

ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΥ ΕΛΕΝΗ

**Παιδί και
Κοινωνικό Περιβάλλον**

Λαμία 2010

Αθήνα, 16-12-2010
Τα 24 Βιβλιοθήκη
Πανεπιστημίου Στ. Επιστήμης
Πανεπιστημίου 2-4
35100 Αθήνα



Με 21 ημ
Επιστήμης
Επιστήμης
Επιστήμης

ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΥ ΕΛΕΝΗ

Εκπαιδευτικός

Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Παπαθανασίου 29, τηλ.: 22310 50516, 35 100 Λαμία

Τηλ. οικ. 6932594431

Αλεξάνδρα και Νικόλα
εξαιρετικά αφιερωμένο σε σας

ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΥ ΕΛΕΝΗ

**Παιδί και
Κοινωνικό Περιβάλλον**

Λαμία 2010

Πρόλογος

Το 2001-2002 σπούδαζα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο τη Θεματική Ενότητα: «Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον» την οποία ολοκλήρωσα στις 2 Σεπτεμβρίου 2002, με Άριστα 8,8 και πήρα το αντίστοιχο Πιστοποιητικό Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης. Η αλληλεπίδρασή μου με το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η ενασχόλησή μου σε βάθος με αρκετή από την προτεινόμενη βιβλιογραφία μου πρόσφεραν πολύτιμη γνώση στην εκπαιδευτική μου πορεία. Σχεδόν άλλαξαν τον τρόπο που λειτουργούσα ως εκπαιδευτικός και ως προσωπικότητα. Με οδήγησαν σε έναν άλλον τρόπο σκέψης - ευρύτερο και αποδοτικότερο. Διάφορες ιδέες μου τώρα μπορούσαν να «πατήσουν» πιο γερά και να εφαρμοστούν στην πράξη, αφού πλέον μπορούσα να αντιλήσω τεκμηρίωση επιστημονική και δεν υπήρχε μέσα μου η όποια αμφιβολία αν ήταν «σωστές», αν θα ήταν αποδεκτές, αν έπρεπε να τις εφαρμόσω ή να τις κοινοποιήσω.

Η συγκεκριμένη ενότητα λοιπόν ήταν για μένα μια πόρτα που με οδήγησε σε διαφορετικούς μέχρι τότε κόσμους. Άρχισα να ψηλαφώ την πραγματικότητα με ένα άλλο τρόπο που μου έδινε μεγαλύτερη ασφάλεια, μου έλυνε προβλήματα και με οδηγούσε πιο εύκολα να βλέπω στο μέλλον, να έχω «όραση» εκεί που δεν υπήρχε τίποτα και να διερευνώ τα πράγματα σε μεγαλύτερο βάθος.

Σήμερα σχεδόν οκτώ χρόνια μετά μελετώντας ξανά τις εργασίες, που έγραψα διαπιστώνω ότι πράγματι μου πρόσφεραν πολύτιμα εκπαιδευτικά και προσωπικά εφόδια, γι αυτό και αποφάσισα να τις εκδώσω σε αυτό το μικρό τεύχος για να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς κυρίως σκοπούς. Μπορούν όμως κάλλιστα να αξιοποιηθούν ως ερέθισμα για να επεξεργαστεί ο κάθε αναγνώστης σε βάθος τη στάση του στα θέματα που διαπραγματεύονται και ενδεχομένως να θελήσει να «μετασχηματιστεί» αντίστοιχα. Επίσης οι αναγνώστες μπορούν να πάρουν κάποια στοιχεία και να διερευνήσουν το δικό τους σύστημα αξιών να μπορέσουν να καταλάβουν τελικά πώς λειτουργούν τα μικρά παιδιά και πώς τα παιδιά προσπαθούν να διαμορφώσουν το δικό τους σύστημα αξιών για να μπορέσουν να ζήσουν. Ιδιαίτερα εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε ιερή υποχρέωση

να κατανοούμε τον κόσμο των παιδιών που διδάσκουμε και να μη διασαλεύουμε τις προσωπικότητές τους.

Το παρόν σύγγραμμα λοιπόν αποτελείται από τρία αυτοτελή αλλά επάλληλα μέρη. Κάθε μέρος διαπραγματεύεται ένα θέμα, το οποίο αναπτύσσεται διεξοδικά και κλείνει με τα συμπεράσματά του και τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη διαδικασία εξέλιξης του παιδιού και ειδικότερα στις πρώιμες επικοινωνιακές διεργασίες στις σχέσεις νηπίων και ατόμων που έχουν την ευθύνη για τη φροντίδα τους (γονείς, τροφοί, κ.λ.π.) οι οποίες προσδιορίζονται πρωτίστως από κοινωνιοπολιτισμικούς παράγοντες. Το δεύτερο μέρος τεκμηριώνει ότι τα μικρά παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν πράξεις που απαιτούν επιδεξιότητα, δεν παρατηρούν και μιμούνται μόνο τους ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά παίζουν και τα ίδια έναν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία. Τέλος, το τρίτο μέρος αναπτύσσει και διαπραγματεύεται την ηθική εξέλιξη του παιδιού και πώς αυτή επηρεάζεται και εξαρτάται κυρίως από το κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον του και από το κοινωνικό του φύλο.

Ευχή μου και προσδοκία μου όπως ανέφερα και παραπάνω είναι το παρόν υλικό να αποτελέσει εργαλείο - ένα μικρό εγχειρίδιο θα μπορούσα να πω - για περαιτέρω αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές στους αναγνώστες. Φυσικά για να πάρει ο αναγνώστης συνοπτικά γνώση, ερεθίσματα, ενημέρωση, τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει για να έχει λύσεις σε θέματα εξέλιξης των παιδιών, θα πρέπει να μελετήσει μεθοδικά και τα τρία μέρη του συγγράμματος. Και αυτό γιατί μπορεί καθένα από τα μέρη να φαίνεται ανεξάρτητο αλλά τελικά το κάθε μέρος διαδέχεται το άλλο και είναι χτισμένο το επόμενο τμήμα πάνω στο προηγούμενο.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα και θερμά την καθηγήτριά μου στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Δρ. Χριστίνα Νόβα - Καλτσούνη για τη στήριξη της σε όλη τη διάρκεια των Σπουδών μου. Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου όσους από το άμεσο οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον πίστεψαν ότι η προσπάθειά μου αυτή πραγματικά άξιζε τον κόπο. Πάνω από όλα ευχαριστώ το Θεό Μου, που μέσα από όλα αυτά τα ανθρώπινα βλεπόμενα μονοπάτια, μου διδάσκει το άπειρο Του. Εκεί που σκέφτομαι και λέω - τώρα γνωρίζω καλλίτερα - καταλαβαίνω ότι μόλις έχω πλησιάσει ένα ελάχιστο προς τη Σοφία Του.

Καραγεώργου Ελένη

Μέρος Πρώτο

Η διαδικασία εξέλιξης του παιδιού και ειδικότερα οι πρώιμες επικοινωνιακές διεργασίες στις σχέσεις νηπίων και ατόμων που έχουν την ευθύνη για τη φροντίδα τους (γονείς, τροφοί, κ.λ.π.) προσδιορίζονται πρωτίστως από κοινωνιοπολιτισμικούς παράγοντες.

Πίνακας περιεχομένων ανάπτυξης του θέματος

Αρχίζοντας

Οι πρώτες σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του

Σχέσεις αλληλεπίδρασης γονέα - παιδιού (μη λεκτική επικοινωνία)

*Η κατάσταση της προσκόλλησης και οι συνέπειές της στην
ανάπτυξη του παιδιού*

Το γλωσσικό εργαλείο ως στοιχείο επικοινωνιακής διεργασίας

Ανακεφαλαιώνοντας συμπερασματικά

Βιβλιογραφία

Αρχίζοντας

Το θέμα διαπραγματεύεται τη διαδικασία εξέλιξης του παιδιού κατά τη βρεφική - νηπιακή ηλικία (από 0 έως 4 - 5 χρόνων) και πιο συγκεκριμένα τις πρώιμες επικοινωνιακές σχέσεις των νηπίων με τα άτομα που τα φροντίζουν (γονείς, τροφοί, ειδικοί παιδικών σταθμών κ.λ.π.) και πώς αυτές οι σχέσεις προσδιορίζονται κυρίως από κοινωνιοπολιτισμικούς παράγοντες. Αναλυτικότερα, αρχικά αναφέρεται γενικά το πλαίσιο που καθορίζει τη διαδικασία εξέλιξης, ήτοι την «περιοχή εξέλιξης». Ακολούθως, αναπτύσσεται η σχέση αλληλεπίδρασης γονέα - βρέφους παισιωμένη με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας. Εξετάζεται η κατάσταση και τα είδη «προσκόλλησης» και οι συνέπειές της στη ανάπτυξη του νηπίου. Τέλος, ακολουθεί η λεκτική επικοινωνία του παιδιού στις πρώτες του αυτές σχέσεις μέσα στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και στο ευρύτερα κοινωνικό και ταυτόχρονα πώς όλα τα προηγούμενα προσδιορίζονται κοινωνιοπολιτισμικά.

Οι πρώτες σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του

Ο άνθρωπος «μεγαλώνει» ταυτόχρονα γνωστικά, συναισθηματικά, βιολογικά και κοινωνιοπολιτισμικά (E.M., 1999: 33)*, χωρίς να έχει το προβάδισμα η μία πλευρά σε βάρος της άλλης. Η διαδικασία εξέλιξης είναι μη στατική, συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο και την οικοκοουλτούρα ή ευρύτερα την «περιοχή εξέλιξης» της οποίας συστατικά είναι: φυσικά και κοινωνικά

***Faulkner, Woodhead.** *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (E.M. Εγχειρίδιο Μελέτης), ΕΑΠ, Πάτρα 1999.

περιβάλλοντα στα οποία κατοικεί, κοινωνιοπολιτισμικά έθιμα και πρακτικές ανατροφής του παιδιού, και τέλος αντιλήψεις, οπτικές, απόψεις, προσδοκίες, στόχοι και «εθνοθεωρίες» για την εξέλιξη του παιδιού (Nsamenang, Lamb, 1999: 291, E.M., 1999: 43, 44).

Παρατηρούμε ότι η εξέλιξη του παιδιού επηρεάζεται σε μικροεπίπεδο από το πλαίσιο της οικογένειας και σε μακροεπίπεδο από αυτό του σχολείου (νηπι-αγωγείου) καθώς και από τις ευρύτερες κοινωνικές επιρροές. Για παράδειγμα, οι δυτικές κοινωνίες είναι ατομοκεντρικές, ενώ για τους Γιαπωνέζους προέχει η ομάδα και όχι το άτομο. Συνέπεια αυτού είναι, κάθε ερευνητής από τις κοινωνίες αυτές να δίνει άλλη εξήγηση για την συμπεριφορά των νηπίων (Hiroki) (Tobin συν., 1999: 312 - 314, 317).

Υπάρχουν οικουμενικές αρχές για τη βρεφική μέριμνα όπως η αγάπη προς τα παιδιά και το ελάχιστο επικοινωνιακό ερέθισμα που πρέπει να τους δοθεί (Schaffer, 1^η κασέτα ήχου). Δεν υπάρχουν όμως καθολικές αξίες και κανόνες σε όλες τις κοινωνίες. Κάτι που είναι αξία ή φυσικό σε μια οικοκοιλτούρα δεν είναι σε κάποια άλλη. Στη φυλή Dobus στη Μελανησία, τα αγόρια έχουν ως πρότυπο την ανταγωνιστικότητα, ενώ στη φυλή Zuni του Νέου Μεξικού έχουν τη συνεργασία (Schaffer, 1996: 9).

Στη Γουατεμάλα σε ινδικά χωριά τα βρέφη κρατούνται μέσα στις καλύβες, τον πρώτο χρόνο της ζωής τους, χωρίς αυτό να επηρεάζει τη μετέπειτα εξέλιξη τους, ενώ στις δυτικές κοινωνίες, δίνεται έμφαση στην πρόωγη αφύπνιση (Schaffer, 1^η κασέτα ήχου).

Σε άλλες περιοχές εξέλιξης εκτός από τη μητέρα εμπλέκονται περισσότερα άτομα στην ανατροφή των νηπίων: μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς, άλλοι συνομήλικοι.

Οι Αφρικανικές κουλτούρες δίνουν έμφαση και προτεραιότητα στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και τα στάδια της ζωής έχουν κοινωνικά κριτήρια, ενώ οι δυτικές δίνουν έμφαση στις γνωστικές μεθόδους (Nsamenang, Lamb, 1999: 295, 291). Στους Πυγμαίους τα νήπια μεγαλώνουν με πάρα πολλά άτομα που τα φροντίζουν και εκτεθειμένα όπως είναι σε ποικιλία «κοινωνικότητας»

έχουν ισχυρά πρότυπα στη μετέπειτα ζωή τους (Schaffer, 2001: 136 - 137).

Οι άνθρωποι εκφράζονται παγκόσμια για το ίδιο θέμα, αλλά ο τρόπος έκφρασης εξαρτάται από την κουλτούρα (Cole, 1999: 31), ακόμα και την αόρατη (σκοπιμότητα, ηθική, θρησκεία). Η γνώση δομείται πολιτισμικά από τους γονείς, τους δασκάλους και τους ερευνητές (Super, Harkness, 1999: 53, 54, 61). Αναμφισβήτητα η περιοχή εξέλιξης καθορίζει και τον τρόπο αλληλεπίδρασης γονέα - βρέφους.

