

Διδασκαλία και πραγμάτωση αξιών στο σύγχρονο σχολείο: εμπειρική έρευνα σε μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου

Στέλλα-Ελισσάβητ Χατζημιχαήλ

Εισαγωγή

Το ζήτημα της σπουδαιότητας των αξιών ζωής στη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση του τόπου μας πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερος αφού η σημερινή ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας και από μεταξίωση των παραδοσιακών αξιών. Θεωρείται αναμφισβήτητο το γεγονός ότι χρόνο με το χρόνο παρουσιάζονται όλο και πιο εμφανή φαινόμενα κρίσης σχετικά με συμπεριφορές των νέων που αφορούν το ζήτημα της εκπαίδευσης των αξιών, όπως επίσης και το ζήτημα της ανατροπής των αξιών (Παπαδόπουλος, 1982: 71, 75-76) ή ακόμη το ζήτημα της άκριτης αποδοχής, εκ μέρους των νέων, κανόνων, οι οποίοι βασίζονται σε μη ρεαλιστικά, γενικά ή και αόριστα ηθικολογικά πλαίσια (Παπαδόπουλος, 2002: 121, 125).

Αντιμετωπίζοντας αυτήν την κρίση αξιών που διαπιστώνεται ότι υπάρχει σήμερα στους νέους, πολλοί επιστήμονες και εκπαιδευτικοί, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές άλλες χώρες του δυτικού πολιτισμού, πιστεύοντας στη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού πολίτη στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αναφέρονται στην αναγκαιότητα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας αξιών στα παιδιά, η οποία να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές συνθήκες με βάση τα όσα αναφέρονται στους Heenan (2002), Hunter (2000), Sommers (1993), Φλουρή (2000).

Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές σχετικές έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ως κυριότερες μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Κατάκη (1984), Γεώργα (1986), Παπαδόπουλου (1997 και 2000), Δροσινού (1998), Παπούλια-Τζελέπη (1984), Μυλωνά (1986) και Ντάλλα (1999). Επίσης οι έρευνες των Lipset (1963), Baer, Curtis, Crabb και Johnston (1996), Rokeach (1968), La Roe (2003) και Carpenter (2003).

Στην έρευνα αυτή μελετήθηκε ο προσανατολισμός (σύγχρονος ή παραδοσιακός) του ελληνικού αξιολογικού συστήματος, καθώς και η δυνατότητα εκπαίδευσης με βάση τις αξίες σε παιδιά της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Με τη χρήση δοκιμασμένων σε παρόμοιες έρευνες σε άλλες χώρες

μεθόδων εξετάστηκαν 256 μαθητές, 55 εκπαιδευτικοί και 274 γονείς μαθητών Α΄/θμιας εκπαίδευσης.

1. Ορισμός της αξίας

Ο Rokeach (1973) όρισε την αξία ως εξής: «Αξία είναι μια σταθερή πεποίθηση ότι ένας συγκεκριμένος τρόπος συμπεριφοράς ή μια συγκεκριμένη τελική κατάσταση της ύπαρξης είναι είτε προσωπικά είτε κοινωνικά προτιμότερη από την αντίθετή της συμπεριφορά ή τελική κατάσταση ύπαρξης».

Ο ορισμός αυτός όχι μόνο έχει ευρεία αποδοχή αλλά φαίνεται και σωστότερος, διότι δεν εξισώνει τις αξίες με την ηθική ή τις απλές προτιμήσεις. Ο όρος *αξία* συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει τι είναι καλό και τι είναι κακό, τι σωστό και τι λάθος, τι πρέπει να πράττουμε και τι όχι. Ο κατάλογος αξιών του Rokeach περιλαμβάνει 18 τελικές (του σκοπού) και 18 εργαλειακές (του μέσου) αξίες (Johnson, 2001: 11-12).

Οι αξίες φαίνεται ότι συμμετέχουν πάντοτε ενεργά στη δομή και την ποιότητα κάθε κοινωνίας και κάθε πολιτισμού, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπόκεινται σε μια διαρκή διαδικασία αλλαγής τους (μετασχηματισμός αξιών).

Τα αξιολογικά μέτρα και κριτήρια για την ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά προκύπτουν από το αξιολογικό σύστημα της εκάστοτε κοινωνίας, το οποίο δεν είναι άλλο από «μια ευρεία κλίμακα πρακτικών εκτιμήσεων και θεωρητικών δυνατοτήτων αξιολόγησης».

Οι διάφορες έρευνες που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα έδειξαν ότι σε κάθε άτομο υφίσταται μια ιεραρχία αξιών. Επίσης φάνηκε ότι οι περιφερικές αξίες εγκαταλείπονται ευκολότερα από ότι οι πυρηνικές αξίες (Παπαδόπουλος, 2005: 109-110).

1. Η σχετικότητα των αξιών

Μελετώντας την ιστορία ανακαλύπτουμε ότι ελάχιστες αξίες έχουν διαχρονικότητα. Ο Πλάτων σε κάποιο χωρίο του δείχνει ολοκάθαρα την ιστορική εξέλιξη των ιδεών, λέγοντας με αγανάκτηση ότι σε τέτοιο βαθμό αναισχυντίας έχει φτάσει η κατάχρηση της ελευθερίας στην εποχή του, ώστε οι δούλοι να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους κυρίους τους και οι γυναίκες να έχουν την ίδια ελευθερία με τους άνδρες (Πλάτ. *Πολιτεία*, Η 563 b). Αυτό που ο Πλάτων στην εποχή του θεωρούσε ως το άκρον άωτο της αναισχυντίας, στην εποχή μας θεωρείται δείγμα πολιτισμού και βρίσκεται στην κορυφή των αξιολογικών αιτημάτων του πολιτισμού μας. Συνεχείς αγώνες και θυσίες αιώνων οδήγησαν στην κατάργηση της δουλείας και τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας (Κουμάκης, 2000: 144).

Ο σοφιστής Πρωταγόρας με την θεμελιώδη ρήση του «πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπον εἶναι» (Πλάτ., *Θεαίτητος*, 152a) ανάγει τον άνθρωπο στην κορυφή των αξιών ζωής (Αντωνίου, 1997: 91), θεμελιώνοντας συγχρόνως τη σχετικότητα των αξιών.

Οι αξίες φαίνεται να εξαρτώνται από το πνεύμα των καιρών και την ψυχosύνθεση των ανθρώπων. Η αξία που σε μια χρονική περίοδο στέκει στην κορυφή της πυραμίδας των αξιών σε μια άλλη εποχή καταντά αμελητέα ή και εντελώς ασήμαντη υπόθεση (Κουμάκης, 2000: 236).

