

**Τ.Ε.Ι. Ηπείρου**

**Σχολή: Σ.Ε.Υ.Π.**

**Τμήμα: Βρεφονηπιοκομίας**

**Τίτλος πτυχιακής εργασίας:**

## **Η Γνωστική και Ηθική Ανάπτυξη κατά την Νηπιακή Ηλικία**

**Φοιτήτρια: Σαή Σμαράγδα – Αγάπη**

**Αριθμός μητρώου: 11054**

**Υπεύθυνη καθηγήτρια: Νούσια Μαρία**



**Ιωάννινα, 2011 – 2012**

## Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η ανάπτυξη στον γνωστικό τομέα των νηπίων, δηλαδή πως λειτουργεί και εξελίσσεται η σκέψη τους, καθώς και τον τρόπο που αναπτύσσεται η ηθική, τί θεωρούν σωστό και τί λάθος σε μια πράξη και με τι κριτήρια καταλήγουν σε αυτό το συμπέρασμα. Για να το πετύχουμε αυτό, μελετήσαμε βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, έρευνες-μελέτες και πιο πρόσφατα άρθρα, προηγούμενων ερευνητών, όπως ο Piaget, και ο Kohlberg αλλά και νεότερων όπως ο Lourenco και ο Nagel. Έπειτα από την ερευνητική μας ανασκόπηση καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως, είτε πρόκειται για τη γνωστική, είτε για την ηθική ανάπτυξη τα παιδιά περνούν μέσα από στάδια ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται και ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Βασικός παράγοντας για την ανάπτυξή τους είναι η αλληλεπίδρασή τους με ενήλικες, αλλά και με συνομήλικούς τους.

## Περιεχόμενα

### Κεφάλαιο Πρώτο:

#### Η Γνωστική Ανάπτυξη κατά την Νηπιακή Ηλικία

- 1.1 Ορισμός της Γνωστικής Ανάπτυξης. Σελ. 02
- 1.2 Η Σκέψη ως Βασική Λειτουργία. Σελ. 03

### Κεφάλαιο Δεύτερο:

#### Βασικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις

- 2.1 Το Γνωστικοεξελικτικό Μοντέλο του J. Piaget. Σελ. 07
- 2.2 Η Θεωρία της Επεξεργασίας Πληροφοριών. Σελ. 12
- 2.3 Το Κοινωνικοπολιτισμικό Μοντέλο του L. Vygotsky. Σελ. 16

### Κεφάλαιο Τρίτο:

#### Η Ανάπτυξη της Ηθικής κατά την Νηπιακή Ηλικία

- 3.1 Η Σχέση μεταξύ της Γνωστικής Ανάπτυξης και της Ανάπτυξης της Ηθικής Σκέψης. Σελ. 23
- 3.2 Το Γνωστικοεξελικτικό μοντέλο της ηθικής
- 3.2.1 Η Θεωρία του J. Piaget. Σελ. 29
- 3.2.2 Η Θεωρία του L. Kohlberg. Σελ. 40
- 3.3 Η Ανάπτυξη της Ηθικότητας από τη Σκοπιά της Κοινωνικής Μάθησης. Σελ. 48
- Συμπεράσματα Σελ. 50
- Βιβλιογραφία Σελ. 53

## Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια η γνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών αποτέλεσαν σημείο αναφοράς και έρευνας από πολλούς ερευνητές, χωρίς όμως να καταλήγουν όλοι σε ένα ενιαίο συμπέρασμα. Στην εργασία μας κάναμε μια προσπάθεια να μελετήσουμε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως είναι η γνωστική θεωρία του J. Piaget, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του L.Vygotsky και η προσέγγιση της ηθικής κατά Piaget και του Kohlberg για να καταλήξουμε σε μία όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη οπτική όσον αφορά την ανάπτυξη της σκέψης και της ηθικής κατά την νηπιακή κυρίως ηλικία.

Πιο αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο παραθέτουμε τον ορισμό της γνωστικής ανάπτυξης και μελετάμε την σκέψη των νηπίων, η οποία καθώς αυτά μεγαλώνουν αλλάζει και διευρύνεται. Για παράδειγμα, στην ηλικία των δύο ετών τα νήπια ακολουθούν απλούς στόχους και τα αντικείμενα δεν έχουν μόνιμη παρουσία, ενώ στην ηλικία των έξι ετών τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να σχηματίζουν λογικές κατηγορίες, να ταξινομούν και να σκέφτονται τις προθέσεις των άλλων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάμε τη γνωστική ανάπτυξη μέσα από τις θεωρίες του Piaget, της Επεξεργασίας Πληροφοριών και του Κοινωνικοπολιτισμικού μοντέλου του Vygotsky. Αρχικά, αναλύουμε τη γνωστική ανάπτυξη σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, ο οποίος ερευνήσε το πώς τα παιδιά οδηγούνται στην απόκτηση γνώσης και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά στην πορεία τους για την απόκτηση της τυπικής αφαιρετικής σκέψης και της λογικής περνούν μέσα από τέσσερα στάδια ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται. Στη συνέχεια μελετάμε την θεωρία Επεξεργασίας πληροφοριών που θεωρεί πως ο ανθρώπινος νους σκέφτεται όπως και ένας υπολογιστής, τονίζοντας πως όταν τα νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες οφείλονται στην περιορισμένη γνώση, μνήμη και προσοχή αυτής της ηλικίας και πως καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζει ο εγκέφαλος των μικρών παιδιών, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η επεξεργασία πληροφοριών, των παιδιών και πιο γρήγορη η σκέψη. Στη συνέχεια παραθέτουμε την Κοινωνικογνωστική θεωρία του Vygotsky, ο οποίος τόνισε πως η γνωστική ανάπτυξη των νηπίων είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται και εισήγαγε στην ψυχολογία τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, η οποία αφορά ένα στάδιο ανάπτυξης μεταξύ του οποίου τα παιδιά δεν μπορούν να λύσουν προβλήματα-

προκλήσεις με σημαντικό βαθμό δυσκολίας, όμως εντέλει, με τη βοήθεια των ενηλίκων ή πιο έμπειρων συνομηλίκων, καταφέρνουν να τα φέρουν εις πέρας.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, αρχικά μελετάμε τη σχέση της γνωστικής και της ηθικής ανάπτυξης, και στη συνέχεια την ηθική ανάπτυξη των νηπίων. Ως προς τη σχέση γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης καταλήξαμε πως και στις δύο περιπτώσεις τα μικρά παιδιά περνούν μέσα από στάδια και πως η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς σε μια ομάδα και από την παράλληλη γνωστική τους ανάπτυξη. Ο Piaget μελέτησε την γνωστική πλευρά της παιδικής ηθικότητας και πώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τους κανόνες. Συμπεράνε, πως για την απόκτηση της ηθικής κρίσης τα παιδιά περνούν μέσα από τρία διαδοχικά στάδια ηθικής ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία τους. Ο Kohlberg θεωρεί πως η ηθική κρίση περιορίζεται από τη γνωστική ανάπτυξη και προσπαθούσε να καταλάβει τον τρόπο που τα παιδιά κάνουν ηθικές κρίσεις. Συμφωνεί με τον Piaget πως τα παιδιά περνούν μέσα από στάδια, αλλά συνεχίζει τις έρευνές του ως την ενήλικη ζωή και αναπτύσσει τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης, όπου το καθένα χωρίζεται σε δύο στάδια. Τέλος, η κοινωνική ανάπτυξη θεωρεί πως τα παιδιά αναπτύσσονται ηθικά μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπων τα οποία επιβραβεύονται και ενισχύονται για τις ηθικά καλές πράξεις που έχουν κάνει.

Στο τέλος της εργασίας μας παραθέτουμε τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε, χρησιμοποιώντας πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από έγκυρα επιστημονικά άρθρα. Επισημαίνουμε, τη σημασία τους και αναφέρουμε τους λόγους που μας οδήγησαν να επιλέξουμε το συγκεκριμένο θέμα για την πτυχιακή μας εργασία. Τέλος, τονίζουμε τη σπουδαιότητα της γνώσης της γνωστικο - ηθικής ανάπτυξης των παιδιών από τους ενήλικες και κυρίως από τους παιδαγωγούς και το πόσο σημαντικό θα ήταν να συνεχιστούν οι έρευνες πάνω σε αυτόν τον τομέα της παιδικής ψυχολογίας, ελπίζοντας στον μέλλον να γνωρίσουμε ακόμα καλύτερα τον τρόπο που αναπτύσσεται ο γνωστικο - ηθικός κόσμος των νηπίων.

## **Κεφάλαιο πρώτο:**

Η Γνωστική Ανάπτυξη κατά την Νηπιακή Ηλικία.

## **1.1. Ορισμός της Γνωστικής Ανάπτυξης**

Ως γνωστική ανάπτυξη ορίζουμε τις αλλαγές που συμβαίνουν καθώς μεγαλώνει το παιδί, μέσα από την ενεργή αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και αφορούν νοητικές δομές και λειτουργίες, όπως είναι η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη και η μάθηση. Το παιδί μέσα από τις εμπειρίες και τη δράση του κατανοεί την πραγματικότητα και προσαρμόζεται αναλόγως στον κόσμο του (Hayes, 1998, Salkind, 2004, Δημητρίου– Χατζηνεοφύτου, 2001).

## 1.2. Η σκέψη ως βασική γνωστική λειτουργία

Με τον όρο «σκέψη» κατά την παιδική ηλικία εννοούμε τη σκέψη που πραγματοποιείται από τη στιγμή της γέννησης μέχρι τον τέλος της εφηβείας του ατόμου. Ο προσδιορισμός της σκέψης είναι δύσκολος καθώς δεν μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε τις δραστηριότητες που εμπεριέχουν σκέψη από αυτές που δεν την εμπεριέχουν. Η σκέψη περιλαμβάνει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, (όπως το λογικό συλλογισμό, την επίλυση προβλημάτων, τη μνήμη, τη δημιουργικότητα, τη δημιουργία εννοιών, την ταξινόμηση, το συμβολισμό, τον προγραμματισμό), βασικές διεργασίες κατάλληλες και για ένα παιδί (όπως η χρήση της γλώσσας, και η αντίληψη αντικειμένων και γεγονότων του εξωτερικό περιβάλλοντός), καθώς και δραστηριότητες που εμπεριέχουν διαδικασίες της σκέψης αλλά όχι τα χαρακτηριστικά της (όπως η κοινωνική δεξιότητα, η σωστή αίσθηση της ηθικής, η ύπαρξη συναισθημάτων ανάλογα με την κατάσταση.). Σημαντικό χαρακτηριστικό της σκέψης των παιδιών είναι η συνεχόμενη μεταβολή της. Ο τρόπος σκέψης των παιδιών στις μικρότερες ηλικίες διαφέρει ποιοτικά από τον τρόπο σκέψης τους σε μεγαλύτερες ηλικίες (Siegler, 2002).

Στην ηλικία των δύο ετών σύμφωνα με τον Piaget τα νήπια έχουν ήδη αποκτήσει σημαντικές ικανότητες, όπως την πεποίθηση ότι τα αντικείμενα έχουν μόνιμη παρουσία, καθώς και την ικανότητα να θέτουν και να ακολουθούν απλούς στόχους, γνωρίζοντας μάλιστα και τον τρόπο που θα τους πραγματοποιήσουν, μπορούν να ανακαλούν παλιά γεγονότα, αλλά και να κάνουν μελλοντικές προβλέψεις. Εξερευνούν το περιβάλλον τους και όταν συναντήσουν κάτι οικείο το αφομοιώνουν, ενώ όταν συναντήσουν κάτι άγνωστο προσαρμόζουν τη σκέψη τους και το ενσωματώνουν. Ακόμη τα δίχρονα παιδιά είναι σε θέση να δίνουν στα αντικείμενα τις ιδιότητες που αυτά θέλουν (Hoffnung & Seifert, 1991).

Στο δεύτερο με τρίτο χρόνο το μεγαλύτερο επίτευγμά τους είναι η χρήση «συμβόλων» τα οποία είναι λέξεις ή δράσεις που αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο όπως αντικείμενα ή συμβάντα. Τα νήπια μπορούν σε αυτή την ηλικία να σκέφτονται και να επιλύουν προβλήματα σχετικά με τις εμπειρίες τους καθώς και να παίζουν με ο,τιδήποτε βρεθεί μπροστά τους με τη χρήση των συμβόλων και της φαντασίας τους χωρίς πλέον να χρειάζονται συγκεκριμένα υλικά αντικείμενα για να πετύχουν το στόχο του παιχνιδιού τους. Έτσι, εισέρχονται στη φάση του «συμβολικού παιχνιδιού». Βασικά χαρακτηριστικά των νηπίων είναι επίσης ο «ανιμιστικός» και



«εγωκεντρικός» τρόπος σκέψης και η «απόδοση υπόστασης». Με τον όρο «ανιμισμός» εννοούμε την ικανότητα των νηπίων να σκέφτονται πως οτιδήποτε κινείται είναι ζωντανό (ο ήλιος, το φεγγάρι, ένα όχημα, ένα τρένο), ενώ με τον όρο «εγωκεντρικό» εννοούμε την ικανότητα των νηπίων να βλέπουν και να κατανοούν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία και με τον όρο «απόδοση υπόστασης» δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι και τα αντικείμενα, στα όνειρα και τις σκέψεις των παιδιών, είναι πραγματικά (Baucum & Craig, 2007).

Όπως αναφέρει ο Piaget στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών τα νήπια επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μία μόνο διάσταση ενός προβλήματος. Ο Piaget παρουσίασε στα παιδιά μία σειρά από ξύλινες χάντρες οι περισσότερες από τις οποίες είναι καφέ και οι υπόλοιπες άσπρες. Στη συνέχεια τα ρώτησε αν είναι περισσότερες οι καφέ ή οι ξύλινες χάντρες. Η απάντηση των νηπίων σε αυτήν την ερώτηση ήταν οι καφέ χάντρες. Αυτό συμβαίνει γιατί τα νήπια εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα επίπεδο κατηγοριοποίησης την κάθε φορά. Μπορούν να σκεφτούν είτε τις χάντρες χωρισμένες σε χρώματα, είτε ως ξύλινες χάντρες, σε περίπτωση που χρειαστεί να σκεφτούν παράλληλα και τις δύο κατηγορίες παθαίνουν σύγχυση (Cole & Cole, 2001).

Στα τέσσερα με πέντε τους χρόνια τα παιδιά είναι σε θέση να πραγματοποιούν σωματικά μία ενέργεια αλλά όχι και ψυχολογικά. Συγκεκριμένα ο Piaget αναφέρει πως τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών συχνά πηγαionoέρχονται μόνα τους από το σχολείο για απόσταση περίπου δέκα λεπτών με τα πόδια. Παρόλο όμως που είναι μία διαδικασία που συμβαίνει σε καθημερινή βάση, αν τους ζητηθεί να αναπαραστήσουν τη διαδρομή τους ή να φτιάξουν ένα σχέδιο του σχολείου τους, όπως αυτό φαίνεται από το ποτάμι, δεν είναι σε θέση να αναπαράγουν την τοπογραφική σχέση. Σε αυτή την περίοδο επίσης τα παιδιά συνεχίζουν να μαθαίνουν από προσωπικές τους εμπειρίες ενώ παράλληλα η φαντασία τους κορυφώνεται και έτσι μπορεί να βρίσκονται αλλού και να σκέφτονται κάποιο άλλο μέρος ή να πλάθουν χαρακτήρες, ιστορίες και σενάρια για παιχνίδι. Το παιχνίδι πλέον, από συμβολικό που ήταν σε μικρότερες ηλικίες, γίνεται παιχνίδι προσποίησης (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Συσχετίζοντας την νηπιακή ηλικία με τα πρώτα χρόνια της παιδικής, παρατηρούμε, ότι στην ηλικία των πέντε με επτά ετών ο εγωκεντρισμός εξασθενεί. Οι γνωστικές, γλωσσικές, κινητικές και αντιληπτικές ικανότητές τους αυξάνονται,

διευρύνονται, ωριμάζουν και αλληλεπιδρούν με γρήγορους ρυθμούς. Η αντίληψη τους χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και οξυτήτα και αυξάνεται ο έλεγχος της προσοχής και της μνήμης. Τα παιδιά πλέον, έχουν την ικανότητα να σχηματίζουν λογικές κατηγορίες και να ταξινομούν αντικείμενα με βάσει κάποια όμοια ή αντίθετα χαρακτηριστικά τους και να κατανοούν καλύτερα το όλο από τα μέρη του. Χειρίζονται αριθμητικές έννοιες και τοποθετούν με σειρά διάφορα αντικείμενα, ενώ αρχίζουν να διαπιστώνουν σχέσεις μεταξύ πραγμάτων σε αριθμητική βάση. Έχουν αποκτήσει την ικανότητα της διατήρησης και η σκέψη τους γίνεται αναστρέψιμη, πιο οργανωμένη, ευέλικτη, και πολύ πιο περίπλοκη. Στην προσπάθειά τους να λύσουν κάποιο πρόβλημα σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις, παρατηρούν περισσότερες πλευρές ενός αντικειμένου και χρησιμοποιούν τη λογική για να εξισορροπήσουν τις διαφορές, παρολαυτά θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη «μαγική δύναμη» για να εξηγήσουν κάποιες καταστάσεις (Baucum & Craig, 2007).

Το λεξιλόγιό τους αυξάνεται συνεχώς χρησιμοποιώντας πιο πολύπλοκες φράσεις, συντακτικό και γραμματική θυμίζοντας αυτό των ενηλίκων και ο λόγος τους περιλαμβάνει το μέλλον, το παρόν, την πιθανότητα και άλλες πολύπλοκες πτυχές. Ο γραπτός λόγος σε συνδυασμό με τον προφορικό δίνει στο παιδί την ώθηση για να την απόκτηση νέων ικανοτήτων, όπως της γραφής και της ανάγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά πέντε με επτά έχουν την ικανότητα να παίζουν παιχνίδια με κανόνες και καταλαβαίνουν καλύτερα τους κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες και οι κοινωνικές τους σχέσεις αυξάνονται καθώς πλέον κατανοούν καλύτερα τις προθέσεις των άλλων (Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, 2001).

**Κεφάλαιο δεύτερο:**  
**Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις**

## 2.1. Το Γνωστικοεξελικτικό Μοντέλο του J. Piaget

Ο J. Piaget θεωρείται ο βασικός εισηγητής του δομισμού (στρουκτουραλισμού), καθώς ενδιαφερόταν για τη δομή της σκέψης και τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει. Πίστευε, ότι ο νους όχι μόνο αντιδρά σε ερεθίσματα και συνέπειες, αλλά παράλληλα αναπτύσσεται, μεταβάλλεται και προσαρμόζεται ανάλογα στο περιβάλλον (Baucum & Craig, 2007).

Ο Piaget ενδιαφερόταν για τον τρόπο εξέλιξης της νόησης (γνώση, κατανόηση) στους ανθρώπους και για αυτό προσπάθησε να περιγράψει την ανάπτυξη της λογικής και της σκέψης από την βρεφική ηλικία ως την εφηβεία και να διακρίνει τις γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε κάθε στάδιο προκειμένου να αποκτήσουν την κριτική ικανότητα, την τυπική αφαιρετική σκέψη (Hayes, 1998).