Σχέσεις αλληλεπίδρασης γονέα - παιδιού (μη λεκτική επικοινωνία)

Ποιες είναι οι πρώτες σχέσεις βρέφους - τροφού και από ποιους παράγοντες επηρεάζονται αυτές οι σχέσεις; Το νήπιο φυλογενετικά έχει ανάγκη φροντίδας και δημιουργίας σχέσεων. Τις ανάγκες αυτές ικανοποιεί αλληλεπιδρώντας αμφίδρομα και ενεργητικά, υπάρχοντας μαζί με τις σχέσεις, αφού μόνο του δεν μπορεί να φάει ή να ζεσταθεί και μέσα από αυτές δομεί μια αίσθηση ταυτότητας (Schaffer, 1^η κασέτα ήχου). Το πώς επηρεάζεται από την περιοχή εξέλιξης εξαρτάται από τη φύση του (Schaffer, 1996: 8, E.M., 1999: 39, 53, 54).

Η παρόρμησή του για επικοινωνία είναι αρχικά σιωπηρή και ασυνείδητη (Schaffer, 1996: 14, E.M., 1999: 54). Ερευνητικά έχει δείχθει ότι τα βρέφη έλκονται από τα ανθρώπινα πρόσωπα και τις φωνές. Διακρίνουν τη φωνή της μητέρας τους από άλλες, επηρεασμένα ακόμα και από τη μουσική και το είδος της που η μητέρα άκουγε κατά την εγκυμοσύνη (Schaffer, 1996: 17). Στην αρχή προσελκύουν τους άλλους με το κλάμα. Στις έξι εβδομάδες εμφανίζεται το χαμόγελο ως κοινωνική αντίδραση. Το παιδί χαμογελά, οι ενήλικες χαίρονται και το προσέχουν περισσότερο (στο ίδιο, σελ. 18, 19, 21). Έρευνα σε 4 διαφορετικές ομάδες στο Ισραήλ έδειξε ότι υπάρχει ομοιότητα που οφείλεται στην ωρίμανση, στο αυθόρμητο χαμόγελο μεταξύ 2 και 4 μηνών (Super, Harkness, 1999: 51).

Οι πρώτες αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται από τη χρονική οργάνωση του βρέφους και την ικανότητα συντονισμού του με τον τροφό του καθώς και από

την προθυμία των ενηλίκων να συντονιστούν μαζί του. Στους πρώτους μήνες κυριαρχεί η αλληλεπίδραση «πρόσωπο με πρόσωπο». Στον 5^ο μήνα το παιδί στρέφεται και προς τον κόσμο των αντικειμένων και ενδιαφέρεται για αυτά. Μετά τον όγδοο μήνα η επικοινωνία εξελίσσεται σε «αμοιβαία συνδιαλλαγή», ζητά βοήθεια, δίνει - παίρνει πράγματα. Στη διάρκεια του δεύτερου έτους, η βιολογική ωρίμανση και η εξερευνητική του τάση το οδηγούν σε συμβολική επικοινωνία, κυρίως γλωσσική (Schaffer, 1996: 26, 27, 29, E.M., 1999: 55, 56).

Στο πρώτο στάδιο αλληλεπίδρασης κυριαρχεί η βιολογική ρύθμιση, όπου οι ρυθμοί (ύπνου, πείνας, θηλάσματος) του βρέφους οργανώνονται σύμφωνα με την περιοχή εξέλιξης. Από έρευνες προκύπτει ότι αυτοί οι ρυθμοί έχουν κοινωνικοποιηθεί ανάλογα με την εμπειρία που τα βρέφη είχαν από την αρχή της ζωής τους και εξαρτώνται από το χρόνο του συγκεκριμένου πολιτισμού (Schaffer, 1996: 23, 24, 25). Ο χρόνος, εφεύρεση της δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας, επιβάλλεται στα βρέφη μέσα από τις βιολογικές και κοινωνικές δραστηριότητες των γονέων. Μια πηγή άγχους, με αρνητικές συνέπειες αργότερα, είναι η πίεση που δέχονται τα βρέφη προκειμένου να συντονιστούν με αυτό που οι γονείς απαιτούν (Cole, 1999: 31). Οι μητέρες «διαισθητικά» προσπαθούν να αφυπνίσουν το νήπιο. Στους Gusii επιζητούν να το διατηρούν ήρεμο κάθε στιγμή, ενώ οι δυτικές μητέρες επιδιώκουν το μέγιστο σημείο αφύπνισής του (E.M., 1999: 60).

Στις δυτικές βιομηχανοποιημένες κοινωνίες τα παιδιά κοιμούνται πολλές συνεχόμενες ώρες (Cole, 1999: 31, E.M., 1999: 60) και ίσως τη φροντίδα τους αναλαμβάνουν αναγκαστικά και άλλα άτομα. Στην Κένυα οι μητέρες έχουν τα μωρά τους σ' όλες τις δραστηριότητές τους μαζί τους. Τα βρέφη έχοντας κανονικότητα και προσαρμοστικότητα στο θέμα του ύπνου και της τροφής και στην Αμερική και στους Kipsigis μαθαίνουν τη συναισθηματική δομή της περιοχής (Super, Harkness, 1999: 57).

Το δεύτερο στάδιο αλληλεπίδρασης είναι η απόκτηση κοινού θέματος. Η μετάβαση είναι καθολική, αλλά εκφράζεται με συγκεκριμένους τρόπους. Τώρα τα

νήπια στρέφονται προς τον κόσμο των αντικειμένων, εκτελούν απλές εργασίες και γνωρίζουν πολιτισμικά εργαλεία της περιοχής τους. Η πολιτιστική επιρροή φαίνεται και στη συμπεριφορά και στις προσδοκίες των μητέρων προς τα παιδιά. Η Αμερικανίδα μητέρα ωθεί το παιδί της στον κόσμο των αντικειμένων και το θέλει ανεξάρτητο απ' αυτήν ενώ η Γιαπωνέζα το οδηγεί σε σύνδεση μαζί της (E.M., 1999: 61, Cole, 1999: 33).

Με το περπάτημά τους τα νήπια οδηγούνται στο τρίτο στάδιο αλληλεπίδρασης που είναι η κοινωνική αναφορά. Μαθαίνουν και τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις αντιδράσεις των τροφών τους (E.M., 1999: 62, Cole, 1999: 34). Η μητέρα ανάλογα με την περιοχή εξέλιξης, την προσωπικότητά της και την ανταπόκρισή της (ψυχρή - θερμή - εκδηλωτική) μεταβιβάζει τις αξίες της, τις συναισθηματικές καταστάσεις και τη συμπεριφορά της στο παιδί. Η καταθλιπτική μητέρα ή αυτή που υιοθετεί το «ανέκφραστο πρόσωπο» δεν παρέχει στο βρέφος κατάλληλη διδασκαλία για κοινωνική αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα το βρέφος να παρουσιάζει συμπεριφορισιακές διαταραχές (Schaffer, 2001: 107). Στο στάδιο αυτό τα παιδιά φοβούνται τους ξένους και χρειάζονται συναισθηματική στήριξη - προσκόλληση από τα άτομα που τα φροντίζουν.

Η κατάσταση της προσκόλλησης και οι συνέπειές της στην ανάπτυξη του παιδιού

Προσκόλληση - φυλογενετικά προσδιορισμένη - είναι ο μακροχρόνιος στενός συναισθηματικός δεσμός του παιδιού με ένα ή περισσότερα συγκεκριμένα άτομα. Δημιουργείται από τις πρώτες επικοινωνιακές διεργασίες (επικοινωνία - ανταπόκριση) με περιεχόμενο την αναζήτηση σωματικής εγγύτητας, παρηγοριάς και ασφάλειας, πόνου (άγχος αποχωρισμού) και αμφίδρομα συναισθηματικού δεσμού (προσκόλληση γονέα) προς το παιδί (Schaffer, 1996: 32).

Ο Bowlby διατύπωσε τη θεωρία της προσκόλλησης και είναι υπέρ της ευαίσθητης μητρικής φροντίδας στο σπίτι, απορρίπτοντας όλες τις άλλες θεσμοθετημένες μέριμνες για παιδιά, επηρεασμένους από τη μεταπολεμική κατάσταση,

εμπνευσμένος από την ηθολογία και τον μονοτροπισμό (E.M., 1999: 67, 69). Δέχτηκε κριτική από τα προηγούμενα και για την απουσία του πατέρα στο «μεγάλωμα» του παιδιού (Schaffer, 1983: 10, 1996: 37).

Ποιες οι προϋποθέσεις ανάπτυξης προσκόλλησης; Ουσιαστικά είναι η βιολογική ωρίμανση, όπου το βρέφος αναγνωρίζει γνωστά πρόσωπα και έχει την έννοια της μονιμότητας του αντικειμένου (Schaffer, 1996: 35, 36). Ξεκινά τον έβδομο μήνα, αλλά μπορεί να εκδηλωθεί σε κάθε ηλικία. Διαφοροποιούνται από το 4^ο έτος (Λεονταρή, 2000: 65). Η βάση της διαμόρφωσης προσκόλλησης είναι η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και όχι η ποσότητα. Μπορεί δε να συμβεί με οποιοδήποτε οικείο άτομο εκτός από τη μητέρα (Schaffer, 1996: 37).

Η προσκόλληση μετράται με την «παράξενη κατάσταση», διάρκειας είκοσι λεπτών, επτά επεισοδίων, που περιλαμβάνει αποχώρηση και επιστροφή της μητέρας καθώς και την παρουσία ξένου, που πρότεινε η Ainsworth, εξετάζοντας παιδιά στις ατομικές διαφορές και τονίζοντας το ρόλο και τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου στην ανάπτυξή της. Διέκρινε τέσσερις ομάδες προσκόλλησης παιδιά: με ασφαλή προσκόλληση, με ανασφαλή προσκόλληση / αγχώδη / και έχοντα αποφευκτική συμπεριφορά, με ανασφαλή προσκόλληση / αγχώδη / και ανθιστάμενη συμπεριφορά ή ανασφαλή αμφιθυμικά. Και τέλος, παιδιά ανασφαλή με αποδιοργανωμένη συμπεριφορά (Λεονταρή, 2000: 65, 66).

Η παράξενη κατάσταση παρόλο που είναι σταθμισμένη, έχει διαφορετικά μηνύματα σε κάθε μια περιοχή εξέλιξης. Η ιαπωνική κοινωνία θέλει τα παιδιά συναισθηματικά εξαρτώμενα από την οικογένεια. Στη Γερμανία αποφεύγεται η σωματική επαφή γονιών - παιδιών για να ανεξαρτητοποιηθούν τα παιδιά γρηγορότερα. Σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον η προηγούμενη εμπειρία του παιδιού εξαρτάται από την κουλτούρα (Cole, 1999: 38, 39, Λεονταρή Α., 2000: 69). Επομένως τα αποτελέσματα της παράξενης κατάστασης δεν πιστοποιούν την πραγματικότητα, αν δεν λάβουν υπόψη τους το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζονται.

Ποιοι κοινωνιοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν την προσκόλληση και πώς; Αναφέρονται οι παρακάτω: Η συμπεριφορά της μητέρας απέναντι στο βρέφος (ο συγχρονισμός της με αυτό, η με προθυμία ανταπόκριση της, η ευαισθησία της, η αποδοχή της), τα χαρακτηριστικά του βρέφους (απαιτητικό - νευρικό επηρεάζουν τη σχέση και οι δύσκολες ιδιοσυγκρασίες προκαλούν συγκρούσεις με τη μητέρα και είναι στόχος γονεϊκών επικρίσεων), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι πολιτισμικές επιδράσεις (το είδος της προσκόλλησης επηρεάζεται από τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την ανατροφή των παιδιών σε κάθε κοινωνία π.χ. Kibbutz στο Ισραήλ) (Λεονταρή, 2000: 67 - 69)

Ποιες είναι οι επιπτώσεις της προσκόλλησης στη μετέπειτα ζωή; Η ασφαλής προσκόλληση είναι η βάση εξερεύνησης, γνώσης και δόμησης του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου (στο ίδιο, σελ. 63, 74) και με βάση αυτήν τα άτομα αργότερα εμφανίζουν κοινωνικότητα, προσαρμοστικότητα, αυτοεκτίμηση και αυτονομία (Schaffer, 1996: 38). Όταν είναι ανασφαλής, τότε υπάρχουν διαταραχές, άγχος, φόβος με την απομάκρυνση του προσώπου προσκόλλησης (Λεονταρή, 2000: 72 - 73). Ο Bowlby υποστηρίζει ότι, όταν η ανατροφή είναι απρόσιτη και το βρέφος βιώνει την γονεϊκή αποστέρηση, τότε μπορεί να παραμείνει συναισθηματικά ελλειμματικό. Πρόκειται για την περίπτωση του «άστοργου χαρακτήρα», μια θέση για την οποία δέχτηκε κριτική (Schaffer, 1996: 43).

Κατά τον Bowlby η ισχυρή αυτή σχέση δημιουργεί δυσκολία αντικατάστασης ακόμα και όταν τα άτομα προσκόλλησης είναι αδιάφορα ή επιθετικά ή πεθάνουν. Τα βιώματα τού αναπτυσσόμενου βρέφους παίρνουν τη μορφή εσωτερικών μοντέλων εργασίας που έχουν τη σφραγίδα των ατομικών και ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του. Αυτά τα μοντέλα διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση βρεφών - τροφών και έχουν γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Λεονταρή, 2000: 70, 78). Η θεωρία της προσκόλλησης μπορεί να θεωρηθεί ως «παιδαγωγική» και να βοηθήσει τις μητέρες να κρατούν υγιή στάση απέναντι στα παιδιά τους (Singer, 1999: 87). Το πρόσωπο προσκόλλησης

οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση του γλωσσικού εργαλείου και στη λεκτική επικοινωνία.