Το ευμετάβλητο της φύσης του ανθρώπου και οι καινούργιες συνθήκες ζωής απαιτούν και νέες συμπεριφορές προσαρμογής. Αυτό στη συνέχεια μεταφράζεται σε τροποποίηση των συνηθειών (των ηθών και των εθίμων) μιας κοινωνίας.

Το πρόβλημα της μεταξίωσης των αξιών σχετίζεται άμεσα με τη διαχρονικότητα των εννοιών του «καλού» και του «κακού». Το καλό και το κακό είναι δύο γενικές έννοιες που αποκτούν κάθε φορά διαφορετικό περιεχόμενο. Στην εβραϊκή σκέψη, για παράδειγμα, η εκδίκηση και η ανταπόδοση των ίσων είναι κάτι καλό, ενώ στη χριστιανική διδασκαλία είναι κάτι κακό και απαγορευμένο. Οι έννοιες αυτές στερημένες στην εποχή μας από το θεϊκό τους χαρακτήρα γίνονται σχετικές και υποκειμενικές, τίθενται υπό αμφισβήτηση και δεν μπορούν πλέον να εμποδίσουν την εμφάνιση συμπεριφορών οι οποίες άλλοτε θεωρούνταν απαγορευμένες (Heenan, 2002: 19).

2. Οι ψυχολογικές θεωρίες και οι αξίες

Οι γνωστότερες ψυχολογικές θεωρίες (ψυχαναλυτική, συμπεριφοριστική και υπαρξιακή θεώρηση) προσπάθησαν να απαντήσουν με το δικό τους τρόπο σχετικά με το πώς οι αξίες μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα δράσης.

1. Η ψυχαναλυτική θεώρηση με κυριότερο εκπρόσωπό της τον Freud (1856-1939) δεν ασχολήθηκε άμεσα με τις αξίες ως κίνητρα συμπεριφοράς, διότι αποτελεί μια καθαρά μηχανιστική θεωρία.

Ο Freud υποστήριξε στη θεωρία του ότι η ανθρώπινη δράση υποκινείται σχεδόν εξ ολοκλήρου από ασυνείδητες δυνάμεις και ελάχιστα από τη συνειδητή σκέψη. Η συνεισφορά της εν λόγω θεωρίας εντοπίζεται στη σπουδαιότητα που απέδωσε στη νηπιακή και παιδική ηλικία αναφορικά με τα κίνητρα συμπεριφοράς. Δηλαδή οι αξίες τις οποίες το νήπιο ή το παιδί αποκτά στις αντίστοιχες χρονικές περιόδους, στο πλαίσιο των κοντινών διαπροσωπικών σχέσεων, έχουν μεγαλύτερη παρωθητική δύναμη σε σχέση με αυτές που αποκτούνται σε κατοπινές χρονικές περιόδους (Johnson, 2001: 31-32).

2. Η συμπεριφοριστική θεώρηση με κυριότερους εκπροσώπους της τους Pavlov (1849-1936), Thorndike (1898-1949), Skinner (1904-1990) κ. ά. έχει ως κεντρική ιδέα τη συμπεριφορά, την οποία και περιγράφει. Η συμπεριφορά εμφανίζεται αρχικά ως φυσική αντίδραση του οργανισμού σε συγκεκριμένα εξωτερικά ερεθίσματα και στη συνέχεια ως αντίδραση σε ουδέτερα ερεθίσματα τα οποία όμως έχουν συνδεθεί χρονικά με το αρχικό φυσικό ερέθισμα.

Ακόμη και συναισθηματικές αντιδράσεις όπως οι προτιμήσεις και οι συμπάθειες ή αντιπάθειες μπορούν να θεωρηθούν ως το αποτέλεσμα συνδέσεων με κάτι ευχάριστο ή δυσάρεστο (Παπαδόπουλος, 2003: 272-288).

3. Η Υπαρξιακή θεώρηση με σημαντικότερους εκπροσώπους της τους Maslow (1908-1970), Lewin (1890-1947), Rogers (1902-1987) κ.ά. έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια της *αναζήτησης του νοήματος*. Κατά τη διαδικασία της αναζήτησης του νοήματος το άτομο πολλές φορές βρίσκεται αντιμέτωπο με παλιές και επιβεβλημένες σε αυτό αξίες. Εάν το άτομο ακολουθεί τις δοσμένες αξίες χωρίς αντιρρήσεις, τότε νιώθει υπαρξιακή ενοχή, η οποία προέρχεται από την προτίμησή του να μην επιλέξει. Εάν όμως το άτομο αποφασίσει να αξιολογήσει εξαρχής τις επιλογές και τις κοινωνικές δεσμεύσεις του, τότε απολαμβάνει τον αυθεντικό και υπεύθυνο τρόπο ύπαρξης, αποκτώντας ένα καθοριζόμενο (από το ίδιο το άτομο) και εσωτερικώς συνεπές σύστημα αξιών, καθοδηγητικό της ζωής του (Johnson, 2001: 32-34).

3. Η οικειοποίηση-εσωτερίκευση (μάθηση) των αξιών

Η έννοια της εσωτερίκευσης-οικειοποίησης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το «κοινωνικό», εξωτερικό γεγονός μετατρέπεται σε «ψυχικό», εσωτερικό γεγονός (Tharp και Gallimore, 1988: 29). Η υπεροχή των εσωτερικών κινήτρων έναντι των εξωτερικών έχει να κάνει με την ανεξαρτησία τους από εξωτερικές αμοιβές. Όταν ένα άτομο έχει εσωτερικά κίνητρα, δεν αποβλέπει σε εξωτερικές αμοιβές, αλλά στην ικανοποίηση που αντλεί από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998: 202-203).

Με την ολοκλήρωση της εν λόγω διαδικασίας οι αξίες από εξωτερικά κίνητρα συμπεριφοράς μετατρέπονται σε εσωτερικά κίνητρα δράσης.

Σύμφωνα με τις επικρατέστερες ψυχολογικές θεωρίες (ψυχαναλυτική, συμπεριφοριστική, κοινωνική μάθηση, γνωστικο-αναπτυξιακή και κοινωνικο-ιστορική) το παιδί αποκτά-ενστερνίζεται τους κοινωνικούς κανόνες είτε μέσω ταύτισης είτε μέσω μάθησης είτε μέσω μίμησης. Αυτό όμως που έχει τη μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία αυτή δεν είναι τόσο η επίγνωση και η εκμάθηση των κοινωνικών κανόνων όσο η ανάπτυξη της επιθυμίας του ατόμου για συμμόρφωση με αυτούς τους κανόνες. Ειδικότερα:

α) Στο *ψυχαναλυτικό* μοντέλο ερμηνείας το ανθρώπινο ψυχικό όργανο φαίνεται να αποτελείται από τρία διακριτά στρώματα: το *αυτό*, το *εγώ* και το *υπερεγώ*.

