**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

# ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΑΞΙΩΝ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΤΗΣ**

**ΣΤΕΛΛΑΣ - ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΗΛ**

**Επόπτης Καθ.: Ν. Γ. Παπαδόπουλος, Καθηγητής**

**1ο μέλος εισηγ. Επιτροπής: Ν. Πολεμικός,**

**2ο μέλος εισηγ. Επιτροπής: Κ. Χατήρα,**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2008**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

***ΠΡΟΛΟΓΟΣ***

***1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ …….. 6***

*1.1. Γενική θεώρηση και επιστημονικά πλαίσια της έρευνας……6*

*1.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση στο θέμα της διδασκαλίας των αξιών…… 10*

*1.2.1 Ιστορική επισκόπηση της έννοιας "αξίες" (από τις αρετές στις αξίες)……10*
*1.2.2. Αρχαιότητα……11*
*1.2.3. Μεσαίωνας……16*
*1.2.4. Διαφωτισμός……16*
*1.2.5. Νεότεροι χρόνοι……18*
*1.2.6. Τα ιδεώδη και οι αξίες στη σύγχρονη εποχή……20*

*1.3. Έρευνες σχετικές με την έννοια «αξίες»……25*

*1.3.1. Έρευνες και δημοσιεύσεις στον ελλαδικό χώρο……25*
*1.3.2. Έρευνες και άρθρα που δημοσιεύθηκαν στο εξωτερικό……46*

*1.4. Προβληματισμοί στην παρούσα έρευνα……68*

*1.5. Βασικοί στόχοι και υποθέσεις της έρευνας……70*

*1.6. Πρακτική σημασία της έρευνας……70*

***2. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ……71***

*2.1. Συναφείς έννοιες……71*

*2.1.1. Προσωπικές αξίες……71*
*2.1.2. Αρετές……72*
*2.1.3. Προτιμήσεις……74*
*2.1.4. Ιδανικά……74*
*2.1.5. Ηθική……74*
*2.1.6. Κίνητρα……75*
*2.1.7. Στάσεις……75*
*2.1.9. Συμπεριφορά……77*
*2.1.10. Χαρακτήρας……77*

*2.2. Έννοιες σχετικές με την αξιακή εκπαίδευση……78*

*2.2.1. Η μέθοδος «Problems Solving»……78*
*2.2.2. Curriculum……78*
*2.2.3. Το «κρυφό πρόγραμμα» ( Hidden Curriculum)……78*
*2.2.4. Η έννοια της κατήχησης (indoctrination)……79*
*2.2.5. Η τεχνική ανάληψης ρόλων «role-taking»……79*

***3. ΓΕΝΙΚΑ ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ……80***

*3.1. Ορισμός της έννοιας……80*

*3.2. Η μεταβολή των αξιών……84*

*3.3. Η σπουδαιότητα των αξιών στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής-επιμέρους λειτουργίες των αξιών……86*
*α) Οι αξίες ως γνωστική λειτουργία……86*
*β) Οι αξίες ως παρακίνηση-προτροπή……86*
*γ) Οι αξίες ως πρότυπα συμπεριφοράς……87*
*δ) Η ρυθμιστική λειτουργία των αξιών……87*
*3.4. Διάκριση της έννοιας αξίες από άλλες συναφείς έννοιες……87*

*3.4.1. Αξίες – κίνητρα……87*
*3.4.2. Αξίες – ενδιαφέροντα……88*
*3.4.3. Αξίες – απόψεις……88*
*3.4.4. Αξίες – κανόνες……89*

*3.4.5. Αξίες –κοινωνικά πρότυπα* ..... *89*
*3.4.6. Αξίες – ανάγκες* ..... *90*
*3.4.7. Αξίες – στάσεις* ..... *90*

***4. ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ - ΤΑ ΕΞΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ*** ..... ***92***

*4.1. Τα κυριότερα υποδείγματα καθιέρωσης των αξιών και των κανόνων* *93*

*4.1.1. Το ανθρωπολογικό υπόδειγμα* ..... *93*
*4.1.2. Το κοινωνικό-ψυχολογικό υπόδειγμα* ..... *93*
*4.1.3. Το δομολειτουργικό υπόδειγμα* ..... *94*
*4.1.4. Το ωφελιμιστικό υπόδειγμα* ..... *94*
*4.1.5. Το εξελικτικό υπόδειγμα* ..... *95*
*4.1.6. Το μαρξιστικό υπόδειγμα* ..... *96*

***5. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ - ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΟΥ «ΚΑΛΟΥ» ΚΑΙ ΤΟΥ «ΚΑΚΟΥ»*** ***96***

***6. Η ΔΙΔΑΞΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ*** ***111***

***7. ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ*** ***116***

***8. ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ - ΣΚΟΠΟΙ ΑΓΩΓΗΣ*** ***117***

*8.1. Παιδαγωγικοί σκοποί και είδη* *118*

*8.2. Η αλλαγή των σκοπών αγωγής* *123*

*8.3. Ιστορική επισκόπηση των σκοπών αγωγής (παιδαγωγικά ιδεώδη)* *124*

*8.3.1. Ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών ιδεωδών* ..... *129*
*8.4. Εκπαίδευση και αξίες – σκοποί* *133*

*8.5. Οι αξίες στη σχολική τάξη* *135*

*8.6. Προσανατολισμός του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος* *136*

*8.7. Αναλυτικά προγράμματα και αξίες* *138*

*8.8. Οι αξίες στην ελληνική εκπαίδευση (εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις)* *139*

- *Η περίοδος από το 1833 έως το 1908:* ..... *140*
- *Η περίοδος από το 1909 μέχρι το 1940:* ..... *144*
- *Η περίοδος από το 1940 μέχρι σήμερα* ..... *148*

*8.9. Οι αξίες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία* *151*

***9. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ*** ***152***

*9.1. Το θέμα της εκπαίδευσης των αξιών στην Αμερική* *152*

*9.1.1. Οι τρεις κυριότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις* *152*

*(1) Η ψυχολογική εκπαιδευτική προσέγγιση* ..... *152*
*(2) Η νεοκλασική εκπαιδευτική στρατηγική* ..... *162*
*(3) Η κοινοτική εκπαιδευτική στρατηγική* ..... *167*
*9.1.2. Τα κυριότερα πρότυπα αξιακής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.* *172*

*9.1.2.1. Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης του χαρακτήρα (της διδασκαλίας των αξιών)*.... *172*
*9.1.2.2. Η προσέγγιση της διασαφήνισης των αξιών στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (από την εκπαίδευση του χαρακτήρα στην εκπαίδευση των αξιών)* ..... *182*
*9.1.2.3. Η γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση* ..... *191*
*9.1.2.4. Η θεωρία της Carol Gilligan* *204*

*9.2. Το θέμα της εκπαίδευσης των αξιών σε Ρώσους κυρίως ερευνητές* *205*

*9.2.1. Η κοινωνικο-ιστορική και πολιτιστική προσέγγιση* ..... *206*
*9.2.2. Η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development ή ZPD)* ..... *206*
*9.2.3. Ο Leontiev και η θεωρία της δραστηριότητας* ..... *211*

