

# ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Α, τεύχος 2

ς ε ρ τ υ θ ι ο  
π α σ δ φ γ η  
ξ κ λ ζ χ ψ ω β  
ν μ ς ε ρ τ α υ θ  
ι ο π α σ δ φ γ  
η ξ κ λ ζ χ ψ ω  
β ν μ ς ε ρ τ υ

Ε  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
Ι  
Κ  
Α  
Ι  
Ρ  
Ο  
Τ  
Η  
Τ  
Α

ISSN: 1792-2437

Νοέμβριος, 2010



# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

## ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

### Εκδοτική – συντακτική επιτροπή:

**Δαρόπουλος Απόστολος, M. Ed.**

Σχολικός Σύμβουλος 4<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

**Καραγεώργου Ελένη, M. Sc.**

Σχολική Σύμβουλος 2<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

**Κολλάτου Μαρίνα**

Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας Ν. Καρδίτσας

**Κόλλιας Βασίλειος, PhD**

Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας

**Μήτσιου- Δάκτυλα Γλυκερία, PhD**

Σχολική Σύμβουλος 1<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας

**Παπαδημητρίου Ευαγγελία, PhD**

Σχολική Σύμβουλος Π.Α. 10<sup>ης</sup> Περιφέρειας Ν. Καρδίτσας

**Παπαδοπούλου Μαρία Θ., PhD**

Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Θεσσαλίας

**Τασιός Αθανάσιος, PhD**

Σχολικός Σύμβουλος 3<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Καρδίτσας







**Χανιωτάκης Νικόλαος, PhD**

Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας



# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

## ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

	σελ.
 <b>Περιεχόμενα</b>	<b>2</b>
 <b>Πρόλογος</b> Από την Εκδοτική-συντακτική επιτροπή	<b>3</b>
 <b>Σχέση μεταξύ Κοινωνιοπολιτισμικού Περιβάλλοντος, Κοινωνικού Φύλου &amp; Ηθικής Εξέλιξης του Παιδιού</b> Ελένη Καραγεώργου	<b>4</b>
 <b>Οι βασικές λειτουργίες των φυτών</b> Ιωάννης Ντελής	<b>12</b>
 <b>Επικίνδυνη ή ωφέλιμη η χρήση της τεχνολογίας στην προσχολική αγωγή;</b> Παπαδημητρίου Ευαγγελία	<b>20</b>
 <b>Το Δράμα και η διδασκαλία της Αγγλικής σε μικρούς μαθητές</b> Μαρίνα Κολλάτου	<b>28</b>

## Π ρ ό λ ο γ ο ς

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/σες,

κυκλοφόρησε το δεύτερο τεύχος του ηλεκτρονικού περιοδικού **Εκπαιδευτική Επικαιρότητα (ISSN:1792-2437)**. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι για την εγκυρότερη και πιο αξιόπιστη επιστημονική υποστήριξη του ηλεκτρονικού περιοδικού διευρύνθηκε η Συντακτική Επιτροπή με τους/ις:

- Χανιωτάκη Νικόλαο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κόλλια Βασίλειο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολλάτου Μαρίνα, Σχολική Σύμβουλο Π.Ε. 06 (Αγγλικής Γλώσσας) Νομού Καρδίτσας

Επίσης, η έκδοσή του θα γίνεται δύο φορές το χρόνο.

Όλα τα τεύχη του περιοδικού, μπορείτε να τα βρίσκετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://ekpaideytikh-epikairothta.blogspot.com>

Επίσης, στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας <http://thess.pde.sch.gr> στην αρχική σελίδα επιλέγετε το σύνδεσμο *Ηλεκτρονικό Περιοδικό - Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*.

Επιτρέπεται η εκτύπωση των κειμένων του, αρκεί να μην παραλείπεται ο τίτλος του ηλεκτρονικού περιοδικού, το όνομα του/ης συγγραφέα και ο τίτλος του κειμένου.

Σχετικά με τη δημοσίευση των εργασιών σας υπενθυμίζουμε ότι υποβολή γίνεται *μόνο* ηλεκτρονικά στις παρακάτω διευθύνσεις: [tpekathes@thess.pde.sch.gr](mailto:tpekathes@thess.pde.sch.gr) ή [apdaro@otenet.gr](mailto:apdaro@otenet.gr)

Η Εκδοτική και η Συντακτική Επιτροπή

# Σχέση μεταξύ Κοινωνιοπολιτισμικού Περιβάλλοντος, Κοινωνικού Φύλου & Ηθικής Εξέλιξης του Παιδιού

Καραγεώργου Ελένη

Σχολική Σύμβουλος 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε. Καρδίτσας

[elenkarag@sch.gr](mailto:elenkarag@sch.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ηθική εξέλιξη, Θεωρίες ηθικής εξέλιξης, Κοινωνικό φύλο

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Ηθική Εξέλιξη

Η ηθική είναι το τμήμα εκείνο της προσωπικότητας που εκφράζει το δεσμό του ατόμου με την κοινωνία, η δε ηθική ανάπτυξη συνοψίζει το υπαρξιακό πρόβλημα του ατόμου σχετικά με το πώς οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την αναπόφευκτη σύγκρουση ανάμεσα στις προσωπικές τους ανάγκες και στις κοινωνικές τους υποχρεώσεις. Οι ηθικές αυτές νόρμες της κοινωνίας αρχικά είναι επιβεβλημένες εξωτερικές πιέσεις, αλλά σταδιακά αφομοιώνονται και ενσωματώνονται στο σύστημα των κινήτρων και αξιών του ατόμου και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, ώσπου τελικά εσωτερικεύονται και το άτομο λειτουργεί και χωρίς την εξωτερική εξουσία ( Hoffman, 1995:76).

## ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ

### Θεωρία του Piaget

Ο Piaget έχει την άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη βοηθάει την ηθική και απέδειξε πειραματικά σε προβλήματα μαθηματικών, ότι η ηθική κρίση σχετίζεται θετικά με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών (Hoffman, 1995: 86, Faulkner & Woodhead, 1999:187).

Θεώρησε την ηθική ως συστήματα κανόνων. Και ότι οι περισσότεροι ηθικοί κανόνες που υπάρχουν επιβάλλονται και ενισχύονται από τους ενήλικες "κομμένοι και ραμμένοι" για τα παιδιά. Όμως στα "κοινωνικά παιχνίδια" με βόλους που ζήτησε να τον διδάξουν τα παιδιά, διαπίστωσε ότι τα ίδια τα παιδιά εφαρμόζουν και ερμηνεύουν κανόνες (Burman, 1999: 218).

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

Ο Piaget ισχυρίστηκε ότι μέχρι την ηλικία των 4 χρόνων περίπου τα παιδιά βρίσκονται σε μια προηθική φάση, στο στάδιο του ηθικού ρεαλισμού, όπου δεν κατανοούν τους κανόνες και έχουν αφηρημένες ιδέες για το σωστό και το λάθος. Σ' αυτήν την ηλικία το παιδί παίζει με τους βόλους χωρίς να νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί μία σειρά κανόνων. Απόλυτος εγωκεντρισμός. Το παιδί χαρακτηρίζει τις πράξεις ως «κακές» αν δεν είναι επιτρεπτές και ηθικά σωστό είναι να υπακούει στους γονείς. Μετά ακολουθεί το στάδιο του ηθικού ρεαλισμού, όπου οι κανόνες θεωρούνται ηθικοί και απαραβίαστοι και η τιμωρία ακολουθεί αναπόφευκτα την παράβασή τους. Στο επίπεδο αυτό οι ηθικές κρίσεις βασίζονται στις συνέπειες περισσότερο παρά στις προθέσεις και βλέπουν το παιχνίδι με τους βόλους ως ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι δομημένο με κανόνες. Εδώ ο εγωκεντρισμός μειώνεται. Αντιγράφει πάλι το παιδί και θεωρεί ότι το σωστό είναι το δικό του, αναγνωρίζει τους κανόνες αλλά δεν τους καταλαβαίνει και επίσης βλέπει ότι οι ανάγκες των άλλων είναι εξίσου σημαντικές. Από την ηλικία των 9 ή 10 χρόνων, τα παιδιά γίνονται ικανά για ηθικό υποκειμενισμό. Οι κανόνες αντιμετωπίζονται ως θεωρητικοί, η αποδοχή έμμονης κριτικής είναι λιγότερο εμφανής και η πρόθεση παίζει έναν κύριο ρόλο στην ηθική κρίση. Σ' αυτή την ηλικιακή φάση τα παιδιά ενδιαφέρονται όχι μόνο για τους κανόνες αλλά και για το σκεπτικό πάνω σε πιθανές αλλαγές που μπορεί να επιλυθούν σε μία δεδομένη περίπτωση και αναπτύσσουν την έννοια της δικαιοσύνης. Οι κανόνες αρχικά τηρούνται λόγω εξαναγκασμού από τους ενήλικες (μονόπλευρη σχέση) και οδηγούνται σε αμοιβαία σχέση, όπου οι κανόνες είναι κοινωνικές συνθήκες και λειτουργούν για να διατηρούν την δικαιοσύνη. Το παιδί από την ετερονομία, όπου το άτομο δεν διαφοροποιείται από το κοινωνικό, ηθικό, φυσικό περιβάλλον, οδηγείται στην αυτονομία, όπου το άτομο επιλέγει να δεσμεύεται σε ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες (Μαρκουλής, χ.χ. 57-64, Burman, 1999: 218-219, Short, 1999:199).

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

## **ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ KOHLBERG**

Ο Kohlberg στην έρευνά του είναι βαθιά επηρεασμένος από τον Piaget (Short, 1999: 203). Επεξεργάστηκε τις θέσεις εκείνου για την ηθική κρίση, θεώρησε ως άξονα της ηθικής ανάπτυξης την έννοια της δικαιοσύνης και πρότεινε μία σειρά έξι σταδίων και τριών επιπέδων εξέλιξης και την έκφρασή τους από την παιδική ηλικία ως την εφηβεία. Οι απόψεις του αρχίζουν από το προηθικό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί υπακούει για να αποφύγει την τιμωρία και καταλήγουν σε μία παγκόσμια αίσθηση δικαιοσύνης ή ενδιαφέροντος για την αμοιβαιότητα μεταξύ των ατόμων. Χρησιμοποίησε στις μελέτες του ηθικά διλήμματα και το δείγμα του ήταν άνδρες και αγόρια με δυτικά πρότυπα ζωής (Hoffman, 1995: 86-87). Το πιο γνωστό είναι το «δίλημμα Heinz» (για έναν άντρα που ήταν αναγκασμένος να αποφασίσει αν θα κλέψει φάρμακα για την γυναίκα του, που ήταν βαριά άρρωστη), με συγκρούσεις ανάμεσα στις αξίες της ιδιοκτησίας και της ζωής.

Τα ηθικά επίπεδα ταξινομούνται σύμφωνα με την ηλικία. Το προηθικό επίπεδο, όπου το παιδί κάνει κρίσεις βασιζόμενες στις επικείμενες αμοιβές ή ποινές και στο πόσο ευχάριστη ή δυσάρεστη έκβαση έχουν οι πράξεις του. Η συμβατική ηθική ή κονφορμισμός όπου οι ηθικές κρίσεις του παιδιού ακολουθούν την κοινωνική συμφωνία,

βασίζονται στα πρότυπα των ισχυρών προσώπων και όχι τόσο στις συνέπειες των πράξεων του και προσανατολίζονται στους άλλους με στόχο την επιβράβευση- ηθική του καλού παιδιού, αλλά και ηθική της έννομης τάξης. Και τέλος, το επίπεδο των ατομικών αρχών της ηθικής ή αυτόνομης ηθικής. Εδώ υπάρχει η ηθική του κοινωνικού συμβολαίου και των καθολικών ηθικών αρχών όπου ο έφηβος διακρίνει τη σκοπιμότητα και τη λειτουργία των κανόνων και μπορεί να συγκρουστεί μ' αυτούς. Μπορεί η ατομική ιδεολογία να είναι διαφορετική από την κυρίαρχη. Σύμφωνα με τον Kohlberg όλα τα προαναφερόμενα είναι μια διαδικασία από την απόλυτη ταύτιση, τον εγωκεντρισμό και τη συμμόρφωση με τον κανόνα, στην αφομοίωση, στην αμφισβήτηση και τελικά στη σύγκρουση των κοινωνικών κανόνων και αξιών (πράγμα που συμβαίνει στο έκτο στάδιο). Μια πορεία από το εγωκεντρικό, στο κοινοτικό, στο κοινωνικό και στο οικογενειακό (Burman, 1999: 219, Hayes, 1998: 183-84).