Ο ίδιος έβλεπε τη γνωστική ανάπτυξη ως μια πλευρά της βιολογικής πάλης του οργανισμού με το περιβάλλον του και μέρος της βιολογικής προσαρμογής του αποτελεί και η νοημοσύνη και χαρακτηριστικά υποστήριξε:

«Όπως ο οργανισμός έχει διάφορα όργανα που βοηθούν την προσαρμογή του στο περιβάλλον, έτσι και η νοημοσύνη έχει διάφορες γνωστικές δομές, τα 'σχήματα'. Τα «σχήματα» είναι βασικές ενότητες γνώσης μέσω των οποίων ταξινομούνται, οργανώνονται, διευθετούνται, αναπαριστούνται και ερμηνεύονται προηγούμενες εμπειρίες, ενώ παράλληλα ετοιμάζουν το πλαίσιο κατανόησης μελλοντικών εμπειριών» (όπως αναφέρει ο Καψάλης, 2009, σελ. 92).

Η αποδοχή της ανάπτυξης του σχήματος συνεπάγεται τη μείωση του «εγωκεντρισμού» την πρωταρχική διεργασία της γνωστικής ανάπτυξης. Με τον όρο εγωκεντρισμό εννοούμε την τάση των μικρών παιδιών να βλέπουν και να κατανοούν τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Στα πρώτα στάδια της ζωής τους τα παιδιά είναι απόλυτα εγωκεντρικά, καθώς δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τον κόσμο που υπάρχει έξω από τη δική τους σφαίρα επιρροής. Σύμφωνα με τον Piaget, ο εγωκεντρισμός μειώνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της νηπιακής και της παιδικής ηλικίας, έως ότου φύγει εντελώς με την απόκτηση της τυπικής αφαιρετικής σκέψης κατά την εφηβεία (Muller & Kesselring, 2011).

Η διαφοροποίηση των γνωστικών δομών-σχημάτων, δηλαδή η γνωστική ανάπτυξη, γίνεται μέσω δύο διεργασιών, της «αφομοίωσης» και της «συμμόρφωσης» τις δύο συμπληρωματικές λειτουργίες της προσαρμογής. Η «αφομοίωση» είναι η

ικανότητα της νόησης να εντάσσει στο γνωστικό σύστημα νέους ερεθισμούς μέσω των σχημάτων τα οποία διαθέτει. Αναφέρεται στις προσπάθειες του ατόμου να αντιμετωπίσει τα νέα ερεθίσματα του περιβάλλοντος εντάσσοντάς τα σε προϋπάρχουσες νοητικές δομές, χωρίς αυτές να αλλάζουν ουσιαστικά. Η «συμμόρφωση» από την άλλη είναι η λειτουργία της νόησης με την οποία το άτομο αντιμετωπίζει αποτελεσματικά πρωτόγνωρους ερεθισμούς εντάσσοντάς τους σε νέα σχήματα που δημιουργεί. Είναι το συμπλήρωμα της αφομοίωσης, η διαδικασία με την οποία το άτομο τροποποιεί τις ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές για να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα και να μπορέσει να ερμηνεύσει τις νέες εμπειρίες. Με τον όρο «προσαρμογή» αναφερόμαστε σε μία διαδικασία εξέλιξης των παλιών γνωστικών δομών σε νέες με την εντολή νέων εξωτερικών πληροφοριών και προβλημάτων. Η μία όψη της είναι η αφομοίωση και η άλλη η συμμόρφωση (Hummel & Huitt, 2003).

Επιπλέον ο Piaget αναφέρεται πολύ συχνά στην «εξισορρόπηση ή ισορροπία» η οποία είναι μια διαδικασία που προκύπτει από τις λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η ανάγκη των παιδιών για εξισορρόπηση οδηγεί στην δημιουργία σχημάτων για αυτό και θεωρείται ως κινητήρια δύναμη της ανάπτυξης. Όταν τα μικρά παιδιά αποκτούν νέες εμπειρίες και γνωστικές δομές οι οποίες είναι εντελώς άγνωστες σε αυτά βιώνουν άγχος. Μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης το άγχος φεύγει σταδιακά και επανέρχεται στην κατάσταση της ισορροπίας. Μέσω της εξισορρόπησης τα παιδιά αναζητούν να ικανοποιήσουν τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των ψυχολογικών τους δομών λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό που αυτές είναι εφικτές και αποτελεσματικές (Siegler, 2002).

Σύμφωνα με τον Salkind (2006), στην έρευνα του για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ο Piaget κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά διανύουν τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται. Τα στάδια αυτά είναι το *αισθησιοκινητικό στάδιο* (από τη γέννηση έως το δεύτερο χρόνο), το *προλειτουργικό στάδιο ή αλλιώς φάση συμβολικών λειτουργιών* (από το δεύτερο έως το έβδομο έτος), το *στάδιο των συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών* (από το έβδομο έως το ενδέκατο έτος) και το *επίσημο λειτουργικό στάδιο ή αλλιώς στάδιο τυπικής αφαιρετικής σκέψης* (από το ενδέκατο με δωδέκατο έτος έως και την ενηλικίωσή τους). Ωστόσο, λόγω του ότι στην παρούσα εργασία εστιάζουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στην νηπιακή ηλικία, θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε λεπτομερώς μόνο στο δεύτερο και τρίτο στάδιο της νοητικής ανάπτυξης.

Το μεγαλύτερο κατόρθωμα λοιπόν του *προλειτουργικού σταδίου* είναι η εμφάνιση της «συμβολικής λειτουργίας», την ικανότητα των νηπίων να συμβολίζουν ένα αντικείμενο με κάποιο άλλο ή με ένα σύμβολο. Ως σύμβολο εννοούμε λέξεις και εικόνες που αναπαριστούν κάτι άλλο. Για τον Piaget η μεγαλύτερη ένδειξη της χρήσης συμβόλων είναι η γλωσσική ανάπτυξη που βοηθά τα παιδιά να επικοινωνούν με τους γύρω τους και τα καθιστά ικανά να αναπαριστούν τον εξωτερικό κόσμο με εσωτερικές εικόνες. Με τον τρόπο αυτό αρχίζει να λειτουργεί η ανακλητική μνήμη. Στην περίοδο αυτή τα παιδιά συχνά έχουν «μαγικές» αντιλήψεις για την αιτία και το αποτέλεσμα σε ένα ζήτημα και αδυνατούν να κατηγοριοποιήσουν αντικείμενα ή γεγονότα. Χρησιμοποιούν κυρίως τις εμπειρίες τους για την απόκτηση της γνώσης, δεν μπορούν να κάνουν γενικεύσεις για κατηγορίες αντικειμένων και δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης αλληλουχίας γεγονότων. Τα νήπια αναπτύσσουν μια σειρά νέων σχημάτων εξερευνώντας τον κόσμο γύρω τους και σταδιακά ανακαλύπτουν κανόνες που εφαρμόζονται σε νέες πληροφορίες. Σύμφωνα με τον Piaget τα νήπια δεν μπορούν ακόμα να σκεφτούν λογικά. Η σκέψη τους εξακολουθεί να είναι προλειτουργική, προλογική και εγωκεντρική. Δεν μπορούν να κατανοήσουν ακόμα την αρχή της διατήρησης της ύλης και η σκέψη τους δεν παρουσιάζει αντιστρεψιμότητα (Shaffer, 2004).

Στο *στάδιο συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών*, το μεγαλύτερο επίτευγμα είναι η αντιστρεψιμότητα της μνήμης. Η αντιστρεψιμότητα της σκέψης βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το φυσικό τους κόσμο και την αρχή της διατήρησης, δηλαδή πώς ορισμένες φυσικές πλευρές των αντικειμένων διατηρούνται ίδιες ακόμα και αν αλλάξουν εμφάνιση. Τέτοιες μπορεί να είναι ο όγκος, η μάζα, η πυκνότητα, το βάρος. Τα παιδιά πλέον μπορούν να αποκεντρώνουν τη σκέψη τους και να σκέφτονται λογικά ως ένα συγκεκριμένο βαθμό, να βάζουν αντικείμενα στη σειρά και να τα ταξινομούν περισσότερες από μία διαστάσεις την κάθε φορά, να αριθμούν και να αναζητούν τις σχέσεις αιτίου αποτελέσματος στα διάφορα προβλήματα. Η σκέψη τους παραμένει ακόμα προσκολλημένη σε συγκεκριμένα πράγματα και ο εγωκεντρισμός τους δεν έχει μειωθεί εντελώς με αποτέλεσμα να μην μπορούν ακόμα να λειτουργήσουν στο επίπεδο της αφαίρεσης και της υπόθεσης (Hayes, 1998).

Ωστόσο παρά τη μεγάλη συμβολή του Piaget στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, η θεωρία του δέχτηκε ποικίλες κριτικές στο πέρασμα του χρόνου. Ο Piaget για παράδειγμα πίστευε πως «σχήματα», όπως αυτό της διατήρησης

της ύλης, δε μπορούν να διδαχθούν και πως το ίδιο ισχύει και με τον «εγωκεντρισμό» των νηπίων, ισχυρισμοί που διαψεύδονται από μεταγενέστερες μελέτες. Ως προς τον εγωκεντρισμό, σύμφωνα με τον Borke, όπως αναφέρουν οι Kesserling & Muller (2011), τα παιδιά ηλικίας δύο με τρία ετών δεν είναι δυνατόν να είναι εγωκεντρικά από τη στιγμή που δείχνουν συμπάθεια το ένα για το άλλο και παρηγορούν κάποιον συμπαίκτη τους όταν αυτός χτυπήσει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι πρώτοι δεσμοί προσκόλλησης εμφανίζονται σε πολύ μικρότερη ηλικία από αυτή που κατά τον Piaget αναπτύσσεται η έννοια του αντικειμένου και δεν θα ήταν δυνατόν να αναπτυχθούν αν τα βρέφη και τα νήπια ήταν απόλυτα εγωκεντρικά. Επιπλέον τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική των άλλων, σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που πίστευε ο Piaget, στο πλαίσιο της κατανόησης των συναισθημάτων και των προθέσεων τους. Όταν τα προβλήματα του Piaget παρουσιάζονται με κάποια λογική, είναι πιο εύκολο να γίνουν κατανοητά ακόμα και από παιδιά προενεργητικής νόησης. Καθώς η παραπλανητική φύση πολλών ερωτήσεων του Piaget, συχνά δυσκολεύουν ακόμα και ενήλικες τις απαντήσεις (Kesserling & Muller, 2011).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά του προενεργητικού σταδίου προσέχουν έστω και περιστασιακά, περισσότερες από μια διαστάσεις την κάθε φορά και σκέφτονται με «όρους μεταβολής αντί με συγκεκριμένες καταστάσεις αρχής και τέλους κατανοώντας έτσι βασικά στοιχεία της διατήρησης. Ωστόσο, αυτές δεν είναι οι κύριες μορφές σκέψης τους. Βρέθηκε επίσης πως τα νήπια είναι πιο ικανά στη χρήση αριθμών από ότι πίστευε ο Piaget. Οι αριθμητικές αφαιρετικές ικανότητες αναφέρονται στις γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν τα νήπια όταν μετρούν (ακόμα και τα νήπια τριών ετών μπορούν να μετρούν μπισκοτάκια με ακρίβεια μέχρι το τέσσερα). Οι αρχές των αριθμητικών συλλογισμών είναι οι γνωστικές διεργασίες με τις οποίες τα παιδιά καθορίζουν το σωστό τρόπο για να επέμβουν σε μια διάταξη ή να τη μεταμορφώσουν. Εντούτοις τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν μαθηματικές πράξεις πριν αποκτήσουν πιο εξελιγμένες ικανότητες συλλογισμών, ωστόσο παιδιά τριών με πέντε ετών εκδηλώνουν μια καλή ταξινόμηση προμαθηματικών ικανοτήτων και εννοιών (Baucum & Craig, 2007).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Feldman (2009) ο Piaget υποτίμησε τις νοητικές ικανότητες των παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες και κυρίως στη βρεφική και στη νηπιακή ηλικία και μελετά τη γνωστική τους ανάπτυξη χωρίς να λαμβάνει υπόψη

του τον παράγοντα κοινωνικό περιβάλλον, καθώς η έρευνά του επικεντρώνεται στην άποψη πως ανεξάρτητα από το κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά η γνωστικές λειτουργίες τους αναπτύσσονται με βάση τους κανόνες και τις συνήθειες των παιδιών του δυτικού κόσμου. Έντονα αμφισβητείται και η καθολικότητα των σταδίων καθώς και η ηλικία στην οποία τα νήπια και τα παιδιά αποκτούν τα χαρακτηριστικά των σταδίων αυτών. Πολλοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως τα μικρά παιδιά δεν παρουσιάζουν όλα την ίδια σταθερή ανάπτυξη μέσα σε κάθε στάδιο, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τον Piaget, αλλά ακολουθούν μια ομαλότερη συνέχεια και πορεία από αυτή που υποβάλλει η έννοια των σταδίων και των φάσεων. Σε μη δυτικούς πολιτισμούς ορισμένες νοητικές λειτουργίες εμφανίζονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στα παιδιά. Επιπλέον υπάρχουν παιδιά, που σε άλλους τομείς παρουσιάζουν χαρακτηριστικά συγκεκριμένης σκέψης και σε άλλους βρίσκονται στο προσυλλογιστικό στάδιο. Τέλος ως προς το στάδιο της τυπικής αφαιρετικής σκέψης ερευνητές διαπίστωσαν πως σε κάθε πολιτισμό υπάρχουν άνθρωποι, ακόμα και ενήλικες, οι οποίοι δε φτάνουν ποτέ στο στάδιο αυτό ενώ ο Piaget θεωρούσε πως τα παιδιά των δώδεκα ετών διέρχονται επιτυχώς στο συγκεκριμένο στάδιο.



## 2.2. Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών

Μία άλλη πρόταση για τη γνωστική λειτουργία έρχεται να δώσει η θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών. Η προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών είναι περισσότερο ένα πλαίσιο για την κατανόηση της γνωστικής λειτουργίας το οποίο μας βοηθάει να κατανοήσουμε το πώς οι άνθρωποι αποθηκεύουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, στην προσπάθεια να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν η μνήμη και άλλες πλευρές της ανθρώπινης νόησης, ο ανθρώπινος εγκέφαλος παρομοιάζεται με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ειδικότερα, ο εγκέφαλος μπορεί είτε να επεξεργάζεται νέα ερεθίσματα για να τα καταλάβει είτε να επεξεργάζεται ήδη υπάρχουσες πληροφορίες. Αυτές τις νοητικές διαδικασίες τις ονομάζουμε, είτε λειτουργίες, είτε διαδικασίες ελέγχου, ή αλλιώς στρατηγικές ή προγράμματα. Καθένας από αυτούς τους όρους αναφέρεται σε δραστηριότητες που κάνει ο εγκέφαλος προκειμένου να κατανοήσει τις πληροφορίες, δηλαδή να σκεφτεί. Βέβαια οι πληροφορίες που μπορεί να σκεφτεί και να επεξεργαστεί ένας εγκέφαλος σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο είναι περιορισμένες (Shaffer, 2004).

Οι θεωρητικοί της επεξεργασίας των πληροφοριών βλέπουν τη γνωστική ανάπτυξη ως αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία και λαμβάνουν χώρα στο «hardware» του μυαλού (δηλαδή στον εγκέφαλο - κεντρικό νευρικό σύστημα), το οποίο αποτελεί τον «εξοπλισμό» των παιδιών και στο «software» (δηλαδή στις νοητικές διαδικασίες, όπως η προσοχή, η αντίληψη, η μνήμη, και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων) που αποτελεί το «λογισμικό» τους. Κατά ανάλογο τρόπο ο εξοπλισμός του υπολογιστή είναι το ίδιο το μηχάνημα ενώ το λογισμικό απαρτίζεται από τα προγράμματα που δίνουν εντολές για τις λειτουργίες του. Οι πληροφορίες εισάγονται στον υπολογιστή, δέχονται επεξεργασία, αποθηκεύονται και στη συνέχεια από αυτές εξάγονται δεδομένα. Για παράδειγμα, αν προγραμματίσουμε τον υπολογιστή να κάνει την πράξη τέσσερα συν πέντε το αποτέλεσμα που θα δούμε στην οθόνη θα είναι το εννέα. Για τη λύση αυτής της πράξης ο υπολογιστής χρησιμοποίησε αρκετές διαφορετικές γνωστές διαδικασίες που έχουν ενσωματωθεί στο «εσωτερικό» του συστήματος ή αλλιώς στο «σκληρό δίσκο» του υπολογιστή. Όταν λέμε ότι έχουν ενσωματωθεί εννοούμε πως είναι παρούσες από πριν, είναι τρόποι ή προγράμματα που χρησιμοποιεί ο υπολογιστής για τη λύση προβλημάτων (Salkind, 2004).

Σύμφωνα με το Bruner το μυαλό του μικρού παιδιού λειτουργεί με ανάλογο τρόπο. Ερχόμενο στον κόσμο το παιδί είναι ήδη εξοπλισμένο με έμφυτες δυνατότητες που βοηθούν να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Αυτές οι δυνατότητες είναι ενσωματωμένες στο βιολογικό του σύστημα, όπως γίνεται και στο εσωτερικό ενός υπολογιστή. Το μυαλό του παιδιού είναι έτοιμο να λειτουργήσει μόλις δεχτεί κατάλληλα και ενδιαφέροντα περιβαλλοντικά ερεθίσματα τα οποία το ενθαρρύνουν (ή αποθαρρύνουν) να θέσει σε λειτουργία τα πρότυπα ή (προγράμματα) σκέψης που το βοηθούν να διευρύνει τις δυνατότητές του. Έτσι το παιδί επιλέγει ορισμένες πληροφορίες τις αντιλαμβάνεται, τις συσχετίζει και τις λαμβάνει υπόψη, δηλαδή τις επεξεργάζεται. Στη συνέχεια τις αποθηκεύει για να τις χρησιμοποιήσει όταν χρειαστεί. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας αυτής μπορεί να εξαχθούν και με κάποια μορφή αντίδρασης, όπως λέξεις ή πράξεις (Baucum & Craig, 2007).

Όπως και οι υπολογιστές, το μυαλό αποτελείται και αυτό από διάφορα μέρη, καθένα από τα οποία συνεισφέρει διαφορετικά στη διαδικασία της νόησης κάνοντας τη δική του εργασία. Ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών αποτελείται από τρία μέρη: τη μονάδα επεξεργασίας, τη μνήμη και τα συστήματα από τα οποία εισέρχονται και εξέρχονται πληροφορίες. Οι Atkinson και Schiffrin διατύπωσαν την άποψη πως η μνήμη διακρίνεται σε τρία είδη: την αισθητηριακή, τη βραχυπρόθεσμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, 2001).