Το γλωσσικό εργαλείο ως στοιχείο επικοινωνιακής διεργασίας

Η γλωσσική επικοινωνία, καθολικό πολιτισμικό στοιχείο, εξαρτάται από την περιοχή εξέλιξης. Οι ερμηνείες για τη γλωσσική κατάκτηση είναι εθνοκεντρικές. Υπάρχει συνάφεια εξέλιξης, γλώσσας και κουλτούρας με ελάχιστα παγκόσμια όρια πολιτισμικής υποδομής για να εξελιχθεί το γλωσσικό εργαλείο. Ο Bruner λέει ότι ο μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης είναι φυλογενετικά προσδιορισμένος (εκτός από περιπτώσεις παιδιών που είναι «εκ γενετής» ανίκανα να δημιουργήσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις: π.χ. αυτισμός (Schaffer, 2001: 134), αλλά η λειτουργία του εξαρτάται από το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Η μεγάλη ανάγκη της γλωσσικής επικοινωνίας φαίνεται στα κωφά παιδιά, στα οποία οι μη κωφοί γονείς τους μιλάνε κανονικά. Καθώς επίσης και στο ότι αυτά τα παιδιά δημιουργούν δική τους επικοινωνιακή γλώσσα μέσω παντομίμας (Cole, 1999: 41, 42, 44, E.M., 1999: 63 - 65, Schaffer, 2001: 118).

Το παιδί συλλαμβάνει την έννοια του διαλόγου, με το πώς η τροφός χρησιμοποιεί το λόγο που απευθύνεται στο παιδί «για να του μιλήσει», ενώ το ίδιο βαβίζει και μαθαίνει να μιλάει, όταν είναι αναπτυξιακά ώριμο. (Schaffer, 1983: 100, 1996: 26, 30). Όμως υπάρχει και η άποψη της διυποκειμενικότητας, ότι τα νήπια είναι προσαρμοσμένα εκ των προτέρων να εμπλακούν σε διάλογο (E.M., 1999: 57).

Οι τρόποι γλωσσικής επικοινωνίας: δυαδικοί, τριαδικοί ή πολλαπλοί, διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα. Τα παιδιά των Kaluli εμπλέκονται αρχικά σε τριαδικές και πάνω συνομιλίες, με μια συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά, ενώ αντίστοιχα σε άλλες κοινωνίες είναι συνήθως δυαδικές (Schieffelin, Ochs, 1999: 71, 77, 78).

Ο γλωσσικός κώδικας επηρεάζεται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού (μοναχοπαίδια - άλλα αδέρφια). Στα δίδυμα η μητέρα οργανώνει τριαδικές επικοινωνίες, ενώ στα πρωτότοκα παιδιά η μητέρα αφιερώνει πιο πολύ χρόνο με συνέπεια αυτά να αναπτύσσουν πιο γρήγορα τη λεκτική τους ικανότητα απ' ότι τα δευτερότοκα κ.λ.π. (Schaffer, 2001: 122). Ο καλλιεργημένος ή μη γλωσσικός κώδικας του παιδιού επηρεάζεται από τους γονείς του: το κοινωνικό και μορφωτικό τους επίπεδο, τα ενδιαφέροντά τους, το χρόνο επικοινωνίας, το αν μιλούνται μέσα στο σπίτι περισσότερες από μία γλώσσες, το διάβασμα βιβλίων και τη γραφή (Rogoff κ. συν., 1999: 269), τις οικογενειακές συζητήσεις και τη δημιουργία συναισθηματικού περιβάλλοντος (Dunn, 1999: 138), το ωράριο και τη φύση της εργασίας τους, που παίζει ρόλο στη διαδικασία διαπαιδαγώγησης (γιατί μεταφέρουν τον εργασιακό κώδικα με τους συμβολισμούς του και στο σπίτι).

Ανακεφαλαιώνοντας συμπερασματικά

Προσεγγίζοντας το θέμα της εξέλιξης του παιδιού διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία είναι πολλαπλή. Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων θεμελιώνεται μέσα στο ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον - περιοχή εξέλιξης - που συνεχώς αλλάζει, από τις σχέσεις με τα άτομα φροντίδας τους, από το πρόσωπο προς το οποίο εκδηλώνουν προσκόλληση και το πώς αυτό ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσα στην οικογένεια, καθώς και από τις σχέσεις που αναπτύσσουν στη φάση της λεκτικής επικοινωνίας και της γλωσσικής κατάκτησης με την οικογένεια και με τους συνομήλικους στο παιχνίδι και στο σχολείο. Βεβαίως η συναισθηματική δύναμη των πρώτων σχέσεων οδηγεί τα παιδιά στην κοινωνική κατανόηση και στην αίσθηση της ταυτότητας.

Κανείς όμως δεν μπορεί να προβλέψει τη μετέπειτα συμπεριφορά βάσει των πρώτων γεγονότων και εμπειριών. Υπάρχει η πλαστικότητα του υποκείμε-

νου που το βοηθά να προσαρμόζεται σε καινούρια περιβάλλοντα. Ο άνθρωπος συνεχώς κοινωνικοποιείται, γεννημένος να πάρει τις αξίες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα ζήσει.

Βιβλιογραφία

- Λεονταρή Α.**, «Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης» στο *Ψυχολογία*, Τόμος 7, Τεύχος 1, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σελ. 63 - 87.
- Cole M.**, «Ο ρόλος της κουλτούρας στην Εξέλιξη του παιδιού» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 23 - 48.
- Dunn J.**, «Η Αντίληψη των Μικρών Παιδιών για τους άλλους: Στοιχεία από Παρατηρήσεις μέσα στην Οικογένεια» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 124 - 141.
- Faulkner D., Woodhead M.**, *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης), ΕΑΠ, Πάτρα 1999.
- Nsamenang A. B., Lamb E. M.**, «Η Κοινωνικοποίηση των Παιδιών των NSO στη Bamenda Grassfields του Βορειοδυτικού Καμερούν» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 290 - 302.
- Rogoff B., Mosier C., Mistry J. Goncu A.**, «Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχή των Νηπίων με τους Κηδεμόνες τους στην Πολιτισμική Δραστηριότητα» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 261 - 289.
- Schaffer R.**, *Μητρική φροντίδα*, Κάκτος, Αθήνα, 1983.
- Schaffer R.**, «Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του» στο *Εξελικτική Ψυχολογία 1*, επιμέλεια Γιαννίτσας Νικόλαος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996.
- Schaffer R.**, *Social Development*, Blackwell Publishers, USA, 2001.
- Shieffelin B. B., Ochs E.**, «Μια Πολιτισμική Θεωρία για τη Μετάβαση από την Προγλωσσική στη Γλωσσική Επικοινωνία» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 64 - 81.
- Singer E.**, «Η Φροντίδα των Παιδιών Μέσα και Έξω από το Σπίτι» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 82 - 103.

Super M. C., Harkness S., «Η Εξέλιξη του Συναισθήματος κατά τη Νηπιακή και την Πρώτη Παιδική Ηλικία» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 49 - 63.

Tobin J. J., Wu Y. H. D., Davidson H. D., «Komatsudani: Ένα Ιαπωνικό Κέντρο Προσχολικής Αγωγής» στο *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999, σελ. 303 - 323.

Μέρος Δεύτερο

Τα μικρά παιδιά στην προσπάθεια να κατακτήσουν πράξεις που απαιτούν επιδεξιότητα, δεν παρατηρούν και μιμούνται μόνο τους ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά παίζουν και τα ίδια έναν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία. Κατάδειξη αυτού του ενεργού ρόλου των παιδιών στην ίδια τους τη γνωστική εξέλιξη και ειδικότερα, (κατάδειξη) της φύσης της ενεργητικής εμπλοκής τους σε επίσημα και ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης.

Πίνακας περιεχομένων ανάπτυξης του θέματος

Εισαγωγικά

*Γνωστική εξέλιξη - Ενεργός εμπλοκή των παιδιών
στη γνωστική τους εξέλιξη μέσα από τις γνωστικές θεωρίες*

Θεωρία του Piaget

Θεωρία του Vygotsky (κοινωνιοπολιτισμική σχολή)

Η Γλώσσα ως κυρίαρχος παράγοντας γνωστικής εξέλιξης

*Η ενεργός εμπλοκή του παιδιού στη γνωστική του εξέλιξη μέσα
από ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης*

Μέσα στην οικογένεια

*Μέσα σε ομάδες ομηλικών με το παιχνίδι και τις
κοινές δραστηριότητες*

*Η ενεργός εμπλοκή του παιδιού στη γνωστική του εξέλιξη
μέσα από επίσημα περιβάλλοντα μάθησης*

Αίθουσα διδασκαλίας

Προαύλιο

Συμπερασματικά

Βιβλιογραφία

Εισαγωγικά

Το παρόν τμήμα του συγγράματος καταδεικνύει την ενεργό συμμετοχή των μικρών παιδιών στη γνωστική εξέλιξή τους.

Τα μικρά παιδιά στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν πράξεις που απαιτούν επιδεξιότητα, δεν παρατηρούν και μιμούνται μόνο τους ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά και τα ίδια παίζουν έναν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στη δόμηση της γνωστικής τους εξέλιξης, μέσα στο περιβάλλον των σχέσεών τους, οι οποίες είναι ενταγμένες σε κοινωνικά και πολιτισμικά συστήματα.

Αρχικά ορίζεται η γνωστική εξέλιξη και κατόπιν γίνεται μια διερεύνηση της ενεργού εμπλοκής των παιδιών στη γνωστική τους εξέλιξη μέσα από τις γνωστικές θεωρίες. Ακολουθεί η αναφορά στη γλώσσα ως κυρίαρχο παράγοντα της γνωστικής εξέλιξης των παιδιών.

Στη συνέχεια καταδεικνύεται η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη γνωστική τους εξέλιξη, αρχικά μέσα από ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης (οικογένεια, παιχνίδι, παιδική παρέα - ομάδα) και τέλος μέσα από επίσημα περιβάλλοντα μάθησης (συμμαθητές, αίθουσα διδασκαλίας, σχολικό προαύλιο).

Γνωστική εξέλιξη - ενεργός εμπλοκή των παιδιών στη γνωστική τους εξέλιξη μέσα από τις γνωστικές θεωρίες

Η γνωστική εξέλιξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας περιλαμβάνει τη λογική σκέψη, τη μνήμη, την επίλυση προβλημάτων, και κατά τους ψυχολόγους την αέναη εξέλιξη, τη μάθηση, τη γλωσσική κατάκτηση και το σχηματισμό εννοιών (Faulkner / Woodhead, 1999: 98)

Θεωρία του Piaget

Το παιδί κατά τον Piaget, ενεργοποιώντας το γενετικό του υλικό και ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, προσπαθεί να καταλάβει τον κόσμο και να ενταχθεί σ' αυτόν, όπως ακριβώς κάνει κάθε οργανισμός προκειμένου να προσαρμοσθεί ενεργά στο περιβάλλον του (Gregory, 1999: 9, Satterly, 1999: 11).

Η θεωρία του Piaget δίνει έμφαση στο παιδί ως τον ανεξάρτητο δημιουργό της ανάπτυξης, δεχόμενος ότι οι γνωστικές ικανότητες είναι εσωτερικές και ατομικές και προσδιορίζονται γενετικά. Υποτιμά όμως την επιρροή σημαντικών παραγόντων, όπως η συμβολή άλλων ατόμων, η διδασκαλία και ο πολιτισμός (Meadows, 1999: 32, 33). Τονίζεται, ότι η μάθηση απορρέει από την εξέλιξη και ότι η γνώση και η κατανόηση προέρχονται από την ενεργή προσαρμογή των παιδιών στο περιβάλλον τους και όχι από την άμεση καθοδήγηση των ενηλίκων (και η εξέλιξη προχωρά από το ατομικό στο κοινωνικό), (Satterly, 1999: 10, 11). Κεντρικό ρόλο παίζει το παιδί με τη βιολογική του, ίσως υπόσταση.

Θεωρία του Vygotsky (κοινωνιοπολιτισμική σχολή)

Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, ξεκινώντας με κάποιες βασικές ικανότητες (γενετικές) και έχοντας ως μοντέλα ή δασκάλους, τους ενήλικες, που τα καθοδηγούν μέσα από σχετικές συμπεριφορές. Προοδευτικά ο ενήλικας αφήνει στο παιδί να κάνει όλο και περισσότερα πράγματα. Το παιδί περνά από ένα στάδιο μαθητείας (πρώτα μιμούμενο) στις ικανότητες της μόρφωσης, εσωτερικεύοντας το γνωστικό υλικό και τα εργαλεία που κατέχουν οι ενήλικες. Επεξεργάζεται αυτό το υλικό, το αναπτύσσει και το μεταδίδει, με αυτές τις γνωστικές ικανότητες να παραμένουν κοινωνικές (Meadows, 1999: 36).

Τα παιδιά μαθαίνουν το λόγο (γλώσσα) από τους ενήλικες προσλαμβάνο-

ντας πληροφορίες με συζητήσεις, με ερωτήσεις και απαντήσεις για διάφορα θέματα που τα απασχολούν. Οι γνωστικές τους ικανότητες αυξάνονται, μέσω της μίμησης των ενηλίκων και μέσα από την καθοδήγηση, σχετικά με το πώς να λειτουργήσουν. Το παιδί μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους αρχίζει να αποκτά συνείδηση του εαυτού και της ατομικότητάς του. Η μάθηση και η εξέλιξη είναι αλληλοσχετιζόμενες από την πρώτη μέρα της ζωής του παιδιού και η πορεία της εξέλιξης είναι από το κοινωνικό στο ατομικό. Η μάθηση αφυπνίζει μια σειρά αναπτυξιακών διαδικασιών, οι οποίες λειτουργούν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με το κοινωνικό του περιβάλλον και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του (Vygotsky, 1999: 23, 28).

Ο Vygotsky εισάγει την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.) που ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου εξέλιξης και του επιπέδου πιθανής εξέλιξης, με καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Τα παιδιά μιμούνται πράξεις πέραν των ορίων των δικών τους δυνατοτήτων μέσα στην Z.E.A. τους με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των ενηλίκων, και με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης (ή οικειοποίησης) λειτουργούν, αυτόνομα χωρίς την παρουσία του ενήλικα (Faulkner / Woodhead, 1999: 121).

Η γνωστική εξέλιξη είναι κοινωνική και επικοινωνιακή διαδικασία και η γλώσσα ασκεί ισχυρή επιρροή στη δομή της σκέψης (Mercer, 2000: 93), η δε γλωσσική εξέλιξη είναι άρρηκτα δεμένη με τη γνωστική.