Το μοντέλο του στηρίζεται σε προφορικές απαντήσεις και υποθετικές καταστάσεις. Αρχικά δεχόταν ότι λίγοι άνθρωποι μπορούν να φτάσουν το έκτο στάδιο, αλλά αργότερα αναθεώρησε τις απόψεις του και το δέχτηκε σαν ιδανικό, παρά απαραίτητο τελικό σημείο εξέλιξης (Burman, 1999: 220-223). Σε ορισμένες κοινωνίες οι άνθρωποι διαμορφώνουν ηθικούς κώδικες που διαφέρουν από αυτούς που προτείνονται ως προτιμότεροι στη θεωρία του Kohlberg. Η έρευνα έδειξε ότι τα μέλη Ισραηλινών κοινοτήτων κιμπούτζ αρνούνται να δεχτούν ότι ο φαρμακοποιός έχει το δικαίωμα να αποφασίζει ποιος θα πάρει το φάρμακο (Lewis, 1998: 69)

## **ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ GILLIGAN**

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

Στο βιβλίο της Gilligan με τίτλο: "Με μια διαφορετική φωνή" υποστηρίζεται ότι η θεωρία του είναι μεροληπτική σε βάρος των γυναικών (σεξιστική). Η θεωρία της Gilligan είναι βασισμένη στις υποχρεώσεις προς τους συνανθρώπους και όχι προς τις αρχές. (Lewis, 1998: 69). Τονίζει ότι οι άντρες και οι γυναίκες έχουν διαφορετικές απόψεις που επηρεάζουν τις ηθικές τους αξίες. Οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ηθικός κώδικάς τους εστιάζεται περισσότερο στη φροντίδα του άλλου με υπευθυνότητα παρά στην αφηρημένη έννοια του δικαίου. Υποστήριξε ότι οι άνδρες εστιάζουν την προσοχή τους στη δικαιοσύνη σε θέματα ηθικών διλημάτων. Αυτή η διαφορετική ηθική στηρίζεται σ' ένα βαθύτερο θέμα, το πώς σκεπτόμαστε για την ατομικότητα. Απέδειξε το διαφορετικό προσανατολισμό της ηθικής και του ατόμου (προσωπικότητα και ηθική εαυτού-άλλου). Η ηθική της δικαιοσύνης θεωρεί τους ανθρώπους ξεχωριστές ταυτότητες σε συνεχή διαμάχη που δημιουργεί κανόνες και συμβόλαια για να αντιμετωπίζει αυτή την κατάσταση. Η ηθική της φροντίδας και της υπευθυνότητας βλέπει τον εαυτό σε σύνδεση με τους άλλους (Haste, 1999: 241-242).

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

αποδίδονται στους άντρες και στις γυναίκες (Μαρκουλής, χ.χ. 93-94, Νόβα- Καλτσούνη, 1998: 237 & 246, Burman, 1999: 222)

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

## **ΚΟΙΝΩΝΙΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Το παιδί μέσα στο περιβάλλον που ζει ανατρέφεται με κάποιες πρακτικές που το ωθούν να εσωτερικεύσει την ηθική της κοινωνίας που ζει. Οι βάσεις των ηθικών αρετών της φροντίδας, της ευαισθησίας και της ευγένειας μπαίνουν στην ηλικία των τριών ετών και ξεκινούν από τον κόσμο της οικογένειας (Dunn, 1995: 48). Αρχικά μαθαίνει την ηθική της οικογένειας, έχοντας ως μοντέλο το γονιό και μετά την ηθική της ευρύτερης κοινωνίας (μέσα από το σχολείο, τους συνομηλίκους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης) (Turner, 1998: 44).

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

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

Βέβαια μπορεί να είναι η φύση του ίδιου του παιδιού που να καθορίζει το είδος της μεθόδου πειθαρχίας. Η ποιότητα χαρακτήρα με την οποία γεννιέται κάθε παιδί μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική κοινωνικοποίησή του. Κάτι που λειτουργεί για ένα παιδί μπορεί να μην λειτουργήσει για ένα άλλο. Τα παιδιά παίρνουν το μήνυμα κατά της απρεπούς συμπεριφοράς τους, όταν αυτό δίνεται ξεκάθαρα και συγκεκριμένα από τους γονείς (Schaffer, 2001:307).

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

Σύμφωνα με την Dunn τα παιδιά κινητοποιούνται για να καταλάβουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις σχέσεις στον πολιτιστικό κόσμο τους, επειδή έχουν ανάγκη να είναι αποτελεσματικά μέσα στην οικογένεια. Τα μικρά παιδιά (από ενάμισι χρονών) καταλαβαίνουν τις συνέπειες των επώδυνων πράξεων τους για τους άλλους, καθώς επίσης και τι είναι αποδεκτή ή απαγορευτική συμπεριφορά στον κόσμο της οικογένειάς τους (Dunn, 1995: 72 & 47). Σε όλους τους πολιτισμούς τα παιδιά ενδιαφέρονται για τον κοινωνικό κόσμο τους, τον παρατηρούν, κατανοούν και εσωτερικεύουν τους κανόνες,



που είναι καθιερωμένοι και στη συνέχεια λειτουργούν σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες. Ακόμη τα παιδιά ξέρουν τι επιτρέπεται και τι αποδοκιμάζεται και επίσης πως αντιδρούν οι άλλοι στη συμπεριφορά τους (με δεδομένη την ομοιότητα των συναισθηματικών ενδιαφερόντων) και χρησιμοποιούν τους εξειδικευμένους κανόνες ενός πλαισίου και σε άλλα πλαίσια χωρίς να κάνουν λάθη (Dunn, 1995: 51-52).

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

Οι συνομήλικοι, σύμφωνα με τον Piaget, καθώς συλλογίζονται, προσπαθούν να πείσουν, και να διαπραγματευθούν σε κοινές αμοιβαίες δραστηριότητες και έτσι μαθαίνουν για την συνεργασία και τη δικαιοσύνη (Dunn, 1995: 66). Οι ομάδες των συνομηλικών ασκούν μεγαλύτερη επιρροή από τους γονείς καθώς το παιδί μεγαλώνει (Hoffman, 1995: 82). Μέσα στις ομάδες αυτές τα παιδιά είναι πολύ ικανά στο να διαπραγματεύονται ηθικές και κοινωνικές συγκρούσεις σε μικρή ηλικία και να επικαλούνται κατάλληλες ηθικές αιτιολογήσεις (Haste, 1999: 236).

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

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

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

Βεβαίως όταν ένα παιδί κατακτά την υλική σκέψη δεν είναι σίγουρο, ότι θα έχει και την αναμενόμενη ηθική συμπεριφορά. Γιατί οι παραβάτες κατανοούν τι σημαίνει σωστό ή λάθος και όμως το πράττουν ή μπορεί η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου να σχετίζεται με το περιβάλλον που βρίσκεται κάθε φορά (Faulkner & Woodhead, 1999: 187).

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

## **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

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

Το κοινωνικό φύλο παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ηθική εξέλιξη του παιδιού και ερμηνεύεται από περιεχόμενα και δομές, που το διαμορφώνουν μέσα από ένα σύνολο

παραγόντων: βιολογικών, γνωστικών-αναπτυξιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών (Turner, 1998: 9-10 & 60)

Στην ομαλή ανάπτυξη, οι ορμόνες του φύλου προδιαθέτουν τα κορίτσια και τα αγόρια να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους (π.χ. τα αγόρια είναι σωματικά πιο δραστήρια) και να έχουν ορισμένες προδιαθέσεις για μάθηση. Από τη γέννηση και ύστερα, οι προσδοκίες και οι στόχοι της κοινωνικοποίησης που θέτουν οι γονείς για τα δύο φύλα, ασκούν σε αυτά μια διαμορφωτική ηθική επίδραση. Οι ενήλικοι διαφοροποιούν τα βρέφη αγόρια ή κορίτσια από τη στιγμή που γεννιούνται, π. χ. ως προς το χρώμα και το είδος των ρούχων που φορούν ή των παιχνιδιών που παίζουν. Ακόμα και η συμπεριφορά τους και η αντιμετώπισή τους είναι διαφορετική στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια (μπορεί π.χ. να παίζουν πιο «σκληρά» παιχνίδια με τα αγόρια από ό,τι με τα κορίτσια), (Turner, 1998: 32- 33 & 60).

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

Επιπλέον, τα κορίτσια και τα αγόρια είναι δυνατόν να αντιδράσουν διαφορετικά στην ίδια μεταχείριση από τους γονείς. Μέσα από τέτοιου είδους κοινωνικές διαδικασίες, οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, οι οποίες αρχικά είναι μικρές, είναι δυνατόν να διευρυνθούν. Στην ηλικία των τριών ετών, η επίγνωση που έχει το παιδί για το φύλο του λειτουργεί με σκοπό να οργανώσει τις πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό: τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου να ενεργεί σύμφωνα με το φύλο του προστίθενται στις εξωτερικές πιέσεις της κοινωνικοποίησης. Οι εμπειρίες στις ομάδες των συνομηλίκων συμβάλλουν σημαντικά στην περαιτέρω διαμόρφωση της αρμόζουσας στο φύλο συμπεριφοράς. Ερευνητικά αποδεικνύεται ότι οι γονείς και οι συνομηλικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίζουν με τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες παιχνιδιού που αρμόζουν στο αντίστοιχο φύλο. Οι κοινωνικοί κανόνες που αφορούν τους ρόλους των φύλων ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και το συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Αποδείχτηκε σε κάποιες κοινωνίες ότι οι πατέρες κάνουν διακρίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών περισσότερο από ό,τι κάνουν οι μητέρες (Turner, 1998: 45-46 & 60).

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

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

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

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

Η Haste προτείνει οι νέοι άνθρωποι να χρησιμοποιούν τις δικές τους εμπειρίες και τι είναι διαθέσιμο γι' αυτούς από τα μέσα ενημέρωσης, από την κουλτούρα των συνομηλίκων και την υπο-κουλτούρα του φύλου, προκειμένου να διαμορφώσουν την ηθική τους ανάπτυξη (Haste, 1999: 241).

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

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

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

Όμως οι προσδοκίες της κοινωνίας για τις γυναίκες έχουν αλλάξει. Σήμερα οι περισσότερες γυναίκες παίζουν παραδοσιακά ανδρικούς ρόλους στο σχολείο, στην εργασία, στον αθλητισμό ακόμα και στο έγκλημα. Από έρευνες μέσα στη σχολική τάξη τα αγόρια μιλάνε περισσότερο από τα κορίτσια. Τα μέσα ενημέρωσης όταν μιλάνε για τις γυναίκες δίνουν έμφαση στην ομορφιά και στο γάμο παρά στο μυαλό και στη σταδιοδρομία τους. Βιολογικά οι γυναίκες ζουν περισσότερο και είναι πιο ανθεκτικές στις ασθένειες από τους άνδρες. Πολιτισμικά οι πιέσεις που ασκούνται και στα δύο φύλα να συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο παραδοσιακό τρόπο παραμένουν ισχυρές, παρόλο που πολλοί άνθρωποι προσπαθούν να ξεφύγουν στη σημερινή εποχή από τα στερεότυπα αυτά (Tucker, 1999: 44, 45). Πιθανόν οι διαφορές των φύλων ως προς την ηθική να απαλειφθούν γρήγορα (Hoffman, 1995: 83-84).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ**

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

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Γυναίκες με πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της επαγγελματικής με την οικογενειακή ζωή*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Burman, E. (1999). Η Ηθική και οι Στόχοι της Εξέλιξης, στο: Woodhead, M.
- Dynn, J. (1995). Οι πρώτες μορφές της κοινωνικής κατανόησης, στο: Βοσνιάδου,

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

# Οι βασικές λειτουργίες των φυτών

Ιωάννης Β. Ντελής

Δάσκαλος-Φυσικός. Αποσπασμένος στο Ε.Κ.Φ.Ε. Καρδίτσας, για την Π. Ε.

[mail@ekfe.kar.sch.gr](mailto:mail@ekfe.kar.sch.gr) [ioanntelis@sch.gr](mailto:ioanntelis@sch.gr)

*«Η διδασκαλία και η παρουσίαση της φυσικής είναι τελικά δυσκολότερες από την έρευνα. Η έρευνα είναι επιστημονική δραστηριότητα, η διδασκαλία και η παρουσίαση απαιτούν το συνδυασμό επιστήμης και τέχνης»*  
V. Weisskop

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία που ακολουθεί περιγράφονται οι τρεις βασικές λειτουργίες των φυτών (φωτοσύνθεση, αναπνοή και διαπνοή) καθώς και η πρόσληψη ουσιών από τα φυτά. Παρουσιάζονται πειράματα με τα οποία μπορεί εύκολα ο εκπαιδευτικός να δείξει στους μαθητές του πώς πραγματοποιούνται οι συγκεκριμένες διεργασίες. Τα πειράματα είναι παρόμοια με αυτά που περιέχει το σχολικό βιβλίο: «Φυσικά ΣΤ' Δημοτικού, ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ, Τετράδιο Εργασιών» Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα 2007, με επισημάνσεις, οι οποίες, όπως διαπιστώθηκε στο εργαστήριο του Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) Καρδίτσας, είναι απαραίτητες για την επιτυχία των πειραμάτων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πειραματική διδασκαλία, επιστημονική μέθοδος, ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο διδασκαλίας, φωτοσύνθεση, αναπνοή των φυτών, διαπνοή των φυτών, πρόσληψη ουσιών στα φυτά

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό βιβλίο (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών) αποτελεί για τη διδασκαλία των φυσικών στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου το μοναδικό εργαλείο για χρήση από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό όμως περιορίζει τον εκπαιδευτικό (Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ' Δημοτικού, Ερευνώ και Ανακαλύπτω, σελ. 27 Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα, 2006) ως προς τις δυνατότητες επιλογής και προδιαγράφει αυστηρά την εξέλιξη του μαθήματος. Επομένως χρειάζεται στοχευμένη παρέμβαση σε κάποια σημεία, ώστε να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία. Σ' αυτά τα πλαίσια επιδιώκουμε με την παρούσα εργασία μας να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό, που θα διδάξει το κεφάλαιο των Φυτών στην ΣΤ' τάξη, έτσι ώστε χρησιμοποιώντας απλά μέσα και υλικά, να πραγματοποιήσει τα πειράματα που απαιτούνται για την κατανόηση της φωτοσύνθεσης, της αναπνοής και της διαπνοής των φυτών, εύκολα, γρήγορα και με κατανοητό τρόπο από τους μαθητές. Τα πειράματα είναι επιλεγμένα έτσι που να μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στην τάξη ή και στο σπίτι, επιτυγχάνοντας τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Η μέθοδος βασίζεται στο ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο διδασκαλίας (Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ' Δημοτικού, Ερευνώ και Ανακαλύπτω, σελ. 31 Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα, 2006).