Το άτομο λαμβάνει συνεχώς ερεθίσματα από το εξωτερικό του περιβάλλον τα οποία εισέρχονται στο σύστημά του μέσα από τις αισθήσεις. Ένα μέρος των ερεθισμάτων αυτών φτάνει ως τον οργανισμό περνώντας μέσα από μία πρώτη επιλογή που γίνεται από τις διαδικασίες ελέγχου και καταλήγει στην πολύ βραχεία «*αισθητηριακή μνήμη*» (Short – term sensory storage/ STSS). Αυτή είναι η μονάδα καταγραφής του συστήματος. Συγκρατεί τα απλά ακατέργαστα, εισερχόμενα, αισθητηριακά δεδομένα που έγιναν αντιληπτά από τις αισθήσεις μας. Έπειτα οι πληροφορίες χάνονται εντελώς εκτός και αν το παιδί δώσει ιδιαίτερη προσοχή σε αυτές και καταφέρουν να περάσουν στο δεύτερο φιλτράρισμα τη «*βραχύχρονη μνήμη*» (Short – term memory/ STM). Η βραχύχρονη μνήμη είναι μία μονάδα επεξεργασίας, ένα σύστημα που μας κάνει να αντιληφθούμε το παρόν. Η χωρητικότητά της είναι πολύ περιορισμένη (περίπου πέντε με εννέα μονάδες πληροφοριών) και διαρκεί για ελάχιστο χρονικό διάστημα (είκοσι περίπου δευτερόλεπτα). Εάν οι πληροφορίες αυτής της μνήμης επεξεργασθούν περισσότερο

τότε περνούν στο στάδιο της «μακρόχρονης μνήμης» (Long – term memory/ LTM). Η μακροπρόθεσμη μνήμη αποτελεί ένα μόνιμο αποθηκευτικό χώρο με απεριόριστη χωρητικότητα. Περιλαμβάνει τη γνώση που έχουμε για τον κόσμο, τις εντυπώσεις από παλιότερες εμπειρίες και γεγονότα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για την επίλυση προβλημάτων (Shaffer, 2004).

Για να καταλάβουμε καλύτερα αυτή την προσέγγιση, παρατηρούμε τι συμβαίνει όταν μία μαμά προσπαθεί να μάθει στην τετράχρονη κόρη της το τηλέφωνο του σπιτιού σε περίπτωση που το κοριτσάκι απομακρυνθεί από την οικογένειά της σε ένα εμπορικό κέντρο. Η μητέρα κάθεται μπροστά στο τηλέφωνο και δείχνει στο παιδί τη σειρά με την οποία πρέπει να πατήσει τα κουμπιά για παράδειγμα πέντε, τέσσερα, τρία, ένα, δύο. Το νήπιο παρακολουθεί τη μητέρα του και ακούει τα λόγια της. Στην αρχή το παιδί καταγράφει τους αριθμούς ως μία διαδοχή ήχων. Σημασίες που αντιστοιχούν σε αυτούς ανακαλούνται από τη μακρόχρονη μνήμη και εναρμονίζονται με τους ήχους που έχουν καταγραφεί στη βραχυπρόθεσμη. Το παιδί αναγνωρίζει τον κάθε αριθμό και προσπαθεί να θυμηθεί. Θα το καταφέρει όταν η πληροφορία θα περάσει στη μακρόχρονη μνήμη όπου η λήθη έρχεται πιο αργά από ότι στη βραχύχρονη μνήμη. Σύμφωνα με τους ψυχολόγους της επεξεργασίας των πληροφοριών τόσο οι άνθρωποι όσο και οι υπολογιστές έχουν περιορισμένες δυνατότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Το τετράχρονο κοριτσάκι, για παράδειγμα μπορεί να είχε δυσκολίες στην απομνημόνευση του αριθμού. Ίσως να μην είχε προσέξει αρκετά τα λόγια της μητέρας της ή να είχε μικρή (ανώριμη ακόμα) βραχύχρονη μνήμη. Ίσως ακόμα να είχε ξεχάσει και κάποιους αριθμούς λόγω της μικρής ταχύτητας μεταφοράς της πληροφορίας προς τη μακρόχρονη μνήμη. Επιπλέον μπορεί να μην είχε κατακτήσει ακόμα στρατηγικές απομνημόνευσης λόγω της μικρής της εμπειρίας. Από αυτά συμπεραίνουμε, ότι οι γνωστικές δυσκολίες των πολύ μικρών παιδιών οφείλονται στην περιορισμένη γνώση και μνήμη τους, καθώς και στον περιορισμένο έλεγχο της προσοχής τους, ως προς τον τρόπο που εξερευνούν μια πληροφορία, αλλά και σε περιορισμένες στρατηγικές που έχουν για την απόκτηση και τη χρήση πληροφοριών. Η απόδοση αυτή βελτιώνεται σταδιακά με τη μείωση των περιορισμών λόγω της ωρίμανσης του hardware (εξοπλισμού) και την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων διαδικασιών επεξεργασίας των πληροφοριών μέσω του software (Cole & Cole, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι αναπτυξιακές μεταβολές συμβαίνουν λόγω των αλλαγών στη γνωστικές λειτουργίες των παιδιών με την πάροδο του χρόνου που τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες πιο αποτελεσματικά και περιεκτικά. Η κυριότερη αναπτυξιακή αλλαγή είναι η απόκτηση μηχανισμών ελέγχου που στρέφουν την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένα ερεθίσματα της αισθητηριακής μνήμης και αποκτούν νέες πληροφορίες μετά την είσοδο τους στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Οι μηχανισμοί αυτοί βοηθούν στην οργάνωση των νέων πληροφοριών και στην αναγνώριση των σχέσεών τους με τις προϋπάρχουσες. (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001).

Τέλος, η ωρίμανση του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος καθιστά τα παιδιά ικανά να επεξεργάζονται πληροφορίες πιο γρήγορα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη αναγνώριση και αποθήκευση πληροφοριών και τη γρηγορότερη επίλυση προβλημάτων. Βέβαια στην νηπιακή και παιδική ηλικία οι πληροφορίες που λαμβάνουν σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται και από τις επιδράσεις που δέχονται από αυτό (Shaffer, 2004).

### 2.3. Το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο του L. Vygotsky

Ο L. Vygotsky στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που παίζει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά ζουν και αναπτύσσονται. Σύμφωνα με την άποψή του για να καταλάβουμε τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών πρέπει πρώτα να μελετήσουμε τα ήθη, τα έθιμα, την κουλτούρα τις εκάστοτε πολιτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν στον περίγυρο που μεγαλώνουν τα παιδιά κάθε κοινωνίας και τις αλληλεπιδράσεις τους με τα τριγύρω τους πρόσωπα, καθώς η σκέψη και η μάθηση αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό υπό την επίδραση των κοινωνικών συνθηκών (Salkind, 2004).

Κατά το Vygotsky η κοινωνική αλληλεπίδραση προκαλεί αλλαγές στη σκέψη και στη συνέχεια στη συμπεριφορά των μικρών παιδιών. Δεδομένου ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο, τόσο η σκέψη όσο και η συμπεριφορά ποικίλουν ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτισμικές επιδράσεις. Οι εκπρόσωποι κάθε πολιτισμού αποτελούν την πηγή των ιδεών, εννοιών, δεξιοτήτων και στάσεων των παιδιών, καθώς ο πολιτισμός μέσα στον οποίο αλληλεπιδρούν καθορίζει τόσο τα ερεθίσματα όσο και το είδος αυτών στα οποία θα στραφεί η προσοχή τους. Ένα παιδί κατανοεί τον κόσμο μαθαίνοντας τα κοινά νοήματα των άλλων γύρω του (Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, 2001).

Οι απόψεις του Vygotsky στηρίζονται σε δύο βασικές ιδέες: Πρώτον πως τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μπορούμε να την καταλάβουμε μόνο μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον (πολιτισμικές και πολιτιστικές συνήθειες, ιστορικό πλαίσιο), μέσα στο οποίο ζουν και δεύτερον πως η ανάπτυξη εξαρτάται από τα συμβολικά συστήματα μέσα στα οποία μεγαλώνουν τα παιδιά. Τα συστήματα αυτά αναφέρονται σε σύμβολα τα οποία δημιουργεί μία κουλτούρα και τα οποία βοηθούν τα παιδιά να σκέφτονται, να επικοινωνούν και να επιλύουν προβλήματα. Τέτοια σύμβολα είναι για παράδειγμα η γλώσσα, τα συστήματα γραφής και τα συστήματα αρίθμησης. Ο Vygotsky σε αντίθεση με τον Piaget, πιστεύει πως η γνωστική ανάπτυξη εξαρτάται κυρίως από τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά, συμφωνεί ωστόσο μαζί του στο ότι τα συμβολικά συστήματα κατακτώνται σύμφωνα με μία συγκεκριμένη σειρά και ακολουθία η φάσεις της οποίας δεν μπορούν να αλλάξουν. Η ανάπτυξη εμπεριέχει την εσωτερίκευση συμβολικών συστημάτων προκειμένου τα παιδιά να

σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα χωρίς τη βοήθεια άλλων. Η εσωτερίκευση αυτή ονομάζεται αυτορρύθμιση (Καψάλης, 2009).

Ο Vygotsky συμφωνούσε με τον Piaget ότι τα παιδιά είναι περίεργοι εξερευνητές που συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης ανακαλύπτοντας νέες έννοιες, έδινε όμως λιγότερη έμφαση στα επιτεύγματα που έκαναν τα παιδιά μόνα τους τονίζοντας τη σημασία του περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξή τους. Ο ίδιος υποστήριξε ότι πολλές ανακαλύψεις που κάνουν τα παιδιά συμβαίνουν κατά τη διάρκεια συνεργατικών διαλόγων ανάμεσα σε κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτή που δείχνει τη δραστηριότητα και δίνει λεκτικές οδηγίες και έναν αρχάριο μαθητή ο οποίος προσπαθεί να καταλάβει τις οδηγίες, εσωτερικεύοντας έτσι την πληροφορία για να την χρησιμοποιήσει στην πράξη όταν τη χρειαστεί. Για παράδειγμα, ένα τετράχρονο κοριτσάκι η Άννυ προσπαθεί να φτιάξει ένα παζλ αλλά δυσκολεύεται. Ο πατέρας της τη βοηθάει λέγοντάς της πως μπορεί να βάλει πρώτα τις γωνίες και τις δείχνει ένα ροζ κομμάτι σε μια γωνία και την παρακινεί να βρουν το άλλο ροζ κομμάτι στη δίπλα γωνία. Όταν η μικρούλα απογοητεύεται ο πατέρας της της βάζει δυο κομμάτια που ταιριάζουν μαζί και την ενθαρρύνει με λόγια να συνεχίσει. Όταν η Άννυ αρχίζει να καταλαβαίνει τη διαδικασία ο πατέρας της αποσύρεται για να μπορέσει να δουλέψει μόνη της όλο και πιο ανεξάρτητα. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν την κατανόηση και την εξειδίκευση κοντά σε πιο έμπειρους ανθρώπους. Αυτή η καθοδηγούμενη συμμετοχή δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο και να αναπτύσσουν όλο και περισσότερες δεξιότητες (Shaffer, 2004).

Οι άνθρωποι κατασκευάζουν από κοινού νοήματα αντικειμένων και γεγονότων τα οποία μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά μέσα από την παρατήρηση και τη γλώσσα. Δραστηριότητες όπως να κάνεις ένα άθλημα με συγκεκριμένο τρόπο ενός συγκεκριμένου πολιτισμού είναι κοινές. Καθώς τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, στο κοινωνικό περιβάλλον που ανήκει το καθένα, εσωτερικεύουν όλο και πιο ώριμους και αποτελεσματικούς τρόπους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιούν οι γονείς, οι δάσκαλοι και άλλα άτομα που συναναστρέφονται στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον μιμούνται και επαναλαμβάνουν τις νέες δεξιότητές τους συνεχώς (Craig & Baucum, 2007).

Οι δυνατότητες για γνωστική ανάπτυξη οριοθετούνται ανάμεσα στο υπάρχον εξελικτικό επίπεδο, δηλαδή από την παρούσα ατομική ικανότητα επίλυσης

προβλημάτων και από το επίπεδο δυναμικής ανάπτυξης, δηλαδή από τη λύση προβλημάτων με τη βοήθεια ενηλίκων ή από τη συνεργασία ή το παιχνίδι με ικανότερους συνομηλίκους. Τα όρια μιας τέτοιας απόστασης ορίζουν τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης διευρύνονται οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών με διδακτικό υλικό το οποίο είναι δύσκολο ώστε να μη γίνεται βαρετό, αλλά όχι τόσο δύσκολο ώστε να του προκαλεί ματαίωση. Στο πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης τα παιδιά με τη βοήθεια ενηλίκων ή άλλων συνομηλίκων τους εργάζονται μαζί σε καλά οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες θα τα βοηθήσουν να μάθουν όσα δε μπορούσαν να μάθουν μόνα τους (Hedegaard, 2012).

Τα παιδιά αναπτύσσουν πολύπλοκες γνωστικές ικανότητες παρότι ξεκινούν με τις βασικές καθώς ενήλικες ή άλλοι ικανότεροι συνομηλίκτοι προσφέρονται να τα βοηθήσουν. Το πιο εξειδικευμένο πρόσωπο παρέχει στα παιδιά ένα πλαίσιο ή μια υποστήριξη στην οποία τα παιδιά είναι σε θέση να λειτουργήσουν σαν να ήταν ικανά να επιλύσουν το εκάστοτε πρόβλημα. Καθώς η ανάθεση έργου γίνεται πιο οικία στα παιδιά ο ενήλικας τους αφήνει ολοένα και μεγαλύτερο περιθώριο ώστε να λειτουργήσουν μόνα τους και να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους επιτυχώς. Τα παιδιά περνούν ένα στάδιο μαθητείας σε ικανότητες που αφορούν την μόρφωση επαναλαμβάνοντας όσα έμαθαν και αφού πρώτα τα μιμηθούν στη συνέχεια τα εσωτερικεύουν. Οι εσωτερικευμένες αυτές γνωστικές ικανότητες παραμένουν κοινωνικές, καθώς παρόλο που το γνωστικό δυναμικό μπορεί να είναι καθολικό, η γνωστική εξειδίκευση καθορίζεται πολιτισμικά (Μαρκουλής & Γωνίδα, 2008).

Συμπερασματικά, η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, περιγράφεται ως η ζώνη των προβλημάτων τα οποία τα παιδιά δεν είναι σε θέση να τα επιλύσουν ακόμη, αλλά είναι σε θέση να τα μάθουν με την πρώτη ευκαιρία και ορίζεται από όσα τα παιδιά μπορούν να κάνουν μόνα τους και όσα χρειάζονται βοήθεια. Για τον Vygotsky έχει μεγάλη σημασία η διάκριση ανάμεσα στη συντελεσθείσα και στη δυναμική ανάπτυξη. Η συντελεσθείσα ανάπτυξη καθορίζει όσα μπορούν να κάνουν μόνα τους τα παιδιά και η δυναμική εκείνα που μπορούν να κάνουν με την καθοδήγηση ενός ενηλίκου ή ενός άλλου παιδιού που προηγείται στη μάθηση και στη γνώση. Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης αποτελεί την περιοχή της δυναμικής ανάπτυξης (Hedegaard, 2012).

Ο Piaget πίστευε ότι η γνωστική ανάπτυξη προηγείται της μάθησης. Δηλαδή τα παιδιά πρώτα πρέπει να είναι ικανά να σκέφτονται στο επίπεδο συμβολικών

λειτουργιών και μετά θα μπορέσουν να μάθουν πως η ποσότητα του νερού παραμένει η ίδια όταν μεταγγίζεται σε διαφορετικά δοχεία. Ο Vygotsky από την άλλη θεωρεί πως ο Piaget κάνει λάθος να μελετά μόνο τη σκέψη των παιδιών χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την επίδραση της διδασκαλίας. Έτσι κατά τον Piaget η διδασκαλία πρέπει να οικοδομηθεί με βάση τη συντελεσθείσα περιοχή, ενώ κατά το Vygotsky με βάση τη δυναμική. Επίσης ο Vygotsky θεωρούσε πως πρέπει να μελετάμε όχι το τί κάνουν τα παιδιά αλλά το τί μπορούν να κάνουν. Κατά την άποψή του, η πιο δυνατή μάθηση είναι αυτή που προηγείται της ανάπτυξης των παιδιών (Lourenco, 2012).

Σχετικά με την πορεία της ανάπτυξης ο Vygotsky διακρίνει τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι το *φυσικό ή πρωτόγονο στάδιο*, (από τη γέννηση έως το δεύτερο περίπου έτος). Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως ένα μέσο κοινωνικής επαφής και συναισθηματικής έκφρασης. Επιδίδονται σε δραστηριότητες που βασίζονται σε στόχους χωρίς όμως να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για την επίτευξή τους. Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται επίσης και ως στάδιο προ – διανοητικού λόγου και προ – λεκτικής σκέψης. Το δεύτερο στάδιο είναι το *στάδιο της νοητικής αφέλειας* (δεύτερο έως έβδομο έτος). Αυτό το στάδιο της πρακτικής νοημοσύνης χαρακτηρίζεται από τη χρήση γραμματικής και συντακτικού στην ομιλία των νηπίων. Παρόλα αυτά, η γλώσσα δεν αποτελεί κομμάτι της διαδικασίας της σκέψης, καθώς τα παιδιά αυτού του σταδίου χρησιμοποιούν σύμβολα για να αναπαραστήσουν διάφορα αντικείμενα και όχι ιδέες (Δημητρίου – Χατζηγεωργίου, 2001). Ο τρόπος σκέψης δεν επηρεάζει τη γλώσσα και η γλώσσα δεν επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των νηπίων και χρησιμοποιείται για να γνωστοποιούνται οι ανάγκες τους και να κατευθύνονται οι πράξεις τους. Το τρίτο στάδιο είναι το *στάδιο του εγωκεντρικού λόγου και των εξωτερικών σημμάτων* (έβδομο έως δωδέκατο έτος). Κατά το Vygotsky στο στάδιο αυτό η γλώσσα και η σκέψη αρχίζουν να αλληλοεπηρεάζονται. Τα παιδιά μιλούν ακατάπαυστα στον εαυτό τους κάνοντας διαλόγους ιδιαίτερα κατά την προσπάθειά τους να λύσουν κάποιο πρόβλημα που τα δυσκολεύει, δίνοντας την εντύπωση ότι εκφράζουν με το λόγο οτιδήποτε σκέφτονται εκείνη τη στιγμή και το τέταρτο στάδιο είναι το *στάδιο της εσωτερικής ανάπτυξης* (δωδέκατο χρόνο έως την ενηλικίωση) (Shaffer, 2004).