*9.2.4. Η θεωρία του Bakhtin (η διαλογική φύση του εσωτερικού λόγου)* ..... *212*
*9.2.5. Ο Vygotsky και η αξιακή εκπαίδευση (με ποιο τρόπο ο εσωτερικός λόγος διαμεσολαβεί στην αξιακή σκέψη)* ..... *213*
*9.3. Η διδασκαλία των αξιών στην Ευρώπη* *213*
*9.3.1. Η αξιακή εκπαίδευση στην Πορτογαλία* ..... *221*
*9.3.2. Η αξιακή εκπαίδευση στη Γερμανία* ..... *224*
*9.3.3. Η αξιακή εκπαίδευση στην Ολλανδία* ..... *225*
*9.3.4. Η αξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία* ..... *226*
*9.3.5. Η αξιακή εκπαίδευση στη Βόρεια Ιρλανδία* ..... *227*
*9.3.6. Η αξιακή εκπαίδευση στην Ισπανία* ..... *228*
***10. Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ*** ***230***
*10.1. Το ψυχαναλυτικό μοντέλο ερμηνείας* *231*
*10.2. Το συμπεριφοριστικό μοντέλο ερμηνείας* *233*
*10.2.1. Η θεωρία του Masslow σχετικά με την εσωτερίκευση των αξιών* ..... *235*
*12.2.2. Η εσωτερίκευση των αξιών στην κοινωνική μάθηση* ..... *236*
*10.3. Η εσωτερίκευση των αξιών στη γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση (Piaget, Kohlberg)* *237*
*10.4. Η εσωτερίκευση αξιών στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτιστική προσέγγιση (Vygotsky)* *238*
***11. ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΞΙΕΣ*** ***240***
*11.1. Η ψυχαναλυτική θεώρηση (S. Freud)* *240*
*11.2. Η συμπεριφοριστική θεώρηση* *241*
*11.3. Υπαρξιακή θεώρηση* *242*
***12. «ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ» ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ*** ***242***
***13. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ*** ***249***
***14. Η ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ*** ***250***
***15. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ*** ***251***
*15.1. Η τρύπα στο ηθικό όζον (Sommers)* *251*
*15.2. Η διδασκαλία των ακρογωνιαίων αντικειμενικών αξιών (Heenan)* *251*
*15.3. Η σπουδαιότητα της «αρνητικής αξιακής γνώσης» (Oser)* *252*
***ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*** ***254***
*1. Α΄ Ερευνητική φάση* *254*
*1.1. Δείγμα και χαρακτηριστικά* ..... *254*
*1.1.1. Το φύλο μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών* ..... *255*
*5.1. Συνολικός αριθμός μαθητών, δασκάλων και γονέων* ..... *255*
*1.1.2. Η ηλικία των συμμετεχόντων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών)* ..... *255*
*1.1.3. Το μορφωτικό επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικών* ..... *257*
*1.1.4. Η επαγγελματική ιδιότητα των γονέων* ..... *258*
*1.1.5. Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων* ..... *259*
*1.1.6. Η θέση του γονέα στο επάγγελμα* ..... *260*
*1.1.7. Ο αριθμός τέκνων των γονέων* ..... *261*
*1.1.8. Η σειρά γέννησης και φύλο (μαθητών - τέκνων των γονέων)* ..... *261*
*1.1.9. Ο αριθμός των αδελφών των μαθητών* ..... *261*
*1.1.10. Η επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες* ..... *262*
*1.1.12. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών* ..... *263*
*5.1.11. Η απουσία–παρουσία της μητέρας στην οικογένεια* ..... *264*
*5.1.12. Η απουσία – παρουσία του πατέρα στην οικογένεια* ..... *264*
*5.1.13. Το σύνολο των αγοριών στις οικογένειες* ..... *265*
*5.1.14. Το σύνολο των κοριτσιών στις οικογένειες* ..... *265*

***2. Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΦΑΣΗ*** ***266***

*2.1. Δείγμα και χαρακτηριστικά* *266*

*2.1.1. Το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών* ..... *266*

***3. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ*** ***267***

*3.1. Ερωτηματολόγια* *267*

*3. 1.2. Πρώτη ερευνητική φάση* ..... *267*
*3.1.3. Δεύτερη ερευνητική φάση* ..... *268*
*3.2. Θεματικές ενότητες των ερωτηματολογίων* *268*

*3.2.1. Η θεματολογία των ερωτηματολογίων (αναλυτικά)* ..... *269*
*3.3. Έλεγχος ποιότητας των απαντήσεων* *271*

*3.4. Κατάλογος αξιών των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston* *272*

***4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ*** ***273***

*4.1. Στατιστική επεξεργασία–Ευρήματα του α΄ και β΄ ερευνητικού μέρους* *274*

*4.1.1. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων* ..... *274*
*4.1.2. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της α΄ και β΄ ερευνητικής φάσης* ..... *274*

***5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΦΑΣΗΣ*** ***278***

*5.1. Περιγραφή δεδομένων για τις επιλεγμένες αξίες* *278*

*5.2.1. Σχετικά με το ποια αξία επιλέθηκε ως πρώτη* ..... *278*
*5.2.2. Αναλυτικά δεδομένα για τις συχνότερα επιλεγόμενες ως πρώτες αξίες ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)* ..... *285*
*5.2.3. Σχετικά με τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες* ..... *288*
*5.2.4. Διαφορές στην απόδοση βαρύτητας για κάθε μια από τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες* ..... *290*
*5.2.5. Δεδομένα για τις υπόλοιπες ερωτήσεις* ..... *292*
*5.2.6. Σύγκριση του αξιακού συστήματος των δασκάλων με το αξιακό σύστημα των παιδιών του τμήματός τους.* ..... *298*
*5.3. Ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων του α΄ ερευνητικού μέρους* *300*

*5.3.1. Βήματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων* ..... *300*
*5.3.2. Καταγραφή και κατηγοριοποίηση δεδομένων* ..... *300*
*5.3.3. Περιγραφή και ερμηνεία των κατηγορικών δεδομένων* ..... *301*
*5.4. Ερευνητικά αποτελέσματα της β΄ ερευνητικής φάσης* *315*

*5.4.1. Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων* ..... *315*
*5.4.2. Ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων των ερωτηματολογίων* ..... *317*
*5.4.3. Διδασκαλίες* ..... *320*

***ΣΥΖΗΤΗΣΗ*** ***327***

*ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ελληνική,, αγγλική, γερμανική)* *335*

***ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ*** ***344***

***ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ***
***3387***

# ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη μετανεωτερική πολυπολιτισμική εποχή, η βία αλλά και ποικίλες άλλες μορφές κοινωνικής ψυχοπαθολογίας (παιδική εγκληματικότητα) αυξάνουν όλο και περισσότερο χρόνο με το χρόνο.

Η ιστορία της δολοφονίας του μικρού «Άλεξ», καθώς και οι παιδικές συμμορίες που αποτελούν πλέον ένα καθόλου ευκαταφρόνητο παράγοντα φόβου και απειλής, μας αναγκάζουν να ασχοληθούμε σοβαρά πλέον με το ζήτημα των αξιών και ειδικότερα με το φαινόμενο της απαξίωσης των αξιών, που παρατηρείται στα πλαίσια της σύγχρονης προσπάθειας για «παγκοσμιοποίηση».

Οι κοινωνικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής απαιτούν να τεθούν αναθεωρημένες και πιο στέρεες επιστημονικές βάσεις αναφορικά με το ζήτημα της δυνατότητας αξιακής εκπαίδευσης των νέων. Η δημιουργία μιας αληθινά υγιούς δημοκρατικής κοινωνίας συνδέεται άμεσα με την ανατροφή ολοκληρωμένων, υπεύθυνων και με κριτική ικανότητα προσωπικοτήτων, ενώ την ίδια στιγμή η άκριτη πειθαρχία και υπακοή δεν μπορούν να είναι γνωρίσματα των πολιτών της παραπάνω κοινωνίας.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, το ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα ή μη αξιακής διδασκαλίας, καθώς και ο προσδιορισμός των καταλληλότερων διδακτικών μεθόδων προσέγγισης για τον εν λόγω σκοπό αποτελεί μια εξαιρετικά πολυσύνθετη εκπαιδευτική πρόκληση.