## ΦΩΤΟΣΥΝΘΕΣΗ

Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζουμε είναι τα εξής: Η φωτοσύνθεση γίνεται μόνο στα πράσινα μέρη του φυτού, δηλαδή κυρίως στα φύλλα, αλλά και στα πράσινα μέρη των βλαστών.



[Users.kav.sch.gr](http://Users.kav.sch.gr)

1. Με τη διαδικασία αυτή παράγεται η γλυκόζη και απ' αυτή στη συνέχεια το άμυλο, απαραίτητες ουσίες για την ανάπτυξη του φυτού.
2. Δεσμεύεται το διοξείδιο του άνθρακα της ατμόσφαιρας και αποβάλλεται οξυγόνο.
3. Για να πραγματοποιηθεί είναι απαραίτητο το φως (κυρίως το ηλιακό, χωρίς να αποκλείεται και το τεχνητό) και επομένως γίνεται μόνο την ημέρα.
4. Είναι η βασική αντίδραση της ζωής πάνω στη γη, γιατί αποτελεί τη βάση παραγωγής οργανικής ύλης.

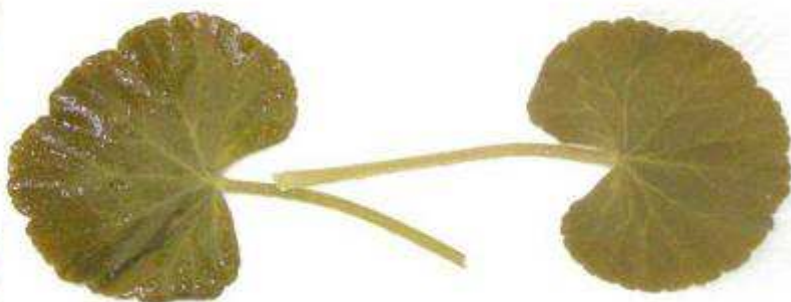
Για να διαπιστώσουμε ότι με τη φωτοσύνθεση παράγεται άμυλο στα φύλλα των φυτών κάνουμε το παρακάτω πείραμα.



(Τα φρεσκοκομμένα φύλλα της μολόχας, αφού τα βράσουμε για λίγο, τα τοποθετούμε σε ένα ποτήρι με καθαρό οινόπνευμα.)

Παίρνουμε ένα ή δύο φύλλα από μολόχα ή γεράνι και τα αποχρωματίζουμε, βυθίζοντας μέσα σε καθαρό οινόπνευμα για μία ή δύο ημέρες. Το οινόπνευμα, σαν καλός διαλύτης που είναι, διαλύει τη χλωροφύλλη. Θα παρατηρήσουμε ότι μετά το τέλος της διαδικασίας θα γίνει πρασινωπό. Κατ' αντιστοιχία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε οινόπνευμα για να διαλύσουμε το χρώμα ενός μαρκαδόρου, εξαφανίζοντας ένα λεκέ ή οτιδήποτε άλλο.

Προσοχή! Για καλύτερα αποτελέσματα θα πρέπει να βράσουμε για λίγο πρώτα το φύλλο έτσι ώστε να σπάσουν τα τοιχώματα των κυττάρων του και να μπορέσει να διαλυθεί η χλωροφύλλη στο οινόπνευμα και να αποχρωματιστεί το φύλλο.



Επίσης θα πρέπει να προσέξουμε ότι το φυτό θα πρέπει να βρίσκεται σε φωτεινό μέρος για λίγες μέρες πριν κόψουμε το φύλλο, έτσι ώστε να έχει γίνει φωτοσύνθεση στο συγκεκριμένο φύλλο και να έχει παραχθεί άμυλο. Για να φανεί η διαφορά μπορούμε να τυλίξουμε δύο ή τρία φύλλα με αλουμινόχαρτο για μερικές μέρες πριν τα κόψουμε και κατόπιν να κάνουμε το πείραμα και με τα φύλλα αυτά. Θα παρατηρήσουμε ότι δεν περιέχουν άμυλο.

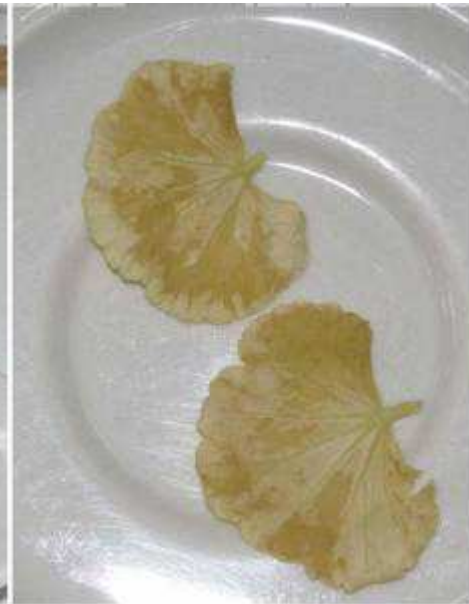
Τέλος θα πρέπει για καλύτερα αποτελέσματα, να χρησιμοποιήσουμε βάμμα ιωδίου και όχι BETADIN από το φαρμακείο.

Αφού αποχρωματίσουμε το φύλλο, το στεγνώνουμε από το καθαρό οινόπνευμα με χαρτί κουζίνας και βάζοντάς το σε κάποιο ζεστό σημείο (π.χ. καλοριφέρ). Στη συνέχεια ρίχνουμε λίγες σταγόνες βάμματος ιωδίου και παρατηρούμε ότι το χρώμα του αλλάζει και γίνεται μπλε σκούρο προς μαύρο (χαρακτηριστικό χρώμα αντίδρασης αμύλου με ιώδιο). Επομένως το φύλλο περιέχει άμυλο, που συντέθηκε από τη γλυκόζη που παράχθηκε στο φύλλο από τη φωτοσύνθεση.

*Παρατήρηση:* Πριν από αυτό το πείραμα καλό είναι να κάνουμε το πείραμα της αλλαγής του χρώματος του βάμματος ιωδίου σε ψωμί και πατάτα, για να δουν έτσι οι μαθητές ότι το άμυλο, που περιέχουν τα παραπάνω τρόφιμα, αλλάζει το χρώμα του βάμματος από κόκκινο σε σκούρο μπλε έως μαύρο καθώς επίσης και ότι αν ρίξουμε βάμμα ιωδίου σε άσπρο κρέας (π.χ. στήθος κοτόπουλου) δεν αλλάζει χρώμα, γιατί δεν περιέχει άμυλο.



*(Το άμυλο, που περιέχουν τα φύλλα της μολόχας, άλλαξε το κόκκινο χρώμα του βάμματος ιωδίου)*

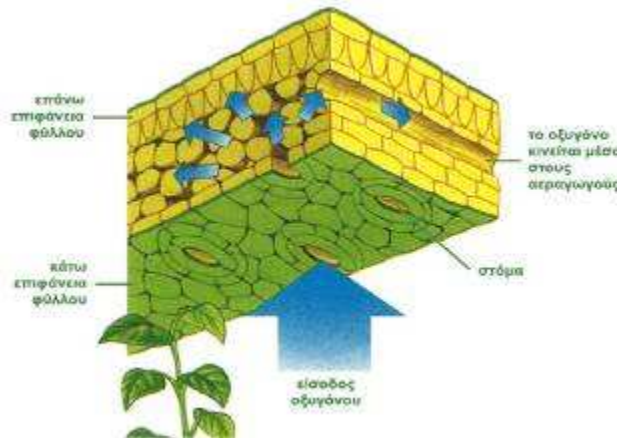




## ΑΝΑΠΝΟΗ

Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζουμε είναι τα εξής;

1. Με τη λειτουργία αυτή τα φυτά, όπως και όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί, απορροφούν το οξυγόνο του ατμοσφαιρικού αέρα και αποβάλλουν το διοξείδιο του άνθρακα, που παράγεται μέσα τους.
2. Γίνεται όλο το εικοσιτετράωρο (ημέρα και νύχτα).
3. Τα στόματα, που είναι μικρά ανοίγματα κυρίως στο κάτω μέρος των φύλλων, είναι τα σημεία από τα οποία γίνεται η ανταλλαγή των αερίων μεταξύ του φυτού και της ατμόσφαιρας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η λειτουργία της αναπνοής και της φωτοσύνθεσης. Επίσης από τα στόματα γίνεται η εξάτμιση του νερού κατά τη διαπνοή, επιτρέποντας στο φυτό να ελέγχει το ρυθμό απώλειας νερού. Ονομάστηκαν έτσι, γιατί μοιάζουν με το ανθρώπινο στόμα.



[http://egpaid.blogspot.com/2009/11/blog-post\\_22.html](http://egpaid.blogspot.com/2009/11/blog-post_22.html)

Μπορούμε να παρατηρήσουμε τα στόματα των φύλλων στο μικροσκόπιο, χρησιμοποιώντας ένα φύλλο από φύκο, αν κόψουμε μια λεπτή μεμβράνη από το κάτω μέρος του. Αν δεν διαθέτετε στο σχολείο σας μικροσκόπιο μπορείτε να δανειστείτε από το Ε.Κ.Φ.Ε. Καρδίτσας ή να επισκεφθείτε το εργαστήριό μας με τους μαθητές σας, όπου θα έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τα στόματα των φύλλων.

Θα δείξουμε στους μαθητές μας ότι το ασβεστόνερο είναι ένας δείκτης για την ύπαρξη του διοξειδίου του άνθρακα, πραγματοποιώντας το εξής πείραμα: Σε δύο ποτήρια με καθαρό ασβεστόνερο φουσάμε πρώτα εμείς ή ένας μαθητής με ένα καλαμάκι και κατόπιν με μία τρόμπα. Παρατηρούμε ότι θολώνει μόνο το ασβεστόνερο που φουσάμε εμείς, γιατί με την αναπνοή μας αποβάλλουμε διοξείδιο του άνθρακα.

Για να διαπιστώσουμε ότι τα φυτά αποβάλλουν και αυτά διοξείδιο του άνθρακα με την αναπνοή κάνουμε το παρακάτω πείραμα:

Σε δύο πλαστικά άδεια μπουκάλια από εμφιαλωμένο νερό, ρίχνουμε στο καθένα λίγο ασβεστόνερο, προσέχοντας να είναι όσο πιο διαυγές γίνεται. Στη συνέχεια κρεμάμε μέσα στο πρώτο μπουκάλι ένα ματσάκι μαϊντανό δεμένο με σπάγκο. Κλείνουμε τα πόματα αεροστεγώς και στα δύο μπουκάλια. Προσέχουμε ο μαϊντανός να μην ακουμπάει στο ασβεστόνερο. Τοποθετούμε τα μπουκάλια σε σκοτεινό μέρος (π.χ. σε ένα ντουλάπι), για να μην γίνεται φωτοσύνθεση. Μετά από 2 έως 3 ημέρες βγάζουμε τα μπουκάλια και τα ανακινούμε, οπότε παρατηρούμε ότι το ασβεστόνερο θολώνει μόνο στο μπουκάλι με το μαϊντανό, επιβεβαιώνοντας έτσι την ύπαρξη του διοξειδίου του άνθρακα, που απέβαλε το φυτό με την αναπνοή του.

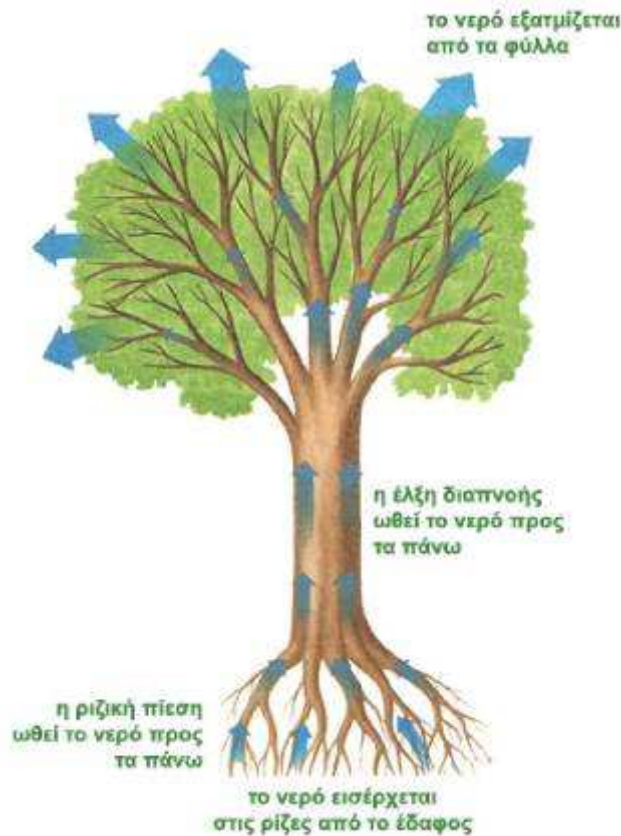


(Το διοξείδιο του άνθρακα που εκπνέουν τα φυτά, θόλωσε το διαυγές ασβεστόνερο)

## ΔΙΑΠΝΟΗ

Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζουμε είναι τα εξής:

1. Με τη λειτουργία αυτή το φυτό αποβάλλει νερό προς το περιβάλλον. Το νερό το απορροφάει από το έδαφος με τις ρίζες του και χρειάζεται για να διαλύονται όλα τα ανόργανα άλατα, δημιουργώντας έτσι τα κατάλληλα διαλύματα στα οποία πραγματοποιούνται οι χημικές αντιδράσεις μέσα στο φυτό.