Συμπερασματικά, όπως αναφέρει ο Lourenco (2012), ο Vygotsky συμφωνούσε με τον Piaget στο ότι αρχικά ο τρόπος σκέψης των παιδιών είναι προγλωσσικός και οι πρώτες χρήσεις της γλώσσας δείχνουν τα όσα γνωρίζουν ήδη τα



παιδιά. Πίστευε όμως, ότι ο μη κοινωνικός διάλογος που ο Piaget ονόμαζε εγωκεντρικό, φανερώνει τη μετάβαση από τον προγλωσσικό στο λεκτικό συλλογισμό. Τα παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα εξωτερικά προς τον εαυτό τους, όπως η γλώσσα για την επίλυση εσωτερικών τους προβλημάτων χρησιμοποιώντας παράλληλα στρατηγικές, όπως ο μονόλογος ή τα δάχτυλά τους για βοήθεια. Αυτά τα βοηθήματα στη συνέχεια εσωτερικεύονται και ο μονόλογος γίνεται εσωτερικός. Η σχέση γλώσσας και σκέψης αλλάζει κατά την πορεία της ανάπτυξης και έτσι η γλώσσα επιτρέπει στη σκέψη να είναι κοινωνική και ατομική παράλληλα. Η γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να κατανοούν έννοιες όπως θεός, δάσκαλος, γιατρός, βοηθά στην επέκταση των γνώσεών τους για τον κόσμο γύρω τους, στην απόκτηση νέων πληροφοριών και στην αποθήκευσή τους στη μνήμη. Η χρήση της γλώσσας βοηθά τα παιδιά να θυμούνται καλύτερα, να μιμούνται συμπεριφορές των προτύπων τους και να επιλύουν προβλήματα με μεγαλύτερη ευκολία και ταχύτητα. Η γλώσσα επίσης βοηθά στην καθιέρωση κανόνων που καθορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Τέλος, ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, συμπεραίνουμε, ότι χαρακτηρίζεται από τέσσερις βασικές ιδέες. Τα παιδιά φαίνεται να οικοδομούν τη γνώση τους με την ενεργή συμμετοχή τους στις διάφορες καθημερινές δραστηριότητές τους, και επιπλέον η ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και αλληλεπιδρούν. Όσον αφορά τον ρόλο της μάθησης, η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη με τη βοήθεια ως ένα βαθμό των ενηλίκων και των ικανότερων παιδιών, ενώ η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη προσδιορίζοντας αντικείμενα και ιδέες και επεκτείνοντας έτσι το εύρος των γνώσεων των παιδιών (Salkind, 2004).

Παρόλα αυτά όμως και η θεωρία του Vygotsky έχει δεχτεί κριτικές από νεότερους ερευνητές, οι οποίοι υποστήριζαν πως η θεωρία του υποτιμούσε το ρόλο που διαδραματίζουν τα ίδια τα παιδιά στην ανάπτυξή τους και τη διαμόρφωση του δικού τους περιβάλλοντος, αλλά και πως η έμφαση που ο ίδιος έδινε στο ρόλο του πολιτισμού και της κοινωνίας τον οδήγησε στην παραμέληση της επίδρασης του βιολογικού παράγοντα στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Επιπλέον σύμφωνα με τη Barbara Rogoff η καθοδηγούμενη συμμετοχή που βασίζεται κυρίως στη λεκτική καθοδήγηση την οποία τόνιζε ο Vygotsky, δεν προσαρμόζεται το ίδιο σε όλους τους πολιτισμούς και πολλές φορές η χρησιμότητά της σε ορισμένες μορφές μάθησης είναι

πολύ μικρότερες από ότι σε ορισμένες άλλες. Για παράδειγμα, ένα παιδί από τη νοτιοανατολική Αφρική ευνοείται περισσότερο από την παρατήρηση παρά από τη λεκτική καθοδήγηση και την ενθάρρυνση, στον τομέα της μάθησης. Άλλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως η συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων δεν ευνοεί πάντα τα άτομα που συνεργάζονται, αλλά αντίθετα μπορεί να μειώσει τις επιδόσεις τους σε περίπτωση που ο πιο έμπειρος συνεργάτης δεν έχει πολύ εμπιστοσύνη στις γνώσεις του ή δεν μπορεί να προσαρμόσει το επίπεδο διδασκαλίας στο επίπεδο του άλλου παιδιού (Feldman, 2009).

### **Κεφάλαιο τρίτο:**

## **Η Ανάπτυξη της Ηθικής κατά την Νηπιακή Ηλικία.**

### 3.1. Η Σχέση μεταξύ της Γνωστικής Ανάπτυξης και της Ανάπτυξης της Ηθικής Σκέψης

Η γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται με την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών. Εστιάζει στον τρόπο που η νόηση, (δηλαδή η σκέψη), η λογική και η επίλυση προβλημάτων αναπτύσσεται στον άνθρωπο και είναι μια βασική διαδικασία η οποία βοηθάει τον άνθρωπο να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του. Η ηθική ανάπτυξη αφορά τις αξίες, τις συνήθειες και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και καλλιεργούνται στα παιδιά από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης σε αυτά. Αναφέρεται στις αλλαγές της αίσθησης της δικαιοσύνης και του τι είναι σωστό και τι λάθος καθώς και στις αλλαγές στη συμπεριφορά σε θέματα ηθικής (Καρακατσάνη, 2004).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν μαθαίνουν από το περιβάλλον τους να ξεχωρίζουν το τι είναι καλό και τι κακό και να διακρίνουν την καλοσύνη από τη σκληρότητα και την ιδιοτέλεια από τη γενναιοδωρία. Με το πέρασμα των χρόνων η ώριμη ηθική κρίση σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το αν μια πράξη είναι σωστή ή λανθασμένη. Οι γνωστικοί – αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη εξελίσσεται σε προοδευτικά στάδια, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη γνωστική, τα οποία όμως αφορούν διαφορετικές ηλικίες. Στα αρχικά στάδια της νηπιακής και της παιδικής ηλικίας, εκτός από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης που είναι σταθερά, παρατηρούμε και τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης να ακολουθούν σχετικά σταθερούς κανόνες, πράγμα που σημαίνει πως «αντιπροσωπεύονται από κάποιου είδους γενετικές εγγραφές και ξεδιπλώνονται παράλληλα με τις γνωστικές δυνατότητες» των παιδιών. Ωστόσο, η νοητική ανάπτυξη δε σημαίνει και ηθική ανάπτυξη. Παράλληλα όμως, οι αξίες που αφορούν τη σχέση των ατόμων μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους, θεωρούνται ως γνώση καθώς αποτελούν μια προσαρμογή μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν. Τόσο η γνώσεις όσο και οι αξίες συνδέονται μεταξύ τους, καθώς κρίνονται στο πεδίο της πράξης. Οι αξίες όπως και το καλό, είναι θέμα γνώσης. Όπως αναφέρει και ο Πετρίδης (2011), οι αξίες είναι η γνώση που αναφέρεται σε ένα πεδίο μεγαλύτερης πληροφορίας από αυτό της κοινωνίας και των ανθρωπίνων σχέσεων και με πολύ περισσότερες μεταβλητές. Ορισμένες διαδικασίες της γνωστικής ανάπτυξης για να εκδηλωθούν χρειάζονται να αλληλεπιδράσουν με το ανθρώπινο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα όταν τα παιδιά

μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα της κοινωνίας τους, κάτι παρόμοιο ισχύει και στην ηθική ανάπτυξη (Πετρίδης, 2011).

Ο Piaget υποστήριζε ότι η αίσθηση ηθικής στα παιδιά, προκύπτει από την αλληλεπίδραση των αναπτυσσόμενων γνωστικών δομών τους και της κοινωνικής τους εμπειρίας που συνεχώς διευρύνεται. Ως προς τη γνωστική ανάπτυξη μέσα από έρευνες και μελέτες, έχει αναπτύξει τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που μπορούν να συγκριθούν με την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008).

Το πρώτο στάδιο είναι το αισθησιοκινητικό (από τη γέννηση ως το δεύτερο έτος). Σε αυτό το στάδιο η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών περιορίζεται σε κινητικά αντανακλαστικά που αντιστοιχούν σε συμπεριφορές των ανώτερων θηλαστικών των οποίων τα νευρωνικά κυκλώματα εμφανίζονται και μέσα στην ανθρώπινη εξελικτική ιστορία. Για παράδειγμα, η ανθρώπινη συμπεριφορά τους πρώτους δέκα μήνες της ζωής του μοιάζει πολύ με αυτήν του χιμπατζή. Μετά το διάστημα αυτό όπου τα ανθρώπινα νευρωνικά συστήματα εξελίσσονται, το ανθρώπινο νεογνό αναπτύσσεται με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς από αυτούς του χιμπατζή (Siegler, 2002).

Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της προενεργητικής σκέψης, (δεύτερο με έβδομο έτος) οπότε τα νήπια αρχίζουν να χρησιμοποιούν σύμβολα όπως αυτό της γλώσσας και αρχίζουν να κατατάσσουν αντικείμενα σε κατηγορίες. Η γνωστική ανάπτυξη αυτής της περιόδου βρίσκεται ανάμεσα σε αυτή του αυτιστικού ασυνείδητου της βρεφικής ηλικίας και αυτής του κοινωνικοποιημένου ενηλίκου. Τα νήπια δεν μπορούν να κατανοήσουν την άποψη των άλλων λόγω της εγωκεντρικής τους σκέψης και σε περίπτωση που χτυπήσουν κάπου θεωρούν πως το αντικείμενο που τα χτύπησε έφταιγε διότι το έκανε επίτηδες λόγω της ανιμιστικής τους σκέψης (Shaffer, 2004).

Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της ενεργητικής σκέψης (έβδομο με ενδέκατο έτος). Σε αυτή την φάση τα παιδιά αρχίζουν να αφήνουν πίσω τους την εγωκεντρική σκέψη και αρχίζουν να κάνουν λογικούς συλλογισμούς. Η σκέψη τους είναι συγκεκριμένη και προσανατολισμένη σε αυτόνομα ερεθίσματα και αντιστρέψιμη, κατανοώντας έννοιες όπως μάζα, πυκνότητα και βάρος (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Το τέταρτο στάδιο είναι αυτό των τυπικών ενεργειών (ενδέκατο έτος μέχρι και την ενηλικίωση) στο οποίο οι έφηβοι μπορούν να κατανοούν αφηρημένες έννοιες όπως αυτή της δικαιοσύνης (Hayes, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες που έγινε σε παιδιά διαπιστώθηκε ότι, όπως η γνωστική ανάπτυξη, έτσι και η ηθική, αποτελείται από στάδια. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων σε μία ομάδα και από την παράλληλη γνωστική τους ανάπτυξη. Η ύπαρξη αυτών των σταδίων αποκαλύπτει ότι υπάρχουν κάποιου είδους γενετικές εγγραφές που τα εκφράζουν. Ο Freud συνέδεε τα στάδια αυτά με την ύπαρξη της λήμπινο και τις πιθανές καθηλώσεις της. Η ηθική ανάπτυξη ωστόσο έχει περισσότερες μεταβλητές και μεγαλύτερη ευλυγισία καθώς αφορά τη σχέση μεταξύ των ατόμων και της κοινωνίας και ο ρόλος της μάθησης και των περιβαλλοντικών επιδράσεων είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν της γνωστικής ανάπτυξης, με την οποία συνδέονται αλλά δεν ταυτίζονται. Η σταδιακή ανάπτυξη φανερώνει πως για όλα υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Όσο αργότερα εξελικτικά προκύπτουν κάποια πρότυπα δράσης, τόσο πιο ευέλικτα και με περισσότερες επιλογές είναι στην πράξη (Πετρίδης, 2011).

Ο Kohlberg θεωρούσε την ηθική ανάπτυξη ως μια γνωστική λειτουργία που βασικό της χαρακτηριστικό είναι ο ηθικός διαλογισμός. Μετά από μελέτες και έρευνες που έκανε σε παιδιά και εφήβους. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης το καθένα από τα οποία χωρίζεται σε δύο στάδια. Το πρώτο επίπεδο προσδιορίζεται ως στάδιο της «προσυμβατικής ηθικής». Σε αυτό τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στην τιμωρία και την υπακοή και ως στόχο έχουν την επιβράβευση για αυτό και αποφεύγουν να κάνουν κακό στους άλλους. Το δεύτερο επίπεδο είναι το στάδιο της «συμβατικής ηθικής», όπου τα παιδιά ενεργούν ως καλά μέλη της κοινωνίας, έτσι ώστε να είναι αρεστά και να ικανοποιούν τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου ή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στην «μετασυμβατική ηθική». Οι έφηβοι του σταδίου αυτού έχοντας αποκτήσει την ικανότητα της τυπικής αφαιρετικής σκέψης είναι σε θέση να κρίνουν αν οι αξίες και οι αρχές της κοινωνίας τους είναι σωστές ή όχι και κρίνουν τις πράξεις με βάση τις ηθικές αρχές που έχουν καταλήξει οι ίδιοι ότι είναι σωστές. Πιστεύουν σε αρχές όπως τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η αυτονομία τους αντιστοιχεί στην γνωστική και ηθική τους ανάπτυξη. Η δύναμη

των κινήτρων ωστόσο, είναι διαφορετική και μεταβάλλεται καθώς τα άτομα αναπτύσσονται, τόσο γνωστικά όσο και ηθικά (De Vitis & Rich, 1985).

Αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, καθορίζεται από τις επιδράσεις της ομάδας και από την παράλληλη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Τα στάδια ηθικής ανάπτυξης τόσο στη θεωρία του Piaget, όσο και στη θεωρία του Kohlberg δε συνδέονται με οποιαδήποτε ειδική εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς, αλλά αποτελούν κριτήρια όπως η πρόθεση, ο ρόλος της τιμωρίας, η έμφαση στην εμπιστοσύνη και τη συμμόρφωση και στην αξία της ζωής. Τα ίδια κριτήρια είναι δυνατόν να προκαλέσουν αντίθετη συμπεριφορά ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο συναισθημα, τις γνωστικές λειτουργίες και τη συμπεριφορά, είναι πολύπλοκες, καθώς η γνωστική ερμηνεία μιας συγκεκριμένης κατάστασης παίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική συμπεριφορά των ατόμων. Ο Piaget θεωρούσε πως η πορεία ανάπτυξης της ηθικότητας των παιδιών ακολουθεί τρία βασικά στάδια τα οποία αντανακλούν το είδος της γνωστικής ανάπτυξης που διαθέτουν σε κάθε ηλικία και δείχνουν πώς η κατανόηση της ηθικής φύσης των προβλημάτων από τα παιδιά, αναπτύσσεται και εξελίσσεται περισσότερο, καθώς αυξάνονται οι εμπειρίες τους. Οι ηθικές κρίσεις των παιδιών είναι στενά συνδεδεμένες με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Έτσι, η κοινωνική και γνωστική κατανόηση των παιδιών και ιδιαίτερα η θεωρία του νου που εφαρμόζουν στις κοινωνικές τους συναλλαγές με τους γύρω τους, αποτελεί σημαντική πλευρά της ηθικής ανάπτυξης. Κατά τον Piaget η γνώση παίζει διπλό ρόλο: αρχικά καθορίζει το ειδικό ηθικό νόημα μιας πράξης και επιπλέον αποτελεί κίνητρο για το άτομο να συμπεριφερθεί ανάλογα (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008.).

Αρχικά λοιπόν, οι δράσεις και οι αποφάσεις παίρνονται με βάση τα αισθήματα φόβου τα οποία αποτελούν τα ένστικτα. Στη συνέχεια, η θέληση για ταύτιση και η διάθεση υπεράσπισης της ομάδας αποτελεί ένα καινούργιο επίπεδο εξέλιξης, όπου τα άτομα υποτάσσονται σε μεγάλο βαθμό άκριτα στα πρέπει της ομάδας τους. Κύριο χαρακτηριστικό είναι η αίσθηση ασφάλειας που προσφέρει στον συναισθηματικό τομέα η ομάδα. Η ανάπτυξη της λογικής σκέψης οδήγησε και στην ανάπτυξη των ατόμων ως ξεχωριστά όντα μέσα στο σύνολο τα οποία μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά και να κρίνουν διάφορες αξίες με βάση συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει τα ίδια με την κριτική τους σκέψη. Τέλος, η εξέλιξη του ανθρώπινου

εγκεφάλου είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής του και το ποσό πληροφοριών που έχει συσσωρευθεί και πρέπει να μεταβιβαστεί στις επόμενες γενιές είναι μεγάλο. Αυτό βοηθάει τον άνθρωπο, στο γεγονός ότι πρέπει να εντυπώνει μέσω της υπακοής στους μεγαλύτερους, κοινωνικές συμπεριφορές και κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι μεταδίδονται μέσω της μάθησης στην οποία οφείλεται η ανάπτυξη και εξέλιξη τους (Πετρίδης, 2011).



**Το Γνωστικοεξελικτικό Μοντέλο της  
Ηθικής.**

### 3.2.1. Η θεωρία του Jean Piaget

Οι Rakoczy, Tomasello & Wyman, (2009), μελετώντας τα φυσιολογικά επίπεδα και το γενικό πλαίσιο του παιχνιδιού προσποίησης στα μικρά παιδιά, συμπέραναν πως ο Piaget μελετά κυρίως τη γνωστική πλευρά της παιδικής ηθικότητας και όχι τόσο την ηθική συμπεριφορά και τα ηθικά συναισθήματα και πως ασχολήθηκε με την κατανόηση των κανόνων και τον τρόπο που τα παιδιά τους εφαρμόζουν σε διαφορετικές ηλικίες κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, καθώς και με τη λειτουργία της ηθικής σκέψης στις ηλικίες αυτές. Ο Piaget προσπάθησε να καθορίσει τα κριτήρια που χρησιμοποιούν στις ηλικίες αυτές για να κρίνουν την ηθικότητα μιας πράξης και για αυτό εξέτασε το είδος της ηθικότητας που έχουν τα παιδιά σε κάθε ηλικία και όχι το πόσο ηθικά είναι τα ίδια και ποιους ηθικούς κανόνες γνωρίζουν. Επικεντρώθηκε στο πως τα παιδιά κάνουν ηθικές κρίσεις και πως σχηματίζουν απόψεις για το τι είναι σωστό και τι λάθος, δίνοντας λιγότερη προσοχή στο πως αυτά μεταφράζουν τις κρίσεις και τις απόψεις τους αυτές σε ηθικές πράξεις και προσπάθησε να καθορίσει τη ψυχολογική διάσταση της ηθικότητας.

Για τις μελέτες του ο Piaget χρησιμοποίησε δύο διαδικασίες. Στην πρώτη, μέσω της κλινικής συνέντευξης, παρουσίαζε ζεύγη ιστοριών με κάποια ηθικά διλήμματα και προβλήματα και στη συνέχεια παρατηρούσε τις αντιδράσεις των παιδιών, όταν τους ζητούσε να κάνουν ηθικές κρίσεις για το θέμα κάθε ιστορίας ή για τους ήρωες μέσα σε αυτές, τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους όσο αυτό ήταν δυνατόν ανάλογα με την ηλικία τους. Η δεύτερη ήταν το παιχνίδι των βόλων, για να μελετήσει τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους κανόνες των παιχνιδιών σε κάθε ηλικία. Επειδή το παιχνίδι αυτό μαθαίνεται από παιδί σε παιδί και όχι τόσο από ενήλικες, ήθελε να αποσαφηνιστούν οι τρόποι που τα παιδιά αντιλαμβάνονται έννοιες όπως «δίκαιο παιχνίδι» και «εφαρμογή κανόνων» (Hayes, 1998).