Χρειάζεται συνεπώς να απαντηθούν εκτός των άλλων και ποικίλα ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του σχολείου στη διδασκαλία αξιών ζωής, τα οποία πηγάζουν από την αναβαθμισμένη θέση της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Όπως διαφαίνεται και στην παρούσα μελέτη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σοβαρότατες ελλείψεις στον τομέα της αξιακής διδασκαλίας, οι οποίες είναι απαραίτητο να αντιμετωπισθούν με σοβαρότητα, ενδιαφέρον και «ανοικτό» μυαλό.

# Περίληψη

Γενικά το θέμα των αξιών στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζεται ιδιαίτερα επίκαιρο και μάλιστα τελευταία με την αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας και την απαξίωση και αντιστροφή των παραδοσιακών αξιών. Είναι αναγκαία λοιπόν η διερεύνηση του προσανατολισμού (σύγχρονου ή παραδοσιακού) του ελληνικού αξιακού συστήματος προκειμένου να γίνει δυνατή η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων αξιακής ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς σχετικές έρευνες στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό όπως των: Lipset 1963, Baer, Curtis, Crabb, και Johnston 1996, Rokeach 1968, Κατάκη 1984, Γεώργα 1986, Παπαδόπουλου 1997 και 2000 και Δροσινού 1998. Αξιομνημόνευτες είναι επίσης οι σχετικές μελέτες των Παπούλια-Τζελέπη 1984, Μυλωνά 1986, Ντάλλα 1999, La Roe 2003 και Carpenter 2003.

Η παρούσα έρευνα είχε αφετηρία την έρευνα του Lipset (1963), η οποία επαναλήφθηκε και συμπληρώθηκε από τους Baer, Curtis, Crabb, και Johnston (1996). Απαρτίζεται από θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Το πρακτικό μέρος αποτελείται από δύο επιμέρους ερευνητικές φάσεις (α΄φάση: χορήγηση ερωτηματολογίων – β΄φάση: πραγματοποίηση διδασκαλιών).

Στην εν λόγω έρευνα επιχειρείται η εμπειρική διερεύνηση:

α) του ελληνικού αξιακού συστήματος ως προς το σύγχρονο ή παραδοσιακό προσανατολισμό του,

β) των προσωπικών αξιακών τοποθετήσεων των ατόμων του δείγματος και

γ) της δυνατότητας ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων αξιακής ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιλέχθηκε ευκαιριακό δείγμα (haphazard samples) 585 ατόμων, το οποίο απαρτίστηκε από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς επτά διαφορετικών σχολείων του ελλαδικού χώρου. Από τους συμμετέχοντες της έρευνας ζητήθηκε να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν το ατομικό σύστημα αξιών τους καθώς και η γνώμη τους για συγκεκριμένες αξιακές ελλείψεις της σημερινής ελληνικής και παγκόσμιας κοινωνίας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με την παρουσία της ερευνήτριας.

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής:

1) Το σύστημα αξιών των παιδιών-μαθητών σχετίζεται με το σύστημα αξιών: (α) των γονέων και (β) των δασκάλων τους.

2) Το πρόγραμμα διδασκαλίας αξιών που θα εφαρμοστεί θα επηρεάσει το σύστημα αξιών των παιδιών.

Εφαρμόστηκε ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Ειδικότερα:

α) Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την αναλογία που οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επιλέγουν τις διάφορες κατηγορίες αξιών (σύγχρονες, παραδοσιακές, άλλες, δικές τους) εφαρμόστηκε το τεστ $X^2$.

β) Για τις συγκρίσεις σχετικά με το πόσο τα άτομα πιστεύουν ότι εφαρμόζουν στη ζωή τους την επιλεγόμενη ως πρώτη αξία και πόσο πιστεύουν ότι την εφαρμόζουν οι άλλοι, έγινε μη παραμετρικό τεστ (Wilcoxon κατά ζεύγη).

γ) Για να διαπιστωθεί εάν το αξιακό σύστημα των δασκάλων (σύγχρονο ή παραδοσιακό) έχει επηρεάσει το αξιακό σύστημα των μαθητών του τμήματός τους υπολογίστηκε ο δείκτης ρ του Spearman και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

δ) Η ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων των συμμετεχόντων (μαθητών, δασκάλων, γονέων) της α΄ ερευνητικής φάσης έγινε στη βάση της Grounded Theory (Strauss και Corbin 1998)

ε) Η ποιοτική ανάλυση των εννέα απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών (β΄ ερευνητική φάση) πραγματοποιήθηκε στη βάση της «ανάλυσης συζήτησης» (conversation analysis) των Sacks, Schegloff και Jefferson (1960).

**Γενικές διαπιστώσεις**

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι στο συνολικό δείγμα υπερισχύει ο παραδοσιακός αξιακός προσανατολισμός. Αναλυτικότερα:

-Οι δάσκαλοι φαίνεται να επιλέγουν συχνότερα σύγχρονες αξίες και ειδικότερα την αξία *ελευθερία*, σε αντίθεση με τους μαθητές και τους γονείς που επιλέγουν κυρίως παραδοσιακές αξίες και συγκεκριμένα την αξία *οικογένεια*.

-Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή από ό,τι την εφαρμόζουν οι γύρω τους.

-Ως η πιο αγνοημένη αξία παρουσιάζεται: α) στο περιβάλλον εκάστου ατόμου η *ανιδιοτέλεια*, β) στην ελληνική κοινωνία η *νομιμότητα* και γ) στην παγκόσμια κοινωνία η *δικαιοσύνη*.

-Ως τελευταία σε σπουδαιότητα αξία για τα άτομα επισημάνθηκε η *ηγετική ικανότητα*.

Οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη β΄ ερευνητική φάση φαίνεται ότι επηρέασαν θετικά τους μαθητές για τις συγκεκριμένες αξίες που επισημάνθηκαν - διδάχτηκαν.

**Προτάσεις**

Στο ισχύον ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου δεν αναφέρονται συγκεκριμένες διδακτικές διαδικασίες καλλιέργειας των αξιών (σκοπών αγωγής), οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Επίσης δε δίδεται ο απαραίτητος διδακτικός χρόνος προσέγγισης των αξιών αυτών, με αποτέλεσμα η οποιαδήποτε προσπάθεια προσέγγισής τους στην τάξη να περιορίζεται μόνο σε ολιγόλεπτες επισημάνσεις.

Προτείνονται λοιπόν τα εξής:

α) Προγραμματισμός ιδιαίτερου διδακτικού χρόνου για την αξιακή ευαισθητοποίηση των παιδιών, ο οποίος να είναι ανάλογος της σπουδαιότητας του εν λόγω εγχειρήματος,

β) Διαμόρφωση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιακής διδασκαλίας, με βάση τα ισχύοντα ΑΠΣ (αναλυτικά προγράμματα σπουδων) και ΔΕΠΠΣ (διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγραμμάτων σπουδών).

γ) Ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων, έτσι ώστε η αξιακή ευαισθητοποίηση να μην καταλήξει σε στείρο δογματισμό.

# Zusammenfassung

Allgemein ist das Thema der Werte in der griechischen Realität sehr aktuell, gerade in der Zeit, in der die Jugendkriminalität zugenommen hat und die traditionellen Werte invertiert und wertlos geworden sind. Daher ist es notwendig, die Orientierung des griechischen Wertesystems (modern und traditionell) zu erforschen, um spezielle Programme für die Sensibilisierung der Kinder bezüglich der Werte zu schaffen, die in der Grundschule angewendet werden sollen.