Η γλώσσα κυρίαρχος παράγοντας για τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού

Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη γνωστική τους εξέλιξη από τη στιγμή που χρησιμοποιούν το γλωσσικό εργαλείο. Τη γλώσσα την κατακτούν μέσα στο περιβάλλον των πρώτων σχέσεων (συνήθως με τα άτομα στα οποία τα παιδιά προσκολλώνται) και στη συνέχεια την κάνουν πολιτισμικό εργαλείο μά-

θησης, σκέψης, ρύθμισης συμπεριφοράς και μετάδοσης πολιτισμικής γνώσης. Σύμφωνα με τον Bruner ο μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης είναι βιολογικός, αλλά για να λειτουργήσει αποτελεσματικά συμπληρώνεται από κατάλληλες πολιτισμικές συνθήκες στο πρώτο κοινωνικό περιβάλλον τού παιδιού (Faulkner / Woodhead, 1999: 64).

Η ανταπόκριση των γονιών με εξάρτηση στα εκφωνήματα του παιδιού προκαλούν συνθήκες κοινού ενδιαφέροντος και εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Η αποτελεσματική υποστήριξη και ο έλεγχος είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού (Wood, 1999: 199).

Η ομιλία στους διάλογους κατά τη διδασκαλία και μάθηση είναι το κύριο μέσο με το οποίο οι πιο έμπειροι και οι ενήλικες μεταδίδουν τη γνώση, τη σοφία, τις πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές στα παιδιά (Faulkner / Woodhead, 1999: 119).

Η γλώσσα έχει άμεση σχέση με τη σκέψη. Τα παιδιά για να αναπαραστήσουν τις σκέψεις εντός τους, έχουν τη γλώσσα σαν ψυχολογικό και πολιτισμικό εργαλείο. Την χρησιμοποιούν για να κατανοούν ένα βίωμα, να το μοιράζονται και να το κατανοούν συλλογικά από κοινού. Με τη γλώσσα μετασχηματίζουν την εμπειρία τους σε πολιτισμική γνώση και αντίληψη. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να μοιραστούν, να αμφισβητήσουν και να ορίσουν τις εμπειρίες τους και τη διαθέτουν για να σκέφτονται και να μαθαίνουν ταυτόχρονα (Mercer, 2000: 5).

Κάθε φορά που τα παιδιά εμπλέκονται σε συζητήσεις επιτελούνται την ίδια στιγμή και οι δύο λειτουργίες της γλώσσας, και αυτή της επικοινωνίας (πολιτισμική καθολική λειτουργία), και αυτή της σκέψης (ψυχολογική λειτουργία). Τα παιδιά είναι αναγκασμένα κάθε φορά που μιλάνε να σκέφτονται τι θα πουν και την ίδια στιγμή να σκέφτονται αυτό που θα ακούσουν, καθώς εμπλέκονται σε συνομιλίες και αυτές είναι σε εξέλιξη. Οι πιο δημιουργικές σκέψεις πραγματοποιούνται όταν οι άνθρωποι συνομιλούν (στο ίδιο, σελ.: 5).

Τα μικρά παιδιά μέσω της γλώσσας διατυπώνουν ιδέες και τις αξιολογούν.

Στην αρχή σκέφτονται χωρίς ακόμη να μπορούν να μιλήσουν (προ - γλωσσική σκέψη). Το βάβισμα θεωρείται προ - νοητική γλώσσα. Η σύγκλιση προ - γλωσσικής σκέψης και προνοητικής γλώσσας οδηγεί στη σκέψη με λέξεις. Σε ηλικία δύο ή τριών ετών συχνά μιλάνε μεγαλόφωνα μόνα τους και για δική τους ευχαρίστηση. (Είναι ο «εγωκεντρικός λόγος» που αργότερα εξελίσσεται στον εσωτερικό λόγο). Η μάθηση όμως είναι κοινωνική, γιατί ξεχωρίζουν τι είναι αυτό που λένε μέσα τους και τι είναι αυτό που λένε σε κάποιον άλλο (Mercer, 2000: 6, 7, Hayes, 1998: 250).

Ο Vygotsky θεωρεί τη γλώσσα συμβολικό εργαλείο - κοινωνικό φαινόμενο, ενώ τη σκέψη γνωστικό φαινόμενο. Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά μιλάνε. Η γλώσσα δομεί τη σκέψη. Δεν εσωτερικεύουν απλά, αλλά επεξεργάζονται και κάνουν δικές τους τις απόψεις που ήταν κάποτε κοινωνικές και γίνονται τώρα δικές τους μέσω του εσωτερικού τους λόγου. Δεν είναι αντιγραφή του εξωτερικού κόσμου. Είναι εργαλείο επεξεργασίας ιδεών.* Η ομιλία είναι εργαλείο κοινής γνώσης, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και μέσα απ' αυτήν δίδεται η αίσθηση της ταυτότητας (Faulkner / Woodhead, 1999: 63). Η κατανόηση του εαυτού και του άλλου δομούνται από τη βασική ικανότητα των ανθρώπων για διυποκειμενικότητα - εμπλοκή σ' ένα κόσμο που τον μοιραζόμαστε (στο ίδιο, σελ.: 82).

Η ενεργός εμπλοκή του παιδιού στην γνωστική του εξέλιξη σε ανεπίσημα περιβάλλοντα

Μέσα στην οικογένεια

Τα παιδιά μέσα από διδακτικές και μαθησιακές αλληλεπιδράσεις (κυρίως δυαδικές) σε ανεπίσημα περιβάλλοντα οδηγούνται σε γνωστική εξέλιξη (γνωστική κοινωνικοποίηση) με αμοιβαία συνεργασία ενηλίκου παιδιού (στο ίδιο,

* Κασέτα 2, Πλευρά Α, Μέρος 1. "Μια συνέντευξη με τον Harry Daniels".

σελ.: 137, 120). Τα νήπια είναι εκ γενετής εναρμονισμένα σε μια εκ των προτέρων προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, μέσω της διεργασίας της διυποκειμενικότητας, που επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης και του συντονισμού των στόχων όταν παιδί και μητέρα επικοινωνούν (στο ίδιο, σελ.: 82).

Αρχικά στο προγλωσσικό στάδιο η διυποκειμενικότητα είναι συναισθηματικής φύσεως. Μετά όμως, όταν το παιδί κατακτά τη γλώσσα, δομεί μια κοινή αναφορά σε αντικείμενα και σε πρόσωπα, που δεν είναι παρόντα στην αλληλεπίδραση και η δόμησή της είναι δυναμική (ήδη το παιδί γνωρίζει να μοιράζεται το συναίσθημα). Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω της πρόληψης, διεργασία που προϋποθέτει κυρίως ειλικρινή διάλογο ανάμεσα στους εμπλεκόμενους (Gopcu, 1999: 144, 145). Έτσι η διυποκειμενικότητα και η ανάπτυξή της φαίνεται στην κοινωνική ικανότητα και κυρίως παρατηρείται στο παιχνίδι.

Μέσα στο οικείο περιβάλλον τους τα παιδιά αναγνωρίζονται από τους ενήλικες, θέλουν να τους μοιάσουν και μεγαλώνοντας να τους ξεπεράσουν για να αναγνωρισθεί η αξία τους (να καταξιωθούν) στο χώρο τους. Ένας τρόπος για να εμπλακούν τα παιδιά ενεργά στη γνωστική τους εξέλιξη και να αποκτήσουν συναισθηματική ισορροπία είναι η συμμετοχή τους στις κοινωνικές και εργασιακές δραστηριότητες των ενηλίκων. Στην περίπτωση αυτή έχουν εσωτερικό κίνητρο για ταύτιση με τη δραστηριότητα των ενηλίκων και μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης και της διαμόρφωσης των δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα συμμετέχουν στις δραστηριότητες με βοήθεια και συναισθηματική στήριξη (ανταπόκριση) από τα άτομα που τα φροντίζουν (Faulkner / Woodhead, 1999: 133).

Το παιδί κοινωνικοποιείται, διαφοροποιείται ως ξεχωριστό άτομο και ενσωματώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο που ζει και δημιουργεί την προσωπικότητά του (Βοσνιάδου, 1995: 13).

Τα παιδιά οδηγούνται στην κοινωνική κατανόηση όταν νιώθουν ενδιαφέρον για τον εαυτό τους. Η αυτεπίγνωση και η αυτοεκτίμηση τα οδηγούν να προσελκύουν το ενδιαφέρον, να συνεργάζονται με τους άλλους, να πετυχαί-

νουν την επιδοκμασία.

Τα θετικά συναισθήματα στις στενές σχέσεις των παιδιών στο συνεργατικό παιχνίδι, στη συμμετοχή σε συζητήσεις που αφορούν ηθικούς κανόνες και κοινωνική συμπεριφορά είναι σπουδαία στη γνωστική τους εξέλιξη (στο ίδιο, σελ.: 20, 21). Το παιχνίδι και η διαδικασία του είναι ένας διάλογος ανάμεσα στην οικογένεια και στο παιδί. Μέσα σε αυτόν υπάρχουν συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά μηνύματα. Μέσα από τη δυνατότητα αλλαγής ρόλων με το γονιό ενθαρρύνεται η αυτάρκεια και η αυτοδυναμία του παιδιού (Πολέμη - Τοδούλου, 2000: 32).

Μέσα σε ομάδες ομηλικών με το παιχνίδι και τις κοινές δραστηριότητες

Το παιχνίδι είναι μια σπουδαία μορφή εξέλιξης, γιατί περιέχει όλες τις πτυχές της εξέλιξης σε συμπυκνωμένη μορφή. Μέσα από αυτό τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες, κοινωνική οπτική και πολιτισμικούς ρόλους, που είναι πιο προηγμένοι από τις πραγματικές τους ικανότητες και διερευνούν τους ρόλους των σχέσεων σε ένα επίπεδο προσποίησης. Το παιχνίδι για τον Vygotsky είναι ένα παράδειγμα μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Τα παιδιά εμπλεκόμενα στο παιχνίδι είτε μόνα τους είτε συλλογικά, δομούν ένα σύνολο δυνατοτήτων (δεξιότητες, ρόλοι, προβλήματα) για μάθηση, (π.χ. το παιχνίδι με δύο αδελφές που αποφάσισαν να «παίξουν» τις αδερφές) (Faulkner / Woodhead, 1999: 84, 85). Στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων συνομηλικών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα αντιστροφής των ρόλων της αλληλεπίδρασης με το ίδιο περιεχόμενο (Forman, Cazden, 1999: 234).

Μέσα από το παιχνίδι δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, όπου έχουν ένα ρεπερτόριο κοινωνικών συμπεριφορών, έτσι ώστε να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν διάφορες ενέργειες ανάμεσά τους και να περιμένει καθένα τη σειρά του για να δράσει. Έτσι υπάρχει συνεργασία, απομάκρυνση συγκρουσιακών καταστάσεων και κατανόηση του εαυτού, του άλλου και των κοινωνικών μηχανισμών. Με την

ενεργό συμμετοχή του στο παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει γνωστικές διεργασίες παρακολουθώντας και περιμένοντας τις αντιδράσεις του άλλου, σχεδιάζοντας ενέργειες, και υιοθετώντας αποτελεσματικούς στόχους. Βέβαια η αυθεντική συνεργασία ισχύει για ηλικίες μεγαλύτερες των 18 μηνών (Faulkner / Woodhead, 1999: 156 - 158).

Ειδικά στο παιχνίδι προσποίησης τα παιδιά εμπλεκόμενα μετακινούνται από το ένα επίπεδο επικοινωνίας στο άλλο, δοκιμάζουν ρόλους, μοιράζονται συναισθηματικές εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους, μεταεπικοινωνούν για να καταλήξουν σε μια συμφωνία και χρησιμοποιούν τις δραστηριότητες και τη γλώσσα ως επικοινωνιακούς μηχανισμούς για να δομήσουν την εμπειρία μέσα από το παιχνίδι (Gopcu, 1999: 153). Το παιχνίδι ξεκουράζει και εκτονώνει τα παιδιά και μετά η μάθηση είναι ευπρόσδεκτη και ταυτόχρονα δίνει πληροφορίες στα παιδιά για τον εαυτό τους μέσα από την κοινωνική σύγκριση των ομηλικών και συνθέτουν την ταυτότητά τους (Πολέμη - Τοδούλου, 2000: 32).

Η εμπλοκή σε αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους παίζουν ρόλο όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας, αλλά και στη γνώση και μάθηση (Forman, Cazden, 1999: 217). Τα παιδιά κινούνται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας «κουλτούρας συνομηλίκων», που δημιουργείται και συντηρείται ολοκληρωτικά από παιδιά και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κατανοούνται οι ορισμοί παιχνιδιού που τους συμερίζονται όλα τα παιδιά και που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι και τις φιλίες στην ομάδα (Kantor, 1999: 159).

Επίσης στις ομάδες συνομηλίκων τα παιδιά ενεργά επιδρούν στο συναισθηματικό επίπεδο επιχειρώντας πρόθυμα δύσκολα έργα και μειώνοντας το αίσθημα της απογοήτευσης όταν χρειάζεται. Μεταξύ τους παρατηρούν και μιμούνται συμπεριφορές και στρατηγικές. Ο εμπειρότερος ομηλικός καθώς διδάσκει τον αρχάριο βελτιώνει την αντιληπτική του ικανότητα και ο αρχάριος εμπλουτίζει τις γνώσεις του. Ταυτόχρονα οι ζωηρές συζητήσεις και διαπραγματεύσεις οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση του θέματος (Azmitia, 1999: 238).

Μέσα στο παιχνίδι της ομάδας μπορεί να έχουν κοινωνική επιτυχία ή απο-

τυχία. Αν κάποιο παιδί απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων βρίσκει αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσει την απόρριψη (π.χ. μοναχικό παιχνίδι προσποίησης) (Kantor, 1999: 179).