Η αρχική έρευνα του Piaget για τους κανόνες του παιχνιδιού έγινε στη Γενεύη. Ο ερευνητής στο πρώτο μέρος της έρευνας, έδωσε σε είκοσι παιδιά τεσσάρων με δεκατρία ετών, μερικούς βόλους και αφού ζητούσε να εξηγηθούν οι κανόνες στα παιδιά προσποιούμενος πως δεν τους γνώριζε ο ίδιος, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μαζί του, λέγοντας πως τους έχει ξεχάσει και αν μπορούν να του μάθουν το παιχνίδι για να παίξουνε μαζί. Έτσι, τα παιδιά ήταν υποχρεωμένα να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τα ίδια τους κανόνες του παιχνιδιού, όπως αυτά τους αντιλήφθηκαν. Στο τέλος ο Piaget ρωτούσε ποιο παιδί κέρδισε και γιατί. Στο

δεύτερο μέρος της συνέντευξης, ο ερευνητής προσπαθούσε να διακρίνει το πώς τα παιδιά συνειδητοποιούν και σέβονται τους κανόνες του παιχνιδιού. Ο Piaget ζητούσε από τα παιδιά να του διατυπώσουν ένα νέο δικό τους κανόνα λέγοντας τους στο κάθε παιδί ξεχωριστά πως τον κανόνα αυτόν θα τον έχει φτιάξει αυτό και κανένας άλλος δεν θα τον γνωρίζει. Μόλις τα παιδιά έλεγαν τον κανόνα τους, τους ζητούσε να παίξουν το παιχνίδι με τον νέο κανόνα. Όταν συμφωνούσαν τα παιδιά να παίξουν τα ρωτούσε αν ο κανόνας ήταν «δίκαιος» και «πραγματικός» όπως οι άλλοι, προσπαθώντας παράλληλα να εκμαιεύσει από αυτά τα κίνητρα και τα κριτήρια των κανόνων αυτών. Ήθελε να διαπιστώσει κατά πόσο οι κανόνες ήταν ιεροί, αναλλοίωτοι και απαραβίαστοι από τα παιδιά και κατά πόσο είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας συμφωνίας μεταξύ των παιδιών (Κακαβούλης, 1994).

Η τεχνική αυτή προβάλλει τον τρόπο που τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τους κανόνες παρόλη την πολυπλοκότητα αυτού του παιχνιδιού. Ο ερευνητής επιπλέον είναι σε θέση να διακρίνει τι λένε τα παιδιά για τους κανόνες στον προφορικό λόγο και τι πραγματικά κάνουν στην πράξη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Williams & Williams, 1970).

Ο Piaget μέσα από τις έρευνές του για την κατανόηση των κανόνων από τα μικρά παιδιά διαπίστωσε τέσσερα στάδια ανάπτυξης εφαρμογής κανόνων. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο σημείο, λόγω του ηλικιακού ορίου που θέσαμε στην παρούσα εργασία, θα σταθούμε αναλυτικά μόνο στα τρία πρώτα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι το *κινητικό και ατομικό παιχνίδι* (από τη γέννηση μέχρι το δεύτερο έτος) στο οποίο τα βρέφη χειρίζονται τα διάφορα αντικείμενα (για παράδειγμα τους βόλους), ανάλογα με την εκάστοτε επιθυμία τους. Οι κινήσεις τους είναι ασυντόνιστες, προσπαθούν να καταλάβουν τι είναι τα αντικείμενα που τους δόθηκαν και τα κατατάσσουν στα ήδη υπάρχοντα νοητικά τους σχήματα. Ωστόσο το παιχνίδι τους δεν είναι εντελώς τυχαίο. Πολύ γρήγορα αρχίζουν να επαναλαμβάνουν και να ακολουθούν ορισμένες αντιδράσεις και σχήματα, αναπτύσσοντας έτσι μια σειρά σταθερών προτύπων συμπεριφοράς. Οι βόλοι τελικά αποκτούν συμβολική αξία και αναπαριστούν αντικείμενα από το οικείο περιβάλλον τους. Οι κανόνες σε αυτό το στάδιο δεν υπάρχουν και δεν είναι υποχρεωτικοί, καθώς είτε αγνοούν την ύπαρξή τους, είτε δεν νιώθουν την ανάγκη να τους ακολουθήσουν (Piaget, 1932).

Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο του *εγωκεντρικού παιχνιδιού*, από το δεύτερο έως το πέμπτο έτος, κατά το οποίο διαπιστώνουμε ότι τα νήπια παρατηρούν

τα μεγαλύτερα παιδιά να παίζουν ομαδικά παιχνίδια και στη συνέχεια προσπαθούν να τα μιμηθούν. Αντιλαμβάνονται πως τα μεγαλύτερα παιδιά παίζουν σύμφωνα με κάποιους κανόνες και προσπαθούν να τους εφαρμόσουν πιστεύοντας πως τους ακολουθούν όπως και εκείνα, αλλά ακόμα δεν προσπαθούν να συνεργαστούν με την πραγματική έννοια με τα άλλα παιδιά. Στα παιχνίδια με τα άλλα παιδιά δεν κάνουν καμία προσπάθεια να καταλήξουν σε κοινούς κανόνες, ούτε επιδιώκουν τη νίκη και το συναγωνισμό και παρόλο που φαίνεται πως παίζουν όλα μαζί, στην πραγματικότητα συνεχίζουν να παίζουν μόνα τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τους άλλους συμπαίκτες τους, επομένως πάντα κερδίζουν σε κάθε παιχνίδι, χωρίς να καταλαβαίνουν ότι απομονώνονται από τα άλλα παιδιά. Αυτό συμβαίνει διότι αφενός τα νήπια αισθάνονται την ανάγκη να ενταχθούν σε μια ομάδα και να παίζουν σύμφωνα με τους κανόνες όπως τα μεγαλύτερα παιδιά αλλά με την εγωκεντρική τους σκέψη γρήγορα πείθουν τον εαυτό τους πως ο τρόπος που παίζουν τα ίδια είναι ο «σωστός» και γυρνούν ξανά στο ατομικό τους παιχνίδι. Στην ουσία παίρνουν τους κανόνες των μεγαλύτερων παιδιών και τους προσαρμόζουν στις δικές τους ανάγκες, έχουν συντρόφους στο παιχνίδι, αλλά όχι πραγματικούς συμπαίκτες. Εντούτοις, οι κανόνες για τα νήπια αυτού του σταδίου είναι ιεροί και απαραβίαστοι και πιστεύουν ότι έχουν καθιερωθεί από κάποιον μεγαλύτερο όπως οι γονείς ή ακόμα και ο Θεός και πρέπει να τους σέβονται. Η *περιορισμένη γνωστική τους ικανότητα* όμως τα εμποδίζει να τους κάνουν πράξη και τους δέχονται παθητικά δείχνοντας υποταγή σε αυτούς χωρίς όμως υποχρέωση τήρησής τους (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008).

*Παράδειγμα έρευνας δευτέρου σταδίου για τους κανόνες:*

Piaget: «Τώρα πια οι άνθρωποι θα μπορούν να παίζουν με αυτό τον τρόπο;»

Ben (δέκα ετών): «Ω, όχι θα ήταν κλεψιά.»

Piaget: «Αλλά θα θέλανε όλοι σου οι φίλοι, δε θα θέλανε;»

Ben: «Ναι θα ήθελαν όλοι.»

Piaget: «Τότε γιατί θα ήταν κλεψιά;»

Ben: «Γιατί τον επινόησα εγώ: δεν είναι κανόνας! Είναι ένας λάθος κανόνας, γιατί είναι εκτός κανόνων. Ένας δίκαιος κανόνας είναι αυτός που υπάρχει μέσα στο παιχνίδι.» (Piaget, 1932, σελ. 58).

Το τρίτο στάδιο είναι το στάδιο του κοινωνικού ή συνεργατικού παιχνιδιού, από το έκτο έως και το δέκατο έτος, στο οποίο τα παιδιά της σχολικής ηλικίας αρχίζουν να συμμετέχουν στα ομαδικά παιχνίδια και προσπαθούν να κερδίσουν.

Συμμορφώνονται από κοινού στους κανόνες των παιχνιδιών και κατά τη διάρκειά τους προσέχουν ώστε όλοι να τους ακολουθούν όλους όπως συμφωνήθηκε. Παρόλο όμως που τα παιδιά ακολουθούν κοινούς κανόνες δεν τους κατανοούν πλήρως, οι ιδέες τους για αυτούς είναι ασαφείς και συγκεχυμένες, τους αντιλαμβάνονται διαφορετικά και μπορεί να διατυπώσουν διαφορετικές απόψεις για αυτούς εάν ρωτηθούν ξεχωριστά. Το παιχνίδι είναι τώρα μία κοινή δραστηριότητα και η πρόθεση κατανόησης των κανόνων από τα παιδιά είναι έντονη, ακόμα και εάν δεν είναι σε θέση ακόμα να τους τηρούν πλήρως. Η θέλησή τους να συμμετέχουν στο κοινό παιχνίδι τα βοηθούν να λύνουν τις διαφορές τους και συμβιβάζονται στις διαφωνίες τους. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά κατανοούν πως οι κανόνες των παιχνιδιών είναι κοινωνικές συμβάσεις και τους εφαρμόζουν σαν ένα κωδικοποιημένο σύστημα. Οι κανόνες θεωρούνται νόμοι που έχουν βγει από την αμοιβαία συμφωνία μεταξύ των παικτών για αυτό πρέπει να είναι σεβαστοί και να τηρούνται από όλους. Επιτρέπεται να αλλάξουν εφόσον είναι αποδεκτό από το γενικό σύνολο (Cole & Cole, 2001).

Όπως αναφέρει ο Κακαβούλης (1994), έπειτα από την έρευνά του για την κατανόηση και την τήρηση των κανόνων στο παιχνίδι από τα παιδιά ο Piaget μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουν την έννοια των κανόνων της ηθικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα διερεύνησε τα κριτήρια με τα οποία κρίνουν αν μια πράξη είναι καλή ή κακή. Από τους κανόνες ηθικής συμπεριφοράς ο Piaget εστίασε σε αυτούς που αφορούσαν την αταξία, την κλοπή και το ψέμα. Για να μελετήσει την ηθική κρίση των παιδιών ως προς την αταξία χρησιμοποίησε τη μέθοδο με τα ζεύγη ιστοριών. Αφού τους παρουσίαζε μικρές ιστορίες οι οποίες είχαν συγκεκριμένες πράξεις (η μία περιέγραφε μία αταξία που έγινε τυχαία, αλλά προκάλεσε μεγάλη ζημιά και η άλλη ιστορία περιέγραφε μια αταξία που έγινε με πρόθεση, αλλά προκάλεσε μικρή ζημιά) ζητούσε να τις σκεφτούν και να τις κρίνουν.

Παράδειγμα τέτοιων ιστοριών είναι και η ακόλουθη. Κάποτε ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Marie. Ήθελε να κάνει μια ωραία έκπληξη στη μητέρα της και να κόψει ένα κομμάτι ράψιμο για εκείνη, αλλά δεν ήξερε πώς να χρησιμοποιεί σωστά το ψαλίδι και έκοψε μία μεγάλη τρύπα στο φόρεμά της. Η παραπάνω ιστορία χρησιμοποιήθηκε ξανά με μια μικρή παραλλαγή σύμφωνα με την οποία, ένα μικρό κορίτσι που το έλεγαν Margaret πήγε και πήρε τα ψαλίδια της μητέρας της μία μέρα που εκείνη ήταν έξω. Έπαιξε με αυτά για λίγο, αλλά μη ξέροντας να τα χρησιμοποιεί σωστά, έκανε μία μικρή τρύπα στο φόρεμά της (Williams & Williams, 1970).

Σε ένα δεύτερο παράδειγμα, η πρώτη ιστορία που χρησιμοποιήθηκε, αφηγείται πως ένα μικρό αγόρι που το λένε John είναι στο δωμάτιό του και η μητέρα του το φωνάζει να πάει για φαγητό. Ο John τρέχει προς την τραπεζαρία, αλλά πίσω από την πόρτα βρίσκεται μία καρέκλα πάνω στην οποία είναι ένας δίσκος με δεκαπέντε φλιτζάνια. Ο John δεν έχει τρόπο να γνωρίζει ότι όλα αυτά βρίσκονται πίσω από την πόρτα. Καθώς μπαίνει μέσα στην τραπεζαρία, η πόρτα χτυπάει το δίσκο και σπάνε όλα τα φλιτζάνια. Η δεύτερη ιστορία αναφέρει πως ήταν κάποτε ένα μικρό αγόρι που το έλεγαν Erik. Μια μέρα που η μητέρα του έλειπε από το σπίτι προσπάθησε να φτάσει ένα βάζο με μαρμελάδα που είχε βάλει η μητέρα του ψηλά στο ντουλάπι. Σκαρφάλωσε σε μια καρέκλα και άπλωσε τα χέρια του. Η μαρμελάδα όμως ήταν πολύ ψηλά και δεν την έφτανε. Καθώς όμως προσπαθούσε να φτάσει τη μαρμελάδα, έριξε κάτω και έσπασε ένα φλιτζάνι. Έπειτα από την αφήγηση των παραπάνω ιστοριών ο Piaget ρωτούσε τα παιδιά – υποκείμενα της έρευνας, (το καθένα πάντοτε ξεχωριστά, για κάθε ζευγάρι ιστοριών) αν τα δύο παιδιά έφταιγαν το ίδιο και αν είχαν κάνει το ίδιο κακό και ποιο από τα δύο παιδιά ήταν περισσότερο άτακτο και γιατί. Στη συνέχεια ακολουθούσε αναλυτική συζήτηση ζητώντας από τα παιδιά να επαναλάβουν αρχικά τις ιστορίες ώστε να βεβαιωθεί πως τις είχαν κατανοήσει (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001).

*Παραδείγματα συζητήσεων (με παιδί ηλικίας έξι ετών):*

Piaget: «Είναι το ένα παιδί πιο άτακτο από το άλλο;»

Παιδί: «Το πρώτο είναι πιο άτακτο, γιατί έσπασε δεκαπέντε φλιτζάνια.»

Piaget: «Αν ήσουν ο πατέρας τους πιο θα τιμωρούσες πιο πολύ;»

Παιδί: «Το παιδί που έσπασε τα δεκαπέντε φλιτζάνια.»

Piaget: «Γιατί τα έσπασε;»

Παιδί: «Η πόρτα έκλεισε πολύ απότομα και τα έσπρωξε. Δεν το ήθελε να σπάσει». (Κακαβούλης, 1994, σελ. 55).

Ο Piaget στη μελέτη του αυτή διαπίστωσε πως τα παιδιά μέχρι την ηλικία των δέκα ετών απαντούσαν με δύο τύπους απαντήσεων. Στον έναν με κριτήριο το υλικό αποτέλεσμα μιας πράξης ανεξάρτητη από τα κίνητρα και στο δεύτερο με κριτήριο μόνο τα κίνητρα. Τα παιδιά απαντούσαν τότε με τον έναν και τότε με τον άλλον τρόπο. Κατά τον Piaget όταν τα παιδιά έκριναν με βάση το υλικό αποτέλεσμα, έκριναν με το κριτήριο της *αντικειμενικής ευθύνης*, ενώ όταν έκριναν με βάση την πρόθεση, χρησιμοποιούσαν το κριτήριο της *υποκειμενικής ευθύνης*. Διαπίστωσε πως

τα παιδιά έβδομο χρόνο απαντούν κυρίως με το κριτήριο της αντικειμενικής ευθύνης, στον ένατο χρόνο κυρίως με το κριτήριο της υποκειμενικής ευθύνης, ενώ στο δέκατο έτος απαντούν μόνο με βάση την υποκειμενική ευθύνη (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008).

Κατά τον ίδιο τρόπο ο Piaget ερεύνησε την κλοπή και το ψέμα. Για την κλοπή οι ιστορίες αφορούσαν πράξεις κλοπής με διαφορετικά κίνητρα και αποτελέσματα. Ο Piaget σε αυτήν την περίπτωση ήθελε να μελετήσει αν τα παιδιά πρόσεχαν περισσότερο τα κίνητρα ή τα αποτελέσματα μίας πράξης κλοπής. Αν ήταν και τα δύο παιδιά κακά και γιατί (Κακαβούλης, 1994).

Παραδείγματα τέτοιων ιστοριών είναι τα εξής: Στην πρώτη ιστορία ο Κώστας συναντά μια μέρα ένα φίλο του, που είναι πάρα πολύ φτωχός. Ο φίλος του αυτός του είπε ότι δεν είχε φαγητό εκείνη την ημέρα. Ο Κώστας δεν είχε χρήματα, αλλά μπήκε σε ένα φούρνο και έκλεψε μία φρατζόλα. Έτρεξε και την έδωσε αμέσως στο φίλο του. Στη δεύτερη ιστορία, η Έλλη μπαίνει σε ένα κατάστημα. Εκεί βλέπει μία ωραία κορδέλα και σκέφτεται πως θα πήγαινε πολύ με το καινούργιο της φόρεμα. Έτσι, όταν η πωλήτρια γύρισε την πλάτη και κοίταξε αλλού, η Έλλη έκλεψε την κορδέλα και έφυγε. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης για την κλοπή έδειξαν πως τα παιδιά θεωρούν αυτού του είδους την πράξη καταδικαστέα από μόνη της. Μέχρι τον έβδομο χρόνο κρίνουν την κλοπή η οποία θεωρείται σοβαρότερη ηθική παράβαση από τα παιδιά, με αντικειμενική ευθύνη, δηλαδή με βάση το υλικό αποτέλεσμα, την αξία του κλοπιμαίου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί που έκλεψε το ψωμί ήταν περισσότερο ένοχο από το άλλο, ακόμα και αν η πρόθεσή του ήταν καλή γιατί το ψωμί είχε μεγαλύτερη αξία από την κορδέλα. Μετά την ηλικία των επτά ετών, η κρίση των παιδιών γίνεται με βάση την υποκειμενική ευθύνη, δηλαδή με βάση τα κίνητρα και την πρόθεση. Κατά τον Piaget τα κριτήρια αντικειμενικής ευθύνης οφείλονται στην ανώριμη ακόμα σκέψη των παιδιών και στις επιδράσεις που ασκούν οι ενήλικες σε αυτά, οι οποίοι συχνά βλέπουν τα αποτελέσματα και όχι τα κίνητρα των πράξεων των παιδιών με αποτέλεσμα να τους επιβάλλουν απαγορεύσεις ή ακόμα και τιμωρίες (Κακαβούλης, 1994).

Ως προς το ψέμα ο Piaget μελέτησε το πώς τα παιδιά ορίζουν την έννοια του ψέματος, με ποια κριτήρια πιστεύουν αν είναι κακό ή καλό και γιατί θα πρέπει να το αποφεύγουμε. Οι ιστορίες που διηγούταν στα παιδιά περιλάμβαναν η πρώτη κάποιο ψέμα ή ανακρίβεια χωρίς καμία κακή πρόθεση, αλλά εντελώς αντίθετη με την

πραγματικότητα και η δεύτερη κάποιο ψέμα με μικρή διαφορά από την πραγματικότητα, με σαφή πρόθεση απάτης. Στις ιστορίες αυτές δεν υπήρχε κάποιο υλικό κόστος καθώς τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να διαχωρίσουν το ψέμα από την αδεξιότητα (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008).