Zahlreiche Forschungen wurden in Griechenland und im Ausland von Zeit zu Zeit durchgeführt wie z.B. Lipset (1963), Baer, Curtis, Crabb und Johnston (1966), Rokeach (1968), Kataki (1984), Georga (1986), Papadopoulou (1997, 2000) und Drosinou (1998). Besonders hervorzuheben sind die relativen Forschungen von Papoulia-Tzelepi (1984), Mylona (1986), Dalla (1999), LaRoe (2003) und Carpenter (2003).

Die hier vorliegende Forschungsarbeit basiert auf der Forschungsarbeit von Lipset (1963), die von Baer, Curtis, Crabb und Johnston (1996) wiederholt und vervollständigt wurde. Sie besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen. Der praktische Teil besteht aus zwei Forschungsphasen. (Phase 1: Verteilung der Fragebögen – Phase 2: Unterricht).

Diese Forschungsarbeit versucht folgende Punkte empirisch zu erforschen:

1. Das griechische Wertesystem bezüglich seiner modernen oder traditionellen Orientierung.
2. Die persönliche Wertestellung der Befragten.
3. Die Fähigkeit spezielle Programme zu entwickeln, welche als Ziel die Wertesensibilisierung in der Grundschule haben.

Eine zufällig zusammen gestellte Gruppe von 585 Personen wurde hierfür ausgewählt, welche aus Schülern, Eltern und Lehrern aus sieben verschiedenen Schulen aus ganz Griechenland bestand. Die Teilnehmer wurden gebeten, spezifische Fragen bezüglich ihrem persönlichem Wertesystem zu beantworten, und ihre Meinungen über spezifische Bewertungsdefizite der modernen griechischen und globalen Gesellschaft zu äussern. Die Fragebögen wurden unter der Aufsicht der Untersuchungsleiterin ausgefüllt.

Die wesentlichen Annahmen dieser Untersuchung waren die folgenden:

1. Das Wertesystem der Schüler bezieht sich auf das Wertesystem (a). ihrer Eltern und (b). ihrer Lehrer.
2. Das angewendete Wertelehrprogramm wird das Wertesystem der Schüler beeinflussen.

Qualitative und quantitative Verarbeitungsmethoden wurden für die Untersuchungsdaten angewendet. Besonders:

1. Zur Bestimmung der statistischen Varianz bezüglich der Anteile wie Schüler, Lehrer und Eltern die verschiedene Kategorien der Werte (modern, traditionel, eigene, andere) auswählen, wurde der Test $X^2$ angewandt.
2. Der Test Wilcoxon wurde verwendet, um zu vergleichen, in wie weit die Einzelnen denken, dass sie ihren Hauptwert im Leben selbst anwenden, und in wie weit sie denken, dass andere Leute denselben Wert in deren Leben anwenden.
3. Um festzustellen, ob das Wertesystem der Schüler in der Klasse vom Wertesystem ihrer Lehrer beeinflusst worden ist, wurden der Indikator p von Spearman und die entsprechende statistische Wichtigkeit berechnet.
4. Die quantitative Analyse der Kategorie-Daten der Teilnehmer (Schüler, Lehrer, Eltern) der ersten Untersuchungsphase basierte auf der „Grounded Theory“ (Strauss und Corbin 1998).

## Ergebnisse

Die statistische Bearbeitung der Forschungsangaben ergab, dass in der gesamten befragten Gruppe, die traditionelle Wert-Orientierung dominierte.

- Es lässt sich erkennen, dass die Lehrer oftmals moderne Werte auswählen und besonders der Wert „Freiheit“. Kinder und Eltern wählen dagegen hauptsächlich traditionelle Werte und besonders den Wert „Familie“ aus.
- Die Teilhnehmer sind der Meinung, dass sie ihren erst gewählten Wert in ihrem Leben in höheren Grade anwenden, als die anderen Leute um sie herum.
- Der meist ignorierte Wert erscheint:
    - in der Umwelt jedes Einzelnen: „die Selbstlosigkeit“
    - in der griechischen Gesellschaft: „die Legalität“
    - in der globalen Gesellschaft: „die Gerechtigkeit“
- Der unwichtigste Wert war „die Führerschaft“

Die Unterrichtstunden, die während der zweiten Untersuchungsphase gehalten wurden, deuteten an, dass die Schüler positiv beeinflusst wurden angesichts der gelehrten Werte.

## Vorschläge

Obwohl eine Referenz zu spezifischen Werten als Ausbildungsziele in den Grundschulen in der gegenwärtigen analytischen Lehrprogramm (APS) der Grundschulen besteht, gibt es keine bestimmte Referenz zu besonderen Lehrprozessen, die diese Werte fördern. Diese Prozesse könnten mit den heutigen Lehrprozessen gleichgesetzt werden.

Die Sensibilisierung der Schüler in die verschiedenen Werten somit wird es zu Schlagwortartigen Referenzen und zufälligen Kurzgesprächen eingeschränkt.

Basierend zu o.g., wird vorgeschlagen:

1. die entsprechende didaktische Zeit für den pädagogischen „Kontakt“ der Kinder mit den spezifischen Werten – Zielen,  welche propotional zu der Wichtigkeit des Projektes,  zu geben.
2. spezielle Ausbildungsprogramme der Wertesensibilisierung basierend auf der empirischen und gesamte Wissen, welches vom heutigen APS (Analytisches Lehrprogramm) und DEPPS (Zwischenthematischer und koheränter Lehrplanrahmen) zu erstellen. Diese Programme zur Wertesensibilisierung müssen zur moderen griechischen Bildungs Realität passen, und die Charakteristik des griechischen Wertesystems in Betracht ziehen, welches sich von der vorliegenden Untersuchung ableitet, wie z.B. die Präsenz der tradionellen Werte in der gesamten Gruppe und dem Denken der Schüler und Eltern über die Wichtigkeit der traditionellen Werte und besonders dem Wert „Familie“.
3. Die Lehrer, die beauftragt werden, dieses o.g. Programm durchzuführen, müsssen besonders ausgebildet sein. Deshalb sollten zwingend notwendig Bildungsgruppen für das „Lehren der Werte“ gebildet werden. Diese Gruppen sollen aktuell gehalten und ständig ergänzt werden, um auf dem letzten Stand der Wissenschaft und sozialen Struktur zu sein.

# Summary

Generally the issue of the values in modern greek society is very actual, especially in our times with the increase of children's criminality and the scornfullness and the inversion of traditional values. It is therefore necessary to investigate the orientation of the Greek value system (modern and traditional), in order special programms to be applied concerning the sensitization of children in relation to values in the primary education.

Several researches have been already held in Greece and abroad from time to time. Representative are those of Lipset (1963), Baer, Curtis, Crabb and Johnston (1996), Rokeach (1968), Kataki (1984), Georga (1986), Papadopoulou (1997 and 2000) and Drosinou (1998). Remarkable ones are the relative researches of Papoulia-Tzelepi (1984), Mylona (1986), Dalla (1999), La Roe (2003) and Carpenter (2003).

The present research has been inspired from the research of Lipset (1963), which has been repeated and completed from Baer, Curtis, Crabb and Johnston (1996). It consists of two parts, a theoretical and a practical one. The practical part consists also of two research phases. (Phase 1: Distribution of questionnaires – Phase 2: Teaching in class).

This research attempts the practical investigation of:

a. the Greek value system according to its modern or traditional orientation
b. the personal evaluating aspects of the persons in the sample and
c. the abiltiy of the development of special programs which aim to the value-sensitization in primary education.