Από τα προηγούμενα διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά έρχονται στα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης, στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας κουβαλώντας το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο.

Ενεργός εμπλοκή του παιδιού στη γνωστική του εξέλιξη σε επίσημα περιβάλλοντα μάθησης: Σχολείο

Αίθουσα διδασκαλίας

Η ενεργός εμπλοκή των παιδιών στη γνωστική τους εξέλιξη είναι περιορισμένη στα σημερινά σχολεία έτσι όπως είναι διαρθρωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, γιατί δίνει προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς μαθησιακούς στόχους και δεν αναπτύσσεται η απαιτούμενη διυποκειμενικότητα των παιδιών στις συμμετρικές και ασύμμετρες σχέσεις τους. Αν όμως ο εκπαιδευτικός διδάσκει πολλά πράγματα από την ανεπίσημη παιδαγωγική της καθημερινής ζωής παιδιών, αν γνωρίζει καλά το έργο του και τους παρέχει ενίσχυση στη Ζ.Ε.Α. τους, καθώς επίσης αν γνωρίζει τις καινούριες διδακτικές πρακτικές και τις εφαρμόζει στην τάξη, τότε οι μαθητές ενεργοποιούνται (Tharp, Gallimore, 1999: 113, 128).

Βεβαίως υπάρχουν πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες για την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη γνωστική τους εξέλιξη. Έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά σε ορισμένα περιβάλλοντα είναι ικανά και σε άλλα όχι, γιατί αυτά τα περιβάλλοντα μπορεί να είναι απειλητικά, ξένα και να εμπνέουν λιγότερο τα παιδιά. Έτσι αισθάνονται «αβεβαιότητα», η οποία μειώνεται καθώς μεγαλώνουν με την παρατήρηση, την πρακτική, τη δοκιμή, την πλάνη και την αυξανόμενη εκτίμηση των νόμων και της μάθησης (Wood, 1999: 188, 194).

Όμως χρειάζονται βοήθεια στην οργάνωση της προσοχής και της δραστηρι-

ότητάς τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους στόχους του παιδιού για να μπορέσει να το βοηθήσει να φέρει εις πέρας το έργο του, και πάλι παιδιά με περισσότερες γνώσεις μπορούν να βοηθήσουν τα υπόλοιπα να οργανώσουν τις δραστηριότητες τους. Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μειώνεται η αβεβαιότητα και αντικαθίσταται από ασφάλεια και τότε μπορεί να προσέχουν περισσότερο και να μαθαίνουν πιο πολλά για το έργο που έχουν μπροστά τους. Όταν τα παιδιά έχουν επιβηθούμενη μάθηση εμπλέκονται ενεργά στην προσπάθεια να πετύχουν τους στόχους που σχετίζονται με το έργο τους. Όμως τα μικρά παιδιά πολλές φορές υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και γι' αυτό ίσως αποτυγχάνουν στην εργασία τους (στο ίδιο, σελ.: 195).

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας είναι ότι «ο σχολικός λόγος» στα επίσημα περιβάλλοντα, θέτει περιορισμούς κοινωνικούς και γλωσσικούς στην ομιλία των εμπλεκόμενων. Στις «σκόπιμες» σχολικές συναντήσεις (διδακτικές, μαθησιακές, εξεταστικές) ενηλίκων - παιδιών οι αλληλεπιδράσεις είναι διαφορετικής φύσης. Η ιδιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού - μαθητή μπορεί να είναι φραγμός στην εξέλιξη του παιδιού. Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις στο σπίτι είναι αυθόρμητες και με πρωτοβουλία του παιδιού, ενώ στο σχολείο είναι σκόπιμες και ελέγχονται από ενήλικες. Ενδεχομένως τα παιδιά που είναι πολύ ομιλητικά στο σπίτι να μη δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον στο σχολείο (στο ίδιο, σελ.: 187, 206).

Οι τρόποι ομιλίας του διδάσκοντα και των διδασκομένων διαμορφώνονται από τις πολιτισμικές παραδόσεις και από συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια στα οποία τα σχολεία λειτουργούν. Οι συζητήσεις μέσα στην τάξη έχουν ιστορία και μέλλον και οι εμπλεκόμενοι έχουν σχέσεις και πολιτισμικό υπόβαθρο (Mercer, 2000: 31, 32).

Οι ερωτήσεις μέσα στην τάξη μπορεί να επιτυγχάνουν «ομαδική διυποκειμενικότητα» και να είναι μια τακτική για να εμπλακεί το παιδί ενεργά στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία με το αναρωτηθεί και να σκεφτεί το θέμα που εξετάζεται. Αλλά ταυτόχρονα είναι μια τεχνική αντιπαραγωγική. Όσο πιο πολύ

ρωτάνε οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερα λένε τα παιδιά, αποκαλύπτοντας τις ιδέες τους και ζητώντας πληροφορίες αντιστρόφως ανάλογα με τη συχνότητα των ερωτήσεων (Wood, 1999: 203). Οι ρόλοι τους δεν είναι αμφίδρομοι. Τα παιδιά δεν δίνουν οδηγίες στους δάσκαλους (αν και θα το ήθελαν) και σπάνια τους ρωτάνε, εκτός αν πάρουν άδεια (Fopman, Cazden, 1999: 234).

Τα παιδιά επίσης ενεργοποιούνται, όταν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εκπαιδευόμενος και αυτά νιώθουν ότι πρέπει να κάνουν κάτι για να τον βοηθήσουν (Mercer, 2000: 73). Όμοια δραστηριοποιούνται και συνεργάζονται μπροστά στον υπολογιστή ανεξάρτητα από το δάσκαλο (Light, Littleton, 1999: 209, 210).

Επίσης όταν τα παιδιά έχουν χρόνο για να διαμορφώσουν τις σκέψεις τους ελεύθερα εμπλέκονται σε ομιλίες ανοιχτά με τους δασκάλους οι οποίοι όταν ακούνε την ερμηνεία τους τα βοηθούν στη διαδικασία της ερμηνείας των ιδεών. Μέσα από το διάλογο τα παιδιά, μαθαίνουν, δημιουργούν σκέψεις και ιδέες και την ώρα που μιλούν δημιουργούν νέες ιδέες με αναδόμηση αυτών που γνωρίζουν. Η μάθηση είναι μια κοινή εμπειρία, που εξαρτάται από το διάλογο και την ποιότητα των σχέσεων στις οποίες συμμετέχει ένα παιδί (Lyle, 1999: 56, 58, 64, 68).

Η ομιλία είναι καθοριστικός παράγοντας στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, γιατί δημιουργεί κοινή αντίληψη ανάμεσα στο διδάσκοντα και το μαθητή, θέτει κοινά πλαίσια αναφοράς και σύλληψης και εισάγει τα παιδιά στον κόσμο των εννοιών του διδάσκοντα και της εκπαίδευσης (Faulkner / Woodhead, 1999: 140), με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτής γνωρίζει το πεδίο της υπάρχουσας γνώσης του μαθητή (Mercer, 2000: 12).

Πολλές φορές τα παιδιά εμπλέκονται σε εξελικτικές διαδικασίες μέσω της μάθησης, όταν ο διδάσκων τα παρασύρει με τον υπαινικτικό λόγο, τις ειδικές ρητορικές ερωτήσεις, τις συνδιαλλαγές ΕΑΕ (Εκκίνηση - Απάντηση - Επανατροφοδότηση), (Faulkner / Woodhead, 1999: 141) και χρησιμοποιεί επιβεβαιώσεις, απορρίψεις, επαναλήψεις, επαναδιατυπώσεις καθώς και την αίσθηση της

συλλογικής εμπειρίας (Mercer, 2000: 44) και προσέχει ιδιαίτερα περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας (Βοσνιάδου, 1995: 24).

Προαύλιο

Εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας σπουδαίο ρόλο στη γνωστική εξέλιξη των παιδιών παίζει ο αύλειος χώρος του σχολείου. Από έρευνες που έγιναν φάνηκε ότι το διάλειμμα δεν είναι πάντα ευχάριστο για όλα τα παιδιά καθώς υπάρχουν πειράγματα μεταξύ τους, τσακωμοί (μερικές φορές βίαιοι - bullying) και βαριεστημάρα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τα στέλνουν έξω στην αυλή, χωρίς να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το τι γίνονται εκεί. Δίνεται έμφαση στα μαθήματα και στην αίθουσα διδασκαλίας παρά στην ώρα του παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου. Όμως το διάλειμμα είναι μέρος της σχολικής ζωής των παιδιών και στο προαύλιο τα παιδιά μαθαίνουν πράγματα εμπλεκόμενα ενεργά με θετικό ή αρνητικό τρόπο, παίρνοντας χαρά, ομορφιά, αγάπη, λύπη, πόνο. Ακόμη αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προκλήσεις και προσπαθούν να κατανοήσουν συμπεριφορές άλλων. Ο αρνητικός τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά μπορεί να εμπεριέχει συμπεριφορές παραβατικές (επιθετικότητα, ρατσισμό, σεξισμό, καταστροφή), (Παναγοπούλου, Περβάνας, 2000: 202 - 203).

Τα επίσημα περιβάλλοντα μάθησης περιορίζουν δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για το παιδί ή δεν τις καλλιεργούν κατάλληλα, (όπως τα σπορ και το παιχνίδι) και ενδεχομένως τα παιδιά να εμπλέκονται σε παραβατικές συμπεριφορές. Ένα ατίθασο παιδί στο χώρο του σχολείου μπορεί να στιγματιστεί από στερεότυπους αρνητικούς χαρακτηρισμούς (ετικέτες). Στη συνέχεια δεν μπορεί να αντιδράσει στην αξιολόγηση που του έχει γίνει και έχει αρνητική πορεία στη ζωή του εντός και εκτός σχολείου, με άμεσες συνέπειες φυσικά στη γνωστική του εξέλιξη (Καλτσούνη - Νόβα, 1993: 20, 21).

Συμπερασματικά

Καταδείχτηκε ότι τα μικρά παιδιά παίζουν έναν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στην ίδια τους τη γνωστική εξέλιξη. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους εφοδιασμένα

με γενετικό υλικό για να μπορούν να κατευθύνουν την ανάπτυξή τους και με τα κατάλληλα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, ενθαρρύνεται περαιτέρω ο ενεργός διαμορφωτικός ρόλος των ίδιων των παιδιών στη γνωστική ανάπτυξη με τη γλώσσα κυρίαρχο και καθοριστικό παράγοντα, αφού η γλώσσα είναι το όχημα της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού, εργαλείο σκέψης και επικοινωνίας. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τη μοναχική σκέψη στα ανεπίσημα και επίσημα περιβάλλοντα μάθησης τα παιδιά δομούνται γνωστικά και αποκτούν την αίσθηση του εαυτού και του σημαντικού άλλου, γνωρίζουν τα όριά τους και τις αξίες της κοινωνίας που θα ζήσουν.

Βιβλιογραφία

- Azmitia M.**, «Αλληλεπίδραση Συνομηλίκων - Εξελικτικά, Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Θέματα», στο: Faulkner D., Littleton K., Woodhead M. (επιμ), *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 237 - 267.
- Βοσνιάδου Σ.**, (επιμ.) «Κοινωνική γνώση και κοινωνική συμπεριφορά», στο: *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική Ανάπτυξη*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1995, σσ. 13 - 25.
- Faulkner D., Woodhead M.**, *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης), ΕΑΠ, Πάτρα 1999.
- Forman E., Cazden C.**, «Διερεύνηση των Απόψεων του Vygotsky στην Εκπαίδευση, Η Γνωστική Αξία της Αλληλεπίδρασης των Συνομηλίκων» στο: Faulkner D., Littleton K., Woodhead M. (επιμ), *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 216 - 234.
- Goneu A.**, «Η Εξέλιξη της Διυποκειμενικότητας στο Κοινωνικό Παιχνίδι Προσποίησης», στο: Woodhead M., Faulkner D., Littleton K., (επιμ), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 142 - 158.
- Gregory R.**, «Ανάπτυξη 1: Εισαγωγή στη θεωρία του Piaget», στο: Faulkner D., Woodhead M. (επιμ), *Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη)*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σσ. 9 - 10.
- Hayes N.**, *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Τόμος Β', Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

- Καλτσούνη - Νόβα Χρ.,** «Σχολική κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά», *Χρονικά Εργαστηρίου Επιστημών, Τμήματος Νομικής, Πανεπιστημίου Θράκης*, (6), Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα, Αθήνα - Κομοτηνή 1993.
- Kantor R., Elgas P., Fernie D.,** «Πολιτισμική Γνώση και Κοινωνική Ικανότητα σε μια Ομάδα Συνομηλίκων Προσχολικής Ηλικίας», στο: Woodhead M., Faulkner D., Littleton K. (επιμ), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 159 - 182.
- Light P., Littleton K.,** «Γνωστικές Προσεγγίσεις στην εργασία κατά Ομάδες», στο: Faulkner D., Littleton K., Woodhead M. (επιμ), *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 197 - 215.
- Lyle S.,** «*Ανάπτυξη 7: Οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να πάρουν το λόγο όταν μιλούν για μια δραματοποιημένη ιστορία*», στο: Faulkner D., Woodhead M. (επιμ), *Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη)*, Ε.Α.Π., Πάτρα, 1999, σσ. 56 - 70.
- Meadows S.,** «*Ανάπτυξη 5: Γνωστική εξέλιξη*», στο: Faulkner D., Woodhead M. (επιμ), *Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη)*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σσ. 30 - 48.
- Mercer N.,** *Η συγκρότηση της γνώσης - Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Παναγοπούλου Ε., Περβάνας Κ.,** «Επιδαπέδια παιχνίδια στο σχολικό χώρο - Ένα πρωτότυπο πρόγραμμα του 77^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ. 202 - 205.
- Πολέμη - Τοδούλου Μ.,** «Παιδί και παιχνίδι στη σύγχρονη ζωή: δημιουργική σχέση ή παραβίαση», στο: Κουρουζίδης Σ., Πολέμη - Τοδούλου Μ., Κοσμίδης Π. (επιμ.) *Ομαδικά παιδικά παιχνίδια - Το κνηή του κρυμμένου θησαυρού των παιχνιδιών*, Εκδόσεις ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με την Ευώνυμο Οικολογική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2000, σσ. 27 - 40.
- Satterly D.,** «Ανάπτυξη 2: Ο Piaget και η εκπαίδευση», στο: Faulkner D., Woodhead M. (επιμ), *Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη)*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σσ. 11 - 12.
- Tharp R., Gallimore R.,** «Μια θεωρία για τη Διδασκαλία ως Ενισχυμένη Εκτέλεση», στο: Faulkner D., Littleton K., Woodhead M. (επιμ), *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 114 - 132.
- Vygotsky L. S.,** «Ανάπτυξη 4: Η θεωρία του Vygotsky: Η Ζώνη της Επικείμενης Ανά-

πτυξης - Μια νέα προσέγγιση», στο: Faulkner D., Woodhead M. (επιμ), *Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη)*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 23 - 29.