Στα πλαίσια της σχετικής έρευνας τα παιδιά επίσης ρωτήθηκαν αν κατά την άποψή τους είναι χειρότερο να πει κάποιος ψέματα σε έναν ενήλικα ή σε κάποιο παιδί και αν πιστεύουν πως ένα μεγάλο ψέμα που δεν θα μπορούσε να το πιστέψει κανείς είναι καλύτερο από ένα μικρό ψέμα που όμως θα γινόταν εύκολα πιστευτό. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τρία σημεία: Τον ορισμό του ψέματος, την ευθύνη με βάση το περιεχόμενο του ψέματος και την ευθύνη με βάση τις υλικές συνέπειές του. Από τις απαντήσεις των παιδιών για το ψέμα προέκυψε πως μέχρι την ηλικία των έξι ετών τα νήπια ορίζουν το ψέμα ως μία κακή λέξη η οποία τιμωρείται. Ανήκει στις γλωσσικές εκφράσεις οι οποίες απαγορεύονται, χωρίς όμως να κατανοούν τι προκαλεί ένα ψέμα και τι ευθύνες έχει ένας ψεύτης. Όποιος ψεύδεται πράττει ηθικό σφάλμα μέσω της γλώσσας. Για τα νήπια ένα ψέμα που λέγεται στους γονείς είναι πολύ σοβαρότερο από ένα ψέμα που λέγεται σε κάποιο άλλο παιδί, καθώς αυτοί είναι μεγαλύτεροι και ορίζουν το τι είναι ψέμα και τι όχι.. Για αυτά το η σοβαρότητα ενός ψέματος είναι σε άμεση αναλογία με το μέγεθός του άσχετα με τα αποτελέσματα που προκαλεί. Τα νήπια δεν αισθάνονται καμία ηθική αναστολή τα ίδια και η τάση τους να λένε ψέματα ενισχύεται κάθε φορά που οι μεγαλύτεροι του κάνουν παρατήρηση για απρεπείς λέξεις ή κάτι μη αληθινό (Williams & Williams, 1970).

Από τις μελέτες του σε όλους τους προηγούμενους τομείς ο Piaget διαπίστωσε πως τα παιδιά περνούν από τρία στάδια ηθικής ανάπτυξης από τα οποία θα εστιάσουμε στα δύο πρώτα στάδια. Το *προηθικό στάδιο* (από τη γέννηση έως το πέμπτο έτος) αντιστοιχεί στην προσχολική ηλικία των παιδιών, όπου τα νήπια αρχίζουν να έχουν μία ατελή ιδέα για τους κανόνες των παιχνιδιών και παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον για την τήρησή τους. Αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως μία διαδικασία διασκέδασης που μέσα από εναλλαγές κινήσεων προκαλείται γέλιο και ευχαρίστηση, χωρίς όμως οργάνωση. Προς το τέλος αυτού του σταδίου τα νήπια αρχίζουν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τους κανόνες και προσπαθούν να τους μιμηθούν από τα μεγαλύτερα παιδιά, χωρίς όμως να μπορούν να τους τηρήσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους για την τήρησή τους (Castelfranchi, Rakoczy & Tummolini, 2005).



Το στάδιο της *ετερόνομης ηθικής ή του ηθικού ρεαλισμού* (πέμπτο έως το όγδοο έτος). Είναι μία εξωτερική ηθική, μία ηθική εξαναγκασμού καθώς η ηθική επιβάλλεται εκ των έξω. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά κάνουν ηθικές κρίσεις σύμφωνα με τους ηθικούς κώδικες που τους έχουν επιβάλει και τους επιτρέπουν οι ενήλικες (για αυτό ονομάζεται *ετερόνομη*) και θεωρούν τους κανόνες οι οποίοι έχουν θεσπιστεί από κάποιον ανώτερο από αυτά, ιερούς, *απαραβίαστους* και *σταθερούς* και πρέπει να τους υπακούν και να τους ακολουθούν. Πιστεύουν ότι υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να παίξουν ένα παιχνίδι. Οι πράξεις κρίνονται ως καλές και απόλυτα ηθικές εάν είναι επιτρεπτές ή ως κακές και απόλυτα ανήθικες όταν δεν επιτρέπονται. Σε αυτήν την περίπτωση δεν κάνουν καμία προσπάθεια να δουν πέρα από τους περιορισμούς των ενηλίκων και τις προθέσεις που βρίσκονται πίσω από τις συμπεριφορές ή άλλα ζητήματα. Κάθε παράπτωμα πρέπει να τιμωρείται και κάθε τιμωρητέα πράξη είναι κακή. Η σοβαρότητα της πράξης κρίνεται από το υλικό της αποτέλεσμα και το μέγεθος των συνεπειών και όχι από την πρόθεση του χαρακτήρα. Τα παιδιά παρουσιάζουν ένα μονομερή σεβασμό προς την εξουσία των μεγάλων. Όταν τους ζητήσουν να διαλέξουν ανάμεσα σε μια δίκαιη πράξη και στην υπακοή στους γονείς τους παιδιά αυτού του σταδίου δεν είναι ακόμα σε θέση να τηρούν πλήρως τους κανόνες καθώς οι γνωστικές τους ικανότητες δεν έχουν αναπτυχθεί εντελώς (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001).

Κατά τον Piaget η έννοια της αυτόνομης ηθικής με την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν ορθές κρίσεις για θέματα ηθικής, διευρύνεται με την έννοια της δικαιοσύνης, μια διαδικασία συμπεριφοράς σύμφωνα με την οποία συμπεριφέρεται κανείς, όπως θέλει να του συμπεριφέρονται και οι άλλοι. Για αυτό και μελέτησε επιπλέον τον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσουν τις έννοιες της δίκαιης ανταπόδοσης, της ομαδικής ευθύνης, της φυσικής δικαιοσύνης και της ισότητας (Καψάλης, 2009).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά όλων των ηλικιών θεώρησαν την ομαδική τιμωρία άδικη, γιατί δεν έγινε η παραμικρή προσπάθεια να βρεθεί ο ένοχος. Στις άλλες δύο περιπτώσεις τα παιδιά της ετερόνομης σκέψης πιστεύοντας στην αναγκαιότητα της τιμωρίας, θεώρησαν πως η ομαδική τιμωρία ήταν δίκαιη καθώς κάποιος δεν υπάκουσε στην εξουσία και τους κανόνες των μεγάλων και επιπλέον γιατί η ομάδα δεν θέλησε να αποκαλύψει τον ένοχο για να τιμωρηθεί. Τα παιδιά της αυτόνομης σκέψης από την άλλη έκριναν διαφορετικά τις δύο περιπτώσεις. Θεώρησαν ότι στην περίπτωση που η ομάδα αρνήθηκε να

αποκαλύπτει τον παραβάτη η τιμωρία ήταν δίκαιη, γιατί προτίμησαν την μεταξύ τους αλληλεγγύη, έναντι στην εξουσία των μεγαλύτερων. Στην περίπτωση που δεν γνώριζαν τον ένοχο, θεώρησαν πως η τιμωρία ήταν άδικη γιατί δεν ήταν προσωπική επιλογή να τον καλύψουν. Μεταγενέστερες έρευνες ωστόσο, άλλες επιβεβαίωσαν τα ευρήματα του Piaget και άλλες τα έκριναν διαφορετικά, τα τροποποίησαν και τα συμπλήρωσαν. Ο Piaget ως προς τη σχέση ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς θεωρούσε την ηθική ή ηθική πράξη ως αποτέλεσμα της επάρκειας ή ανεπάρκειας της γνώσης. Στην έρευνά του δεν υπάρχει μια συγκροτημένη θεωρία που να χαρακτηρίζεται ως θεωρία της ηθικής πράξης και δεύτερον η γνωστική του θεωρία είναι «κατεξοχήν μια *πραγματιστική* θεωρία, αφού οι γνωστικές δομές είναι ουσιαστικά οι νοερή ανάπλαση των διαδικασιών επενέργειάς μας στα αντικείμενα» (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008).

Πολλές έρευνες σε διάφορους πολιτισμούς επιβεβαίωσαν τα γνωρίσματα της ετερόνομης και αυτόνομης ηθικής σκέψης, αλλά διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς την ηλικία που εμφανίζονται οι αλλαγές στην ηθική σκέψη των μικρών παιδιών. Επίσης, ο Piaget ενώ υποστήριξε θεωρητικά πως η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης εμποδίζεται από την αυταρχική επιβολή των ηθικών κανόνων από τους ενήλικες και από την αλληλεπίδρασή τους μαζί τους, δεν το τεκμηρίωσε ερευνητικά. Νεότερες έρευνες ωστόσο επαλήθευσαν και ερευνητικά τον ισχυρισμό του αυτό. Αντίθετα, δεν επιβεβαιώθηκε η θέση του πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σέβονται το ίδιο όλους τους κανόνες είτε αυτοί είναι ηθικοί, είτε μη ηθικοί, αλλά διαπιστώθηκε πως τα νήπια και τα μικρά παιδιά διακρίνουν τους συμβατικούς και τους ηθικούς κανόνες και θεωρούν τους πρώτους λιγότερο σταθερούς και αμετάβλητους από τους δεύτερους (Κακαβούλης, 1994.). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Rakoczy, Schmidt & Tomasello, (2010) τα παιδιά σύμφωνα με νέα δεδομένα, όχι μόνο σέβονται τους κοινωνικούς κανόνες, αλλά τους επιβάλλουν ενεργά και στους άλλους.

Ο Piaget υποτιμούσε την υποταγή των μικρών παιδιών υπό την ενήλικη εξουσία ως μοναδικό μέσο για την ηθική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη θεωρία του οι κανόνες που επιβάλλονται από τους ενήλικες είναι ιεροί και απαραβίαστοι στη νηπιακή ηλικία. Σε νεότερη μελέτη ωστόσο βρέθηκε πως τα παιδιά μπορούν και διακρίνουν δύο ειδών κανόνες: τους ηθικούς που αφορούν δικαιώματα και υποχρεώσεις των ατόμων, όπως δεν πρέπει να κλέβεις, να λες ψέματα και να χτυπάς και τους κοινωνικούς συμβατικούς κανόνες οι οποίοι ορίστηκαν με κοινή συμφωνία

και εξυπηρετούν διαπροσωπικές σχέσεις, όπως είναι οι κανόνες ενός παιχνιδιού. Ακόμα και νήπια δυόμιση με έξι ετών διακρίνουν τα δύο αυτά είδη και θεωρούν την παραβίαση των ηθικών κανόνων σοβαρότερο παράπτωμα από την παραβίαση των κοινωνικών κανόνων. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως όχι μόνο τα νήπια αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των κανόνων, αλλά αυτό συμβαίνει και πολύ νωρίτερα από ότι πίστευε ο Piaget (Rakoczy, 2007). Ως προς τη μέθοδο των ιστοριών που χρησιμοποιούσε ο Piaget, νεότεροι ερευνητές επισημαίνουν πως τα μικρά παιδιά τείνουν να δίνουν περισσότερη προσοχή σε συγκεκριμένα δεδομένα που μπορούν να δουν, όπως το σπάσιμο των φλιτζανιών, παρά σε αφηρημένες έννοιες, όπως οι προθέσεις μιας πράξης, για αυτό και οι κρίσεις των νηπίων επηρεάζονται από τα αποτελέσματα και όχι από τις προθέσεις των πράξεων. Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά ηλικίας τριών ετών δόθηκαν εικόνες που έδειχναν ένα παιδί να ρίχνει μια μπάλα στο συμπαίκτη του. Η πρόθεση του παιδιού ήταν καλή αν ο φίλος του δεν είχε κανένα άλλο παιχνίδι να παίξει και κακή όταν το παιδί που έριχνε τη μπάλα ήταν θυμωμένο. Οι συνέπειες της πράξης αυτής χαρακτηρίστηκαν θετικές όταν ο φίλος έπιασε τη μπάλα και αρνητικές όταν η μπάλα χτύπησε το κεφάλι του και τον έκανε να κλαίει. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να αξιολογήσουν την καλοσύνη ή την κακία του πρώτου παιδιού. Η έρευνα αυτή είχε έδειξε πως η αντίληψη των παιδιών για τις προθέσεις των άλλων είναι πιο πολύπλοκες από ότι θεωρούσε ο Piaget. Τα μικρά παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες να καταλάβουν σωστά τις προθέσεις των άλλων όμως καταλαβαίνουν απόλυτα τη διαφορά ανάμεσα στις πράξεις που γίνονται σκόπιμα και εκείνες που συμβαίνουν τυχαία. Νήπια τριών ετών έκριναν πως οι πράξεις που προξένησαν θετικές συνέπειες ήταν πιο καλές από αυτές που προξένησαν αρνητικές συνέπειες και μάλιστα θεωρούσαν πως όταν το παιδί είχε καλή πρόθεση να παίξει με το φίλο του, αξιολογήθηκε πολύ πιο καλό από το παιδί που είχε πρόθεση να χτυπήσει το φίλο του, ανεξάρτητα από τις συνέπειες των πράξεών του (Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 2001).

Σύμφωνα με τον Feldman (2009), σε άλλη μελέτη που χρησιμοποιήθηκε παρόμοια μέθοδος, βρέθηκε πως μικρά παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών θεωρούν πιο αρνητικές τις συνέπειες μιας πράξης που έγιναν, ενώ ο παραβάτης μπορούσε να τις προβλέψει, παρά τις ίδιες τις συνέπειες, όταν ο παραβάτης αδυνατούσε να τις προβλέψει. Επιπλέον, σε αυτή την ηλικία θεωρείται πως το σκόπιμο ψέμα είναι κακό. Επίσης παιδιά πέντε ετών θεωρούν, πως οι συνέπειες μιας

πράξης που έγιναν από αμέλεια είναι σοβαρότερες από αυτές που έγιναν τυχαία και προξένησαν το ίδιο κακό. Τα δεδομένα αυτά σε αντίθεση με την άποψη του Piaget για την ετερόνομη σκέψη των παιδιών και την εστίασή τους αποκλειστικά στις συνέπειες των πράξεων, αποδεικνύουν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν κρίνοντας μια πράξη να εστιάζουν την προσοχή τους στις προθέσεις του παραβάτη όταν αυτές είναι φανερές.

Τέλος, η ηθική ανάπτυξη σήμερα θεωρείται ως μια διαδικασία η οποία που διαρκεί πολύ περισσότερο από ότι πίστευε ο Piaget, ο οποίος περιόρισε τις μελέτες του έως την ηλικία των δώδεκα ετών. Ο Kohlberg στη συνέχεια πρόσθεσε επιπλέον τρία στάδια μετά το στάδιο της αυτόνομης ηθικής και συνέχισε τις έρευνές του ως την νεανική ηλικία. Ωστόσο, παρά τις κριτικές και τις ελλείψεις της η έρευνα του Piaget για την παιδική ηλικία είναι πρωτοποριακή και αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκαν οι μεταγενέστεροι ψυχολόγοι για να συμπληρώσουν τα κενά και να διευρύνουν τον ορίζοντα της έρευνας για την ηθική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Κακαβούλης, 1994).

### 3.2.2 Η θεωρία του L. Kohlberg

Ο L. Kohlberg, στην έρευνά του για την ανάπτυξη της ηθικότητας, δέχτηκε αρκετές επιρροές από τους Dougal και Baldwin όμως κυρίως επηρεάστηκε από τον Piaget. Η εργασία του ακολουθεί την παράδοση του Piaget, αλλά περιγράφει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια την ανάπτυξη των σταδίων της ηθικής ανάπτυξης. Βασική υπόθεση της θεωρίας του είναι πως η *ηθική κρίση περιορίζεται από την γνωστική ανάπτυξη*. Ωστόσο, ο ηθικός συλλογισμός ακολουθεί την ίδια αναπτυξιακή πρόοδο. Η θεωρία του Kohlberg είναι μια θεωρία διαδοχικών σταδίων, όπου η ηθική ανάπτυξη ακολουθεί ένα μόνιμο και αναλλοίωτο μοτίβο. Έτσι ο Kohlberg υποθέτει ένα είδος «λογικής οικουμενικότητας» της ηθικής ανάπτυξης. Ο Kohlberg προσπάθησε να ξεπεράσει τις ελλείψεις της έρευνας του Piaget και να την επεκτείνει χρησιμοποιώντας ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και εύρος ηλικιών στην έρευνά του και αποτελείται από ίση αναλογία δημοφιλών και κοινωνικά απομονωμένων παιδιών. Αναζητά τις αλλαγές στην ηθική σκέψη και μετά την παιδική ηλικία και ως κεντρικό άξονα της ηθικής ανάπτυξης θεωρεί τη δικαιοσύνη, καθώς υποστηρίζει πως τα παιδιά είναι μικροί φιλόσοφοι που προβληματίζονται για πανανθρώπινα προβλήματα. Ενδιαφέρεται περισσότερο για τις αρχές της δικαιοσύνης και όχι τόσο για το αν μια πράξη είναι ηθική ή ανήθικη, όπως ο Piaget, υπό την έννοια της συνεργασίας και της ισότητας (Knowles & Mc Lean, 1992).

Τα ευρήματα του Kohlberg δείχνουν πολιτισμικά καθολικά στάδια της ηθικής ανάπτυξης και σύμφωνα με τον ίδιο δημιουργούν μια φιλοσοφία της ηθικής εκπαίδευσης σχεδιασμένη να διεγείρει την ηθική ανάπτυξη και όχι να διδάξει σταθερούς ηθικούς κανόνες. Πιστεύει πως μια φιλοσοφική έννοια της ηθικότητας και της ηθικής ανάπτυξης απαιτείται, η ηθική ανάπτυξη περνά μέσα από αμετάβλητα και ποιοτικά στάδια και υποκινείται μέσα από την προώθηση της σκέψης και τη λύση προβλημάτων (De Vitis & Rich, 1985).

Στην έρευνά του για την ηθική ανάπτυξη ο Kohlberg χρησιμοποίησε την μέθοδο των ιστοριών που χρησιμοποιούσε και ο Piaget. Διηγούταν σε παιδιά μια σειρά υποθετικών ή φανταστικών ιστοριών που κάθε μια είχε κάποιο ηθικό δίλλημα και ενσωμάτωνε ερωτήματα που αφορούσαν την αξία και το σεβασμό της ανθρώπινης ζωής και ιδιοκτησίας, τις υποχρεώσεις που έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους, τη σημασία των νόμων και των κανόνων και την τήρηση κάποιας υπόσχεσης. Στη συνέχεια τους ζητούσε να απαντήσουν τι θα έπρεπε να κάνει ο ήρωας της κάθε

ιστορίας και να τεκμηριώσουν την απάντησή τους. Από τις απαντήσεις τους ο Kohlberg έβγαζε συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τη δικαιοσύνη και την ηθική. Πίστευε πως οι απαντήσεις τους αντανακλούν και το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται και δίνουν πληροφορίες για το γενικότερο επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον το γεγονός ότι είχε τη δυνατότητα να μελετά τα δείγματα της έρευνάς του για μεγάλο χρονικό διάστημα έδινε ένα συγχρονικό και διαχρονικό χαρακτήρα στα ευρήματά του (Cole & Cole, 2001).