A haphazard sample of 585 persons was chosen, which consisted of pupils, parents and teachers from seven different schools in all over Greece. The persons who participated in this research were asked to answer specific questions regarding their personal value system, as long as their opinion about specific evaluating deficiencies in modern Greek and global society. The filling of the questionnaires were accomplished under the attendance of the researcher.

The basic suppositions of the research were the following:

1. The value system of pupils is related to the value system of (a). their parents and (b). their teachers.
2. The value teaching program which will be applied, will influence the value system of the children.

Qualitative and quantitative processing methods were applied to the research data. Especially:

a. The test $X^2$ was applied for the determination of the statistic variance concerning the ratio in which pupils, teachers and parents choose the various categories of values (modern, traditional, their own, other).

b. The non-parametric test Wilcoxon was applied for the comparisons relating at which level the persons believe that they apply the first selected value in their own lives and at which level they believe that the other persons apply the same value in their own lives.
c. The indicator p of Spearman and the corresponding significance were applied in order to find out if the teachers' value system (modern or traditional) has influenced the value system of the pupils in their classes.
d. The qualitative analysis of the category data of the participants (pupils, teachers, parents) of the first research phase was accomplished based on the Grounded Theory (Strauss and Corbin 1998).
e. The qualitative analysis of the nine recorded lessons (second research phase) was accomplished based on the "Conversation Analysis" of Sacks, Schegloff and Jefferson (1960).

## Results

The statistical processing of the research data indicated that in the overall sample dominates the traditional value orientation.

## Analytically

- Teachers tend to choose more often modern values and especially the value "freedom", contrary to the pupils and their parents who choose mostly traditional values and especially the value "family".
- The participants believe that they apply in higher degree their first selected value in their everyday life, than the other persons around them.
- The most ignored value is considered:
    - in each person's environment the "unselfishness"
    - in Greek society the "legality" and
    - in global society the "justice"
- The least important value for the persons was the "leadership".

The lessons which were done during the second research phase indicated that they had a positive influence upon the pupils toward the specific values which were taught.

## Proposals

Although there is a reference to specific values as educational goals of the elementary schools in the Current Analytical Teaching Program (APS) of the primary school, there is no certain reference to special tutorial procedures of cultivation of those values, which they could be placed equivalent in the current educational procedure. The sensitization of the pupils in the various values it is restricted to epigrammatic references and incidental short talks.

Based on the above, it is proposed:

a. to give the respective didactic time for the pedagogic "contact" of children with the specific values – goals, which should be proportional to the importance of the project

b. to develop special educational programs of value-sensitization, in base of the empirical and holistic approach of knowledge, which is supported by the current APS (analytical teaching programs) and DEPPS (Inter-thematic coherrent teaching program frames). Those programs of value-sensitization must be adequate to the modern Greek educational reality and must take into consideration the characteristics of the Greek value system, which were derived from this present research, like for example the preference for the traditional values in the whole sample and the meeting of minds of pupils and parents about the importance of the traditional values and especially for the "family".
c. the teachers who will be asked to apply the above programs should be special trained. For this reason mandatory educational teams "teaching of values" should be created, which will be updated and enhanced continually with the last scientific and social data.

# 1. Εισαγωγή

## 1.1. Γενική θεώρηση και επιστημονικά πλαίσια της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά στη διδασκαλία αξιών ζωής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εφαρμόστηκε σε παιδιά της ΣΤ΄τάξης του δημοτικού σχολείου, τους γονείς τους και σε εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Το θέμα μας «*Διδασκαλία και πραγμάτωση αξιών στο σύγχρονο σχολείο*» αφορά βασικά την επιστήμη της Ψυχολογίας. Ειδικότερα αφορά την Παιδαγωγική Ψυχολογία, η οποία είναι ειδικός και εφαρμοσμένος κλάδος της σύγχρονης Ψυχολογίας (Παπαδόπουλος 2003, 36) και αναφέρεται κυρίως στις πρακτικές εφαρμογές της αγωγής στο σχολείο (Χαραλαμπόπουλος 1984, 23). Ειδικότερα η Παιδαγωγική Ψυχολογία ασχολείται «με τη χρήση ψυχολογικών πορισμάτων έρευνας και με θεωρίες σχετικές με τα προβλήματα αγωγής, αλλά και με την έρευνα των προβλημάτων της αγωγής τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία». Με άλλα λόγια η Παιδαγωγική Ψυχολογία ασχολείται με «την επεξεργασία και χρήση των ψυχολογικών γνώσεων στην αγωγή και τη διδασκαλία» (Παπαδόπουλος 2005, 965).

Αντιμετωπίζοντας την κρίση αξιών που διαπιστώνεται ότι υπάρχει σήμερα στους νέους, πολλοί επιστήμονες εκπαιδευτικοί, πιστεύοντας στη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός δημοκρατικού πολίτη σε μια κοινωνία, κάνουν αναφορά στην αναγκαιότητα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας αξιών στα παιδιά (βλ. ενδεικτικά: Heenan 2002, 15 · Hunter 2000, 3-4· Sommers 1993, 8· Φλουρής 2000, 170-173, )

Στις Η.Π.Α. υπάρχει αναπτυσσόμενη συναίνεση σχετικά με το θεμελιώδη ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς των παιδιών (Atkinson & Ogletree 1982, 19-23· Day 1991, 27-28· Joseph 1990, 7-8· Kohlberg 1971, 23-27· Kohlberg 1981, xxv, 1-5· Lickona 1988, 189-192· Nisan 1996, 75-76· Torney-Pourta & Schwille 1983, 101-103).

Όμως η αναπτυσσόμενη αυτή συναίνεση σχετικά με την αναγκαιότητα για αξιακή εκπαίδευση των παιδιών δε σημαίνει ότι ανάμεσα στους ερευνητές υπάρχει συμφωνία όσον αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους προσέγγισης της διδασκαλίας των αξιών στο σχολείο.

Για το ζήτημα αυτό σε πολλές χώρες γίνονται αρκετές συζητήσεις και δοκιμάζονται στην πράξη διάφορες θεωρητικές και πρακτικές αξιακές προσεγγίσεις (Atkinson & Ogletree 1982, 93-110˙ Beck 1989, 174-185˙ Cole 1985, 177˙ Gajdamaschko 1998, 770-772˙ Heenan 2002, 8-11˙ Καβαθατζόπουλος 1989, 11-17˙ Kelemen 1988, 33-38˙ Lickona 1988, 187-190˙ Παπούλια-Τζελέπη 1984, 165-169˙ Power 1991, 1-14˙ Sommers 1993, 8-13˙ Tappan 1991, 243-253˙ Tharp & Gallimore 1988, 27-42˙ Torney-Purta & Schwille 1983, 101-102˙ Wertsch 1986, 7˙ Wertsch, Del Rio & Alvarez 1993, 1-34).

Πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα αναφορικά με το ζήτημα των αξιών και τον παραδοσιακό ή μοντέρνο προσανατολισμό τους είναι η έρευνα που διεξήγαγε ο Lipset το 1963 στις Η.Π.Α. και την επανέλαβαν οι D. Baer, J. Curtis et al. το 1996, σε διεθνές αυτή τη φορά επίπεδο.

Ο Lipset στην έρευνα που πραγματοποίησε το 1963 μελέτησε το σύστημα αξιών των Η.Π.Α., συγκρίνοντάς το με τα αξιακά συστήματα των άλλων αγγλόφωνων χωρών (Αυστραλίας, Καναδά, Μ. Βρετανίας) και υποστήριξε ότι το αξιακό σύστημα των Η.Π.Α. αλλά και όλων των άλλων οικονομικά ανεπτυγμένων κρατών υπερέχει ως προς το μοντέρνο του προσανατολισμό έναντι των συστημάτων των παραπάνω χωρών, τα οποία χαρακτηρίζει ως συντηρητικά-παραδοσιακά (Βλ. Baer, Curtis et al. 1996, 300).