Το *υπερεγώ* μάς ενδιαφέρει περισσότερο διότι αποτελείται από τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες και συνεπώς από τις κοινωνικές απαγορεύσεις και κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει ακόμη και τους ποικίλους *ιδεώδεις* σκοπούς του *εγώ* (Παπαδόπουλος, 2003: 134). Το *υπερεγώ* εξυπηρετεί δύο κύριες ψυχικές λειτουργίες: την *ηθική συνείδηση* και το *ιδανικό εγώ*. Η εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και αξιών είναι στην πραγματικότητα η εσωτερίκευση των αμοιβών και των τιμωριών που βίωσε το άτομο, ενώ τα διάφορα «ιδανικά» δημιουργούνται από τα αμειβόμενα πρότυπα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στο παιδί αρχικά από τους γονείς του και στη συνέχεια από τους σημαντικούς άλλους.

Η έννοια που σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία του *υπερεγώ* και τη διαδικασία της *εσωτερίκευσης* είναι το λεγόμενο *οιδιπόδειο σύμπλεγμα*. Το *οιδιπόδειο σύμπλεγμα* συνίσταται στην ανταγωνιστική διάθεση του παιδιού με τον γονέα του ίδιου φύλου με αυτό, η οποία πηγάζει από τη βαθύτερη επιθυμία του παιδιού για την αποκλειστική αγάπη του γονέα του αντίθετου φύλου.

Η ικανοποιητική λύση του *οιδιποδείου συμπλέγματος* συνοδεύεται από την ταύτιση του παιδιού με τον γονέα του ίδιου φύλου και από τη διαμόρφωση του *υπερεγώ* του. Η εν λόγω διαμόρφωση οφείλεται κυρίως στη διαδικασία εσωτερίκευσης και ταύτισης με το γονέα του αντίθετου φύλου, κατά την οποία το παιδί εσωτερικεύει τις συμπεριφορές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα ιδανικά του γονέα, βιώνοντάς τα στο εξής ως δικά του (Τσιάντης και Μαωλόπουλος, 1987: 32-34).

β) Σύμφωνα με τους *συμπεριφοριστές*, η ψυχολογία περιοριζόταν αυστηρά στη μελέτη της εξωτερικής συμπεριφοράς χωρίς να καταφεύγει ούτε στο ελάχιστο σε έννοιες όπως συνείδηση, πνεύμα, βούληση, φαντασία κ.ά. (Παπαδόπουλος, 2003: 20).

Οι δύο μορφές μάθησης στις οποίες αναφέρθηκαν και τις οποίες μελέτησαν οι συμπεριφοριστές (συνειρμικοί στην ουσία) ήταν η *κλασική εξαρτημένη* μάθηση και η *συντελεστική* μάθηση.

Από τα παραπάνω δύο είδη μάθησης η *συντελεστική* πλησιάζει περισσότερο στην έννοια της εσωτερίκευσης, δεδομένου ότι συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, στα κλασικά πειράματα συντελεστικής μάθησης που πραγματοποίησαν ο Skinner (1938) και ο Thorndike (1911) διαπιστώθηκε ξεκάθαρα η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός εσωτερικού κινήτρου προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Το συμπέρασμα

στο οποίο κατέληξαν οι παραπάνω ερευνητές ήταν ότι η εκμάθηση μιας συμπεριφοράς σχετίζεται άμεσα με τα τελικά αίτια της συμπεριφοράς αυτής.

Τα σχετικά πειράματα οδήγησαν στην διατύπωση των τεσσάρων αρχών της συντελεστικής μάθησης και συγκεκριμένα: (1) Η αρχή της αμοιβής σύμφωνα με την οποία το ευχάριστο αποτέλεσμα οδηγεί σε επανεμφάνιση μιας συμπεριφοράς, (2) η αρχή της τιμωρίας με βάση την οποία το δυσάρεστο αποτέλεσμα οδηγεί σε μείωση της εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, (3) η αρχή της απόδρασης ή η αντίδραση φυγής στην εμφάνιση ενός απωθητικού ερεθισμού και (4) η αρχή της παράλειψης σύμφωνα με την οποία η απόσυρση μιας αναμενόμενης αμοιβής τείνει στη μη επανεμφάνιση της συμπεριφοράς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η θεωρία αναγκών του Maslow (1908-1970), ο οποίος ξεκίνησε ως καθαρός μπιχεβιοριστής, αλλά στη συνέχεια επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την ψυχαναλυτική και τη μορφολογική θεώρηση. Ανέπτυξε μια πολύ ενδιαφέρουσα θεωρία (1954) σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο λειτουργεί με βάση ένα πολλαπλό σύστημα κινήτρων-αναγκών, που εκτείνεται από τις καθαρά πρωταρχικές βιογενείς μέχρι τις καθαρά κοινωνιογενείς ανάγκες.

Πιο ισχυρές ανάγκες θεωρούνται αυτές που συνδέονται με την επιβίωση και αύξηση του οργανισμού με πρώτες τις φυσιολογικές ανάγκες και κατόπιν τις ανάγκες για ασφάλεια, τις ανάγκες για κατοχή και αγάπη, τις ανάγκες για εκτίμηση και τέλος τις ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης.

Σύμφωνα με τον Maslow, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί οποιαδήποτε μορφή μάθησης είναι να ικανοποιείται μέσω αυτής μια από τις βασικές ανάγκες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998: 78-79).

Η παραπάνω θέση του Maslow βρίσκεται εξαιρετικά κοντά με τη συντελεστική μάθηση των Skinner και Thorndike, αφού η μαθημένη συμπεριφορά ακολουθείται από την ευχαρίστηση που προσφέρει η ικανοποίηση μιας φυσιολογικής ανάγκης (Παπαδόπουλος, 2003: 280, 288-289).

γ) Το όνομα του Bandura (1925-) έχει συνδεθεί με την κοινωνική μάθηση (Social Learning Theory). Ο όρος αυτός αναφέρεται στη μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης και μίμησης της συμπεριφοράς των άλλων.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή (1963) η εσωτερίκευση των κοινωνικών προτύπων και αξιών πραγματοποιείται μέσω της διαδικασίας της μίμησης. Με τον όρο μίμηση εννοείται η υιοθέτηση εκ μέρους ενός ατόμου μερικών από τις μορφές συμπεριφοράς κάποιου άλλου ατόμου, μέσω της παρατήρησης των συμπεριφορών αυτών (η μίμηση διαφέρει από την ταύτιση στο ότι στην ταύτιση υπάρχει υιοθέτηση ολόκληρης της συμπεριφοράς και όχι μέρους της).