Παρόλα αυτά οι ιστορίες του ήταν εντελώς διαφορετικές από του Piaget. Ενώ στις ιστορίες του Piaget τα υποκείμενα έπρεπε να κρίνουν τη συμπεριφορά των ηρώων που είχαν ήδη αποφασίσει και εκτελέσει μία ηθική πράξη, στα υποθετικά διλήμματα του Kohlberg παρουσιάζονταν αλληλοσυγκρουόμενες καταστάσεις τις οποίες καλούνταν τα υποκείμενα να κρίνουν τι έπρεπε να κάνουν οι ήρωες μπροστά σε αυτά τα διλήμματα και γιατί. Ο Kohlberg θεωρούσε πως αν τα υποκείμενα αποφάσιζαν μόνα τους τι έπρεπε να κάνουν και τεκμηριώναν την απάντησή τους, τότε φαινόταν πιο καθαρά η λογική τους σκέψη πάνω την οποία βασίζονταν οι ηθικές τους κρίσεις και αποφάσεις. Σημασία για εκείνον είχε όχι τόσο το περιεχόμενο των απαντήσεων, δηλαδή ποια ηθική αξία έχει προτεραιότητα και γιατί, αλλά η λογική δομή της απάντησης, τον τρόπο δηλαδή που τα παιδιά σκέφτονται όταν κρίνουν μία πράξη. Κάθε απάντηση φανέρωνε μια ποιοτική διαφορά οργάνωσης της ηθικής σκέψης και ένα διαφορετικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης (Κακαβούλης, 1994).

Η πιο χαρακτηριστική ιστορία διλημμάτων του Kohlberg είναι η ιστορία του Heinz:

«Σε μια πόλη της Ευρώπης μια γυναίκα ήταν ετοιμοθάνατη από μια σπάνια μορφή καρκίνου. Υπήρχε ένα φάρμακο που μπορούσε να της σώσει τη ζωή. Ήταν μια μορφή ραδίου που είχε ανακαλύψει, εκείνη την εποχή, ένας φαρμακοποιός στην ίδια πόλη. Η παρασκευή του φαρμάκου κόστιζε ακριβά, αλλά ο φαρμακοποιός χρέωνε τη δεκαπλάσια τιμή του κόστους. Πλήρωνε διακόσια δολάρια για το ράδιο και χρέωνε δύο χιλιάδες δολάρια μια μικρή δόση φαρμάκου. Ο σύζυγος της άρρωστης γυναίκας, ο Heinz, πήγε σε όλους τους γνωστούς για να δανειστεί χρήματα, αλλά μπόρεσε να συγκεντρώσει μόνο χίλια δολάρια, τα μισά από όσα κόστιζε το φάρμακο. Είπε στο φαρμακοποιό ότι η γυναίκα του πέθαινε και του ζήτησε να του το πουλήσει

φθηνότερα ή να του επιτρέψει να το πληρώσει αργότερα τα υπόλοιπα χρήματα. Αλλά ο φαρμακοποιός είπε: “Όχι ανακάλυψα το φάρμακο και θα κερδίσω χρήματα από αυτό. Ο σύζυγος τότε απελπισμένος καθώς ήταν διέρρηξε το φαρμακείο για να κλέψει το φάρμακο για τη γυναίκα του. Έπρεπε να κλέψει ο Heinz το φάρμακο; Τι πιστεύετε; Γιατί; Είχε δίκιο ο φαρμακοποιός που χρέωνε τόσα επιπλέον χρήματα σε σχέση με το κόστος παραγωγής του φαρμάκου; Γιατί;» (Haidt, 2001, σελ. 4).

Στην πραγματικότητα, ο Kohlberg δεν ενδιαφερόταν για το αν τα παιδιά απαντούσαν ναι ή όχι στο δίλημά του, αλλά για το σκεπτικό πίσω από την απάντηση. Ήθελε να ξέρει γιατί τα παιδιά πίστευαν ότι πρέπει ή όχι ο Heinz να κλέψει το φάρμακο. Με τη διαδικασία της συνέντευξης και κάνοντας νέες ερωτήσεις προσπαθούσε να καταλάβει τον τρόπο σκέψης τους. Για παράδειγμα, αν ο Heinz είχε δικαίωμα να κλέψει το φάρμακο, αν παραβίαζε τα δικαιώματα του φαρμακοποιού και ποια ποινή έπρεπε να του δώσει ο δικαστής σε περίπτωση που πιανόταν κάποια στιγμή (Crain, 1985).

Στις μελέτες του ο Kohlberg ανέπτυξε τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης καθένα από τα οποία χωρίζεται σε δύο στάδια. Εμείς στην εργασία μας θα επικεντρωθούμε στα δύο πρώτα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην *προσυμβατική ηθική* (προσχολική ηλικία έως εννέα περίπου ετών). Στο επίπεδο αυτό που καλύπτει την προσχολική ηλικία, η σκέψη των παιδιών είναι εγωκεντρική, έχοντας ως συνέπεια να επικεντρώνουν την προσοχή τους στις συνέπειες που έχουν οι πράξεις τους για τα ίδια. Στην τιμωρία, στην επιβράβευση και στις ανταμοιβές. Καλό είναι ότι ακολουθεί τους κανόνες και επιβάλλεται από τους έξω (Hoffnung & Seifert, 1991).

Επιπλέον, στο πρώτο επίπεδο διακρίνουμε αρχικά ένα πρώτο στάδιο που προσδιορίζεται με τον όρο «*ετερόνομη ηθική*». Το πρώτο αυτό στάδιο του Kohlberg είναι παρόμοιο με το πρώτο στάδιο ηθικής σκέψης του Piaget. Τα παιδιά θεωρούν ότι βρίσκονται κάτω από την επήρεια των κανόνων των μεγάλων και πρέπει να τους υπακούουν απόλυτα και χωρίς αντιρρήσεις. Δέχονται ότι ορίζουν οι μεγάλοι γιατί δεν είναι ακόμα σε θέση να ξεχωρίσουν το τι πιστεύουν τα ίδια για το τι είναι ηθικό και σωστό από αυτό που πιστεύουν οι άλλοι. Σε αυτό το στάδιο η ηθική είναι άμεσα συνδεδεμένη με την υπακοή και την τιμωρία. Συμμορφώνονται με τους κανόνες για να αποφύγουν κάποια πιθανή τιμωρία και για να αποκτήσουν αμοιβές. Μόνο οι συνέπειες των πράξεών τους καθορίζουν αν μια πράξη ήταν ηθική ή ανήθικη. Αν

κάποιος τιμωρήθηκε για μια πράξη που έκανε, τότε η πράξη ήταν κακή, εσφαλμένη και ανήθικη, ενώ αν δεν τιμωρήθηκε τότε ήταν καλή, σωστή και ηθική. Στο παράδειγμα του Heinz τα παιδιά ισχυρίζονται πως είναι λάθος να κλέψει το φάρμακο, γιατί είναι κακό και αντίθετο προς το νόμο και ανά πάσα στιγμή μπορεί να πιαστεί και να πάει φυλακή. Ωστόσο μπορεί ορισμένα παιδιά να υποστηρίζουν τον Heinz, λέγοντας πως μπορεί να κλέψει το φάρμακο, καθώς αρχικά είχε ρωτήσει και δεν έκλεψε κάτι μεγάλο, επομένως δεν θα τιμωρηθεί. Ακόμα και αν όμως τα παιδιά στηρίζουν την κλοπή του φαρμάκου από τον Heinz, η σκέψη τους ακόμα εξαρτάται από την περίπτωση της τιμωρίας από τις αρχές (Crain, 1985).

Εν συνεχεία στο ίδιο επίπεδο διακρίνουμε ένα δεύτερο στάδιο που αναφέρεται στην *συντελεστική ηθική*. Είναι μία ηθική της ατομικότητας, του συντελεστικού στόχου και της ανταλλαγής. Υπάρχει ένας αφελώς εγωιστικός προσανατολισμός. Οι πράξεις των παιδιών υποκινούνται από το πόσο ευχάριστα ή δυσάρεστα είναι για τα ίδια τα αποτελέσματα μιας πράξης τους, για αυτό και ενεργούν για το ατομικό τους συμφέρον, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των άλλων όταν υπάρχει δυνατότητα ανταπόδοσης. Η συμμόρφωση στους κανόνες είναι χρήσιμοι για την επιβράβευση που έχουν σαν αποτέλεσμα και για να τους αποδίδονται ανταμοιβές και χάρες. Οι πράξεις που έχουν ευχάριστα αποτελέσματα είναι ηθικές και αυτές που έχουν δυσάρεστα αποτελέσματα ανήθικες. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως δεν υπάρχει μόνο μία σωστή όψη του σωστού και του λάθους που δίνεται από τις αρχές, αλλά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πως διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις για τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι πως η συμπεριφορά τους καθορίζεται από την αμοιβαία σχέση τους με τους συνομήλικούς τους και πλέον δεν χρειάζονται τους ενήλικες για να ρυθμίσουν θέματα που αφορούν μεταξύ συνομηλίκων. Στην περίπτωση του Heinz, υποστηρίζουν τα παιδιά πως ο ίδιο μπορεί μεν να θεωρεί ότι είναι σωστό να πάρει το φάρμακο, ο φαρμακοποιός όμως όχι. Καθώς όλα είναι σχετικά, ακόμα και το σωστό, καθένας έχει το δικαίωμα να επιδιώκει το προσωπικό του συμφέρον. Τα παιδιά που είναι υπέρ της κλοπής του φαρμάκου υποστηρίζουν πως αν τελικά συλληφθεί ο Heinz μπορεί να επιστρέψει το φάρμακο και να του επιβληθεί μικρότερη ποινή πράγμα που δεν θα τον ενοχλήσει καθώς βγαίνοντας θα είχε το αγαπημένο του πρόσωπο. Τα παιδιά που είναι κατά θεωρούν πως μπορεί να μην του επιβληθεί μεγάλη ποινή αλλά μπορεί το αγαπημένο του πρόσωπο να μη ζει μέχρι να βγει από τη φυλακή και έτσι



δεν θα έχει καταφέρει κάτι σημαντικό. Αν το αγαπημένο του πρόσωπο πεθάνει δεν θα πρέπει να κατηγορεί τον εαυτό του καθώς δεν ευθύνεται εκείνος για την ασθένειά του (Nagel, Waldmann & Wiegmann, 2011).

Το δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης (εννέα ετών έως εφηβεία), αναφέρεται στην *συμβατική ηθική*. Σε αυτό το στάδιο που καλύπτει κατά μέσο όρο τα σχολική ηλικία, τα παιδιά ξεπερνούν τη φάση του εγωκεντρισμού και βλέπουν τα πράγματα από τη οπτική γωνία και άλλων ανθρώπων. Το ενδιαφέρον των παιδιών σε αυτό το στάδιο βασίζεται στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων. Προσεγγίζουν τα ηθικά ζητήματα ως μέλη της κοινωνίας και επιθυμούν να ευχαριστήσουν τους άλλους ενεργώντας σαν καλά μέλη της κοινωνίας αυτής. Οι πράξεις τους βασίζονται πλέον στην επιδοκιμασία, στις προσδοκίες και στα πρότυπα των ισχυρών ατόμων και όχι στις συνέπειες των πράξεών τους (Καψάλης, 2009).

Το τρίτο στάδιο είναι της *ηθικής του καλού παιδιού*. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και υπάρχει μια διαπροσωπική αρμονία η οποία επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά συμμορφώνονται στις προσδοκίες των ατόμων του στενού περιβάλλοντός τους, δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού, αφοσίωσης και ευγνωμοσύνης. (Feldman, 2009.). Οι πράξεις τους πρέπει να επιτελούνται με βάση με τα όσα έχουν συμφωνηθεί μέσα στις κοινωνικές ομάδες του περιβάλλοντος αυτού. Αν οι πράξεις αυτές είναι ευχάριστες, αρέσουν ή βοηθούν τους άλλους και αυτοί τις αποδέχονται τότε είναι σωστές και ηθικές, ενώ αν προκαλούν τη δυσαρέσκειά τους τότε είναι ανήθικες. Στην περίπτωση του Heinz, τα παιδιά θεωρούν πως είχε το δικαίωμα να κλέψει το φάρμακο γιατί ήταν ένας καλός άνθρωπος που ήθελε να σώσει τη γυναίκα του. Οι προθέσεις του ήταν καλές, ήθελε να σώσει κάποιο άτομο που αγαπούσε. Αλλά ακόμη και αν δεν την αγαπούσε πάλι θα έπρεπε να κλέψει το φάρμακο γιατί δεν μπορούσε να κάθεται και να τη βλέπει να πεθαίνει. Άλλες απαντήσεις παιδιών λένε πως αν έκλεβε το φάρμακο δε θα τον θεωρούσε κανείς κακό, αντίθετα αν δεν το έκανε δεν θα μπορούσε να αντικρύσει ξανά την οικογένειά του καθώς θα άφηνε ένα αγαπημένο του πρόσωπο να πεθάνει και θα το θεωρούσαν απάνθρωπο (Crain, 1985).

Το τέταρτο στάδιο είναι της *ηθικής της έννομης τάξης*. Σε αυτό το στάδιο ηθικό είναι μόνο ότι ορίζεται από τους νόμους, (είτε κοινωνικούς, είτε θρησκευτικούς), τους κανόνες και τα έθιμα, ώστε να διατηρείται η κοινωνική τάξη. Στο τρίτο επίπεδο έχουμε τη *μετασυμβατική ηθική*, που καλύπτει κατά μέσο όρο την

εφηβική ηλικία. Έμφαση πλέον δίνεται σε ηθικές αρχές που είναι ευρύτερες από οποιαδήποτε κοινωνία. Το πέμπτο στάδιο εδώ είναι αυτό της ηθικής του κοινωνικού συμβολαίου και των ατομικών δικαιωμάτων και του δημοκρατικά αποδεκτού νόμου, ενώ, το έκτο στάδιο είναι το στάδιο της ηθικής των ατομικών αρχών και της συνείδησης (Καψάλης, 2009).

Από εμπειρικές έρευνες της θεωρίας του Kohlberg προέκυψαν κάποιες βασικές αρχές. Αρχικά η ηθική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, περνά μέσα από τα προαναφερθέντα στάδια με τη συγκεκριμένη σειρά και ακολουθία, τα οποία αποτελούν ποιοτικά διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Επιπλέον τα άτομα περνούν σε διαφορετικές ηλικίες μέσα από τα στάδια ενώ κατανοούν όλα τα προηγούμενα στάδια που έχουν περάσει καθώς και αυτό στο οποίο ήδη βρίσκονται. Όταν κάποιο άτομο φτάσει σε ένα στάδιο λειτουργεί με βάση το συγκεκριμένο και σπάνια παλινδρομεί σε κάποιο προηγούμενο, ενώ οι αλλαγές της ηθικής σκέψης αντανακλούν τις αλλαγές της γνωστικής ανάπτυξης. Τέλος οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ηθικής (Γωνίδα & Μαρκουλής, 2008).

Η θεωρία του Kohlberg για την ηθική ανάπτυξη θεωρείται πιο έγκυρη σε σχέση με αυτής του Piaget. Στις έρευνές του, αναφερόμενος στα στάδια, προσπάθησε να περιγράψει τις μεταβολές της ηθικής κρίσης οι οποίες συμβαίνουν στις διάφορες ηλικίες. Μια διαχρονική μελέτη του Kohlberg και των συνεργατών του διάρκειας είκοσι χρόνων, δείγματα της οποίας ήταν σαρανταοχτώ αγόρια, επιβεβαιώνει την άποψη αυτή. Ωστόσο, η θεωρία του ήταν αντικείμενο έρευνας και συζητήσεων ανάμεσα σε μεταγενέστερους ψυχολόγους οι οποίοι εξέφρασαν τη διαφωνία τους ή ακόμη και την αμφιβολία τους για ορισμένες πτυχές της έρευνάς του (Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, 2001).

Όσον αφορά το έργο του ο Kohlberg δέχτηκε ποικίλες κριτικές. Τα στάδιά του για παράδειγμα θεωρήθηκαν ότι περιγράφουν μόνο τη μορφή της σκέψης και όχι το περιεχόμενό της. Έτσι, οι ηθικές κρίσεις ενός ατόμου είναι ανεξάρτητες από την ανάπτυξη της ηθικότητάς του. Σε μεταγενέστερες έρευνες αποδείχτηκε πως οι ηθικές κρίσεις των παιδιών είναι πιο ώριμες όταν εκφράζουν την άποψή τους για οικείες καταστάσεις όπως τη γνώμη τους για τη δικαιοσύνη κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού, παρά για όταν κρίνουν την περίπτωση της κλοπής ενός φαρμάκου (Nagel, Waldmann & Wiegmann, 2011).

Επιπλέον, η θεωρία του Kohlberg, αδυνατεί να απαντήσει στο ερώτημα αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην ηθική σκέψη, την ηθική κρίση και την ηθική συμπεριφορά, καθώς συχνά υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο τι μπορεί να σκέφτεται κανείς πως είναι το σωστό, για ένα ζήτημα και τι κάνει στην πραγματικότητα όταν το αντιμετωπίζει. Έτσι, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις παιδιών και μεγαλύτερων ακόμη ατόμων, που ενώ λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο και στάδιο ηθικής σκέψης και κρίσης, λειτουργούν σε διαφορετικό επίπεδο και στάδιο ηθικής συμπεριφοράς. Δεδομένα ερευνών αποδεικνύουν πως παρόλο που μπορεί τα παιδιά να γνωρίζουν τι είναι ηθικά σωστό έχοντας υψηλές ηθικές αρχές, όταν χρειαστεί να τις εφαρμόσουν δεν είναι σίγουρο ότι η συμπεριφορά τους θα είναι σύμφωνη με τη σκέψη και τις πεποιθήσεις τους για τους κανόνες (Feldman, 2009).

Οι νεότεροι ψυχολόγοι διαφωνούν ακόμα και ως προς τις θέσεις του Kohlberg για την ηθική αγωγή ο οποίος δεν συμπεριλαμβάνει στη θεωρία του την απευθείας διδασκαλία των ηθικών αρχών από το δάσκαλο στα παιδιά, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία πρόκλησης του ηθικού προβληματισμού τους μέσα από τον οποίο θα φτάσουν σε ανώτερα στάδια ηθικής ανάπτυξης. Υπήρξε αντίθετος με κάθε μορφή διδασκαλίας που μεταδίδουν απλά ηθικές αρχές και οδηγίες συμπεριφοράς στα παιδιά, διότι θεωρούσε πως με αυτόν τον τρόπο εμποδίζεται η γνωστική τους ανάπτυξη και η δημιουργία λογικών δομών της ηθικής σκέψης τους. Αντίθετα κάποιοι ψυχολόγοι υποστήριζαν πως η άμεση διδασκαλία ορισμένων ηθικών αρχών και συμπεριφορών σε ειδικές περιστάσεις, δίνουν στα παιδιά συγκεκριμένα παραδείγματα (για παράδειγμα να είναι τίμια και να τηρούν τις υποσχέσεις τους), που μπορούν να τα υιοθετήσουν και στη δική τους ηθική συμπεριφορά, και είναι απαραίτητη αλλά και σύμφωνη με τη θεωρία του Kohlberg. Αποτέλεσμα αυτής της διαμάχης ήταν ο Kohlberg να αναθεωρήσει τη θέση του και να συμπεριλάβει στη θεωρία του την άμεση διδασκαλία ως μέσο για να αποκτηθεί το συμβατικό επίπεδο ηθικής ανάπτυξης (Κακαβούλης, 1994).