Ο Lipset κατέληξε ακόμη στο γενικότερο συμπέρασμα ότι το αξιακό σύστημα των οικονομικά ισχυρότερων κρατών, όπως π.χ. οι Η.Π.Α. και τα κράτη της Βόρειας Ευρώπης, είναι σημαντικά διαφορετικό από εκείνο των οικονομικά ασθενέστερων κρατών, όπως είναι οι χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Νότιας Ευρώπης (π.χ. Γαλλία, Ισπανία και Ιταλία) (Βλ. Baer, Curtis et al. 1996, 301).

Οι D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston (1996), επανεξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας του Lipset σε διεθνές αυτή τη φορά επίπεδο, καταλήγουν σε συμπεράσματα που δε στηρίζουν την αρχική υπόθεση του Lipset.

Οι παραπάνω ερευνητές, συγκρίνοντας τις Η.Π.Α. με τις άλλες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπίστωσαν ότι: (α) η Γερμανία, η Ιαπωνία και η Ισπανία επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό μοντέρνες αξίες, (β) οι Η.Π.Α. επέλεξαν συχνότερα την αξία της *θρησκευτικής πίστης*, η οποία κατατάσσεται στις παραδοσιακές αξίες και (γ) τα περισσότερα από τα κράτη του δείγματος επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τις ίδιες αξίες -*τιμιότητα, καλοί τρόποι, σεβασμός προς τους άλλους* και *υπευθυνότητα*, ως

τις αξίες που αξίζει να ενσταλάξουν στα παιδιά τους (Baer, Curtis et al. 1996, 324-325)

Και στις δύο παραπάνω έρευνες (Lipset 1963· Baer, Curtis et al. 1996) το δείγμα αποτελείτο μόνο από ενήλικες.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, έχουν γίνει στο άμεσο παρελθόν ελάχιστες έρευνες οι οποίες διερευνούν τις αξίες στο επίπεδο της ελληνικής πραγματικότητας (οικογένεια, κοινωνία) καθώς και το σύγχρονο ή παραδοσιακό προσανατολισμό τους (Vassiliou and Vassiliou 1973· Κατάκη 1984· Παπαδόπουλος 1997).

Ειδικότερα, στην έρευνα των Βασιλείου και Βασιλείου (1973, 340) η οποία μελετούσε την χαρακτηριστικά ελληνική έννοια «φιλότιμο» φάνηκε ότι το «φιλότιμο» δεν αποτελούσε πλέον αξία αλλά απαξία σε μεγάλο ποσοστό του δείγματός τους (ο φιλότιμος θεωρείται ευάλωτος και ανίκανος να επιβιώσει στην μοντέρνα και ανταγωνιστική ελληνική κοινωνία).

Η Κατάκη (1984, 79-80) μελετώντας την ελληνική οικογένεια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αξίες της έχουν αλλάξει δραματικά. Οι παραδοσιακές αξίες της ενότητας της οικογένειας, της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας έχουν δώσει τη θέση τους στην αξία της προσωπικής αυτονομίας και της «ψυχολογικής» επιβίωσης. Οι σημερινοί νέοι δεν ενδιαφέρονται για τη δημιουργία οικογένειας, όσο για τη δημιουργία καλών σχέσεων ανάμεσα στο ζευγάρι. Κοινωνικό κύτταρο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας δεν αποτελεί πλέον η *οικογένεια* (γονείς, παιδιά) αλλά το *ζευγάρι* και η μεταξύ τους σχέση.

Στην έρευνα που διεξήχθη σε εφήβους (Παπαδόπουλος 1997, 31-32) σχετικά με τη στάση τους απέναντι στο θεσμό της οικογένειας, του σχολείου και τις αξίες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, φάνηκε ότι οι έφηβοι του δείγματος, αν και διεκδικούσαν την αυτονομία τους, εξακολουθούσαν να πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό στην αξία της οικογένειας και στη συμβολή της θρησκείας στην εσωτερική ανάπτυξη του ατόμου.

Αν και τα αποτελέσματα της τελευταίας έρευνας είναι αρκετά αισιόδοξα, εντούτοις είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι χρόνο με το χρόνο παρουσιάζονται όλο και περισσότερα φαινόμενα κρίσης στις συμπεριφορές των νέων. Τα φαινόμενα αυτά συνδέονται άμεσα με το ζήτημα των αξιών στην αγωγή των νέων ατόμων, όπως επίσης και με το ζήτημα της αντιστροφής των αξιών που κυριαρχεί στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία (Παπαδόπουλος 1982, 71, 75-76). Επίσης πολλές φορές οι νέοι

μαθαίνουν να αποδέχονται  άκριτα κανόνες που βασίζονται σε μη ρεαλιστικά ηθικολογικά πλαίσια (Παπαδόπουλος 2002, 121, 125).

Παρατηρείται λοιπόν σαφής έλλειψη συστηματικής διερεύνησης αναφορικά με το θέμα των αξιών εν γένει και με τον προσανατολισμό του ελληνικού αξιακού συστήματος ειδικότερα. Είναι φανερό επίσης ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σοβαρότατες ελλείψεις στον τομέα της αξιακής διδασκαλίας, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπισθούν με σοβαρότητα και ενδιαφέρον.

Εμφανίζεται συνεπώς επιτακτική η ανάγκη να σχεδιαστούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα αξιακής καλλιέργειας-ευαισθητοποίησης, τα οποία να λαμβάνουν υπόψη αφενός τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες της σύγχρονης ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού αξιακού συστήματος, τα οποία θα εντοπιστούν μέσω της παρούσας έρευνας.

Η παρούσα μελέτη αφορά αποκλειστικά στο δυτικό πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο για το λόγο ότι στις χώρες της ανατολής οι αξίες και κυρίως ο ρόλος της θρησκείας είναι πολύ διαφορετικός, ως προς το βαθμό που καθορίζει την καθημερινότητα των ατόμων, σε σχέση με τις χώρες της δύσης. Είναι γνωστό ότι στις ανατολικές χώρες η θρησκεία είναι άρρηκτα δεμένη με την οικογενειακή και ευρύτερη κοινωνική ζωή, επηρεάζοντας και προσδιορίζοντας καθοριστικά το είδος και τη συχνότητα μεταβολής των διαφόρων κοινωνικών δομών, καθώς επίσης και τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Στη σημείο αυτό είναι χρήσιμο να διευκρινισθεί ο όρος «αξιακή εκπαίδευση» ή «αξιακή εκπαιδευτική ευαισθητοποίηση». Μέχρι σήμερα ο όρος που χρησιμοποιήθηκε στις Η.Π.Α. αλλά και στην Ελλάδα για τη διδασκαλία των αξιών ήταν ο όρος «ηθική εκπαίδευση». Με τον όρο αυτό εννοούσαν τη διδασκαλία που στόχο της είχε τη διαμόρφωση ενάρετων χαρακτήρων, οι οποίοι θα ήταν ικανοί να αντιληφθούν το καλό και το κακό, θα είχαν συνείδηση των προσωπικών τους αξιών και θα έπρατταν σύμφωνα με αυτές.

Κάτω από τον όρο «ηθική εκπαίδευση» έχουν εφαρμοστεί ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως είναι τα προγράμματα «εκπαίδευσης του χαρακτήρα» -π.χ. των Lickona (1991) και Sher και Bennet (1982)-, η μέθοδος της «διευκρίνισης των αξιών» των Raths, Harmin και Simon (1978) και η μέθοδος «των ηθικών διλημμάτων» του Kohlberg (1981).

