii) να λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι ο ομιλητής έχει την πρόθεση να εννοήσει κάτι διαφορετικό από αυτό που λεκτικά διατυπώνει. Άρα, είναι πιθανό ότι η ικανότητα κατανόησης νοητικών καταστάσεων β' τάξης είναι σημαντική για την κατανόηση των συγκεκριμένων μεταφορικών εκφράσεων ακριβώς διότι ευαισθητοποιεί τα παιδιά στην πιθανότητα ύπαρξης δύο διαφορετικών νοημάτων, ενός κυριολεκτικού και ενός μη κυριολεκτικού (Miller, 2012). Ή, όπως οι Caillies και Le Sourn-Bissaoui (2008, 2013) επισημαίνουν, αναφερόμενοι στη σχέση ΘτΝ β' τάξης – κατανόησης ιδιωματισμών, ενδεχομένως και οι δύο αυτές ικανότητες να έχουν την ίδια γνωστική βάση, την ικανότητα διατήρησης στο νου δύο νοητικών αναπαραστάσεων ταυτοχρόνως: "ο Χ πιστεύει ότι ο Ψ πιστεύει ότι κάτι που δεν είναι αληθές" στην περίπτωση της ΘτΝ β' τάξης και "ο Χ πιστεύει ότι ο Ψ λέει κάτι που δεν είναι κυριολεκτικό" στην περίπτωση των μεταφορικών προτάσεων. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνήσουν αυτές τις εναλλακτικές ερμηνείες.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ικανότητα κατανόησης μεταφορών που εκφράζουν συναισθήματα αρχίζει να αναπτύσσεται από πολύ νωρίς. Ήδη από την ηλικία των 5 ή 6 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να ερμηνεύουν με μη κυριολεκτικό τρόπο το νόημα εκφράσεων και φαίνεται ότι η ικανότητά τους αυτή συσχετίζεται με τις δεξιότητες ΘτΝ β' τάξης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η ικανότητα ερμηνείας μεταφορικών εκφράσεων είναι συνάρτηση του είδους του συναισθήματος (βασικό ή σύνθετο) που περιγράφεται στη μεταφορική πρόταση. Τέλος, βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες ερμηνείας και σχεδιαστικής απόδοσης μεταφορών, πράγμα που σημαίνει ότι το σχέδιο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο για τη διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης μη κυριολεκτικών σχημάτων λόγου σε παιδιά μικρής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Asch, S., & Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory: Essays in honor of Heinz Werner* (pp. 47-60). New York, NY: International Universities Press.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory of mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real world consequences. *Child Development, 72*(3), 685-687.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*(3), 503.
- Bloom, L. (1998). Language development and emotional expression. *Pediatrics, 102*, 1272-1277.
- Bonoti, F., & Misalidi, P. (2015). Social emotions in children's human figure drawings: Drawing shame, pride and jealousy. *Infant & Child Development, 24*(6), 661-672.
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles, 50*(9-10), 659-675.
- Brechet, C., & Jolley, R. P. (2014). The roles of emotional comprehension and representational drawing skill in children's expressive drawing. *Infant & Child Development, 23*(5), 457-470.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How does Sam feel? Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(3), 587-606.
- Brooks, M. (2005). Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and intrapersonal dialogues. *Contemporary Issues in Early Childhood, 6*(1), 80-91.
- Caillies, S., & Sourn-Bissaoui, L. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science, 11*(5), 703-711.
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2013). Nondecomposable idiom understanding in children: Recursive theory of mind and working memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 67*(2), 108.
- Cicone, M., Gardner, H., & Winner, E. (1981). Understanding the psychology in psychological metaphors. *Journal of Child Language, 8*(1), 213-216.
- Coates, E. (2002). 'I Forgot the Sky!' Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education, 10*(1), 21-35.
- Coull, G. J., Leekam, S. R., & Bennett, M. (2006). Simplifying second order belief attribution: What facilitates children's performance on measures of conceptual understanding? *Social Development, 15*(2), 260-275.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review, 11*, 368-398.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research, 16*(10), 1414-1435.
- Epstein, R., & Gamlin, R. (1994). Young children's comprehension of simple and complex metaphors presented in pictures and words. *Metaphor & Symbolic Activity, 9*(3), 179-191.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development, 62*(4), 827-839.
- Gibbs, R., Bogdanovich, J., Sykes, J., & Barr, D. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Jour-*