<http://kpe-kastor.kas.sch.gr/leaf/texts/transpiration.htm>

2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαπνοή του φυτού είναι οι εξής:

- Επιφάνεια των φύλλων του, δηλαδή το είδος του φυτού.
- Θερμοκρασία του περιβάλλοντος
- Υγρασία της ατμόσφαιρας
- Τα ρεύματα του αέρα
- Η ποσότητα νερού στο έδαφος

3. Χρησιμότητα της διαπνοής

- Κυκλοφορία θρεπτικών ουσιών στο φυτό
- Ρύθμιση της θερμοκρασίας του φυτού

Για να διαπιστώσουμε ότι το φυτό αποβάλλει νερό με τη διαδικασία της διαπνοής κάνουμε το παρακάτω πείραμα:



*(Αφού ποτίσουμε καλά το γλαστράκι με το γεράνι, το σκεπάζουμε με μια διαφανή πλαστική σακούλα και μερικές ώρες παρατηρούμε τα σταγονίδια νερού στο μέσα μέρος της σακούλας)*

Αφού ποτίσουμε καλά ένα μικρό γλαστράκι, π.χ. από γεράνι, το σκεπάζουμε με μια νάιλον διαφανή σακούλα κλείνοντάς το αεροστεγώς με ένα χοντρό λάστιχο γύρω – γύρω. Μετά από μερικές ώρες θα παρατηρήσουμε στο εσωτερικό τοίχωμα της σακούλας μικρά σταγονίδια νερού, που προέρχονται από την υγραποίηση των υδρατμών που αποβάλλει το φυτό.

Κάνοντας το ίδιο πείραμα με μια γλάστρα με χώμα αλλά χωρίς φυτό δεν παρατηρούμε την ύπαρξη υδρατμών. Συμπεραίνουμε έτσι ότι οι υδρατμοί προέρχονται από τη διαπνοή του φυτού.

### **ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΟΥΣΙΩΝ ΣΤΑ ΦΥΤΑ**

Για να δείξουμε την κυκλοφορία του νερού και των θρεπτικών συστατικών μέσα στο φυτό κάνουμε το παρακάτω πείραμα:

Σε ένα βάζο ρίχνουμε νερό και λίγες σταγόνες χρώματος ζαχαροπλαστικής (μπορείτε να το βρείτε στα ζαχαροπλαστεία ή στο σούπερ μάρκετ). Στη συνέχεια τοποθετούμε ένα κλωνάρι με χρυσάνθεμα, και το αφήνουμε για μία ή περισσότερες ημέρες. Παρατηρούμε ότι το χρώμα ζαχαροπλαστικής έχει ανέβει στα άνθη.



(Πριν να ριζούμε το χρώμα)



(Μετά από 2 ημέρες)

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Βιβλίο Δασκάλου ΣΤ΄ Δημοτικού. *Ερευνώ και Ανακαλύπτω*. (2006). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Driver, R. & Guesne, E. & Tiberghien, A. (1993). *Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών, Τροχαλία.
- Hewitt, P. (2005). *Οι έννοιες της Φυσικής*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαυράκη, Ε., Γκούβρα, Μ., Καμπούρη, Α. (2006). *Βιολογία Α΄ Γυμνασίου*, Έκδοση Α΄. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ντελής, Ι. (2006). *Οδηγίες και προτάσεις στο «Ερευνώ και ανακαλύπτω» Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*. Καρδίτσα.
- Φυσικά Δημοτικού, *Ερευνώ και ανακαλύπτω, Τετράδιο Εργασιών, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων*. (2006). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

# Επικίνδυνη ή ωφέλιμη η χρήση της τεχνολογίας στην προσχολική αγωγή;

Ευαγγελία Ι. Παπαδημητρίου Ph.D

Σχολική Σύμβουλος Π. Α. 10<sup>ης</sup> Περιφέρειας Ν. Καρδίτσας

[evangelia\\_p@yahoo.com](mailto:evangelia_p@yahoo.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η χρήση της τεχνολογίας από μικρά παιδιά αρχικά προκάλεσε σφοδρές αντιρρήσεις. Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τις κατηγορίες των πιθανών κινδύνων που διατυπώθηκαν κατά τη δεκαετία του '80, δικαιολογεί τις επιφυλάξεις και αντικρούει την κινδυνολογία με την έκθεση πορισμάτων σύγχρονων ερευνών. Τα πιθανά οφέλη της σωστής χρήσης είναι καταπληκτικά όπως, βελτίωση στη λεπτή κινητικότητα, στη μαθηματική σκέψη, στην επίλυση προβλημάτων, στον προφορικό και γραπτό λόγο, στην κριτική σκέψη και στη φαντασία. Οι υπολογιστές είναι άριστα εκπαιδευτικά, γνωστικά εργαλεία στα χέρια ικανών εκπαιδευτικών με βασική προϋπόθεση την καταλληλότητα των λογισμικών στις αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες (λογισμικά ανοικτού περιεχομένου) και στη σχετικότητα του περιεχομένου τους με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος. Σημειώνεται επίσης ότι ο σκοπός της χρήσης των Η/Υ έχει συμπληρωματικό και όχι αντικαταστατικό χαρακτήρα.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Τεχνολογία (ΤΠΕ), ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή Η/Υ, λογισμικά ή προγράμματα, κίνδυνοι, οφέλη, Προσχολική Αγωγή, μικροί χρήστες.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είμαστε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα με νέες ανακαλύψεις και καινοτομίες που έχουν φέρει μεγάλες αλλαγές στις ζωές των ανθρώπων. Κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει καινούργια σταυροδρόμια, νέες ευκαιρίες και προκλήσεις στο χώρο της εργασίας του όπως και στη ζωή του εν γένει. Κυρίαρχη δύναμη αλλαγής είναι η εισαγωγή της ηλεκτρονικής τεχνολογίας ή Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) κατά τον επικρατέστερο όρο στη Δημοτική εκπαίδευση και όχι μόνο. Από τα μέσα τις δεκαετίας του '80 οι Η/Υ έχουν μπει και στις τάξεις της Προσχολικής Αγωγής στις Αγγλόφωνες χώρες. Το κλισέ που κυριαρχεί είναι ότι οι Η/Υ «ήρθαν και θα μείνουν». Το ντετερμινιστικό αυτό γεγονός έχει εγείρει σοβαρές ανησυχίες, επιφυλάξεις, δισταγμούς, συζητήσεις, διαφωνίες και επιχειρήματα υπέρ ή κατά της χρήσης των από μικρά παιδιά. Ανάμεσα στα ερωτήματα που εγείρονται κυριαρχούν τα εξής: Ποιες είναι οι συνέπειες της χρήσης της τεχνολογίας πάνω στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των νηπίων; Είναι οι υπολογιστές κατάλληλα μέσα μάθησης στις τάξεις της Προσχολικής αγωγής; Και σε τελική ανάλυση, γιατί θα πρέπει οι ΤΠΕ να εισαχθούν στις τάξεις των Νηπ/γείων;

Τέτοιου είδους διλήμματα μοίρασαν των επιστημονικό κόσμο σε δύο αντίθετες σχολές: τους πολέμιους και τους υπερασπιστές ή τεχνόφιλους (technophiles). Κατατέθηκαν σοβαρά επιχειρήματα για τους πιθανούς κινδύνους, αλλά και τα πιθανά οφέλη της χρήσης των υπολογιστών από μικρά παιδιά. Από την Αγγλική βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις προτάσεις των Haugland & Wright (1997) οι πιθανοί κίνδυνοι εμπίπτουν στις ακόλουθες κατηγορίες:

## Κοινωνική απομόνωση



Σοβαρές ανησυχίες για το γεγονός ότι η χρήση των υπολογιστών θα επηρεάσει αρνητικά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών διατυπώθηκαν από τα πρώτα χρόνια της εισαγωγής των Η/Υ στα Νηπ/γεία. Συγκεκριμένα υπήρξαν ισχυρισμοί ότι η χρήση της πληροφορικής θα οδηγούσε σε μια γενεά ερημιτών. Ο χρόνος που θα περνούσαν μπροστά στους υπολογιστές δεν θα τους έδινε την ευκαιρία να δομήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις τόσο σημαντικές για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Αντίθετα όμως υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι πολλές κοινωνικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα γύρω από τους υπολογιστές, όπως σε κάθε άλλη γωνιά μέσα στην αίθουσα. Η γωνιά της τεχνολογίας είναι γεμάτη κοινωνικές συναλλαγές, τα νήπια συζητούν μεταξύ τους παίζοντας σε μικρές ομάδες, δείχνουν σ' ένα φίλο την εικόνα που μόλις ζωγράφισαν, συγκρίνουν σπίτια που δημιούργησαν, παίζουν μαζί κάποιο παιχνίδι κ.τ.λ.

Υπάρχουν δραστηριότητες που πιθανόν ν' απαιτούν το παιδί να εργαστεί μόνο του, όπως για παράδειγμα μια δοκιμασία στην ανάγνωση ή τα μαθηματικά τα οποία απαιτούν σκέψη και συγκέντρωση. Εκεί βλέπουμε ότι τα νήπια εργάζονται μόνο τους το καθ' ένα στη δική του οθόνη, αλλά εάν κάποιο χρειάζεται βοήθεια, θα ρωτήσει τον διπλανό της ή τη δασκάλα της. Άλλα πάλι παιδιά δεν επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ή τους αρέσει απλά να παρακολουθούν τους συμμαθητές τους. Παρατηρούνται δηλαδή όλα τα επίπεδα του παιχνιδιού από το παράλληλο μέχρι το συνεργατικό, όπως συμβαίνει και με κάθε άλλη δραστηριότητα μέσα στις προσχολικές μονάδες.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων με νήπια και μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού στην Αγγλία, η Papadimitriou (2004) βρήκε ότι τα μικρά παιδιά επιθυμούν να εργάζονται στην γωνιά της τεχνολογίας, κυρίως σε дуάδες (42,5% ), το 33,3% σε μικρές ομάδες και το 20,7% μόνα τους. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ κοντά με αυτά της παλαιότερης έρευνας των Rhee & Bhavnagri (1991) οι οποίοι βιντεοσκόπησαν τετράχρονα παιδιά που χρησιμοποιούσαν υπολογιστές και βρήκαν ότι περνούσαν το 55% του χρόνου τους μ' έναν συμμαθητή τους και μόνο το 20% μόνα τους. Η μελέτη των Bergin κ. α. (1993) επιβεβαιώνουν τις θετικές κοινωνικές συναλλαγές της χρήσης της τεχνολογίας. Επί πλέον, η έρευνα του Clements (1994) έδειξε πως η χρήση των υπολογιστών διευκολύνει τις κοινωνικές συναλλαγές των ντροπαλών παιδιών ή παιδιών που δε βρήκαν την θέση τους μέσα στην ομάδα. Άρα λοιπόν η χρήση της τεχνολογίας δε δημιουργεί κοινωνικό αποκλεισμό, μάλλον δίνει πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες στα παιδιά ν' αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

### **Αντικατάσταση άλλων δραστηριοτήτων**

Από τους πρώτους πολέμιους της τεχνολογίας οι Brandy & Hill (1984: 49) εξέφρασαν τις ανησυχίες τους φοβούμενοι ότι η χρήση της ίσως αντικαταστήσει τις «ουσιώδεις αναπτυξιακές εμπειρίες» και διδάξουν στα παιδιά έννοιες σ' ένα «λειτουργικό κενό» όπως το αποκαλούν. Πιο συγκεκριμένα ανησυχούν ότι θα αντικαταστήσει άλλες παιδικές δραστηριότητες, όπως το δομικό υλικό, ζωγραφική, χειροτεχνίες κ.λπ. (Barnes & Hill, 1983) και κατ' αυτό τον τρόπο θα απομακρύνουν τα μικρά παιδιά από τις πραγματικές αναπτυξιακές δοκιμασίες τους (Turner, 1992). Γενικά υπάρχει ο κίνδυνος ότι η σκέψη των μικρών παιδιών θα κυριαρχείται από τους Η/Υ και δε θ' αναπτυχθεί σωστά η κατανόηση του εαυτού τους, του περιβάλλοντος γύρω τους και η θέση τους μέσα σ' αυτό.