Wood D., «Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης», στο: Woodhead M., Faulkner D., Littleton K. (επιμ), *Πολιτισμικοί Κόσμοι της Πρώτης Παιδικής Ηλικίας*, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, σσ. 185 - 209.

Λοιπές πηγές:

* Κασέτα 2, Πλευρά Α, Μέρος 1. «Μια συνέντευξη με τον Harry Daniels».

Μέρος Τρίτο

Σχέση μεταξύ
Κοινωνιοπολιτισμικού Περιβάλλοντος,
Κοινωνικού Φύλου και
Ηθικής Εξέλιξης του Παιδιού

Πίνακας Περιεχομένων ανάπτυξης του θέματος

Εισαγωγικά

Ηθική Εξέλιξη

Θεωρία ηθικής εξέλιξης

Θεωρία του Piaget

Θεωρία του Kohlberg

Θεωρία του Vygotsky (κοινωνιοπολιτισμική σχολή)

Κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον και ηθική εξέλιξη του παιδιού

Κοινωνικό φύλο και ηθική εξέλιξη του παιδιού

Συμπερασματικά

Εισαγωγικά

Η σφαίρα του ηθικού αναφέρεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο συμπεριφορών και πρακτικών εφαρμογών. Κάθε κοινωνία προσδιορίζει τι είναι αποδεκτό και επιτρεπτό και τι όχι για τη λειτουργία και την αναπαραγωγή της, καθώς επίσης και τι προσδοκά από τα μέλη της. Η ίδια η κοινωνία μεταβιβάζει το σύστημα αξιών της στο άτομο. Αυτή η κοινωνική και προσωπική ηθική είναι δεμένη με αξίες και κανόνες με προαπαιτούμενη την κοινωνική ηθική για την προσωπική. Για να μάθει το άτομο να δρα ηθικά θα πρέπει να μάθει τον κώδικα των αξιών και των κανόνων της κοινωνίας που ζει.

Το θέμα που αναπτύσσεται παρακάτω διαπραγματεύεται την ηθική εξέλιξη του παιδιού και πώς αυτή επηρεάζεται και εξαρτάται κυρίως από το κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον του και από το κοινωνικό του φύλλο. Αρχικά γίνεται αναφορά στις θεωρίες της ηθικής εξέλιξης. Στη συνέχεια γίνεται συσχέτιση του κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος και της ηθικής εξέλιξης του παιδιού. Ακολουθεί αναφορά στη σχέση ηθικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης κατά φύλλο. Και τέλος, κλείνει η παρούσα εργασία ανακεφαλαιώνοντας συμπερασματικά πάνω σε όλα όσα αναφέρθηκαν.

Ηθική Εξέλιξη

Η ηθική είναι το τμήμα εκείνο της προσωπικότητας που εκφράζει το δεσμό του ατόμου με την κοινωνία, η δε ηθική ανάπτυξη συνοψίζει το υπαρξιακό πρόβλημα του ατόμου σχετικά με το πώς οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την αναπόφευκτη σύγκρουση ανάμεσα στις προσωπικές τους ανάγκες και στις κοινωνικές τους υποχρεώσεις. Οι ηθικές αυτές νόρμες της κοινωνίας αρχικά

είναι επιβεβλημένες εξωτερικές πιέσεις, αλλά σταδιακά αφομοιώνονται και ενσωματώνονται στο σύστημα των κινήτρων και αξιών του ατόμου και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, ώσπου τελικά εσωτερικεύονται και το άτομο λειτουργεί και χωρίς την εξωτερική εξουσία (Hoffman, 1995: 76).

Θεωρίες της ηθικής εξέλιξης

Θεωρία του Piaget

Ο Piaget έχει την άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη βοηθάει την ηθική και απέδειξε πειραματικά σε προβλήματα μαθηματικών, ότι η ηθική κρίση σχετίζεται θετικά με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών (Hoffman, 1995: 86, Faulkner, Woodhead, 1999: 187). Θεώρησε την ηθική ως συστήματα κανόνων. Και ότι οι περισσότεροι ηθικοί κανόνες που υπάρχουν επιβάλλονται και ενισχύονται από τους ενήλικες «κομμένοι και ραμμένοι» για τα παιδιά. Όμως στα «κοινωνικά παιχνίδια» με βόλους που ζήτησε να τον διδάξουν τα παιδιά, διαπίστωσε ότι τα ίδια τα παιδιά εφαρμόζουν και ερμηνεύουν κανόνες (Burman E., 1999: 218).

Ο Piaget από ηθικά ερωτήματα που έκανε στα παιδιά πάνω σε θέματα κλοπής, ψέματος, αδεξιότητας διαπίστωσε ότι τα μικρά παιδιά έκριναν μια κακή πράξη από τα αποτελέσματά της και όχι από τις προθέσεις αυτού που την έκανε δηλαδή, το μέγεθος της ζημιάς αντιμετωπίζεται από τα παιδιά ως δείκτης διάβαθμισης της κακής πράξης (Μαρκουλή, σελ. 57 - 64).

Ο Piaget ισχυρίστηκε ότι μέχρι την ηλικία των τεσσάρων χρόνων περίπου τα παιδιά βρίσκονται σε μια προηθική φάση, στο στάδιο του ηθικού ρεαλισμού, όπου δεν κατανοούν τους κανόνες και έχουν αφηρημένες ιδέες για το σωστό και το λάθος. Σ' αυτήν την ηλικία το παιδί παίζει με τους βόλους χωρίς να νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί μία σειρά κανόνων. Απόλυτος εγωκεντρισμός. Το παιδί χαρακτηρίζει τις πράξεις ως «κακές» αν δεν είναι επιτρεπτές και ηθικά σωστό είναι να υπακούει στους γονείς. Μετά ακολουθεί το στάδιο του ηθικού ρεαλισμού, όπου οι κανόνες θεωρούνται ηθικοί και απαραβίαστοι και η τιμωρία ακολουθεί αναπόφευκτα την παράβασή τους. Στο επίπεδο αυτό

οι ηθικές κρίσεις βασίζονται στις συνέπειες περισσότερο παρά στις προθέσεις και βλέπουν το παιχνίδι με τους βόλους ως ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι δομημένο με κανόνες. Εδώ ο εγωκεντρισμός μειώνεται. Το παιδί αντιγράφει πάλι και θεωρεί ότι το σωστό είναι το δικό του, αναγνωρίζει τους κανόνες αλλά δεν τους καταλαβαίνει και επίσης βλέπει ότι οι ανάγκες των άλλων είναι εξίσου σημαντικές. Από την ηλικία των 9 ή 10 χρόνων, τα παιδιά γίνονται ικανά για ηθικό υποκειμενισμό. Οι κανόνες αντιμετωπίζονται ως θεωρητικοί, η αποδοχή έμμονης κριτικής είναι λιγότερο εμφανής και η πρόθεση παίζει έναν κύριο ρόλο στην ηθική κρίση. Σ' αυτή την ηλικιακή φάση τα παιδιά ενδιαφέρονται όχι μόνο για τους κανόνες αλλά και για το σκεπτικό πάνω σε πιθανές αλλαγές που μπορεί να επιλυθούν σε μία δεδομένη περίπτωση και αναπτύσσουν την έννοια της δικαιοσύνης. Οι κανόνες αρχικά τηρούνται λόγω εξαναγκασμού από τους ενήλικες (μονόπλευρη σχέση) και οδηγούνται σε αμοιβαία σχέση, όπου οι κανόνες είναι κοινωνικές συνθήκες και λειτουργούν για να διατηρούν την δικαιοσύνη. Το παιδί από την ετερονομία, όπου το άτομο δεν διαφοροποιείται από το: κοινωνικό, ηθικό, φυσικό περιβάλλον, οδηγείται στην αυτονομία, όπου το άτομο επιλέγει να δεσμεύεται σε ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες (Μαρκουλής, σελ. 57 - 64, Burmam, 1999: 218, 219, Short, 1999: 199).

Πρόσφατες έρευνες ανατρέπουν τη θέση του Piaget, ότι παιδιά ηλικίας 7 - 8 χρονών είναι εγωκεντρικά και συχνά δεν αντιλαμβάνονται κρίσιμες πλευρές της ηθικής δράσης (π.χ. τις προθέσεις), (Hoffman, 1995: 86).

Θεωρία του Kohlberg

Ο Kohlberg στην έρευνά του είναι βαθιά επηρεασμένος από τον Piaget (Short, 1999: 203). Επεξεργάστηκε τις θέσεις εκείνου για την ηθική κρίση, θεώρησε ως άξονα της ηθικής ανάπτυξης την έννοια της δικαιοσύνης και πρότεινε μία σειρά έξι σταδίων και τριών επιπέδων εξέλιξης και την έκφρασή τους από την παιδική ηλικία ως την εφηβεία. Οι απόψεις του αρχίζουν από το προηθικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί υπακούει για να αποφύγει την τιμωρία και

καταλήγουν σε μία παγκόσμια αίσθηση δικαιοσύνης ή ενδιαφέροντος για την αμοιβαιότητα μεταξύ των ατόμων. Χρησιμοποιούσε στις μελέτες του ηθικά διλήμματα και το δείγμα του ήταν άνδρες και αγόρια με δυτικά πρότυπα ζωής (Hoffman, 1995: 86, 87). Το πιο γνωστό είναι το «δίλημμα Heinz» (για έναν άντρα που ήταν αναγκασμένος να αποφασίσει αν θα κλέψει φάρμακα για την γυναίκα του που πέθανε), με συγκρούσεις ανάμεσα στις αξίες της ιδιοκτησίας και της ζωής.

Τα ηθικά επίπεδα ταξινομούνται σύμφωνα με την ηλικία. Το προηθικό επίπεδο, όπου το παιδί κάνει κρίσεις βασισμένες στις επικείμενες αμοιβές ή ποινές και στο πόσο ευχάριστη ή δυσάρεστη έκβαση έχουν οι πράξεις του. Η συμβατική ηθική ή κονφορμισμός όπου οι ηθικές κρίσεις του παιδιού ακολουθούν την κοινωνική συμφωνία, βασίζονται στα πρότυπα των ισχυρών προσώπων και όχι τόσο στις συνέπειες των πράξεων του και προσανατολίζονται στους άλλους με στόχο την επιβράβευση - ηθική του καλού παιδιού, αλλά και ηθική της έννομης τάξης. Και τέλος το επίπεδο των ατομικών αρχών της ηθικής ή αυτόνομης ηθικής. Εδώ υπάρχει η ηθική του κοινωνικού συμβολαίου και των καθολικών ηθικών αρχών όπου ο έφηβος διακρίνει τη σκοπιμότητα και τη λειτουργία των κανόνων και μπορεί να συγκρουστεί μ' αυτούς. Μπορεί η ατομική ιδεολογία να είναι διαφορετική από την κυρίαρχη. Σύμφωνα με τον Kohlberg όλα τα προαναφερόμενα είναι μια διαδικασία από την απόλυτη ταύτιση, τον εγωκεντρισμό και τη συμμόρφωση με τον κανόνα, στην αφομοίωση, στην αμφισβήτηση και τελικά στη σύγκρουση των κοινωνικών κανόνων και αξιών (πράγμα που συμβαίνει στο έκτο στάδιο). Μια πορεία από το εγωκεντρικό, στο κοινοτικό, στο κοινωνικό στο οικουμενικό (Burman, 1999: 219, Hayes, 1998: 183 - 84).

Το μοντέλο του στηρίζεται σε προφορικές απαντήσεις και υποθετικές καταστάσεις. Αρχικά δεχόταν ότι λίγοι άνθρωποι μπορούν να φτάσουν το έκτο στάδιο, αλλά αργότερα αναθεώρησε τις απόψεις του και το δέχτηκε σαν ιδανικό, παρά απαραίτητο τελικά σημείο εξέλιξης (Burman, 1999: 220 - 223). Σε ορισμένες κοινωνίες οι άνθρωποι διαμορφώνουν ηθικούς κώδικες που διαφέρουν

από αυτούς που προτείνονται ως προτιμότεροι στη θεωρία του Kohlberg. Η έρευνα έδειξε ότι τα μέλη των κιμπούτζ αρνούνται να δεχτούν ότι ο φαρμακοποιός έχει το δικαίωμα να αποφασίζει ποιος θα πάρει το φάρμακο (Lewis, 1998: 69)

Θεωρία της Gilligan

Η Gilligan, συνεργάτης του Kohlberg, κάνει κριτική στο μοντέλο του, που δεν αποδίδει τον απαιτούμενο ρόλο στον συναισθηματικό παράγοντα και διατυπώνει την άποψη, ότι τα στάδια δε ταυριάζουν στην εξέλιξη των γυναικών, (αφού προέκυψαν από μελέτες μόνο με άνδρες). Η ίδια χρησιμοποιεί στην έρευνά της λευκές, δυτικές γυναίκες μεσαίων στρωμάτων, που αντιμετώπιζαν ένα πραγματικό ηθικό δίλημμα: τη διακοπή ή όχι της κύησης. Για τον Kohlberg οι γυναίκες είναι αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του τρίτου σταδίου, όπου η ηθική γίνεται αντιληπτή με όρους διαπροσωπικούς, ενώ η καλοσύνη είναι ταυτόσημη της προσφοράς και της ικανοποίησης των αναγκών των άλλων (Μαρκουλής, σελ. 93 - 94, Νόβα - Καλτσούνη, 1998: 236, 247 - 251).