Η μίμηση ως διαδικασία σχετίζεται άμεσα με πραγματικές ψυχικές ανάγκες (π.χ. ανάγκη αναγνώρισης και αποδοχής από τους άλλους) και εξαρτάται εκτός από τους εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες και από την προσωπικότητα του ατόμου το οποίο μιμείται κάποιο άλλο (τα άτομα που πιστεύουν στην αξία τους τείνουν να μιμούνται λιγότερο τις συμπεριφορές άλλων ατόμων και ακολουθούν συνήθως τις προσωπικές ιδιαίτερες επιλογές τους στον τρόπο που σκέπτονται και δρουν).

Το άτομο μιμείται συμπεριφορές εάν αυτές ενισχύονται κοινωνικά και ακολουθούνται από θετικά συναισθήματα, ενώ αποφεύγει τη μίμηση συμπεριφορών που έχουν συνδεθεί με αρνητικές συνέπειες.

Ο Bandura σχετίζεται επίσης και με τη θεωρία της προσωπικής επάρκειας (Self Efficacy Theory). Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι προσδοκίες προσωπικής επάρκειας είναι αυτές που καθορίζουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό τις επιλογές δραστηριοτήτων των ατόμων (McLellan & Sanchez, 1997: 79-80).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται αρκετά καθαρά ότι η εσωτερίκευση των κανόνων και αξιών εδώ σχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες των ατόμων και την πίστη τους σχετικά με την προσωπική τους επάρκεια. Με άλλα λόγια τα άτομα επιλέγουν τρόπους δράσης και εσωτερικεύουν αντίστοιχες αξίες πάντοτε σε αρμονία με τις πεποιθήσεις τους για προσωπική επάρκεια.

δ) Η *γνωστικο-αναπτυξιακή* προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπό της τον Kohlberg (1927-1987) αναφέρεται στη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης. Ο Kohlberg (1973), ο οποίος βασίστηκε μεταξύ άλλων στις θεωρίες των Piaget (1965) και Selman (1976), ανέπτυξε μια δική του προσέγγιση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας την οποία χώρισε σε έξι επιμέρους στάδια. Ο Kohlberg δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη *διαδικασία της γνωστικής σύγκρουσης* την οποία θεωρεί ως τον βασικό μηχανισμό ανάπτυξης της αξιολογικής σκέψης των ατόμων δια μέσου των έξι αυτών σταδίων.

Η *γνωστική σύγκρουση* συμβαίνει όταν τα άτομα με τη βοήθεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (π.χ. την πραγματοποίηση αξιολογικών διαλόγων πάνω σε υποθετικά κοινωνικά διλήμματα) έρχονται σε επαφή με τις αξίες του αμέσως ανώτερου σταδίου- επιπέδου ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να επιτελούνται *αλλαγές* στη δομή των πρότερων γνωστικών σχημάτων εκάστου ατόμου. Η *εσωτερίκευση-μάθηση* των αξιών στην εν λόγω προσέγγιση θεωρείται ότι επιτυγχάνεται με την αναδιοργάνωση των βαθύτερων γνωστικών δομών και σχημάτων μέσω της διαδικασίας της γνωστικής σύγκρουσης (Tappan, 1998: 151).

ε) Η *κοινωνικο-ιστορική* προσέγγιση αναπτύχθηκε από τον L. Vygotsky (1896-1934) και τους μαθητές του. Ο Vygotsky δεν ασχολήθηκε ο ίδιος με τη διδασκαλία των αξιών, όμως πρόσφερε τα ερεθίσματα σε άλλους ε-

ρευνητές να επεκτείνουν τις ιδέες του στον ειδικό αυτό τομέα έρευνας (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1993: 1-34).

Η συμβολή του Vygotsky στην αξιολογική εκπαίδευση έχει να κάνει κυρίως με τη σύλληψή του σχετικά με: (α) τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης και (β) τον εργαλειακό-διαμεσολαβητικό της νοητικής λειτουργίας- χαρακτηριστήρα της γλώσσας όπως αναφέρεται στους McLellan & Sanchez (1997), Oakeshott (1975), Rogoff (1990).

Η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (ZPD) είναι ένας αναπτυξιακός χώρος καθοδηγούμενης συμμετοχής. Στο χώρο αυτό τα παιδιά, εργαζόμενα ομαδικά και βοηθούμενα από περισσότερο έμπειρους ενήλικους ή συνομηλίκους και πάντοτε με τη βοήθεια της διαμεσολαβητικής (εργαλειακής) λειτουργίας της γλώσσας, καταφέρνουν να οργανώσουν τις εξωτερικές εμπειρίες τους σε νέα -εσωτερικά- γνωστικά σχήματα και με τον τρόπο αυτό να κατακτήσουν ανώτερα επίπεδα νοητικής και κοινωνικής δραστηριότητας (Rogoff, 1990: 14, 32).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, αν και το παιδί μαθαίνει να μιλά και να σκέφτεται ακούγοντας το λόγο των άλλων, εντούτοις όταν ο εξωτερικός λόγος γίνει εσωτερικός χαρακτηρίζεται από συντομεύσεις και παίρνει τέτοια μορφή που ελάχιστα πλέον μοιάζει με τον εξωτερικό λόγο.

Αυτή η μεταμόρφωση που συμβαίνει κατά την *εσωτερίκευση* είναι μέρος της ατομικής εξελικτικής διαδικασίας και δεν είναι παθητική διαδικασία από την πλευρά του παιδιού. Μάλιστα η ενεργητική αυτή συμμετοχή του παιδιού είναι τόσο καθοριστική στη διαδικασία της εσωτερίκευσης- οικειοποίησης ώστε πολλοί μετέπειτα ερευνητές αντί του όρου *εσωτερίκευση* χρησιμοποιούν τον όρο «καθοδηγούμενη επανεφεύρεση» (guided reinvention) (Tharp & Gallimore, 1989: 29-30).

4. Είναι οι αξίες διδάξιμες;

Αυτό που έχει απασχολήσει πολλούς παλαιότερους φιλοσόφους όπως τους Σοφιστές, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη αλλά και σύγχρονους διανοητές όπως οι Lickona (1993), Banks (1995), Noblit και Dempsey (1996) είναι το αν οι αξίες είναι έμφυτες στον άνθρωπο ή πρέπει να διδαχθούν προκειμένου να αποτελέσουν μέρος της προσωπικότητάς του.