Ο Buckleitner (1993) αντικρούει τους παραπάνω ισχυρισμούς υποστηρίζοντας ότι η τοποθέτηση των Η/Υ στην αίθουσα δεν προκαλεί αντικατάσταση δραστηριοτήτων. Η αλήθεια είναι ότι τα νήπια μαζεύονται γύρω από τις συσκευές και όλα θέλουν να τις χρησιμοποιήσουν. Αυτό όμως συμβαίνει με κάθε καινούργιο αντικείμενο, παιχνίδι, ή δραστηριότητα. Κάθε τι καινούργιο προκαλεί την ίδια ανταπόκριση. Όμως μετά από τον πρώτο μήνα, η έρευνα βεβαιώνει ότι αυτό το ενδιαφέρον μειώνεται και οι μικροί μαθητές βλέπουν τον Η/Υ σαν μια άλλη διαθέσιμη δραστηριότητα στην αίθουσά τους (Lipinski, κ. α., 1986, NAYEC, 1996). Από προσωπικές μου παρατηρήσεις παιδιών σε Νηπ/γεία στην Αγγλία επιβεβαιώνω τα παραπάνω. Η χρήση του υπολογιστή βιώνεται από τα νήπια σαν μια ακόμη δραστηριότητα όπως όλες οι άλλες. Τους κινεί την περιέργεια και απασχολούνται εκεί για όσο διάστημα επιθυμούν. Όταν ικανοποιηθούν, φεύγουν για μια άλλη απασχόληση. Το

σημαντικό είναι πως η χρήση του υπολογιστή μάς αποκαλύπτει πολλά για τον τρόπο που τα παιδιά σκέφτονται, μαθαίνουν και λύνουν προβλήματα.

Στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η χρήση του υπολογιστή δεν ήρθε ν' αντικαταστήσει καμία δραστηριότητα μέσα στην αίθουσα του Νηπ/γείου και αυτό έχει πολύ μεγάλη σημασία. Η γωνιά της τεχνολογίας προστίθεται σαν όλες τις άλλες, εξυπηρετώντας τους ίδιους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά με τον δικό της ιδιαίτερο τρόπο. Οι απασχολήσεις στον υπολογιστή είναι εναλλακτικές και έχουν συμπληρωματικό, προσθετικό και σε καμιά περίπτωση αντικαταστατικό χαρακτήρα. Δίνεται στα παιδιά μια εναλλακτική λύση ν' ασχοληθούν με τις ίδιες ή παρόμοιες δραστηριότητες, αλλά με διαφορετικό τρόπο και μέσο.

Για παράδειγμα, τοποθετώντας στον υπολογιστή ένα παραμύθι σε CD ROM ή DVD αυτός μπορεί να πάρει προσωρινά τη θέση του εκπαιδευτικού, δηλαδή μπορεί να το «διαβάσει» στον/τους μαθητές. Με τη δυνατότητα που παρέχουν τα πολυμέσα, δηλαδή ήχους και κίνηση, η ιστοριούλα αποκτά ζωντάνια και γίνεται φοβερά ενδιαφέρουσα για τους μικρούς χρήστες. Το ίδιο ή παρόμοιο φύλλο εργασίας με προ-μαθηματικές ή προ-αναγνωστικές έννοιες μπορεί να υπάρχει στον υπολογιστή και εφόσον το επιθυμεί ο μικρός μαθητής μπορεί να το συμπληρώσει και στην ηλεκτρονική μορφή. Μπορούν επίσης να ζωγραφίσουν ή να παίξουν διάφορα ενδιαφέροντα παιχνίδια. Οι δραστηριότητες στον υπολογιστή αποτελούν συνέχεια και προέκταση των όσων θέλουμε να πετύχουμε, απλώς το μέσον είναι διαφορετικό. Τότε μιλάμε και για τον όρο *εκτεταμένη μάθηση* (extended learning).

### **Στέρξη της παιδικής ηλικίας**

Οι ενάντιοι της χρήσης της τεχνολογίας φοβούνται μήπως οι Η/Υ πιάσουν τα παιδιά να μάθουν δεξιότητες που δεν είναι έτοιμα ακόμα να μάθουν. Το θεωρούν σαν ένα ακόμη μέσο πίεσης, μια βιασύνη στη διάρκεια των παιδικών χρόνων που τα στερεί από τις πολύτιμες εμπειρίες του παιχνιδιού (Barnes & Hill, 1983· Elkind, 1985, 1987). Συγκεκριμένα ο Elkind χαρακτηρίζει τους Η/Υ ως διδακτικές μηχανές που χρησιμοποιούνται μόνον για εξάσκηση και επανάληψη (drill and practice ή D & P) και για προγραμματισμένη μάθηση (programmed learning). Τέλος, οι υπολογιστές ενοχοποιήθηκαν και για τη δημιουργία ανθρώπων που θα ενεργούν αυτόματα και θα είναι κενοί από συναισθήματα, φαντασία και δημιουργικότητα.

Οι παραπάνω ισχυρισμοί όμως εξαρτώνται ολοκληρωτικά από το πώς χρησιμοποιούνται οι Η/Υ. Από μόνα τους, το χαρτί και το μολύβι δε στερούν κάτι από την παιδική ηλικία. Σίγουρα όμως, τα πολλά φύλλα εργασίας και η αλόγιστη χρήση τους στερούν. Κατά ένα παρόμοιο τρόπο, εάν οι μικροί χρήστες κάθονται ανεξέλεγκτα μπροστά στις οθόνες για μεγάλα χρονικά διαστήματα με δραστηριότητες κενές από εκπαιδευτικούς στόχους και με σκοπό τη σπουδή και την επιτυχία, τότε σίγουρα θα κλέψουν πολλά από τα παιδικά τους χρόνια.

Επηρεάζει η χρήση της τεχνολογίας την δημιουργικότητα και την φαντασία του παιδιού; Το θέμα της δημιουργικότητας έχει να κάνει με το είδος του προγράμματος που χρησιμοποιείται. Τα προγράμματα γνωστά ως προγράμματα εξάσκησης (D & P) δε βοηθούν την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας επειδή έχουν διαφορετικό σκοπό. Έχουν σχεδιαστεί έτσι για να βοηθήσουν τα παιδιά στην εξάσκηση και στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Είναι χρήσιμα για την εξυπηρέτηση διαφορετικών στόχων. Αντίθετα τα προγράμματα ανοικτού περιεχομένου (open-ended) θεωρούνται αναπτυξιακά κατάλληλα για τα μικρά παιδιά και έχουν πολλά να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της εφευρετικότητας. Όσον αφορά τα συναισθήματα, η έρευνα του Shade (1994) βεβαιώνει ότι τα παιδιά βιώνουν ενδιαφέρον και ευχαρίστηση. Παρομοίως, η έρευνα της Papadimitriou (2004) δείχνει ότι ο κύριος λόγος που τα νήπια χρησιμοποιούν τους υπολογιστές είναι η διασκέδαση.

**Οι η/υ έχουν αφηρημένα χαρακτηριστικά και αντανakλούν μια μη ρεαλιστική εικόνα του κόσμου.**

Λόγω της αφηρημένης, δυσδιάστατης φύσης της οθόνης, υπάρχει η άποψη ότι ο κατάλληλος χρόνος που τα παιδιά μπορούν ν' αρχίσουν να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές είναι η ηλικία των επτά-οκτώ ετών (πρώτες τάξεις του Δημοτικού), να φθάσουν δηλαδή στο συγκεκριμένο ενεργητικό στάδιο ανάπτυξης (Brandy & Hill, 1984· Cuffaro, 1984). Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Elkind (1987) ότι δηλαδή τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν διανοητική ωριμότητα πριν εκτεθούν σε υπολογιστές. Αυτό αποτελεί προσωπική του εκτίμηση και δεν το στηρίζει σε πορίσματα κάποιας έρευνας.

Σύγχρονες έρευνες των Clements, Natasi & Swaminathan (1993), Papadimitriou (2004) και της Haugland (1999, 2000) όμως βεβαιώνουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές. Το τι είναι *συγκεκριμένο* στο παιδί δεν έχει να κάνει με τα φυσικά χαρακτηριστικά. Έχει να κάνει περισσότερο με το να είναι ουσιώδες, ενδιαφέρον και με το να χειρίζεται εύκολα. Εάν το πρόγραμμα είναι σχετικό και είναι μια συγκεκριμένη αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου που τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν, τότε το πρόγραμμα τους παρέχει μια *συγκεκριμένη εμπειρία*. Για μια ακόμη φορά να τονίσουμε τη σχέση των δραστηριοτήτων στον υπολογιστή με αυτά της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Τέλος, απόψεις ότι οι υπολογιστές δεν έχουν συμβολική χρήση απορρίπτονται. Ο μικρός χρήστης όταν κάνει κλικ πάνω στο κουμπί του εκτυπωτή ή της αποθήκευσης γνωρίζει ότι δίνει την εντολή να εκτυπώσει την εργασία του ή να την σώσει. Αυτό αποτελεί συμβολική λειτουργία.

## ΠΙΘΑΝΑ ΟΦΕΛΗ

### Εσωτερικά κίνητρα

Τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα και εκφράζουν την επιθυμία για μάθηση. Τους αρέσει να εξερευνούν, ν' ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν γιατί συμβαίνουν πράγματα. Κάθε δάσκαλος που τοποθέτησε στην τάξη του υπολογιστή παρατηρεί ότι προκαλεί φοβερό ενδιαφέρον στους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά που μεγιστοποιούν τη δυνατότητα των υπολογιστών να δώσουν στα παιδιά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση είναι τα εξής: πρόκληση, περιέργεια, έλεγχος και φαντασία (Malone & Leeper, 1985). Ο Papert (1994: 93) γράφει: «Σ' όλο τον κόσμο τα παιδιά απέκτησαν μια διαρκή σχέση αγάπης με τον υπολογιστή....Η ένταση των αισθημάτων αντανακλά την αχόρταγη ανταπόκριση σ' ένα νέο μέσο που ταιριάζει τον τρόπο να γνωρίζουν καλύτερα από το έντυπο ή την τηλεόραση». Στην ίδια ευθεία, ο Heaney (1992: 156) υποστηρίζει τα συμπεράσματα του Papert και σημειώνει: «Ίσως το πραγματικό όφελος του υπολογιστή στην τάξη να εναπόκειται στην ικανότητά του να παρακινεί το ενδιαφέρον για μάθηση».

### Ολοκληρωμένο περιβάλλον μάθησης

Τα παιδιά εξερευνώντας ένα κατάλληλο για την ηλικία τους λογισμικό εισέρχονται σ' ένα ενσωματωμένο περιβάλλον μάθησης. Η μάθηση στον υπολογιστή δε μοιράζεται σε ξεχωριστά μαθήματα, όπως γλώσσα, ορθογραφία ή μαθηματικά. Για παράδειγμα, στη χρήση ενός προγράμματος για τους δεινόσαυρους, οι μικροί χρήστες μπορούν να μάθουν για την ιστορία και εξέλιξη αυτών των ζώων (Ιστορία), τα διαφορετικά είδη που υπήρχαν και την σωματική τους διάπλαση (Επιστήμη/Ανατομία), τη διατροφή τους και τις συνήθειές τους, τα μέρη στα οποία έζησαν (Γεωγραφία), μπορούν να γράψουν λέξεις σχετικές (Γλώσσα, Ορθογραφία), να μετρήσουν μέλη σε μια αγέλη, να εργασθούν πάνω σε διαφορετικά είδη (Μαθηματικά), να ζωγραφίσουν, να κόψουν (Τεχνικά) και άπειρα άλλα..

### Ευκαιρίες για μάθηση μέσα σ' ένα πλαίσιο στήριξης (scaffolding)

Η Sheingold (1986) εφάρμοσε την θεωρία του Vygotsky στις εμπειρίες που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας στα παιδιά. Ανακάλυψε ότι η χρήση της δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν τέλεια πράγματα που διαφορετικά θα τους ήταν πολύ δύσκολο έως αδύνατο. Παρέχοντας στα παιδιά βοήθεια, υποστήριξη και καθοδήγηση, αυτά βαθμιαία δομούν τη



γνωστική ικανότητα και τις δεξιότητες μέχρι που τελικά η βοήθεια και υποστήριξη δεν είναι πλέον απαραίτητη. Τέτοιου είδους μάθηση βοηθά τα παιδιά να χτίσουν τη γνωστική δυνατότητα χωρίς απαραίτητα να έχουν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες.