Στην παρούσα έρευνα θα προτιμηθεί ο όρος «αξιακή εκπαίδευση-ευαισθητοποίηση», διότι πρόκειται για έναν ευρύτερο και περιεκτικότερο όρο. Ο όρος «ηθική εκπαίδευση» υπάρχει φόβος να παραπέμψει στη διδασκαλία αποκλειστικά και μόνο των ηθικών αξιών, οι οποίες αποτελούν μόνο ένα υποσύνολο του συνόλου των αξιών.

Στον όρο «αξιακή εκπαίδευση» περιλαμβάνεται λοιπόν η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στις κάθε είδους αξίες (καλλιτεχνικές, υλικές, πνευματικές, ηθικές, ψυχαγωγικές, υγείας, προστασίας του περιβάλλοντος κ.λπ.).

Ο όρος «εκπαίδευση των αξιών» χρησιμοποιήθηκε και στο παρελθόν για να χαρακτηρίσει την εκπαιδευτική προσέγγιση της «διευκρίνισης των αξιών». Θεωρείται λοιπόν απαραίτητο να διακριθεί η χρήση του όρου «αξιακή εκπαίδευση», ο οποίος αναφέρεται στη διδασκαλία-ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τις αξίες (με το συγκεκριμένο βιωματικό τρόπο που αναφέρεται στην παρούσα έρευνα), από τη χρήση του όρου «εκπαίδευση των αξιών», ο οποίος αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση της «διευκρίνισης των αξιών» (που κυριάρχησε στην αμερικανική σκηνή στο παρελθόν), η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

## 1.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση στο θέμα της διδασκαλίας των αξιών

### 1.2.1. Ιστορική επισκόπηση της έννοιας “αξίες” (από τις αρετές στις αξίες)

Η σύγχυση που επικρατεί αναφορικά με τη λέξη *αξίες* δεν είναι κάτι μη αναμενόμενο. Αυτό σχετίζεται με την αρκετά σύντομη περίοδο κατά την οποία χρησιμοποιείται ο όρος προκειμένου να δηλώσει τις ηθικές πεποιθήσεις και στάσεις της κοινωνίας. Ως *αξία* θεωρείται *οτιδήποτε τα άτομα ή οι κοινωνίες επιλέγουν για οποιονδήποτε λόγο* (Heenan 2002, 19).

Ο Γ. Κουμάκης αναφέρεται στην έννοια της αξίας επισημαίνοντας ότι είναι το μέτρο ή το κριτήριο εκείνο με το οποίο διαρκώς αξιολογούμε θετικά ή αρνητικά όχι μόνο *τις πράξεις και τα λόγια των άλλων αλλά και τις δικές μας*. Ως γνωστόν η ανθρώπινη συμπεριφορά υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με βάση κάποιο μέτρο που τίθεται ως αρχή και βάση.

Οι αξίες είναι πολλών ειδών: ηθικές, πολιτικοκοινωνικές, αισθητικές, αξίες ζωής κ.λπ. Η έννοια της *αξίας* γεννήθηκε στο χώρο της οικονομίας αλλά αργότερα κυριάρχησε στην κοινωνιολογία και στην ηθική. Οι προτάσεις για τις αξίες αποτελούν ζήτημα πρωταρχικής σημασίας όσον αφορά την καθημερινή πρακτική, διότι αποτελούν ή πρέπει να αποτελούν καθοδηγητικό παράγοντα των πράξεων και ενεργειών μας. Το πρόβλημα έγκειται στο ότι δεν υπάρχει κάποιος αντικειμενικός τρόπος επαλήθευσης ή διάψευσης των αξιών. Έτσι το θέμα περιπλέκεται, διότι δεν παραδέχονται όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες αξίες ή τουλάχιστον δε δίνουν σ΄αυτές την ίδια σπουδαιότητα. Καθένας μας αναπτύσσει μια διαφορετική προσωπική ιεράρχηση των αξιών.

Αυτή η άποψη, ότι οι αξίες γενικά είναι υποκειμενικές κρίσεις της ανθρώπινης συνείδησης και ότι η σπουδαιότητά τους πηγάζει μόνο από αυτήν, μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη αξιακή αναρχία, αφού τίποτε δεν θεωρείται σταθερό και απόλυτο (Κουμάκης 2001, 128).

### 1.2.2. Αρχαιότητα

Πριν από την επικράτηση του όρου *αξίες* χρησιμοποιούνταν ο όρος *αρετές*. Η λέξη *αρετή* παράγεται από τη ρίζα αρ- του αρχαίου ρήματος αραρίσκω, το οποίο σημαίνει προσαρμόζομαι, είμαι αρεστός, είμαι κατάλληλος για κάτι (Σταματάκου 1990, 172).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στην έννοια της αρετής βλέπουμε ότι αυτή αντανακλά τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε εποχής. Έτσι κάθε κοινωνία προβάλλει τη δική της αντίληψη για την αρετή:

- Στην ομηρική εποχή (περίπου στα 850 π.Χ.) αρετές ήταν η σωματική ρώμη, η γενναιότητα και η επιδεξιότητα, απαραίτητες ιδιότητες του πολεμιστή που έργο του είχε την προάσπιση του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκε από τους πολυάριθμους εχθρούς του.

- Για τους Πυθαγόρειους ( 6$^{ος}$ αιώνας π.Χ) πηγή των αρετών θεωρείται η *Τριάδα,* η οποία είναι ο πρώτος εν ενεργεία περιττός αριθμός, ο τέλειος αριθμός, μέσον και αναλογία. Κάθε αρετή εξαρτάται και εκπορεύεται από αυτήν. Τρία πράγματα αποτελούν ένα όλον, και το όλον είναι τέλειο, επειδή έχει αρχή, μέσον και τέλος. Επίσης είναι αναλογία επειδή συνίσταται από τρεις όρους και οι αναλογίες αποκαλούνταν από τους αρχαίους και μέσα (Strohmeier και Westbrook 2004, 64).

• Η Ελεατική σχολή, η οποία ιδρύθηκε από τον Ξενοφάνη (570-477), με κύριους εκπροσώπους της τον Παρμενίδη (540-470) και το Ζήνωνα (490-430) από την Ελέα της Ιταλίας, δογμάτισε ότι «νους ορά και νους ακούει· τ΄άλλα πάντα τυφλά και κωφά» (Παρμενίδης). Με βάση την αρχή αυτή καθαίρεται η γνώση που προέρχεται από τις αισθήσεις μας και στη θέση της τοποθετείται η γνώση που προέρχεται από το νου. Επομένως και οι αρετές είναι αντικείμενα μελέτης του *καθαρού λόγου*. Καθαρός λόγος είναι η λογική σκέψη που πηγάζει από τις έμφυτες κατηγορίες της νόησης οι οποίες είναι ανεπηρέαστες από την εμπειρία, δηλαδή την αντικειμενική πραγματικότητα (Γκίκας 1992, 205).

• Οι σοφιστές (450-375 / Πρωταγόρας, Πρόδικος, Ιππίας, Γοργίας, Αντιφών, Θρασύμαχος, Αλκιδάμας, Καλλικλής, Λυκόφρων) πίστευαν ότι οι κάθε είδους ανθρώπινες αξίες είναι σχετικές και όχι απόλυτες. Οι αξίες που προέβαλαν οι σοφιστές είχαν επίκεντρο τον άνθρωπο. Μόνη ηθική αξία θεωρείται ο άνθρωπος: «Πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος, των μεν όντων ως έστιν, των δε ουκ όντων ως ουκ έστιν» (Πρωταγόρας) (Πλάτωνος *Θεαίτητος 1992*, 92 / 152a· *Lesky* 1990, 486-487).