Ο σοφιστής Πρωταγόρας (όπως αναφέρει ο Πλάτων στον ομώνυμο διάλογο του) υποστηρίζει ότι η αρετή είναι διδακτή και για τούτο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Πρωταγόρα, η τιμωρία επιβάλλεται κυρίως για να μην επαναληφθούν τα ίδια σφάλματα στο μέλλον. Συνεπώς ο σωφρονισμός είναι ένα είδος εκπαίδευσης στη σωστή-ενάρετη συμπεριφορά (Πλάτ., *Πρωταγόρας*, 324 a, b, c).

Ο Αριστοτέλης συμφωνεί με τον Πρωταγόρα υποστηρίζοντας ότι η αρετή είναι διδακτή. Σύμφωνα μάλιστα με τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι μπορούν να είναι καλοί είτε εκ φύσεως είτε με την άσκηση και τη διδασκαλία. Ο άνθρωπος παράγοντας επενεργεί μέσω της διδασκαλίας, της συνήθειας και του λόγου, στοιχεία τα οποία για να δράσουν, πρέπει προηγουμένως να έχει συντελεστεί η κατάλληλη προεργασία (*προπαιδεία*) στην ψυχή των μαθητών. Η καλλιέργεια αυτή των μαθητών είναι απαραίτητη, προκειμένου να καταστεί η ψυχή ικανή να λυπάται με αυτά που πρέπει να λυπάται και να χαίρεται με αυτά που πρέπει να χαίρεται (Αριστοτ., *Ηθ. Νικομάχεια*, Χ9, 1179b 1-30).

Στη σύγχρονη εποχή η δυνατότητα ή μη εφαρμογής της αξιολογικής εκπαίδευσης αποτέλεσε συχνά ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Στο ένα άκρο της συζήτησης ο Kohlberg (1984) υποστήριξε ότι η διδασκαλία συγκεκριμένων αξιών είναι ασυμβίβαστη με το ρόλο του δασκάλου. Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να διδάξει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να σκέφτεται και να πράττει με βάση κάποιες αξίες. Η θεωρητική αυτή τοποθέτηση υπέστη πολλές αρνητικές κριτικές με αποτέλεσμα λίγο αργότερα ακόμη και ο ίδιος ο Kohlberg να την αναθεωρήσει.

Την εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη πρεσβεύουν οι Lickona (1993) και Banks (1995), οι οποίοι είναι από τους θερμότερους υποστηρικτές της αξιολογικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Lickona, το σχολείο οφείλει να προβάλει με συνέπεια πρότυπα θετικής συμπεριφοράς και παράλληλα διδάσκει δημοκρατικές αξίες και ιδανικά (π.χ. σεβασμό, υπευθυνότητα, ανεκτικότητα, συνεργασία, αυτοπειθαρχία, συμπόνια, εντιμότητα). Ο Banks θεωρεί απαραίτητη την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων.

Διαπιστώνεται ότι σήμερα, αν και υπάρχει γενική συναίνεση ως προς την ανάγκη να διδάσκονται στα παιδιά αξίες, εντούτοις δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με το ποιες αξίες πρέπει να διδάσκονται και με ποιον τρόπο (Πλατσίδου, 2001: 60-61).

5. Περιγραφή έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο επιμέρους ερευνητικές φάσεις. Η α' φάση πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2003-2004. Η β' φάση πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2005-2006.

-Στην *α' ερευνητική φάση*, μέσω χρήσης ερωτηματολογίου, έγινε προσπάθεια να καθοριστεί ο παραδοσιακός ή σύγχρονος προσανατολισμός του ελληνικού αξιολογικού συστήματος με τη μελέτη ατόμων από τρεις συγκεκρι-

μένες πληθυσμιακές ομάδες (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς Π.Ε.). Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο περιείχε ερωτήσεις για τα προσωπικά στοιχεία εκάστου υποκειμένου (δημογραφικά στοιχεία). Το δεύτερο περιείχε έναν κατάλογο με 19 αξίες ζωής και ερωτήσεις σχετικά με τις αξίες αυτές.

Ο κατάλογος αξιών της α' ερευνητικής φάσης καταρτίστηκε σύμφωνα με τον κατάλογο αξιών που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Baer, Curtis, Crabb, και Johnston (1996). Στον εν λόγω κατάλογο κρίθηκε σκόπιμο να αντικατασταθεί η έννοια της *ανεξαρτησίας* με την συγγενική έννοια της *ελευθερίας*, διότι θεωρήθηκε περισσότερο οικεία στους Έλληνες. Επίσης προστέθηκε η έννοια της *οικογένειας*, η οποία θεωρήθηκε από τις πλέον σημαντικές παραδοσιακές αξίες στον ελλαδικό χώρο. Τέλος θεωρήθηκε σκόπιμο να προστεθεί η αξία της *δικαιοσύνης*, λόγω της μεγάλης σπουδαιότητας και σημασίας της στη σύγχρονη κοινωνική αλλά και την ατομική ζωή.

Το ερευνητικό δείγμα (συνολικά 585 άτομα) απαρτίστηκε από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς επτά διαφορετικών σχολείων σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του ελλαδικού χώρου (Μοσχάτο, Ν. Φάληρο, Καλλιθέα, Κυπαρισσία, Βόλος, Φάρσαλα, Μυτιλήνη). Ειδικότερα το δείγμα αποτελούνταν από 256 παιδιά (μαθητές των τμημάτων της ΣΤ' τάξης των παραπάνω σχολείων), 274 γονείς (τους γονείς των προαναφερθέντων μαθητών) και 55 εκπαιδευτικούς (13 από τους οποίους είναι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος).

-Το δείγμα της β' ερευνητικής φάσης απαρτίστηκε από 46 μαθητές δύο τμημάτων της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (10 αγόρια-12 κορίτσια: 22 μαθητές) και το άλλο τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (11 αγόρια-13 κορίτσια: 24 μαθητές).

Η β' ερευνητική φάση αφορά τη *διεξαγωγή* εννέα *διδασκαλιών* (τρεις αντίστοιχα για κάθε αξία) για τις αξίες:

- *δημοκρατικό φρόνημα*
- *υπευθυνότητα*
- *πανανθρώπινη συνεργασία*

(επιλέχθηκαν από τις αξίες που αναφέρονται στο ισχύον Α.Π. του δημοτικού σχολείου)

Οι εν λόγω διδασκαλίες ηχογραφήθηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά.