Για παράδειγμα, ο επεξεργαστής κειμένου με τη δυνατότητα ήχου βοηθά τα παιδιά να συνθέσουν πολλά πράγματα. Μαθαίνουν γράμματα και λέξεις πληκτρολογώντας τα πάνω στην οθόνη. Δε χρειάζονται τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας που απαιτεί το γράψιμο με μολύβι και χαρτί. Πολλά μικρά παιδιά απογοητεύονται γρήγορα επειδή δεν τους είναι εύκολο να γράψουν τα γράμματα. Ενώ στον υπολογιστή, πατούν απλά το πλήκτρο στο πληκτρολόγιο χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Ο υπολογιστής μπορεί να τους διαβάσει τα γράμματα, συλλαβές, λέξεις ακόμα και την ιστοριούλα που πιθανόν να γράφουν. Υπάρχουν προγράμματα που έχουν εικόνες τις οποίες τα παιδιά μπορούν να διαλέξουν και να ενσωματώσουν στο κείμενο (Clip Art). Επίσης, υπάρχουν λογισμικά σχεδιασμένα να υποστηρίζουν τα παιδιά να σχεδιάζουν και να ζωγραφίζουν με μαρκαδόρο και πινέλο χωρίς να βγαίνουν έξω από το περίγραμμα. Αυτό κάνει τις ζωγραφιές τους όμορφες. Τα παραπάνω είναι απλά ελάχιστα παραδείγματα και δεν περιορίζουν τις δυνατότητες που δίνει ο υπολογιστής σ' ένα πλαίσιο στήριξης. Απλά δείχνουν ότι η μάθηση με τον υπολογιστή και με το κατάλληλο πρόγραμμα κάνει την μάθηση εύκολη για τα παιδιά.

### **Πρόσβαση στην διεθνή πληροφόρηση**

Με την χρήση του Διαδικτύου τα παιδιά έρχονται σ' επαφή μ' ένα πλούτο γνώσεων. Επειδή οι αναγνωστικές ικανότητες είναι περιορισμένες δεν είναι εύκολο να χρησιμοποιήσουν την Ηλεκτρονική διεύθυνση (e-mail) εκτός και αν υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό τους το κείμενο που θέλουν να στείλουν. Μπορούν όμως με τη δυνατότητα της Τηλεσυνεδρίασης (Videoconference) να συνδεθούν με κάποιο Νηπ/γείο του εξωτερικού και, κατόπιν συνεννοήσεως, να μιλήσουν για το ίδιο θέμα, να κάνουν τις ζωγραφιές τους και να τις δείξουν, να συμπληρώσουν τα ίδια φύλλα εργασίας στη γλώσσα τους, να μιλήσουν ζωντανά με συνομηλικούς τους, να τους δουν, να δουν το χώρο της τάξης τους και της αυλής, ν' ανταλλάξουν χαιρετισμούς, να μάθουν οι μεν για τους δε και με την βοήθεια των εκπαιδευτικών να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Επίσης, μπορούν να «επισκεφθούν» ένα Μουσείο, για παράδειγμα το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στο Λονδίνο και εκεί να τους γίνει ξενάγηση στα εκθέματα ζώων που τους ενδιαφέρουν, να μάθουν για τον τρόπο που ζουν και τις συνήθειές τους. Μπορούν ακόμα να έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια και να ψάξουν για πράγματα που θέλουν ή να έρθουν σε επαφή με ειδικούς επιστήμονες και να τους ρωτήσουν συγκεκριμένα πράγματα (forums) Πράγματι η χρήση της τεχνολογίας βοηθά τα παιδιά να συνδεθούν με τον κόσμο και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους.

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Οι πιθανοί κίνδυνοι της χρήσης της τεχνολογίας από μαθητές του Νηπ/γείου, που παρουσίασε αυτή η μελέτη, εκφράστηκαν κυρίως ως απόψεις και όχι ως πορίσματα ερευνών. Ο χρόνος που διατυπώθηκαν - δεκαετία του '80 - δικαιολογεί κάθε αντίρρηση διότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση ήταν στις αρχές της και οι τότε υπολογιστές και τα προγράμματα θεωρούνται σήμερα απαρχαιωμένα. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά της εποχής εκείνης επικεντρωνόταν σε εργασίες εξάσκησης (D & P) και δεν έχουν καμιά σχέση με το σχεδιασμό και τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας και των ανοικτών λογισμικών (open-ended). Εξ άλλου, ο σχεδιασμός των σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών βασίζεται στις αρχές της θεωρίας του Δομισμού και της Γνωστικής Ψυχολογίας. Δεν είναι αποτέλεσμα ενός και μόνου σχεδιαστή τεχνολογίας, αλλά συνεργασίας και συμμετοχής πολλών ειδικοτήτων.

Μπορούν τα μικρά παιδιά να χειριστούν τους υπολογιστές; Ερευνητές όπως οι Clements κ. α. (1993), Papadimitriou (2004) και η Haugland (2000) αναφέρουν ότι παιδιά ακόμη και 4 ετών μπορούν να εργαστούν στους υπολογιστές πιστεύοντας ότι τα νήπια είναι αναπτυξιακά έτοιμα να εξερευνήσουν κατάλληλα για την ηλικία τους προγράμματα. Η έρευνα της Papadimitriou (2004) έδειξε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μικροί

χρήστες είναι η πλοήγηση (navigation) και αυτό είναι που τους κάνει να αργούν. Όμως με την χρήση και την εξάσκηση η πλοήγηση γίνεται πιο εύκολη. Οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών λογισμικών λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες των νηπίων με την λεπτή κινητικότητα (ποντίκι, πληκτρολόγιο) φροντίζουν ώστε η πλοήγηση να γίνεται όλο και πιο φιλική προς τα παιδιά.

Σύγχρονες έρευνες απορρίπτουν τις αντίθετες απόψεις περί αντικαταστάσεων άλλων δραστηριοτήτων, κοινωνικής απομόνωσης, στέρησης της παιδικής ηλικίας, αφηρημένης φύσης του υπολογιστή. Τουναντίον, έχει βρεθεί ότι η χρήση της τεχνολογίας βοήθησε στην ανάπτυξη των προ-μαθηματικών και προ-αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η χρήση λογισμικών που βοηθούν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων ενθαρρύνουν τους μικρούς χρήστες να κάνουν τις σωστές επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις, ν' αλλάζουν τις στρατηγικές, να επιμένουν και να σκοράρουν υψηλά σε δοκιμασίες κριτικής σκέψης (Gelinas, 1986· Riding & Powell, 1987). Η χρήση του υπολογιστή αυξάνει το αυτό-συναίσθημα των μικρών παιδιών (Haugland, 2000· Nastasi & Clements, 1994).

Υπάρχουν μελέτες που αποδεικνύουν ότι η χρήση βοηθά ιδιαίτερα τα νήπια που φοιτούν στην ειδική αγωγή (Warren & Horn, 1987) και βοηθά επίσης τον χρόνο προσοχής (Storey, 1992). Η μίξη του οπτικού, απτού και ακουστικού τρόπου βοηθά αυτούς τους μαθητές να μάθουν με τον τρόπο που προτιμούν (Matthew, 1997). Η έρευνα των Speigel-MacGill κ. α. (1989) δείχνει ότι οι Η/Υ έχουν την δυνατότητα να διευκολύνουν την κοινωνικότητα παιδιών με αναπηρίες με παιδιά χωρίς μειονεξίες στην προσχολική αγωγή.

Γιατί θα πρέπει οι χρήσεις των υπολογιστών ν' αρχίσει από το Νηπ/γείο; Οι έρευνες δείχνουν ότι η σωστή χρήση της τεχνολογίας έχει πολλά να προσφέρει στους μικρούς χρήστες. Να λάβουμε επίσης υπόψη και την άποψη που έχει ως συνέπεια το "σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα" (spiral curriculum) για την εκπαίδευση (Bruner, 1960). Σύμφωνα με αυτό, οι έννοιες εισάγονται από νωρίς, προσαρμοσμένες βέβαια στο διανοητικό επίπεδο των μαθητών και επαναλαμβάνονται σε μεγαλύτερες τάξεις, σε ανώτερο κάθε φορά επίπεδο, εμπλουτισμένες με νέα στοιχεία. Οι Leask & Meadows (2000) εξηγούν ότι οι λόγοι είναι πολιτικοί, επαγγελματικοί, εκπαιδευτικοί, και προσωπικοί. Η Βρετανική και Αμερικανική Κυβέρνηση έδειξαν μεγάλη αποφασιστικότητα για την ανάπτυξη της τεχνολογίας στα σχολεία και τη χρήση της από τους μαθητές που θα τους προετοιμάσει για τις επαγγελματικές προκλήσεις του μέλλοντος. Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της τεχνολογίας στα σχολεία αποτελούν τα κάτωθι:

- Υπεύθυνη κυβερνητική υποστήριξη (χρηματικοί πόροι, εκπαίδευση των εκπ/κων, προμήθεια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με υπολογιστές τελευταίας τεχνολογίας).
- Το μεράκι και οι καλές ικανότητες χρήσης του/ης εκπαιδευτικού. Εάν ο/η δάσκαλος/α δεν αντιληφθεί την τεράστια δυνατότητα της τεχνολογίας και δεν αναπτύξει την ανάλογη θετική στάση, δε θα πετύχουμε πολλά.

Η αποτελεσματικότητα όμως της χρήσης της εξασφαλίζεται από τα ακόλουθα:

- Τα καλής ποιότητας εκπαιδευτικά λογισμικά ανοικτού τύπου (open-ended) που θεωρούνται αναπτυξιακά κατάλληλα για τους μικρούς χρήστες, σχεδιασμένα για την ηλικία τους και προσαρμοσμένα στον τρόπο μάθησής τους.
- Απαιτείται δοκιμή των λογισμικών πριν την χρήση τους για να δούμε τις ποιότητές τους και την χρησιμότητά τους. Δεν είναι όλα τα προγράμματα κατάλληλα για μάθηση.
- Η σχέση του περιεχομένου των λογισμικών με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι υπολογιστές δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται απομονωμένοι, αλλά ενσωματωμένοι με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους σκοπούς του.
- Η χρήση των υπολογιστών συμπληρώνει – δεν αναπληρώνει – τις δραστηριότητες ή τα υλικά της παραδοσιακής διδασκαλίας όπως ζωγραφική, άμμος και νερό, ανάγνωση βιβλίων, μουσική, παιχνίδια και εξερευνήσεις στην αυλή, γραφή, δραματικό παιχνίδι και την κοινωνικοποίηση του παιδιού με άλλα παιδιά.
- Η χρήση της τεχνολογίας πρέπει να γίνεται κυρίως ομαδικά για να ενθαρρύνονται δεξιότητες όπως να περιμένει την σειρά του, να συνεργάζεται, να συζητά, να σκέφτεται, να δίνει λύσεις, ν' αυξάνεται το αυτοσυναίσθημα, να βοηθάει πρόθυμα, ν'

αλλάζει στρατηγικές, να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν και ν' ακούν.

- Έχουμε περισσότερα οφέλη στο σχολείο όταν το παιδί χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και στο σπίτι υπό την εποπτεία και τον έλεγχο των γονέων πάντα. Ποτέ μόνο του.
- Ο χρόνος που πρέπει ένα μικρό παιδί να αφιερώνει στον Η/Υ να μην υπερβαίνει το δεκάλεπτο ή το εικοσάλεπτο περίπου ημερησίως. Παιδιά που περνούν πάνω από 8 ώρες εβδομαδιαίως στον υπολογιστή στο σπίτι τους βρέθηκε ότι αφιερώνουν λιγότερο χρόνο για σπορ και για εξωτερικές δραστηριότητες από τους μη χρήστες. Βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερο δείκτη σωματικής μάζας (Attewell, κ. α. 2003).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Attewell, P., Suazo-Garcia, B. & Battle, J. (2003). Computers and young children: Social benefit or social problem? Διαθέσιμο στο: <http://www.gc.cuny.edu/faculty/research.studies/allewell03.pdf> . Ανακτήθηκε στις 18-4-2010.

Barnes, B.J. & Hill, S. (1983). Should young children work with microcomputers – Logo before Lego? *The Computing Teacher*, 10, 9, 11-14.

Bergin, D.A., Ford, M.E., & Hess, R.D. (1993). Patterns of motivation and social behavior associated with microcomputer use of young children. *Journal of Educational Psychology*, 85, 3, 437-445.

Brady, E. & Hill, S. (1984). Young children and microcomputers. *Young Children*, 39, 3, 49-61.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Random House.

Buckleinter, W. (Sept.1993). Kids and computer update. *Child Care Information and Exchange*, 75-77.

Clements, D.H., Nastasi, B.K., & Swaminathan, S. (1993). Young children and computers: crossroads and directions from research. *Young Children*, 48, 2, 56-64.

Clements, D.H. (1994). The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice, στο J. Wright & D. Shade (Eds). *Young children in a Technological Age*. Washington, D.C.: NAYEC.

Cuffaro, H.K. (1984). Microcomputers in education: why is earlier better? *Teachers College Record*, 85, 4, 559-568.

Elkind, D. (1985). Impact of computer use on cognitive development in children: A theoretical analysis. *Computers in Human Behavior*, 1, 131-141.

Elkind, D. (1987). The child yesterday, today and tomorrow. *Young Children*, 42, 4, 6-11.

Gelinas, C. (1986). *Educational computer activities and problem solving at the kindergarten level*. Quebec City. Quebec: Quebec Ministry of Education.

Haugland, S. W. & Write, J.L. (1997). *Young children and technology. A world of discovery*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Haugland, S.W. (November, 1999). What role should technology play in young children's learning? Part 1. *Young Children*, 54, 6, 26-31.

Haugland, S.W. (2000). Computers and young children. Διαθέσιμο στο: <http://ericee.org/pubs/digests/2000/haugland00.html>. Ανακτήθηκε στις 15/11/02.

Heaney, L. (1992). Children using language : Can computers help ? *Gifted Education International*, 8, 3, 146-150.