Στο βιβλίο της Gilligan με τίτλο: «Με μια διαφορετική φωνή» υποστηρίζεται ότι η θεωρία του Kohlberg είναι μεροληπτική σε βάρος των γυναικών (σεξιστική). Η θεωρία της Gilligan είναι βασισμένη στις υποχρεώσεις προς τους συνανθρώπους και όχι προς τις αρχές (Lews, 1998: 69). Τονίζει ότι οι άντρες και οι γυναίκες έχουν διαφορετικές απόψεις που επηρεάζουν τις ηθικές τους αξίες. Οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ηθικός κώδικάς τους εστιάζεται περισσότερο στη φροντίδα του άλλου με υπευθυνότητα παρά στην αφηρημένη έννοια του δικαίου. Υποστήριξε ότι οι άνδρες εστιάζουν την προσοχή τους στη δικαιοσύνη σε θέματα ηθικών διλημμάτων. Αυτή η διαφορετική ηθική στηρίζεται σ' ένα βαθύτερο θέμα, το πώς σκεπτόμαστε για την ατομικότητα. Απέδειξε το διαφορετικό προσανατολισμό της ηθικής και του ατόμου (προσωπικότητα και ηθική εαυτού - άλλου). Η ηθική της δικαιοσύνης θεωρεί τους ανθρώπους ξεχωριστές ταυτότητες σε συνεχή

διαμάχη που δημιουργεί κανόνες και συμβόλαια για να αντιμετωπίζει αυτή την κατάσταση. Η ηθική της φροντίδας και της υπευθυνότητας βλέπει τον εαυτό σε σύνδεση με τους άλλους (Haste, 1999: 241 - 242).

Η Gilligan προτείνει ένα μοντέλο ηθικής βασισμένο σε ατομικά δικαιώματα και ελευθερίες του είδους που περιλαμβάνονται στα δυτικά νομικά συστήματα. Αντίθετα ο Kohlberg θεωρεί το άτομο και όχι τη σχέση πρωταρχική μονάδα ανάλυσης (Burman, 1999: 222 - 223). Από την έρευνά της οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι ο ορισμός της ηθικής για τον άνδρα είναι η αναγνώριση των δικαιωμάτων των άλλων ατόμων και ο σεβασμός στην πράξη αυτών, ενώ αντίστοιχα για τη γυναίκα η έννοια της ηθικής είναι ταυτόσημη με το έντονο συναίσθημα ευθύνης προς τον κόσμο. Γυναίκες και άντρες μιλούν διαφορετική γλώσσα και αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά. Αυτές οι μη ταυτόσημες θεωρήσεις οφείλονται στους διαφορετικούς ρόλους, που παραδοσιακά αποδίδονται στους άντρες και στις γυναίκες (Μαρκουλής, σελ. 93 - 94, Νόβα - Καλτσούνη, 1998: 237, 246, Burman, 1999: 222)

Η Gilligan δεν ξεκαθαρίζει αν τελικά η γυναίκα είναι βιολογικά προσδιορισμένη να φέρεται έτσι ή είναι θέμα κοινωνικοποίησής της. Σύμφωνα όμως με την Beauvois «δε γεννιέσαι γυναίκα, γίνεσαι» (Νόβα - Καλτσούνη, 1998: 251). Όμως η ηθική συλλογιστική σκέψη σύμφωνα με τις θεωρίες έχει πολιτισμικές διαφορές (Dunn, 1995: 70, 71).

Κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον και ηθική εξέλιξη του παιδιού

Το παιδί μέσα στο περιβάλλον που ζει ανατρέφεται με κάποιες πρακτικές που το ωθούν να εσωτερικεύσει την ηθική της κοινωνίας που ζει. Οι βάσεις των ηθικών αρετών της φροντίδας, της ευαισθησίας και της ευγένειας μπαίνουν στην ηλικία των τριών ετών και ξεκινούν από τον κόσμο της οικογένειας (Dunn, 1995: 48). Αρχικά μαθαίνει την ηθική της οικογένειας, έχοντας ως μο-

ντέλο το γονιό και μετά την ηθική της ευρύτερης κοινωνίας (μέσα από το σχολείο, τους συνομηλίκους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης) (Turner, 1998: 44).

Η εσωτερίκευση της ηθικής συνεπάγεται ότι ένα άτομο έχει το κίνητρο να ζυγίσει τις επιθυμίες του απέναντι στις ηθικές απαιτήσεις μίας κατάστασης. Οι γονείς ανάλογα με τα είδη της πειθαρχίας που χρησιμοποιούν επιδρούν στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Hoffman, 1995: 77). Τα είδη και οι προσεγγίσεις τεχνικών ανατροφής, που επιδεικνύουν οι γονείς, είναι δυνατόν να έχουν ορατά αποτελέσματα στη φύση και στο βαθμό ανάπτυξης ηθικής συνειδητότητας του παιδιού (Schaffer, 2001: 305).

Η ηθική που στηρίζεται στο φόβο της εξωτερικής τιμωρίας συνδέεται με μορφές πειθαρχίας που βασίζονται στην επίδειξη δύναμης (φυσική τιμωρία, στέρηση δικαιωμάτων ή απειλή για τα παραπάνω) (Hoffman, 1995: 77, 78). Με την πειθαρχία εγκράτειας της αγάπης, όπου οι γονείς παρουσιάζουν εγκράτεια στις εκδηλώσεις αγάπης στα παιδιά, κάθε φορά που το παιδί παραφέρεται, δεν φαίνεται από τα στοιχεία που υπάρχουν ότι οδηγούνται τα παιδιά σε σωστή ηθική ανάπτυξη. Στην μορφή πειθαρχίας με επίδειξη δύναμης, τα παιδιά αντί να φοβούνται, νιώθουν θυμό και αγανάκτηση και είναι μια ηθική κατάσταση που βασίζεται στο φόβο και στην τιμωρία. Έτσι η ηθική ανάπτυξη των παιδιών αναστέλλεται από υπερβολική τιμωρία, γιατί αντί να υπάρχει μια εσωτερική ηθική που θα καθορίζει τη συμπεριφορά τους αυτό γίνεται από εξωτερική παρέμβαση. Στον αντίποδα των προηγούμενων η επαγωγική πειθαρχία που γίνεται από τους γονείς χρησιμοποιώντας επιχειρήματα και έχει σαν στόχο την κατανόηση του προβλήματος από τη μεριά του παιδιού, οδηγεί σε πιο αποτελεσματική δημιουργία συνειδητότητας των ηθικών αξιών (Schaffer, 2001: 305 - 307). Επίσης, η στοργή βοηθάει το παιδί να δεχτεί πιο εύκολα την πειθαρχία, να μιμηθεί το γονιό και να είναι συναισθηματικά ασφαλές και ανοιχτό στις ανάγκες των άλλων (Hoffman, 1995: 77).

Βέβαια μπορεί να είναι η φύση του ίδιου του παιδιού που να καθορίζει το είδος της μεθόδου πειθαρχίας. Η ποιότητα χαρακτήρα με την οποία γεννιέται

κάθε παιδί μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική κοινωνικοποίησή του. Κάτι που λειτουργεί για ένα παιδί μπορεί να μην λειτουργήσει για ένα άλλο. Τα παιδιά παίρνουν το μήνυμα κατά της απρεπούς συμπεριφοράς τους, όταν αυτό δίνεται ξεκάθαρα και συγκεκριμένα από τους γονείς (Schaffer, 2001: 307).

Μελέτες πάνω στην ηθική κρίση δείχνουν πολιτισμική διαφοροποίηση - διαφορετικές επιβεβλημένες κοινωνικές και ηθικές θεωρίες που καθρεπτίζουν διαφορετικές ηθικές προτεραιότητες και θεωρήσεις για το τι κάνει τον «καλό άνθρωπο» και γιατί (Haste, 1999: 239).

Σύμφωνα με την Dunn τα παιδιά κινητοποιούνται για να καταλάβουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις σχέσεις στον πολιτιστικό κόσμο τους, επειδή έχουν ανάγκη να είναι αποτελεσματικά μέσα στην οικογένεια. Τα μικρά παιδιά (από ενάμισι χρονών) καταλαβαίνουν τις συνέπειες των επώδυνων πράξεων τους για τους άλλους, καθώς επίσης και τι είναι αποδεκτή ή απαγορευτική συμπεριφορά στον κόσμο της οικογένειάς τους (Dunn, 1995: 72, 47). Σε όλους τους πολιτισμούς τα παιδιά ενδιαφέρονται για τον κοινωνικό κόσμο τους, τον παρατηρούν, κατανοούν και εσωτερικεύουν τους κανόνες, που είναι καθιερωμένοι και στη συνέχεια λειτουργούν σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες. Ακόμη τα παιδιά ξέρουν τι επιτρέπεται και τι αποδοκιμάζεται και επίσης πώς αντιδρούν οι άλλοι στη συμπεριφορά τους (με δεδομένη την ομοιότητα των συναισθηματικών ενδιαφερόντων) και χρησιμοποιούν τους εξειδικευμένους κανόνες ενός πλαισίου και σε άλλα πλαίσια χωρίς να κάνουν λάθη (Dunn, 1995: 51, 52).

Τα παιδιά επεξεργάζονται ποικίλα ηθικά μηνύματα από πολλές ανταλλαγές που συμβάλλουν στην ηθική τους εξέλιξη. Δομούν την ηθική θεώρηση του κόσμου τους και κατανοούν τη φύση της ηθικής τάξης των πραγμάτων, με ενεργό συμμετοχή σε συζητήσεις (ηθικός λόγος) για τους κοινωνικούς κανόνες του κόσμου τους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτούς τους κανόνες ανάλογα με την ηθική συμπεριφορά τους.

Οι συνομήλικοι, σύμφωνα με τον Piaget καθώς συλλογίζονται, προσπαθούν να πείσουν και να διαπραγματευθούν σε κοινές αμοιβαίες δραστηριότητες και

έτσι μαθαίνουν για την συνεργασία και τη δικαιοσύνη. (Dunn, 1995: 66). Οι ομάδες των συνομηλίκων ασκούν μεγαλύτερη επιρροή από τους γονείς καθώς το παιδί μεγαλώνει (Hoffman, 1995: 82). Μέσα στις ομάδες αυτές τα παιδιά είναι πολύ ικανά στο να διαπραγματεύονται ηθικές και κοινωνικές συγκρούσεις σε μικρή ηλικία και να επικαλούνται κατάλληλες ηθικές αιτιολογήσεις (Haste, 1999: 236).

Τα παιδιά ταυτίζονται με τους γονείς τους και υιοθετούν τους τρόπους εκείνων για να αξιολογήσουν τη δική τους συμπεριφορά, καθώς επίσης υιοθετούν ορατά ηθικά χαρακτηριστικά για κριτήρια του σωστού ή λάθους, όταν κρίνουν τους άλλους. Θεωρητικά το παιδί πρέπει να έχει ένα ξεκάθαρο σημείο αναφοράς στο οποίο να αποδίδει τις ιδέες, γιατί μπορεί να νομίζει, ότι οι ιδέες αυτές ξεκινάνε από τον εαυτό του. Τα μοντέλα των ενήλικων επίσης επιδρούν στις ηθικές κρίσεις των παιδιών, όταν όμως αυξηθεί η κατανόηση για τις προθέσεις, τότε τα παιδιά δεν μιμούνται επιπόλαια το μοντέλο. Μέσα στις σχέσεις η ενοχή που προκύπτει από μία ανήθικη πράξη μπορεί να λειτουργήσει σαν ηθικό κίνητρο (Hoffman, 1995: 80, 81, 87 - 89).

Σε μία σχολική τάξη αντιπροσωπεύονται διάφορα ηθικά στάδια. Συζητώντας για ηθικά διλήμματα παιδιά των κατώτερων σταδίων έρχονται σε επαφή με τη λογική σκέψη των ανώτερων σταδίων και στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση που προκύπτει, εξελίσσονται τα επίπεδα ηθικής τους. Πρακτικά τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στις συζητήσεις για τη δημιουργία κανόνων και την απόδοση τιμωριών όταν οι κανόνες παραβιάζονται (Hoffman, 1995: 89).

Από μετρήσεις που έγιναν της διαπροσωπικής επιθετικότητας (σωματική και λεκτική) και της κοινωνικής συμπεριφοράς (συνεργασία και φροντίδα), φαίνεται πως το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι δυνατόν ευκαιριακά να επηρεάζει την ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Hoffman, 1995: 84, 85).

Βεβαίως όταν ένα παιδί κατακτά την υλική σκέψη δεν είναι σίγουρο, ότι θα έχει και την αναμενόμενη ηθική συμπεριφορά. Γιατί οι παραβάτες κατανοούν

τι σημαίνει σωστό ή λάθος και όμως το πράττουν ή μπορεί η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου να σχετίζεται με το περιβάλλον που βρίσκεται κάθε φορά. (Faulkner, Woodhead, 1999: 187).

Τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν με τα στερεότυπα των ενηλίκων όσον αφορά στο ρόλο του φύλου και ταυτόχρονα σκέφτονται θετικά για το δικό τους γένος και αρνητικά για το άλλο (Short, 1999: 209).