Το ερωτηματολόγιο της β' ερευνητικής φάσης περιείχε ερωτήσεις για τα προσωπικά στοιχεία κάθε μαθητή και κατάλογο 15 αξιών οι οποίες αναφέρονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και έναν αριθμό ερωτήσεων για τις εν λόγω αξίες. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε

στους μαθητές των δύο παραπάνω τμημάτων πριν και μετά το πέρας των εν λόγω διδασκαλιών, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στην πρότερη ιεράρχηση των αξιών.

5.1. Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων.

Ειδικότερα:

α) Στην **πρώτη φάση** της έρευνας κατά την οποία μελετήθηκε ο παραδοσιακός ή μοντέρνος προσανατολισμός του ελληνικού αξιολογικού συστήματος εφαρμόστηκε η μέθοδος χ^2 για τις συγκρίσεις δασκάλων-μαθητών, δασκάλων-γονέων, μαθητών-γονέων.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, σειρά γέννησης κ.λπ. στην επιλογή του είδους αξιών από τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς εφαρμόστηκε το τεστ χ^2 .

Επίσης εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon κατά ζεύγη για τις συγκρίσεις σχετικά με το πόσο εφαρμόζει το ίδιο το άτομο την αξία στη ζωή του και πόσο πιστεύει ότι την εφαρμόζουν οι άλλοι με τους οποίους συναναστρέφεται.

Για να διαπιστωθεί εάν το αξιακό σύστημα των δασκάλων (σύγχρονο ή παραδοσιακό) έχει επηρεάσει το αξιακό σύστημα των παιδιών του τμήματός τους, έγινε συσχέτιση μεταξύ της διαμέσου των παραπάνω τιμών ενδεικτικής αξιολόγησης των πέντε συχνότερα επιλεγόμενων αξιών (*ελευθερία, οικογένεια, δικαιοσύνη, τιμιότητα, θρησκευτική πίστη*) από τους μαθητές και της τιμής ενδεικτικής αξιολόγησης από τους δασκάλους τους, υπολογίζοντας το δείκτη ρ του Spearman και την αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

Για τα κατηγορικά δεδομένα (αιτιολογήσεις) των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν ως πρώτη οποιαδήποτε αξία, εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση στη βάση της Grounded Theory (Strauss και Corbin 1998).

β) Στη **δεύτερη φάση** της έρευνας:

Στον κατάλογο αξιών (ποιοτικές μεταβλητές και ονομαστική κλίμακα), που δόθηκε στα παιδιά στην αρχή και στο τέλος του δεύτερου μέρους της έρευνας, εφαρμόστηκε το τεστ Wilcoxon κατά ζεύγη, όσον αφορά τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των διδασκαλιών των τριών αξιών (*δημοκρατία, υπευθυνότητα, συνεργασία-φιλία με άλλους λαούς*).

Για την ανάλυση των πληροφοριών από την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους καθώς και των παιδιών με τους δασκάλους τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών (η σχετική διαδικασία αποτελεί ταυτόχρονα πείραμα και παρατήρηση) εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση στη βάση της «ανά-

λυσης συζήτησης» (conversation analysis) του Sacks και των συνεργατών του (Wetherell, Taylor & Yates, 2003).

Τέλος η ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων των συμμετεχόντων παιδιών έγινε στη βάση της Grounded Theory (Strauss και Corbin, 1998).

5.2. Ερευνητικές διαπιστώσεις

Ως προς τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της α' φάσης της έρευνας προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις:

- Ποσοτικά αποτελέσματα

(1) Στο συνολικό δείγμα φαίνεται να υπερισχύει ο παραδοσιακός αξιακός προσανατολισμός.

Πιν. 1.

Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα
(μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)

Είδος αξιών	Μαθητές	%	Δάσκαλοι	%	Γονείς	%	Σύνολο
Σύγχρονες	86	33,6	31	56,4	85	31,0	202
Παραδοσιακές	92	35,9	10	18,2	120	43,8	222
Άλλου είδους	76	29,7	13	23,6	66	24,1	155
Άλλες (δικές τους)	2	0,8	1	1,8	3	1,1	6
Σύνολο	256	100,0	55	100,0	274	100,0	585

$$\chi^2_{(6)}=19,29 \quad p=0,004$$

(2) Οι δάσκαλοι επιλέγουν περισσότερο σύγχρονες αξίες (κυρίως την αξία ελευθερία) σε αντίθεση με τα παιδιά και τους γονείς που επιλέγουν περισσότερο παραδοσιακές αξίες (κυρίως την αξία οικογένεια).

(3) Οι αξίες που επιλέχθηκαν συχνότερα ως πρώτες στο συνολικό δείγμα είναι η οικογένεια (ποσοστό 27,7%), η ελευθερία (ποσοστό 25,8%), η θρησκευτική πίστη (ποσοστό 9,9%) και η νομιμότητα (ποσοστό 9,7%)

Πιν. 2.

Ποσοστό ατόμων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών) που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες ανά σχολείο

Αξία 1η	ΣΧΟΛΕΙΟ							Σύνολο	%
	Μοσχάτο	Φάρσαλα	Κυπαρισσία	Βόλος	Ν. Φάληρο	Άγρα - Μυτιλήνη	Καλλιθέα		
οικογένεια	43	33	12	20	21	6	27	162	27,7
ελευθερία	53	17	17	17	23	9	15	151	25,8
θρησκευτική πίστη	3	20	8	2	11	1	13	58	9,9
νομιμότητα	9	5	6	12	9	2	14	57	9,7
δικαιοσύνη	8	2	3	3	7	2	3	28	4,8
καλοί τρόποι	3	1	5	3	7	1	3	23	3,9
υπευθυνότητα	5	1	1	2	5	2	4	20	3,4
τιμότητα	10	2	2		1	2	2	19	3,2
ψυχική ευγένεια	1		3		6		1	11	1,9
σεβασμός των άλλων	2	1	1	2	4			10	1,7
αυτοέλεγχος	5	2		1			1	9	1,5
ανιδιοτέλεια	6				1			7	1,2
εργατικότητα		2	1	1	1		2	7	1,2
δημιουργικότητα	4				1			5	0,9
υπομονή	1	1		1	1			4	0,7
υγεία		1					2	3	0,5
υπακοή	1					1	1	3	0,5
αποταμίευση	1						1	2	0,3
Ηγετική ικανότητα	1				1			2	0,3
αποφασιστικότητα	1							1	0,2
αξιοκρατία		1						1	0,2
διάκριση					1			1	0,2
σωτηρία ψυχής	1							1	0,2
Σύνολο	158	89	59	64	100	26	89	585	100,0

(4) Στο συνολικό δείγμα της έρευνας φαίνεται να κυριαρχεί η πεποίθηση ότι εφαρμόζει κανείς σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία που επέλεξε ως πρώτη στην καθημερινή του ζωή από όσο η πεποίθηση ότι την εφαρμόζουν οι γύρω τους.