Leask, M. & Meadows, J. (2000). *Teaching and learning in the primary school*. London: Routledge Falmer.

Lipinski, J.M., Nida, R.E., Shade, D.D., & Watson, J.A. (1986). The effect of microcomputers on young children: An examination of free play choices, sex differences, and social interactions. *Journal of Computing Research*, 2, 147-168.

Malone, T. W. & Leeper, M. R. (1985). Making learning fun : A taxonomy of intrinsic motivations for learning, στο R. E. Snow & M. J. Farr (eds). *Aptitude, learning and instruction : Conative and affective process analysis*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.

Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive CD –ROM storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 29, 3, 263-275.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (April, 1996). NAEYC position statement: Technology and young children – ages three through eight. *Young children*, 51, 6, 11-16.

Nastasi, B.K. & Clements, D.H. (1994). Effectance motivation, perceived scholastic competence, and higher-order thinking in two cooperative computer environments. *Journal of Educational Computing Research*, 10, 3, 249-275.

Papadimitriou, E. (2004). ICT in primary education. A perspective study into the use and selection procedures of software designed to support the development of basic literacy skills for able and less able pupils (KS1). Unpublished PhD thesis, Brunel University, UK.

Papert, S. (1994). Use computers to spark kid's curiosity about the world. *Utne Reader*, January/February, 92-94.

Rhee, M. C. & Bhavnagri, N. (1991). Four year-old children's peer interactions when playing with a computer. Wayne State University, (ERIC Document Reproduction Services No. ED 342 466).

Riding, R. J. & Powell, S. D. (1987). The effect of reasoning, reading and number performance of computer-presented critical thinking activities in five-year-old children. *Educational Psychology*, 7, 55-65.

Shade, D. D. (1994). Computers and young children: software types, social contexts, gender, age, and emotional responses. *Journal of Computing in Childhood Education*, 5, 2, 177-209.

Sheingold, K. (1984). The microcomputer as a symbolic medium, στο P.F. Cambell & G.C.Fein. *Young children and microcomputers*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.

Speigel-MacGill, P., Zippiroli, S.M. & Mistrett, S.G. (1989). Microcomputers as social facilitators in integrated preschools. *Journal of Early Intervention*, 13, 3, 249-260.

Storey, G. (1992). The educational value of computers in nursery schools. *Education*, 3-13 March, 43-47.

Turner, J. (1992). Technical literacy. *Montessori Life*, 4, 4, 32-33.

Warren, S. F. & Horn, E. M. (1987). Microcomputer applications in early childhood special education: problems and possibilities. *Topics in early Childhood Special Education*, 7, 2, 72-84.

# Το Δράμα και η διδασκαλία της Αγγλικής σε μικρούς μαθητές

Μαρίνα Κολλάτου

Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας Νομού Καρδίτσας

[marina-kollatou@hotmail.com](mailto:marina-kollatou@hotmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η εκμάθηση της Αγγλικής, όπως και κάθε ξένης γλώσσας, στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να επικοινωνεί με ομιλητές αυτής της γλώσσας σε διάφορες καταστάσεις με τρόπο αποτελεσματικό. Ωστόσο, ο τρόπος που μαθαίνει το παιδί διαφέρει από τον τρόπο που μαθαίνει ο ενήλικος. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ξένη γλώσσα σε παιδιά πρέπει να αναζητούν τρόπους διδασκαλίας που να είναι κατάλληλοι για τις νεαρές ηλικίες. Το δράμα προτείνεται ως μία εναλλακτική διδακτική μέθοδος εφόσον εμπεριέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους εκμάθησης της ξένης γλώσσας από παιδιά. Στόχος της εργασίας είναι να καταδείξει την αξία του δράματος ως διδακτικού μέσου στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας από μικρούς μαθητές και να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το δράμα βοηθά στην ανάπτυξη της γλώσσας καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων. Εντέλει επιδιώκει να αποτελέσει ερέθισμα για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ώστε να διευρύνουν τις γνώσεις τους γύρω από το δράμα και να το εντάξουν στην διδακτική πρακτική τους.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** δράμα, γλώσσα, επικοινωνία, εκμάθηση Αγγλικής

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της εργασίας είναι να καταδείξει την αξία του εκπαιδευτικού δράματος (εφεξής δράμα) ως διδακτικού μέσου στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας από μικρούς μαθητές και να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο το δράμα βοηθά στην ανάπτυξη της γλώσσας και του προφορικού λόγου ειδικότερα καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δράματος καθώς και οι παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική ένταξή του ως διδακτικού μέσου στη διδασκαλία της αγγλικής. Οι παράγοντες που εξετάζονται είναι ο χώρος και ο χρόνος εισαγωγής του δράματος καθώς και το θέμα της πειθαρχίας. Επιδίωξή μας είναι να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητα αυτής της διδακτικής πρακτικής και να παρακινηθούν να ασχοληθούν ώστε να αποκτήσουν την απαιτούμενη εμπιστοσύνη για την υιοθέτηση αυτού του διδακτικού μέσου.

## Η ΓΛΩΣΣΑ ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Είναι κοινή πεποίθηση ότι η γλώσσα παίζει βασικό ρόλο στην εκπαίδευση καθώς το μεγαλύτερο μέρος των όσων διδάσκονται στο σχολείο μεταβιβάζεται, είτε μέσα από την προφορική παρουσίαση από τους/τις δασκάλους/ες, είτε μέσα από τα σχολικά χειρίδια. Επίσης η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών /τριών γίνεται με βάση τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές/τριες, είτε προφορικά είτε γραπτά. Επομένως για να πετύχει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια στο σχολείο πρέπει να έχει επαρκή γνώση των γλωσσικών δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. (Wells, 1981). Το ερώτημα που τίθεται είναι το κατά πόσο οι μαθητές/τριες έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν επαρκώς τη γλώσσα στη σχολική τάξη. Η υιοθέτηση της μετωπικής διδασκαλίας

μειώνει σοβαρά το χρόνο και τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και κατ' επέκταση τις δυνατότητες να εκφράσουν τα παιδιά τις ιδέες τους και να πάρουν ανατροφοδότηση είναι ελάχιστες.

Ανάλογο πρόβλημα παρατηρείται και στην περίπτωση της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός ωρών διδασκαλίας δεν είναι ανάλογος με το επίπεδο γλωσσομάθειας που επιτυγχάνεται σ' αυτές. Τα αίτια μπορούν να αναζητηθούν σε πολλούς παράγοντες. Ένας από τους παράγοντες είναι η μέθοδος που ακολουθείται και τα εργαλεία και τα μέσα που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν. Συχνά παρατηρείται πως τα παιδιά ενώ έχουν κατακτήσει σε ένα ικανοποιητικό βαθμό τη δομή της γλώσσας ώστε να ανταποκρίνονται σωστά στις απαιτήσεις του μαθήματος, δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσουν σε πραγματικά περιβάλλοντα καθώς δυσκολεύονται να παράγουν φυσικό λόγο. Αν λάβει κανείς υπόψη του ότι γενικά και στη μητρική τους γλώσσα τα παιδιά μιλούν σημαντικά λιγότερο μέσα στην αίθουσα από ό,τι στην οικογένεια (Wells, 1981), μπορεί να αντιληφθεί πόσο πιο σοβαρό είναι το πρόβλημα στην ξένη γλώσσα την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν μόνο στην τάξη. Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες της Αγγλικής γλώσσας πρέπει να αναζητούν τρόπους να βοηθήσουν τα παιδιά να βιώσουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης αρχικά έναν αναδυόμενο γραμματισμό όπου ο προφορικός λόγος είναι κεντρικός και ο γραπτός λόγος μπορεί να υπάρχει ως εκπαιδευτικό ερέθισμα στα πλαίσια της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας και στη συνέχεια όχι μόνο τις δομές της γλώσσας αλλά και τις λειτουργίες της, μη αδιαφορώντας για το συναισθηματικό, μη λεκτικό περιεχόμενό της.

## ΤΟ ΔΡΑΜΑ

Το Δράμα είναι δύσκολο να ορισθεί καθώς μπορεί να είναι ένα αυτόνομο επιστημονικό αντικείμενο, μια μέθοδος διδασκαλίας, μια διαδικασία, μια μορφή τέχνης, ή ακόμη ένα είδος θεραπείας. Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου ορίζουν το δράμα ως μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα που μπορεί να διδαχθεί ως ανεξάρτητο μάθημα, είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ., 2007). Κατά την Hayes ο καλύτερος τρόπος να ορίσει κανείς το δράμα είναι να προσδιορίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι μέσω του δράματος μπορεί να αυξήσει κανείς την αυτοεκτίμηση και την αυτό-παρουσίαση, την αυτοπεποίθηση ή την κοινωνική ευαισθητοποίηση και αλληλεπίδραση. Επίσης, μέσω του δράματος μπορεί κανείς να βελτιώσει μια σειρά από δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση μιας γλώσσας ή ακόμη να αυξήσει τη γνώση μη λεκτικών στοιχείων της γλώσσας καθώς και πώς να τα ερμηνεύει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα (Hayes, 1984). Ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών το δράμα μπορεί να πάρει πολλές μορφές όπως παιχνίδι ρόλων, αυτοσχεδιασμοί, θεατρικά παιχνίδια, μια θεατρική παράσταση.

Με το δράμα στη μητρική γλώσσα τα παιδιά αφομοιώνουν σκέψεις και συναισθήματα που δε βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από την κίνηση, την άσκηση των αισθήσεων και τη μίμηση τα παιδιά αναπτύσσουν την επίγνωση του σώματος τους και του χώρου που τα περιβάλλει. Καλλιεργούν το λόγο συμμετέχοντας σε διαλόγους και αυτοσχεδιασμούς ή επαναλαμβάνοντας εν χορώ στίχους. Οι ίδιες αυτές τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξυπηρέτηση της διδασκαλίας της Αγγλικής εφόσον εξασφαλίζουν την εξάσκηση της γλώσσας με ένα ευχάριστο τρόπο. Στόχος δεν είναι να διδαχθούν τα παιδιά καινούρια γλωσσικά στοιχεία, αλλά κυρίως να τους δοθεί η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν ό,τι έχουν ήδη μάθει σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από το αυστηρά δομημένο περιβάλλον της τάξης. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τη γλώσσα και μέσα από καταστάσεις που σχετίζονται με τα προσωπικά τους βιώματα να εσωτερικεύσουν τη γλώσσα και αντιληφθούν από πολύ νωρίς την αξία της ως επικοινωνιακό μέσο.

Το δράμα είναι μια κατευθυνόμενη μορφή παιχνιδιού. Έχει χρονικά όρια και περιορισμένο χώρο, αλλά εμπεριέχει όλα τα δομικά συστατικά του παιχνιδιού. Έχει κανόνες αλλά και διδάσκει κανόνες, απαραίτητο στοιχείο για να λειτουργήσει μία ομάδα ή και να υλοποιηθεί μια φανταστική αναπαράσταση κοινωνικής συμπεριφοράς (Vygotsky, 1997: 161) Είναι κατά συνέπεια ένας ευχάριστος και αποτελεσματικός τρόπος μάθησης που προσφέρει

ευκαιρίες στους μικρούς μαθητές να αναπτύξουν τη φαντασία τους, δεξιότητες οργάνωσης, αυτοπεποίθηση, και τη γλώσσα.

Το δράμα είναι ένα μέσο κατανόησης εννοιών αλλά και συμπεριφορών. Μέσα από τη δράση του σε μια φανταστική κατάσταση το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την άμεση αντίληψη των αντικειμένων ή την κατάσταση που το επηρεάζει άμεσα, αλλά επίσης και το νόημα αυτής της κατάστασης. Είναι ένας βασικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν γνωστικά σχήματα για αντικείμενα, ανθρώπους, καταστάσεις, αναπτύσσουν ταυτόχρονα πολλές δεξιότητες- σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, νοητικές και γλωσσικές, αποκτούν ενδιαφέρον για κάθε «γνωστικό περιεχόμενο» και διάθεση να μάθουν, αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας με τους άλλους και κατανοούν έννοιες που έχουν πρακτική σημασία για αυτούς. Μπορεί να έχει συνάφεια με διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Το δράμα είναι παιχνίδι και λόγος και κατά συνέπεια λιγότερο απειλητικό για τους λεγόμενους αδύνατους μαθητές. Δίνει σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να πετύχουν. Αν τα παιδιά μπορούν να πετύχουν στο θέατρο, η επιτυχία, ο έπαινος και ο σεβασμός από τους συνομηλίκους τους ευχαριστεί τόσο που αυτό μπορεί να επηρεάσει θετικά όλες τους τις επιδόσεις. Ένα παιδί που δεν τα καταφέρνει καλά στα άλλα μαθήματα είναι πολύ πιθανό να αναπτύξει χαμηλή αυτοεκτίμηση αφού η σχολική επιτυχία του φαίνεται άπιαστος στόχος.