- nal of Memory & Language*, 37, 141-154
- Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- Happé, F. G. (1995). Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor & Symbol*, 10(4), 275-295.
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwogt, M. M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319-343.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. Oxford, UK: Blackwell.
- Jolley, R. P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(4), 545-567.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language. From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keil, F. C. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73-96.
- Kogan, N., & Chadrow, M. (1986). Children's comprehension of metaphor in the pictorial and verbal modality. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 285-295.
- Kovecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion. Language, culture and body in human feeling*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Langdon, R., Davies, M., & Coltheart, M. (2002). Understanding minds and understanding communicated meanings in schizophrenia. *Mind & Language*, 17(1 & 2), 68-104.
- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: a meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44(2), 523-531.
- Miller, S. A. (2012). *Theory of mind: Beyond the preschool years*. New York, NY: Psychology Press.
- Mo, S., Su, Y., Chan, R. C., & Liu, J. (2008). Comprehension of metaphor and irony in schizophrenia during remission: The role of theory of mind and IQ. *Psychiatry Research*, 157(1), 21-29.
- Nippold, M. A., Leonard, L. B., & Kail, R. (1984). Syntactic and conceptual factors in children's understanding of metaphors. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 197-205.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 383-399.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471.

- Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior*, 31(4), 243-257.
- Picard, D., & Gauthier, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research*, 2012. Article ID 925063. doi:10.1155/2012/925063
- Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2011). Assessing metaphor comprehension and metase-mantic ability students from 9 to 14 years-old. *Linguarum Arena*, 2, 57-77.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only? *Belgian Journal of Linguistics*, 25(1), 51-79.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Seidner, L. B., Stipek, D. J., & Feshbach, N. D. (1988). A developmental analysis of elementary school-aged children's concepts of pride and embarrassment. *Child Development*, 59(2), 367-377.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Cambridge, MA: Blackwell.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395-402.
- Verbrugge, R. (1986). Research on metaphoric development: Themes and variations. *Human Development*, 29(4), 241-244.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (1986). Testing the metaphoric competence of the young child: Paraphrase versus enactment. *Human Development*, 29, 226-230.
- Waggoner, J. E., & Palermo, D. S. (1989). Betty is a bouncing bubble: Children's comprehension of emotion-descriptive metaphors. *Developmental Psychology*, 25(1), 152-163.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. London, UK: Harvard University Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Winner, E., & Gardner, H. (1977). The comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100(4), 717-729.
- Winner, E., Rosenstiel, A. K., & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12(4), 289-297.
- Wu, L. Y. (2007). Children's graphical representations and emergent writing: Evidence from children's drawings. *Early Child Development & Care*, 1, 1-12.

Εικόνες 1, 2, 3 και 4

(Το φύλο και η ηλικία του παιδιού φαίνονται κάτω από κάθε ζωγραφιά:
Α = αγόρι, Κ = κορίτσι και ηλικία σε έτη)



Κ 9

Εικόνα 1. Μεταφορική & Κυριολεκτική απόδοση του συναισθήματος της λύπης:
“Ράγισε η καρδιά της”



Α 9

Εικόνα 2. Μεταφορική απόδοση του συναισθήματος της χαράς στη μεταφορά:
“Πέταξε στα σύννεφα”



Κ 9

Εικόνα 3. Κυριολεκτική απόδοση του συναισθήματος της ντροπής:
“Ήθελε να ανοίξει η γη να την καταπιεί”



Α 5

Εικόνα 4. Μη απόδοση του συναισθήματος του θυμού:
“Έγινε ηφαίστειο”

COMPREHENSION OF EMOTION METAPHORS AND THEORY OF MIND IN CHILDREN AGED 5–9 YEARS

Plousia Misailidi & Athina Kosta

University of Ioannina, Greece

Abstract: The study's aims were twofold. First, to examine age changes in children's ability to interpret the meaning of emotion metaphors. Second, to investigate the links between this ability and children's theory of mind. One hundred boys and girls aged 5 to 9 years heard short stories ending with a metaphorical sentence describing happiness, sadness, anger, fear, pride, or shame. Children were first asked to interpret the meaning of the emotion metaphor, and then to draw it. Theory of mind was assessed with two standard tasks, requiring children to infer first- and second-order false beliefs. Age was found to have a significant effect on children's ability to interpret and convey the non-literal meaning of the emotion metaphors in their drawings. All children performed better on the metaphors expressing happiness, sadness, anger, and fear than at those expressing shame and pride. Children's ability to interpret and draw emotion metaphors was predicted from their performance on the second-order but not on the first-order theory-of-mind task. The importance and implications of these findings are discussed.

Keywords: Children, Drawing ability, Emotion metaphor, Theory of mind

Address: Plousia Misailidi, Department of Primary School Education, University of Ioannina, 45110 Ioannina, Greece. Tel.: +30-26510-05662. E-mail: pmissaili@uoi.gr