Κοινωνικό φύλο και ηθική εξέλιξη του παιδιού

Η ταυτότητα του φύλου, αυτό το ιδιαίτερο συναίσθημα που έχει ένα παιδί ότι ανήκει στο ένα ή στο άλλο φύλο, είναι σημαντική για την ηθική του εξέλιξη, γιατί επίσης διαμορφώνεται η αυτοαντίληψή του. Το βιολογικό φύλο αναφέρεται στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου που καθορίζονται με τη γέννησή του και είναι φυσιολογικό, ενώ το κοινωνικό φύλο περιλαμβάνει ένα σύνολο επίκτητων και πολιτισμικών ρόλων, δραστηριοτήτων και συμπεριφορών και είναι πολιτισμικό (Αθανασιάδου, 2002: 32).

Το κοινωνικό φύλο παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ηθική εξέλιξη του παιδιού και ερμηνεύεται από περιεχόμενα και δομές, που το διαμορφώνουν μέσα από ένα σύνολο παραγόντων: βιολογικών, γνωστικών - αναπτυξιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών (Turner, 1998: 9, 10, 60).

Στην ομαλή ανάπτυξη, οι ορμόνες του φύλου προδιαθέτουν τα κορίτσια και τα αγόρια να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους (π.χ. τα αγόρια είναι σωματικά πιο δραστήρια) και να έχουν ορισμένες προδιαθέσεις για μάθηση. Από τη γέννηση και ύστερα, οι προσδοκίες και οι στόχοι της κοινωνικοποίησης που θέτουν οι γονείς για τα δύο φύλα, ασκούν σε αυτά μια διαμορφωτική ηθική επίδραση.

Οι ενήλικοι διαφοροποιούν τα βρέφη αγόρια ή κορίτσια από τη στιγμή που γεννιούνται, π.χ. ως προς το χρώμα και το είδος των ρούχων που φορούν ή των παιχνιδιών που παίζουν. Ακόμα και η συμπεριφορά τους και η αντιμετώπισή τους είναι διαφορετική στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια, (μπορεί π.χ. να παί-

ζουν πιο «σκληρά» παιχνίδια με τα αγόρια από ό,τι με τα κορίτσια), (Turner, 1998: 32, 33, 60).

Στο παιχνίδι παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια κωδικοποιούν διαφορετικά τους κανόνες. Τα κορίτσια επειδή θεωρούσαν καλούς τους κανόνες που διευκόλυναν τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, μπορεί να σταματούσαν ακόμα και το παιχνίδι προκειμένου να μην χαλάσουν τις σχέσεις, ενώ τα αγόρια προχωρούσαν ευκολότερα στην αναθεώρηση των κανόνων προκειμένου να χαλάσουν το παιχνίδι τους (Μαρκουλής, σελ. 92). Από τους άντρες ο κανόνας μπορεί να αμφισβητηθεί. Οι νόμοι δεν είναι αιώνιοι (ηθική και νόμος, Νόβα - Καλτσούνη, 1998: 238). Από τα κορίτσια υπάρχει αμφιθυμία. Οι γυναίκες έχουν μια άλλη ηθική. Το κορίτσι μένει προσκολλημένο στον κανόνα και δε συγκρούεται μαζί του. Ένα ατέρμονο πηγαϊνέλα ανάμεσα στο πρέπει και δεν πρέπει. Προτιμά την εσωτερική σύγκρουση παρά να στερηθεί τη σχέση.

Επιπλέον, τα κορίτσια και τα αγόρια είναι δυνατόν να αντιδράσουν διαφορετικά στην ίδια μεταχείριση από τους γονείς. Μέσα από τέτοιου είδους κοινωνικές διαδικασίες οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, οι οποίες αρχικά είναι μικρές, είναι δυνατόν να διευρυνθούν. Στην ηλικία των τριών ετών, η επίγνωση που έχει το παιδί για το φύλο του λειτουργεί με σκοπό να οργανώσει τις πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό: τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου να ενεργεί σύμφωνα με το φύλο του προστίθενται στις εξωτερικές πιέσεις της κοινωνικοποίησης.

Οι εμπειρίες στις ομάδες των συνομηλίκων συμβάλλουν σημαντικά στην περαιτέρω διαμόρφωση της αρμόζουσας στο φύλο συμπεριφοράς. Ερευνητικά αποδεικνύεται ότι οι γονείς και οι συνομήλικοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίζουν με τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες παιχνιδιού που αρμόζουν στο αντίστοιχο φύλο. Οι κοινωνικοί κανόνες που αφορούν τους ρόλους των φύλων ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και το συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Αποδείχτηκε σε κάποιες κοινωνίες ότι οι πατέρες κάνουν διακρίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών περισσότερο

από ό,τι κάνουν οι μητέρες (Turner, 1998: 45, 46, 60).

Γνωστικά έχει αποδειχθεί ότι τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα από τα κορίτσια στις θετικές επιστήμες σε πολλούς διαφορετικούς πληθυσμούς ανά τον κόσμο, ενώ τα κορίτσια είναι αντίστοιχα καλύτερα σε γνώσεις με λεκτικές απαιτήσεις (Turner, 1998: 33, 34).

Από διαπολιτισμικές μελέτες που έγιναν και σε ανατολικές και σε δυτικές κοινωνίες, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια εκδήλωναν περισσότερη στοργή, ενώ τα αγόρια ήταν πιο επιθετικά και κυριαρχικά και έπαιζαν πιο «σκληρά» και «επικίνδυνα» παιχνίδια απ' ό,τι τα κορίτσια. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια περνούσαν περισσότερο χρόνο μακριά από το σπίτι, ενώ τα κορίτσια αναζητούσαν περισσότερη εγγύτητα στους ενήλικες και σε άλλα παιδιά. Αυτές οι διαφορές σχετίζονται με τις εργασίες που ζητούνταν από τα παιδιά να τακτοποιήσουν (Στις παραδοσιακές κοινωνίες ζητείται από τα κορίτσια και τα αγόρια να προετοιμάζονται για το ρόλο της ωρίμανσής τους) (Turner, 1998: 16).

Οι γυναίκες παρουσιάζονται να έχουν εσωτερικεύσει περισσότερο την ηθική απ' ό,τι οι άντρες, ενώ οι ηθικές τους αξίες είναι επίσης πιο ανθρωπιστικές, γιατί κοινωνικοποιούνται για να αποκτήσουν ανθρωπιστικά ηθικά ενδιαφέροντα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς των κοριτσιών χρησιμοποιούν πιο συχνά επαγωγική πειθαρχία και εκδηλώνουν τη στοργή τους προς τα κορίτσια.

Τα αγόρια αρχικά κοινωνικοποιούνται όπως και τα κορίτσια, αλλά μεγάλωνοντας καθοδηγούνται για να αποκτήσουν στοιχεία και δεξιότητες, που είναι αναγκαία για επαγγελματική επιτυχία, η οποία μπορεί να έρθει και σε σύγκρουση με τα ανθρωπιστικά ηθικά ενδιαφέροντα. Πειραματικά αποδείχτηκε ότι κάτω από πίεση για υψηλές επιδόσεις, οι γονείς μπορεί να μεταφέρουν στα παιδιά τους, ότι είναι πιο σημαντικό να πετύχουν παρά να είναι έντιμα (Hoffman, 1995: 83, 84).

Η Haste προτείνει οι νέοι άνθρωποι να χρησιμοποιούν τις δικές τους εμπειρίες και τι είναι διαθέσιμο γι' αυτούς από τα μέσα ενημέρωσης, από την κουλ-

τούρα των συνομηλίκων και την υπο - κουλτούρα του φύλου, προκειμένου να διαμορφώσουν την ηθική τους ανάπτυξη (Haste, 1999: 241).

Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αντιδρούν διαφορετικά σε σκηνές βίας. Τα κορίτσια παρουσιάζουν μείωση της επιθετικότητάς τους παρακολουθώντας βίαιες σκηνές, ενώ τα αγόρια παρουσιάζουν αύξηση (Schaffer, 2001: 285).

Η δυνατότητα αναγνώρισης του φύλου καθώς και της ταυτότητας του κοινωνικού ρόλου του φύλου, η σταθερότητα και η μονιμότητά του είναι στοιχεία που όταν κατανοηθούν από τα παιδιά τα οδηγούν σε αναμενόμενες συμπεριφορές για το φύλο τους. (Turner, 1988: 27, 28). Υπάρχει αξιοσημείωτη διαπολιτισμική συμφωνία όσον αφορά στα στερεότυπα του φύλου. Οι στερεότυπες αντιλήψεις βασίζονται, σε γενικές γραμμές, στην πραγματική συμπεριφορά και στους ρόλους των γυναικών και των ανδρών (Turner, 1998: 31).

Στις δυτικές κοινωνίες οι άντρες θεωρούνται ότι είναι πιο ικανοί, πιο λογικοί και πιο διεκδικητικοί, ενώ οι γυναίκες πιστεύεται ότι είναι πιο θερμές και πιο εκφραστικές. Όμως οι αντιλήψεις που αφορούν τις διαφορές των δύο φύλων είναι πιο διογκωμένες απ' ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στην πραγματικότητα. Η συμπεριφορά επηρεάζει τα κοινωνικά στερεότυπα και αντίστροφα (Turner, 1988: 23).

Όμως οι προσδοκίες της κοινωνίας για τις γυναίκες έχουν αλλάξει. Σήμερα οι περισσότερες γυναίκες παίζουν παραδοσιακά ανδρικούς ρόλους στο σχολείο, στην εργασία, στον αθλητισμό ακόμα και στο έγκλημα. Από έρευνες μέσα στη σχολική τάξη τα αγόρια μιλάνε περισσότερο από τα κορίτσια. Τα μέσα ενημέρωσης όταν μιλάνε για τις γυναίκες δίνουν έμφαση στην ομορφιά και στο γάμο παρά στο μυαλό και στη σταδιοδρομία τους.

Βιολογικά οι γυναίκες ζουν περισσότερο και είναι πιο ανθεκτικές στις ασθένειες από τους άνδρες. Πολιτισμικά οι πιέσεις που ασκούνται και στα δύο φύλα να συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο παραδοσιακό τρόπο παραμένουν ισχυρές, παρόλο που πολλοί άνθρωποι προσπαθούν να ξεφύγουν στη ση-

μερινή εποχή από τα στερεότυπα αυτά (Tucker, 1999: 44, 45).

Πιθανόν οι διαφορές των φύλων ως προς την ηθική να απαλειφθούν γρήγορα (Hoffman, 1995: 83, 84).

Συμπερασματικά

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι η ηθική εξέλιξη του παιδιού εξαρτάται από κοινωνιοπολιτισμικούς παράγοντες, (τι ουσιαστικά περιμένει η κάθε κοινωνία από τα άτομα και τι έχει ανάγκη αυτή η κοινωνία για να εξελιχθεί), καθώς και από το κοινωνικό φύλο του παιδιού. Ο ρόλος του κοινωνικού του φύλου διαμορφώνεται μέσα από ποικίλες διαδικασίες: από τη συμπεριφορά των άλλων, πρώτα στο άμεσο περιβάλλον του (γονείς, σημαντικοί ενήλικες), και δεύτερον στο έμμεσο περιβάλλον του (δάσκαλοι, συνομήλικοι - παιχνίδια) καθώς και από την τηλεόραση (που προτάσσει άλλα πρότυπα), τα παιδικά βιβλία, τα εικονογραφημένα περιοδικά (που παρουσιάζουν στερεότυπα του φύλου).

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου Χ. *Γυναίκες με Πανεπιστημιακή Μόρφωση και η Συμφιλίωση της Επαγγελματικής με την Οικογενειακή Ζωή*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη 2002.

Burman Erica «Η Ηθική και οι Στόχοι της Εξέλιξης», στο: Woodhead M., Faulkner D., Littleton K., (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σσ. 217 - 229.

Dynn J., «Οι πρώτες μορφές της κοινωνικής κατανόησης», στο: Βοσνιάδου Στ., (επιμ.) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τόμος Γ', Κοινωνική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1995, σσ. 46 - 75.

Faulkner D., Woodhead M., *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον* (Εγχειρίδιο Μελέτης) Ε.Α.Π. Πάτρα 1999.

Haste H., «Η Ηθική Κατανόηση στο Κοινωνιοπολιτισμικό Περιβάλλον», στο: Woodhead M., Faulkner D., Littleton K., (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σσ. 231 - 248.

Hayes N., *Εισαγωγή στην ψυχολογία, Τόμος Β'*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

- Hoffman M.**, «Σκέψη, Συναίσθημα και Συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής ανάπτυξης», στο: Βοσνιάδου Στ., (επιμ.) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τόμος Γ', Κοινωνική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1995, σσ. 76 - 100.
- Lewis Ch.**, «Πλευρές της ανθρώπινης ανάπτυξης», στο: *Εξελικτική Ψυχολογία 5*, Γιαννίτσας Ν., (επιμ.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Νόβα - Καλτσούνη Χρ.**, *Κοινωνικοποίηση - Η Γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Schaffer R.**, *Social Development*, Blackwell Publishers, USA, 2001.
- Short G.**, «Η Αντίληψη των Παιδιών σε Θέματα που Αμφισβητούνται», στο: Woodhead M., Faulkner D., Littleton K., (επιμ.) *Κατανόηση της Κοινωνικής Εξέλιξης*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σσ. 197 - 215.
- Tucker N.**, «Εφηβεία, ωριμότητα και τρίτη ηλικία», στο *Εξελικτική Ψυχολογία 4*, Γιαννίτσας Ν. (επιμ.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Turner P.**, «Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του εγώ», στο: *Εξελικτική Ψυχολογία 3*, Γιαννίτσας Ν. (επιμ.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Μαρκουλής Δ.**, Η εξέλιξη των ηθικών ιδεών, (Σημειώσεις) Ψυχολογικό Εργαστήρι Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Επιμέλεια έκδοσης



Εκδόσεις **ΜΑΥΡΙΔΗ**
Μεγάλου Αλεξάνδρου 36,
τηλ.: 2105242182

ISBN 978-960-92536-4-2