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα του δράματος είναι το αίσθημα της ομαδικότητας που καλλιεργείται στην τάξη αφού τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να γνωρισθούν καλύτερα μεταξύ τους. Η τάξη δεν λειτουργεί με βάση τη σχέση δάσκαλος-μαθητές αλλά αναπτύσσονται οι σχέσεις μαθητή προς μαθητή, πράγμα που ενισχύει την ανεκτικότητα, την αλληλοκατανόηση, τη σταθερότητα και την ομαλή ανάπτυξη. Η δυνατότητα αυτενέργειας που παρέχεται στους μικρούς μαθητές, δηλαδή η δυνατότητα να φτιάχνουν μάσκες, να τραγουδούν τραγούδια και να κινούνται σε συνάρτηση με το ρυθμό, να παίρνουν ρόλους, τους βοηθάει να μαθαίνουν αυτενεργώντας (learning by doing). Τους μαθαίνει, επίσης, να συμμετέχουν και να λειτουργούν στην ομάδα δημιουργικά. Μπορούμε να πούμε ότι το δράμα αποσκοπεί στην ψυχαγωγία με την ευρύτερη έννοια και μπορεί να προσφέρει μια λυτρωτική εμπειρία μέσα από τη δημιουργία και τη συμμετοχή σε μια φανταστική κατάσταση όπως και κάθε άλλο παιχνίδι (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007).

Τέλος μέσα από αυτή την ενασχόληση δίνεται η ευκαιρία στο/στη δάσκαλο/α να γνωρίσει καλύτερα τους/ις μαθητές/τριες καθώς μπορεί να ανακαλύψει πτυχές του χαρακτήρα τους όπως δημοφιλία, αίσθηση του χιούμορ ή επιθετική συμπεριφορά που τον/την αναγκάζει να επανεξετάσει τις αξιολογικές κρίσεις για το κάθε παιδί και κατ' επέκταση την αντιμετώπιση του.

## **ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Το δράμα προσφέρει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να ασκηθούν στη χρήση της γλώσσας. Τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα μέσα σε αυθεντικό πλαίσιο και όχι αποπλαισιωμένα σε γλωσσικές ασκήσεις που ετοιμάζει ο/η δάσκαλος/α. Στα μαθήματα δράματος, τα παιδιά κάνουν εξάσκηση της γλώσσας για να επικοινωνήσουν σε διάφορες καταστάσεις. Για παράδειγμα, διατάζουν ο ένας τον άλλο, διατυπώνουν ερωτήσεις, προτείνουν, προσπαθούν να φανούν φιλικοί, εκφράζουν τη γνώμη τους, διαφωνούν ή συμφωνούν, απαιτούν, ενημερώνουν, οργανώνονται για να επιλύσουν ένα πρόβλημα, στοχάζονται πάνω στο τι έχει συμβεί κ.λ.π.. Έχουν με άλλα λόγια την ευκαιρία να καλλιεργήσουν την άρθρωση και την ευλωτία που τα άλλα μαθήματα πολύ λίγο ευνοούν. Μπορούν να δραματοποιήσουν μια ιστορία την οποία επαναλαμβάνουν, τροποποιούν ή και προεκτείνουν. Νεώτερες μελέτες έχουν δείξει ότι όσες πιο πολλές ευκαιρίες έχουν οι μαθητές να ακούσουν την ίδια ιστορία ή να αναπαράγουν μια ιστορία τόσο περισσότερο επεξεργάζονται τις πληροφορίες και τα μηνύματα του προφορικού λόγου (Lewis 1994, Sullivan & Winner 1991).

Επιπλέον το δράμα βοηθά τα παιδιά στην ανάγνωση (Fox, 1946). Για να μάθουν να διαβάζουν τα παιδιά χρειάζονται τριών ειδών γνώσεις:

- Χρειάζεται να ξέρουν πώς λειτουργεί η γλώσσα (το δράμα τους δίνει πολλές ευκαιρίες να το ανακαλύψουν)
- Χρειάζεται να ξέρουν πώς είναι οργανωμένος ο ευρύτερος κόσμος (το δράμα τους φέρνει αντιμέτωπους με πολλές διαφορετικές καταστάσεις και ιστορίες που τους βοηθούν να το εξηγήσουν)
- Χρειάζεται να έχουν κάποιες γνώσεις σχετικά με τα διάφορα είδη εντύπων (πράγμα που μπορεί να είναι ή όχι μέρος του μαθήματος)

Εξάλλου, όπως και την ώρα του παιχνιδιού στη διάρκεια του δράματος τα παιδιά δεν επιπλήττονται για τα εκφραστικά λάθη που πιθανόν κάνουν, είναι κατεξοχήν χαλαρά και δεκτικά και θέτουν τους δικούς τους στόχους. Όπως συμβαίνει και με το παιχνίδι, το δράμα πρέπει να είναι βασική εκπαιδευτική πρακτική στη σχολική τάξη για την ανάπτυξη της γλώσσας.

## **ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ**

Τα παιδιά καταβάλλουν μεγάλη γνωστική και συναισθηματική προσπάθεια για να εσωτερικεύσουν τόσο τη μητρική όσο και την ξένη γλώσσα. Οι μικροί μαθητές που βρίσκονται σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του Piaget ανάμεσα στο «προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο» και αυτό των «συγκεκριμένων λογικών πράξεων» επικεντρώνονται στο «εδώ και τώρα», στους λειτουργικούς σκοπούς της γλώσσας. Η περίοδος συγκέντρωσης της προσοχής είναι μικρή όταν τους παρουσιάζουμε υλικό που τους φαίνεται βαρετό, άχρηστο ή πολύ δύσκολο (Brown, 1994). Χρειάζεται να δέχονται ερεθίσματα σε όλες τις αισθήσεις. Υπάρχει η άποψη ότι τα παιδιά δεν έχουν αναστολές όπως οι ενήλικοι. Ωστόσο κατά τον Brown αυτό δεν ευσταθεί. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα κυρίως απέναντι στους συνομηλικούς τους και εν πολλοίς είναι πιο εύθραυστα από τους ενήλικους. (Brown, 1994). Το εγώ τους δεν έχει ακόμη σχηματοποιηθεί και η παραμικρή δυσκολία ή παρερμηνεία στην επικοινωνία μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες πάνω τους. Η νέα γνώση πρέπει να είναι πλαισιωμένη και η γλώσσα να παρουσιάζεται ως ολότητα. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία του Rogers, τα παιδιά χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου ο μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Εξάλλου η θεωρία του Gardner για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης προσδιόρισε και εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές όπου οι μαθητές μέσα σε ένα πλούσιο σε ευκαιρίες μάθησης περιβάλλον θα βρουν τον μοναδικό για τον καθένα τρόπο να προσεγγίσουν κάθε γνωστικό περιεχόμενο.

Το δράμα εξασφαλίζει όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις εφόσον οι διαφορετικές καταστάσεις που συνεπάγεται γίνονται αφορμή για ουσιαστική επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα μέσα από την ταύτιση ενός ρόλου. Υποκαθιστά τις επικοινωνιακές καταστάσεις που τα παιδιά βιώνουν στη μητρική τους γλώσσα και ενισχύει την κοινωνικοποίηση και την ωρίμανση των παιδιών μέσα από την «εμπάθεια» για το ρόλο και τη θέση ενός «άλλου» (Χρυσοφίδης, 2003: 108). Στην ελληνική πραγματικότητα, η αγγλική χρησιμοποιείται ως ξένη γλώσσα οπότε οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να ασκήσουν τη ξένη γλώσσα κυρίως, αν όχι μόνο, στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς είναι ανάγκη να δημιουργείται κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον που να εξυπηρετεί αυτό το στόχο. Το δράμα είναι η κατεξοχήν διδακτική πρακτική που δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να πειραματιστούν με τη γλώσσα, να αυτενεργήσουν και να αναζητήσουν το νόημα, μιας και αυτό είναι το ζητούμενο σε αυτό το πρώιμο στάδιο εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

## **ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΕΙΑ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ**

Ένα θέμα που προβληματίζει τους δασκάλους είναι το ποιος είναι ο ενδεδειγμένος χρόνος για το δράμα. Οποσδήποτε το δράμα δεν πρέπει να προγραμματίζεται για τις τελευταίες ώρες την τελευταία μέρα της εβδομάδας. Θα πρέπει να θεωρείται ίσης αξίας με μία άσκηση επίλυσης προβλήματος. Θα πρέπει να είναι ενταγμένο στα μαθήματα και να εξυπηρετεί τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους. Με άλλα λόγια, μπορεί να εξυπηρετεί την εκμάθηση λεξιλογίου ή την εξοικείωση με πολιτιστικά χαρακτηριστικά διαφόρων χωρών, ή



ακόμη την ανάπτυξη της ικανότητας του/της μαθητή/τριας να προσθέτει και να αφαιρεί χρήματα. Μπορεί να έχει θετική συμβολή δηλαδή στην ανάπτυξη όχι μόνο των διάφορων σχολικών γραμματισμών αλλά και του κοινωνικού γραμματισμού καθώς και της αυτενέργειας και της αυτονομίας του/της μαθητή/τριας. Συνεπώς, δεν υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος που είναι κατάλληλος για το δράμα εφόσον ταιριάζει και μπορεί να ενταχθεί σε οποιαδήποτε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Fox, 1946).

Ένα άλλο θέμα που προβάλλει ως ανασταλτικός παράγοντας στην ευρύτερη υιοθέτηση του δράματος ως μαθησιακού μέσου είναι η έλλειψη κατάλληλου χώρου. Είναι γεγονός ότι ιδανικά μια μεγάλη άδεια αίθουσα είναι ο χώρος που εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες του μαθήματος καθώς είναι χρήσιμο οι μαθητές/τριες και ο/η δάσκαλος/λα να έχουν αρκετό χώρο για να κινηθούν. Ωστόσο, μια δραματοποίηση μπορεί να γίνει και στην αίθουσα με μια απλή μετακίνηση των θρανίων στο πίσω μέρος της αίθουσας.

Συχνά το δράμα ενοχοποιείται για διατάραξη της πειθαρχίας και θεωρείται από πολλούς πηγή μεγάλης αναστάτωσης συγκριτικά με τα όποια θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι αλήθεια πως υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να χαθεί ο έλεγχος και ο/η δάσκαλος/λα να αντιμετωπίσει πρόβλημα με τη διαχείριση της τάξης. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική, ωστόσο υπάρχουν κάποια πράγματα που πρέπει κανείς να προσέχει για να αποφύγει το πρόβλημα της απώλειας του ελέγχου της τάξης. Πρώτα απ' όλα, οι οδηγίες δεν πρέπει να δίνονται όταν τα παιδιά μιλούν, ούτε βέβαια πρέπει να περιμένει κανείς τη στιγμή της απόλυτης ησυχίας. Δεύτερον, οι οδηγίες δεν πρέπει να δίνονται ενόσω τα παιδιά είναι διασκορπισμένα στο χώρο πράγμα που αναγκάζει το δάσκαλο να φωνάζει. Καλό είναι, επίσης, ο δάσκαλος να συγκεντρώνει τα παιδιά κοντά του και με χαμηλό τόνο να δίνει οδηγίες μόνο για τη δραστηριότητα που τα παιδιά καλούνται να εκτελέσουν. Μετά μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να διασκορπιστούν για να προετοιμάσουν τη δραστηριότητα. Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί ένα τύμπανο ή ένα ντέφι για να τραβά την προσοχή. Η ανθρώπινη φωνή είναι δύσκολο να ακουσθεί σε μια τάξη ενθουσιωδών και χαρούμενων παιδιών. Ακόμη, όταν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με το δράμα, το μάθημα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τρόπο ώστε η αποτυχία να είναι ανεκτή. Στην αρχή οι δραστηριότητες πρέπει να γίνονται από όλη την τάξη ώστε να μην εκτίθενται οι μαθητές ατομικά ή σε ομάδες. Οι δραστηριότητες δεν πρέπει να είναι ξένες προς τα παιδιά. Τέλος, ο δάσκαλος πρέπει να βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τι σημαίνει το να υποδύεσαι ένα ρόλο και να μπορούν να το κάνουν.

Τέλος πολλοί δάσκαλοι διστάζουν ή φοβούνται να εντάξουν το δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία ιδιαίτερα όταν πρόκειται να διδάξουν πολύ μικρούς μαθητές. Ένας πιθανός λόγος γι' αυτή τη στάση είναι ίσως η έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα να διδάξει κανείς κάτι που δεν έχει διδαχθεί και του είναι παντελώς άγνωστο. Από τη στιγμή που το δράμα πάψει να είναι ένα φοβερό άγνωστο, ο δάσκαλος ή η δασκάλα ακολουθεί απλά τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μικρών μαθητών/τριών στην τάξη. Τα παιδιά όμως μαθαίνουν μέσα από το δράμα όπως και μέσα από το παιχνίδι.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents
- Fox, M. (1946). *Teaching drama to young children*. Portsmouth NH, Heinemann
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Hayes, K. S. (1984). *Drama as a Second Language: A practical handbook for language teachers*. Cambridge: the National Extension College Trust Ltd.
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Sullivan, K., & Winner, E. (1991). When 3-year-olds understand ignorance, false belief and representational change. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 159 – 171
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία*. (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.) Αθήνα: Gutenberg
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή Διδασκαλία- η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wells, C. G., and Montgomery, M. M. (1981). Adult Child Discourse at Home and at School. In *Adult Child Conversation: Studies in Structure and Process*. P. French and M. MacLure, eds. London: Groom Helm.