(5) Στο συνολικό δείγμα, επίσης, ως περισσότερο αγνοημένη αξία στο περιβάλλον εκάστου ατόμου βρέθηκε η αξία *ανιδιοτέλεια*, ως η περισσότερο αγνοημένη αξία στην ελληνική κοινωνία βρέθηκε η αξία *νομιμότητα* και ως η περισσότερο αγνοημένη αξία στην παγκόσμια κοινωνία βρέθηκε η αξία *δικαιοσύνη*.

(6) Ακόμη, βρέθηκε ότι η συχνότερα επιλεγόμενη ως τελευταία σε σπουδαιότητα αξία θεωρείται η *ηγετική ικανότητα*.

(7) Τέλος, διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση του αξιακού συστήματος των δασκάλων στο αξιακό σύστημα των μαθητών του τμήματός τους.

- β. Ποιοτικά αποτελέσματα

(1) Σε γενικές γραμμές οι άνδρες φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο καθήκον, τα κοινωνικά «πρέπει» και το «σκοπό», σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στο συναισθηματικό κόσμο του άλλου, στις σχέσεις και στη «διαδικασία» επιτυχίας ενός συγκεκριμένου στόχου.

(2) Από τα δεδομένα των παιδιών-μαθητών και σε αντίθεση με εκείνα των ενηλίκων, βρέθηκε ότι αγόρια και κορίτσια χρησιμοποιούν στον ίδιο περίπου βαθμό «συναισθηματικό» λόγο.

• Ως προς τα ποσοτικά και ποιοτικά **αποτελέσματα της β' φάσης της έρευνας** προέκυψαν τα εξής:

α. Ποσοτικά αποτελέσματα

(1) Οι διδασκαλίες για τις τρεις αξίες (*υπευθυνότητα, δημοκρατικό φρόνημα, πανανθρώπινη συνεργασία*) είχαν θετική επίδραση στους μαθητές της Π.Ο., συνεπώς η αξιακή εκπαίδευση είναι δυνατή.

(2) Η αξία *ενεργητική συμμετοχή των μαθητών* φαίνεται ότι διδάχθηκε έμμεσα, διότι κύριο χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων διδασκαλιών ήταν η δραστήρια συμμετοχή των μαθητών, κάτι που σχετίζεται με το λεγόμενο «*κρυφό πρόγραμμα*» (σύμφωνα με τον Jackson /1968, ο όρος *κρυφό πρόγραμμα* αναφέρεται στις ποικίλες αφανείς δομές και διαδικασίες -τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας- του σχολείου, που δρουν σε υποσυνείδητο επίπεδο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων του εν λόγω συστήματος)

β. Ποιοτικά αποτελέσματα

Διαπιστώθηκε ότι: (1) οι αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων μαθητών μπορούν να υπαχθούν σε συγκεκριμένες νοηματικές κατηγορίες (π.χ. σημασία της συγκεκριμένης αξίας: για το ίδιο το άτομο, για την κοινωνία, για τις άλλες αξίες κ.λπ.), (2) τα αγόρια δε διαφέρουν από τα κορίτσια στο «συναίσθηματικό» λόγο που χρησιμοποιούν.

6. Συζήτηση

Με βάση τα πορίσματα της εν λόγω μελέτης, ο προσανατολισμός του ελληνικού αξιακού συστήματος φαίνεται να είναι κυρίως παραδοσιακός.

Εντούτοις, οι μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν διαφορετικό αξιακό προσανατολισμό από τους δασκάλους τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών με στόχο την πραγμάτωση των αξιών του Αναλυτικού Προγράμματος.

Η αξιακή εκπαίδευση επαφίεται κυρίως στην αγαθή προαίρεση των εκπαιδευτικών, ενώ δεν έχει υπάρξει μέριμνα για τον απαραίτητο χρόνο που απαιτείται για την αξιακή καλλιέργεια.

Ακόμη, η επίσημη εκπαίδευση για τον αυριανό πολίτη (που είναι ταυτόχρονα μέλος της ελληνικής κοινωνίας αλλά και της ευρωπαϊκής κοινότητας) περιορίζεται στα μαθήματα της Ιστορίας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων, έχοντας συνήθως τη μορφή αποσπασματικών, σύντομων και ευκαιριακών αναφορών.

Είναι πλέον ολοφάνερο ότι η συμμετοχή της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, η οποία έχει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, γεννά νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Υπάρχει δηλαδή ανάγκη για πολύπλευρη προσέγγιση με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη των λαών, η οποία βέβαια οφείλει να πραγματοποιηθεί όχι στη βάση της πολιτισμικής ισοπέδωσής τους, αλλά στηριζόμενη στον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε λαού.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι απαραίτητο να επιδιώκει την πραγμάτωση συγκεκριμένων αξιών, οι οποίες θα στηρίζουν τη νέα κοινωνική πραγματικότητα και θα οδηγούν στην ευημερία και τη διαρκή βελτίωσή της.

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι σε αρκετές χώρες της Ευρώπης έχουν ήδη αναπτυχθεί και εφαρμοστεί συγκεκριμένα αξιακά εκπαιδευτικά προγράμματα καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία της χώρας μας με άλλες

χώρες της Ενωμένης Ευρώπης, προκειμένου να υπάρξει μια ενιαία, συνεπής και επιστημονική προσέγγιση ενός τόσο πολύπλοκου ζητήματος, όπως είναι η αξιακή εκπαίδευση των πολιτών της.

7. Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα προτείνονται τα εξής:

α) Να δοθεί ιδιαίτερος διδακτικός χρόνος για την πολύπλευρη παιδαγωγική «άσκηση» των παιδιών με τις συγκεκριμένες αξίες-σκοπούς αγωγής του ισχύοντος Α.Π., ο οποίος να είναι ανάλογος της σπουδαιότητας της εν λόγω εκπαιδευτικής προσπάθειας.