Κάποιοι ερευνητές επικρίνουν τη θεωρία του Kohlberg λόγω μιας εκφραζόμενης «ηθικής απολυτοκρατίας» η οποία αναφέρεται στο ότι παραβλέπει σημαντικές πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες καθορίζουν το τι είναι ηθικό και τι όχι σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό. Οι ψυχολόγοι αρνούνται την οικουμενικότητα των έξι σταδίων ηθικής του Kohlberg, καθώς θεωρούν, ότι η ηθικότητα σχετίζεται άμεσα με τον πολιτισμό και είναι εθνοκεντρική η άποψη πως ένα είδος ηθικής σκέψης είναι

ανώτερο από τα άλλα. Πιστεύουν, πως τα στάδια ηθικής ανάπτυξης, που εισηγήθηκε ο Kohlberg, αντικατοπτρίζουν τις ηθικές αξίες ορισμένων μόνο χωρών και όχι πανανθρώπινες ηθικές αρχές. Νεότερες έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε εικοσιεπτά διαφορετικές κουλτούρες (ανάμεσα στις οποίες Τουρκία, Μεξικό και Ταϊβάν), σε αγόρια δέκα με είκοσι ετών μέσης και κατώτερης κοινωνικής τάξης, επιβεβαίωσαν την καθολικότητα των τεσσάρων πρώτων σταδίων της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg. Εμφανίζονται δηλαδή, σε όλους τους πολιτισμούς, όπως περιέγραψε ο Kohlberg (Baucum & Craig, 2007).

Σύμφωνα με τον Carpendale (2000) μεταγενέστερες έρευνες πάνω στα ευρήματα του Kohlberg δεν επιβεβαίωσαν την ύπαρξη του έκτου σταδίου ηθικής ανάπτυξης. Επίσης τα αποτελέσματα των απαντήσεων των του πέμπτου σταδίου έδειξαν χαμηλότερα αποτελέσματα ηθικής σκέψης από αυτά που υποστήριξε ο ίδιος. Τελικά ο Kohlberg και οι συνεργάτες του παραδέχτηκαν πως το έκτο στάδιο ηθικής ανάπτυξης είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος μια θεωρητική σκέψη η οποία βγήκε μέσα από τη ζωή και τα συγγράμματα πολύ ηθικών προσώπων και όχι από εμπειρικά δεδομένα. Τέλος, σημαντική δυσκολία στη θεωρία του Kohlberg, αποτέλεσε η αδυναμία αξιολόγησης της ηθικής ανάπτυξης στα κορίτσια. Τα δείγματα των ερευνών του ήταν κατά κύριο λόγο αγόρια, για αυτό πολλοί ψυχολόγοι υποστήριξαν πως εξηγεί καλύτερα την ηθική ανάπτυξη των αγοριών παρά των κοριτσιών, για τα οποία υποστήριξε ότι πετυχαίνουν χαμηλότερους βαθμούς αξιολόγησης συγκριτικά με τα αγόρια (Feldman, 2009).

Ωστόσο, παρά τις παραπάνω κριτικές, η θεωρία του Kohlberg για την ηθική ανάπτυξη έχει επιβεβαιωθεί στα περισσότερα σημεία της από μεταγενέστερους ψυχολόγους, οι οποίοι συχνά υιοθετούν τα βασικά σημεία της για την κατανόηση της παιδικής και εφηβικής ηθικότητας και τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης επιστημονικής μεθόδου για την ηθική αγωγή και εκπαίδευση (Κακαβούλης, 1994).

### 3.3. Η ανάπτυξη της ηθικότητας από τη σκοπιά της κοινωνικής μάθησης

Οι απόψεις της κοινωνικής μάθησης, είναι εντελώς αντίθετες με της απόψεις του Piaget ως προς την ανάπτυξη της ηθικότητας. Ενώ ο Piaget έδινε έμφαση στο πώς οι περιορισμοί της γνωστικής ανάπτυξης οδηγούν σε συγκεκριμένα είδη συλλογισμού, η κοινωνική μάθηση επεκτείνει την αντίληψη των παιδιών για τη συλλογική υπηρεσία και δίνει έμφαση στον τρόπο που το περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται τα νήπια συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς που ωφελεί και βοηθά τους άλλους. Ερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν ηθικές κρίσεις ως αποτέλεσμα της πολύπλοκης κατανόησης του κόσμου (Bandura, 2001).

Οι υποστηρικτές της κοινωνικής μάθησης αποδέχονται τη σημασία της κλασικής εξαρτημένης και συντελεστικής μάθησης, εστιάζουν όμως την προσοχή τους στους τρόπους που οι κοινωνικές επιδράσεις και οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη. Ο Bandura θεωρεί πως κυρίως οι περιβαλλοντικές επιδράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, παρά οι κληρονομικές και απεικονίζει τη συμπεριφορά ως αμοιβαία αλληλεπίδραση προσωπικών, γνωστικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων (Montcalm, 1999).

Όπως αναφέρουν οι Čović, Ivanisevic και Pecujlija (2009), στα αρχικά στάδια της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών η συμπεριφορά, τους καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, που ονομάζονται κοινωνικά πρότυπα. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους αποκτούν ηθικά πρότυπα με βάση τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Χαρακτηριστικό της κοινωνικής μάθησης είναι πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων συμπεριφοράς άλλων ατόμων. Σημαντικό παράγοντα παίζουν και η ενισχύσεις. (Πρωίος, 2003.). Σύμφωνα με τον Bandura τα παιδιά είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν μια ηθική συμπεριφορά όταν αυτή έχει θετικά αποτελέσματα για το ίδιο, όπως η ενίσχυση και η επιβράβευση, παρά μία άλλη που επιφέρει τιμωρία. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί που έχει δύο παιχνίδια δώσει σε ένα άλλο, που δεν έχει κανένα, το δεύτερο παιχνίδι του για να παίξει και οι γονείς του το επιδοκιμάσουν λέγοντάς του πως είναι καλό παιδί τότε είναι πιο πιθανόν κάποια άλλη φορά να ξανακάνει την ίδια χειρονομία ή κάποια παρόμοια η οποία θα του επιφέρει κάποιον έπαινο (Feldman, 2009).

Άλλο χαρακτηριστικό της ηθικής ανάπτυξης στην κοινωνική μάθηση είναι το γεγονός πως τα παιδιά δεν χρειάζεται να έχουν άμεση εμπειρία για να αποκτήσουν θετική συμπεριφορά, αλλά αυτό επιτυγχάνεται και με την έμμεση ή αντιπροσωπευτική ενίσχυση. Τα παιδιά παρατηρούν τις εμπειρίες των άλλων ατόμων και υιοθετούν και αναπαράγουν συμπεριφορές τους που είχαν θετικές συνέπειες προς αυτά, ενώ αποφεύγουν καταστάσεις και συμπεριφορές που είχαν αρνητικά αποτελέσματα όπως φωνές και τιμωρίες (Salkind, 2006).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί, πως τα παιδιά είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν ως πρότυπα άτομα που συμπεριφέρονται με ζεστασιά, κατανόηση και αγάπη, παρά άτομα που παρουσιάζουν ψυχρή συμπεριφορά. Η παρατήρηση της ηθικής συμπεριφοράς των προτύπων υπενθυμίζει στα παιδιά τους κοινωνικούς κανόνες και η μίμησή τους τα προετοιμάζει για μια διαδικασία που ονομάζεται αφαιρετική μίμηση προτύπου. Κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά όχι μόνο παρατηρούν και να μιμούνται συμπεριφορές, αλλά είναι σε θέση να κάποιες φορές να διαμορφώνουν και ηθικές αρχές που διέπουν τις παρατηρούμενες συμπεριφορές. Από τη στιγμή που τα παιδιά παρατηρούν, πως μια συμπεριφορά έχει επιβραβευτεί κατανοούν πως αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς είναι ηθικός, έτσι αρχίζουν σιγά σιγά να μαθαίνουν της αρχές της ηθικής συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά όμως η κοινωνική θεωρία δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της διαδικασίας της γνωστικής ανάπτυξης, γεγονός αρνητικό για την αξιολόγησή της (Feldman, 2009).

## Συμπεράσματα

Στην θεωρητική μας ανασκόπηση, μελετήσαμε ορισμένες βασικές προσεγγίσεις σημαντικών ερευνητών οι οποίοι εστίασαν το επιστημονικό τους ενδιαφέρον στη γνωστική και ηθική ανάπτυξη των νηπίων. Ειδικότερα, αναφερθήκαμε αναλυτικά στον J. Piaget, στους υποστηρικτές της Επεξεργασίας Πληροφοριών και στον L. Vygotsky σε σχέση με την γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, καθώς και σε έρευνες του Piaget, του Kohlberg και της κοινωνικής μάθησης για την ανάπτυξη της ηθικότητας στην νηπιακή ηλικία. Επιπλέον, και προς την ίδια κατεύθυνση μελέτης, επιδιώξαμε να εμπλουτίσουμε τις πηγές μας με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας, είναι πως τα νήπια, τόσο για την απόκτηση της λογικής και της τυπικής αφαιρετικής τους σκέψης στη μετέπειτα ζωή τους, όσο και για την ανάπτυξη της ηθικής τους κρίσης, περνούν μέσα από διαδοχικά στάδια, τα οποία από πολιτισμό σε πολιτισμό μπορεί να διαφέρουν ως προς την ηλικία που εισέρχονται σε αυτά τα νήπια.

Ακόμα, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αποκτούν νέες εμπειρίες και η γνωστική τους ανάπτυξη ωριμάζει, σκέφτονται με πιο σύνθετο τρόπο και σιγά σιγά πιο λογικά. Το ίδιο συμβαίνει και στην ηθική ανάπτυξη. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν ερεθίσματα από το περιβάλλον τους και τα γύρω τους άτομα, όταν καλούνται να ενεργήσουν ηθικά, λαμβάνουν υπόψη τους και άλλους παράγοντες όπως τα κίνητρα και οι προθέσεις που σε αρχικά στάδια της ηθικής δεν μπορούσαν.

Επιπρόσθετα, παρατηρήσαμε πως η γνωστική και η ηθική ανάπτυξη παρόλο που δεν ταυτίζονται, αλληλοεπηρεάζονται, καθώς η μετάβαση από ένα στάδιο γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης προς το επόμενο, καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων μέσα σε μια ομάδα και από την παράλληλη γνωστική ανάπτυξη.

Σημαντικός παράγοντας της γνωστικής και της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών είναι και η αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες και κυρίως με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Hamann, Rakoczy, Tomasello, & Warneken, (2010) σε πρόσφατες έρευνες διαπιστώθηκε πως τα μικρά παιδιά προτιμούν να μαθαίνουν νέα πράγματα, όπως οι κανόνες ενός παιχνιδιού, από τους ενήλικες παρά από άλλα παιδιά.

Κατά την προσπάθειά μας να εντοπίσουμε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την γνωστική και ηθική ανάπτυξη κατά την νηπιακή ηλικία παρατηρήσαμε πως τα τελευταία χρόνια δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες πάνω στον τομέα της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης των νηπίων . Ειδικότερα μεγάλο εύρος των πληροφοριών που αντλήσαμε κρίθηκαν όχι ικανοποιητικά σχετικές με το θέμα μας έτσι όπως επιθυμήσαμε, να το προσδιορίσουμε και να το διερευνήσουμε. Έτσι κατέστη ιδιαίτερα δύσκολο να συγκεντρώσουμε ένα ικανοποιητικό «σώμα» σύγχρονων δεδομένων. Με αφορμή λοιπόν το παραπάνω συμπέρασμα διαφαίνεται ότι στο μέλλον θα ήταν χρήσιμο για όλους όσους ασχολούμαστε με παιδιά, είτε πρόκειται για γονείς, είτε για εκπαιδευτικούς, να συντελεσθούν και άλλες προσπάθειες μελέτης και έρευνας πάνω σε αυτήν την τρυφερή ηλικία, για να γνωρίζουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερόμαστε στα παιδιά ανάλογα με τις εκάστοτε ικανότητές τους χωρίς να ζητάμε περισσότερα από όσα μπορούν να μας δώσουν τα ίδια.

Ακριβώς για αυτόν τον λόγο, επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα πτυχιακής εργασίας. Μη αγνοώντας και λαμβάνοντας υπόψη τον θεωρητικό περιορισμό της παρούσας εργασίας, πιστεύουμε ότι για το τμήμα μας πραγματοποιήσαμε μια πρώτη προσπάθεια να προσεγγίσουμε ένα τόσο ιδιαίτερο και διαφορετικό θέμα. Επιδιώξαμε να συνοψίσουμε τις κυριότερες μελέτες όσον αφορά την ανάπτυξη της σκέψης και της ηθικής των νηπίων έχοντας κατά νου ότι με αυτόν τον τρόπο βοηθάμε στο να δημιουργηθεί ένα υπόβαθρο για μια πιθανή μεταγενέστερη ερευνητική προσέγγιση στα πλαίσια του τμήματος μας. Όντας εκπαιδευτικοί θεωρήσαμε σκόπιμο να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας για αυτήν την πλευρά ανάπτυξης της νηπιακής και παιδικής ηλικίας. Κρίναμε σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις των παιδιών για το ψέμα, τους κανόνες των παιχνιδιών, την κλοπή αλλά και για όλα όσα μπορεί να σκέφτονται τα παιδιά σύμφωνα με την νοητική τους ικανότητα και τις ηθικές τους αρχές οι οποίες αναπτύσσονται σιγά σιγά. Μέσω της παραπάνω γνώσης γινόμαστε ικανότεροι να τα βοηθήσουμε να πάνε τις δυνατότητές τους ένα βήμα πιο πέρα χωρίς βέβαια να αγνοούμε τους περιορισμούς της κάθε ηλικίας.

Έτσι για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Dziurgot & Trawick – Smith (2009), χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του Vygotsky με τη σκαλωσιά και τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί έχουμε την δυνατότητα να συμμετέχουμε στο παιχνίδι των παιδιών και να προσαρμοζόμαστε σε αυτό ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε



παιδιού, επεμβαίνοντας μόνο όποτε χρειάζεται, έτσι ώστε να βοηθήσουμε ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη τους. Μελέτες έχουν δείξει πως η ικανότητα προσαρμογής του παιχιδιού στις ανάγκες των παιδιών είναι συνάρτηση της εμπειρίας των ενηλίκων, της γνώσης της παιδικής ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης τους. Τέλος, οι γνώσεις μας όσον αφορά την παιδική ψυχολογία δείχνουν καθοριστικές για την σωστή αλληλεπίδρασή μας με τα παιδιά ώστε να μπορούμε να τους προσφέρουμε το κατάλληλο περιβάλλον και τις συνθήκες που χρειάζονται με σκοπό να προωθούμε τις δυνατότητες τους για μάθηση (Downer, Hamre & Terri, 2010).

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory of Mass Communication*. Media Psychology, **3** (3), 265 - 299
- Baucum, D. & Craig, G. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. 9η έκδοση. Α' τόμος. Αθήνα. Παπαζήσης
- Γωνίδα, Ε. & Μαρκουλής, Δ. (1998). *Κοινωνικο - γνωστική ανάπτυξη (436)*. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Cole, M. & Cole, R., S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' τόμος, (Μτφρ. Σόλμαν, Μ.), Αθήνα. Τυπωθήτω, Γιώργος, Δ.
- .Carpendale, I., M., J. (2000). *Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning*. Developmental review, **20** (2), 181 -205
- Castelfranchi, C., Rakoczy, H. & Tummolini, L. (2005). *Pretend play and the development of collective intentionality*. Cognitive Systems Research. **7** (2006), 113 - 127
- C' osic I, Ivanisevic' V & Pecujlija M. (2009). *A professor's moral thinking at the abstract level versus the professor's moral thinking in the real life situation (consistency problem)*. **17** 299 – 320
- Crain, W.C. (1985). *Theories of Development*. Prentice-Hall. 118-136. <http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.htm>
- De Vitis, J. & Rich, J, M. (1985). *Theories of moral development*. U.S.A.. C.C. Thomas
- Downer, J., Hamre, B. & Sabol, J., T. (2010). *Teacher-child interactions in the classroom: toward a theory of within- and cross- domain links to children's developmental outcomes*. Early Education & Development, **21** (5), 699-723
- Dziurgot, T. & Trawick-Smith, J. (2009). *'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children*. Early Childhood Research Quarterly, **26** (2011), 110-123
- Δημητρίου - Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. 4η έκδοση. Αθήνα. Ελληνικά γράμματα

- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία, δια βίου ανάπτυξη*. (Μτφρ. Αντωνοπούλου, Ζ.), Α' τόμος. Αθήνα. Gutenberg
- Haidt, J. (2001). *The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment*. Psychological review. **108**, 814–834
- Hamann, K., Rakoczy, H., Tomasello, M. & Warneken, F. (2010). *Bigger knows better: Young children selectively learn rule games from adults rather than from peers*. *British Journal of Developmental Psychology*. **28**, 785–798
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. Α' τόμος, Αθήνα. Ελληνικά γράμματα
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. Β' τόμος, Αθήνα. Ελληνικά γράμματα
- Hedegaard, M. (2012). *Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural – historical wholeness approach*. Mind, Culture and Activity. **19** (2), 127 - 138
- Hoffnung, R. & Sheifert, K. (1991). *Child and adolescent development*. Boston. Houghton Mifflin
- Huitt, W. & Hummel, J. (2003). *Piaget's theory of cognitive development*. Educational Psychology Interactive. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/piaget.html>
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα. Προμηθευτής Γρηγόρης
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα. Μεταίχμιο
- Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. 4η έκδοση. Αθήνα. Αδελφοί Κυριακίδη Α. Ε.
- Knowles, R. & McLean, G. (1992). *Psychological foundations of moral education and character development, an intergrated theory of moral development*. Washington. Council for research in values and philosophy
- Lourenço O. (2012). *Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference*. New ideas in psychology, **30** (2012), 281–295
- Montcalm, M., D. (1999). *Applying Bandura's theory of self-efficacy to the teaching of research, journal of teaching in social work*. **19** (1-2), 93 – 107
- Müller, U. & Kesselring T. (2011). *The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory*. New Ideas in Psychology, **29** (2011), 327–345

Nagel, J., Waldmann, R., M. & Wiegmann, A. (2011). *Moral Judgment*. Newjen. 274 – 299.

Πετρίδης, Δ. (2011). *Η γνωστική και ηθική ανάπτυξη*. [petridis58.blogspot.com/2011/3/blog-post\\_28.html](http://petridis58.blogspot.com/2011/3/blog-post_28.html)

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York. The Free Press

Πρωΐος, Μ. (2003). *Ψυχοκοινωνικές πτυχές ηθικότητας στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Rakoczy, H. (2007). *Play, games, and the development of collective intentionality*. *New directions for child and adolescent development*. **115**, 53 – 67

Rakoczy, H., Schmidt, F., H., M. & Tomasello, M. (2010). *Young children attribute normativity to novel actions without pedagogy or normative language*. Developmental Science. **2010**, 1–10

Rakoczy, H., Tomasello, M. & Wyman., E. (2009). *Normativity and context in young children's pretend play*. Cognitive Development, **24** (2009), 146–155

Salkind, N, J. (2006). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. (Μτφρ. Μαρκουλής, Δ.), Αθήνα. Πατάκη

Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία, παιδική ηλικία και εφηβεία*. (Μτφρ. Αντωνοπούλου, Μ.), Αθήνα. Έλλην

Siegler, R. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. (Μτφρ. Κουλεντιανού, Ζ.), Αθήνα.

Gutenberg

Williams, N & Williams, S. (1970). *The moral development of children*. London. Macmillan