β) Να διαμορφωθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα αξιακής ευαισθητοποίησης, στη βάση της βιωματικής και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, που υποστηρίζεται από τα ισχύοντα ΑΠΣ (αναλυτικά προγράμματα σπουδών) και ΔΕΠΠΣ (διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγραμμάτων σπουδών), κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

γ) Οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν τα παραπάνω προγράμματα να είναι ειδικά καταρτισμένοι. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να σχεδιαστούν εξειδικευμένοι υποχρεωτικοί επιμορφωτικοί κύκλοι «διδασκτικής των αξιών», οι οποίοι θα ενημερώνονται και θα εμπλουτίζονται διαρκώς, σύμφωνα με τα τελευταία επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Χ. (1997). *Σοφιστές και Παιδεία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Αριστοτέλους (1949). *Ηθικά Νικομάχεια* /μτφρ. Α. Δαλέζιου. Αθήνα: Πάπυρος.
- Baer, D., Curtis, J., Grabb, E. & Johnson, W. (1996). "What Values Do People Prefer in Children? A Comparative Analysis of Survey Evidence From Fifteen Countries". New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. In *"The Psychology of Values: The Ontario Symposium* (1993), Vol. 8, 299-328.
- Carpenter, W.D. (2003). "Values, Leaders and My Weekly Reader": An Historical Study. *The University of Nebraska – Lincoln*.
- Γεώργας, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μ. (1998). *Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής Παραβατικότητας μέσα από Κοινωνικές και Ψυχολογικές Δομές*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών/Τμήμα Ψυχολογίας.
- Φλουρής, Γ. Σ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Heenan, J. (2002). *Building Character through Cornerstone Values*. Thvalled.

- Hunter, J. D. (2000). *The Death of Character. Moral Education in an Age Without Good or Evil*. USA: Basic Books.
- Johnson, R. E. (2001). *A critical Review of Research on Values: Implications for Pastoral Counselors*. San Diego: Bell & Howell Information and Learning Company.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι Τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουμάκης, Γ. (2000). *Σύγχρονα Προβλήματα και Παιδεία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- La Roe, J.M. (2003). *Values Expressed in Caldecott Medal Books (1938-2002)*. The University of Memphis.
- Lipset, S. M. (1963). "The Values Pattern of Democracy: A Case Study of Comparative Analysis", *American Sociological Review*, 28, 515-531. In *"The Psychology of Values: The Ontario Symposium (1993), Vol. 8, 299-328*.
- McLellan, M.J. & Santchez, I. (1997). "Principles and Application of Ecological Assessment for Teachers", στο Swartz, J.L. & Martin, E.W. *Applied Ecological Psychology for Schools within Community*, Chapter 4: Lawrence ERL Baum Associates Publishers, London.
- Μυλωνάς, Θ. (1986). "Ο σκοπός της Ελληνικής Εκπαίδευσης και οι Κοινωνικοί Προσδιορισμοί της", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.5, σ.σ.163-197. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ντάλλα, Μ. (1999). "Αλλαγή Στάσεων και Συμπεριφοράς Ελλήνων Μαθητών προς τους Βορειοηπειρώτες και Πόντιους Μετανάστες Συμμαθητές τους", *Ψυχολογία*, τ.6, τχ.2, σ.σ. 145-158.
- Oakeshott, M. (1975). *On Human Conduct*. Oxford, Clarendon Press.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1982). *Ψυχολογία Αγωγής του Παιδιού*. Αθήνα: Ν. Παπαδόπουλος (Αυτοέκδοση).
- Παπαδόπουλος, Ν. (1997). "Προβλήματα και Στάσεις Μαθητών Λυκείων της Αθήνας", *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ.2, σ.σ. 16-35. Ρέθυμνο: Ludwigsburg.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2000). *Το Μάθημα της Ψυχολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική έρευνα σε πανελλήνιο δείγμα μαθητών και καθηγητών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2002). *Ένας Πατέρας Γεννιέται*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπούλια -Τζελέπη, Π. (1984). "Η Διανοητική- Αναπτυξιακή Προσπέλαση στην Ηθική Εκπαίδευση: Ένα Ελληνικό Παράδειγμα", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.1, σ.σ. 162-174.
- Πλατσίδου, Μ. (2001). "Τα Ηρωικά Πρότυπα των Παιδιών: Ένα Παράδειγμα Εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Ηθική", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.5, σ.σ. 57-69.
- Πλάτων, *Πρωταγόρας* (1993) /μτφρ. Φιλολογική ομάδα Κάκτου. Αθήνα: Κάκτος.
- Πλάτων, *Θεαίτητος* (1993) /μτφρ. Φιλολογική ομάδα Κάκτου. Αθήνα: Κάκτος.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998²). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications: Thousand Oaks C. A.
- Sommers, H.Ch. (1993). "Teaching the Virtues", *Imprimis*. USA: Hillsdale College.
- Tappan, M.B. (1998). "Moral Education in the Zone of Proximal Development", *Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 2.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press).
- Τσιάντης, Γ. - Μανωλόπουλος, Σ. (1987). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Τ.1, α' μέρος. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S.J. (2003). *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. London: The Open University.
- Wertch, J., Del Rio, R. & Alvarez, A. (1993). "Sociocultural Studies: History, action and mediation", In Wertch, J., Del Rio, R. & Alvarez, A (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 1-34). New York: Cambridge Univ. Press.

Zusammenfassung

In dieser hier vorliegender Forschung, wurde versucht, sowohl die Orientierung (moderne oder traditionelle) des griechischen Wertesystems zu untersuchen, als auch die Möglichkeit für Grundschüler der sechsten Klasse, Werte zu unterrichten.

Erprobte Methoden bei 256 Schülern, 55 Grundschullehrer und 274 Eltern ergaben sich:

1. In der gesamten Stichprobe überwiegt die traditionelle Bewertungsorientierung.
2. Die Lehrer wählen mehr moderne Werte aus. Kinder und Eltern wählen dagegen hauptsächlich traditionelle Werte aus.
3. Der meist ignorierte Wert in der Umwelt jedes Einzelnen erscheint die „Uneigennützigkeit“, in der griechischen Gesellschaft erscheint die „Legalität“ und in der globalen Gesellschaft erscheint die „Gerechtigkeit“.
4. Die oftmals ausgewählte als der unwichtigste Wert war die „Führerschaft“.
5. Die Unterrichtsstunden für die drei Werte hatten positiven Einfluß auf die Schüler der Versuchsgruppe, infolge dessen ist der Unterricht der Werte möglich.

6. Der Wert „aktive Teilnahme der Schüler“ scheint indirekt unterrichtet zu werden, und das hat einen Bezug auf ein sogenanntes „Verstecktes Programm“.

Στέλλα – Ελισσάβετ Χατζημιχαήλ

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δρ Ψυχολογίας

Πανεπιστημίου Ρεθύμνου

Λ. Κατσώνη 40 και Πίνδου, 18344, Μοσχάτο

Τηλ. & FAX :: 210-4813279

e-mail: mail@4dim-mosch.att.sch.gr