Οι αρχαίοι Έλληνες σοφιστές επηρέασαν πολλούς διανοητές του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού αλλά και της σύγχρονης εποχής δίνοντας ζωή στο φιλοσοφικό ρεύμα του σχετικισμού (Lacey 1996, 296).

Ως *ηθικός σχετικισμός* θεωρείται η ιδεολογία ότι το περιεχόμενο των εννοιών του *ορθού* και του *λάθους* ποικίλλουν μεταξύ των ατόμων, των κοινωνιών και των εποχών. Η ιδεολογία αυτή δε δέχεται κανένα αντικειμενικό κριτήριο για τον καθορισμό του περιεχομένου των δύο παραπάνω εννοιών, τοποθετώντας την ατομική συνείδηση στο κέντρο του σύμπαντος (Heenan 2002, 16).

• Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» του αναφέρεται επιγραμματικά στην έννοια της αρετής λέγοντας ότι αρετή είναι η ομορφιά και η υγεία της ψυχής, ενώ κακία είναι η ασκήμια και η αδυναμία της (Πλάτωνος *Πολιτεία* 1976, 233, 235).

• Ο Αριστοτέλης (384-322), μαθητής του Πλάτωνα, θεωρεί αρετή τη *μεσότητα* (το μέτρο) (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.* 1949, 1106b 30, 100). Αναφέρει μάλιστα δύο είδη αρετών: α) τις *διανοητικές* (σοφία, σύνεση, φρόνηση), β) τις *ηθικές ή του χαρακτήρα*-(ελευθεριότητα, σωφροσύνη, ανδρεία, αυτοκυριαρχία κ.ά.) (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.* 1949, βλ. εισαγ. παρ. Δαλέζιου, 13).

Οι διανοητικές αρετές κατακτώνται μέσω της διδασκαλίας, ενώ οι ηθικές αρετές (αρετές του χαρακτήρα) κατακτώνται μέσω της τακτικής εξάσκησης (π.χ. γίνεσαι

δίκαιος ή θαρραλέος όταν πράττεις δίκαιες ή θαρραλέες πράξεις) (McIntyre 1984, 154).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η αρετή θεωρείται μεσότητα, δηλαδή τέλεια ισορροπία μεταξύ αντιθέτων παθών, αλλά αυτό ισχύει μόνο στο εμπειρικό επίπεδο. Στην περίπτωση όμως που η αρετή θεωρηθεί ενέργεια και όχι κατάσταση, τότε ταυτίζεται με την έννοια του αγαθού. Το αγαθό δεν είναι μεσότητα μεταξύ των κακών, αλλά αντίθεση προς το κακό και συνεχής νίκη εναντίον του (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.* 1949, βλ. σχόλ. Δαλέζιου, 100 / 1106b 30, 100).

Ο Αριστοτέλης μας έδωσε έναν πλήρη κατάλογο αρετών. Οι αρετές αυτές παρουσιάζονται ως μεσότητες μεταξύ δύο ακραίων και αντιθέτων συμπεριφορών:

**Πίν. 1. Κατάλογος αριστοτελικών αρετών:**

| **Έλλειψη- κακία** | **Μεσότητα-αρετή** | **Υπερβολή-κακία** |
|---|---|---|
| Δειλία | Ανδρεία | Θρασύτης |
| Αναισθησία | Σωφροσύνη | Ακολασία ή ακρασία |
| Ανελευθερία (τσιγγουνιά) | Ελευθεριότητα (γενναιοδωρία) | Ασωτία |
| Μικροπρέπεια | Μεγαλοπρέπεια | Απειροκαλία-Βαναυσότητα |
| Μικροψυχία | Μεγαλοψυχία | Χαυνότητα (ματαιοφροσύνη) |
| Αφιλοτιμία | ----- | Φιλοτιμία (φιλοδοξία) |
| Αοργησία | Πραότης | Οργή |
| Αρέσκεια | ------ | Ο δύσκολος χαρακτήρας |
| Ειρωνεία (αυτοϋποτίμηση) | Αλήθεια | Αλαζονεία |
| Αγροικία (άξεστη συμπεριφορά) | Ευτραπελία | Βωμολοχία |
| Καταπληξία (υπερβ.συστολή) | Αιδημοσύνη | Αναισχυντία |
| Επιχαιρεκακία | Νέμεσις | Φθόνος |
| Το αδικείσθαι | Δικαιοσύνη | Αδικία (το αδικείν) |

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, ο Αριστοτέλης αναφέρεται και σε αρετές οι οποίες δεν έχουν κατονομαστεί από την κοινωνική συνείδηση, όμως σε

γενικές γραμμές ο λαός δείχνει, όπως φαίνεται και από τη γλώσσα του, να συμμερίζεται την άποψη του Αριστοτέλη και να αντιλαμβάνεται τις μεσότητες ως αρετές και τις υπερβολές ως κακίες (βλ. Γκίκας 1992, 67).

Στον παραπάνω πίνακα δεν αναφέρεται η *φιλία*, η οποία σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι μεσότητα ανάμεσα στην αρέσκεια και την κολακεία (υπερβολή) και στη φιλονικία (έλλειψη). Η αρέσκεια χαρακτηρίζεται από έλλειψη ιδιοτέλειας, ενώ η κολακεία χαρακτηρίζεται από την παρουσία ιδιοτέλειας. Επίσης δεν αναφέρεται το *θάρρος*, το οποίο θεωρείται μεσότητα ανάμεσα στη θρασύτητα (υπερβολή) και τη δειλία (έλλειψη).

Η *φιλία* αποτελεί για τον Αριστοτέλη αφ΄εαυτού της μια αρετή. Μάλιστα τη θεωρεί σπουδαιότερη από την αρετή της δικαιοσύνης για το λόγο ότι η δικαιοσύνη είναι η αρετή με την οποία μοιράζει κανείς τα αγαθά και τις αμοιβές, ενώ ταυτόχρονα διορθώνει τα λάθη στην κατανομή των αγαθών μέσα σε μια ήδη συσταθείσα κοινωνία. Αυτό όμως που απαιτείται για την αρχική αυτή κοινωνική σύσταση είναι η αρετή της φιλίας (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.* 1949, 1155a 24· McIntyre 1984, 155-156).

Η "*προαίρεση*" σύμφωνα με τον Αριστοτέλη είναι μια διανοητική αρετή (βλ. McIntyre 1984, 154). Συχνά σημαίνει την πρόθεση η οποία δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί. Για τους Στωικούς σημαίνει την «περιεσκεμμένην» απόφαση, δηλαδή τη βούληση. Συνδέουν μάλιστα τη βούληση κυρίως με τη σκέψη. Έτσι η λέξη «προαίρεση» στους Στωικούς σημαίνει μάλλον τη σκέψη παρά τη βούληση: « Τις εστιν η ανοίγουσα και κλείουσα τους οφθαλμούς, και αφ΄ών ού δει αποστρέφουσα, τοίς δε προσάγουσα; η ορατική; Ούκ, αλλ΄η προαιρετική» (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.* 1949, σχόλ. Δαλέζιου, 130 / 1111b 5-20, 130-134).

Στον Αριστοτέλη η προαίρεση ως αρετή χαρακτηρίζει το άτομο που έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες των πράξεών του, που μπορεί να κάνει ποιοτικές διακρίσεις και που είναι ικανό να εξασκεί αυτή του την ικανότητα και να νιώθει εσωτερική ικανοποίηση από το γεγονός αυτό.

Η *προαίρεση* αποτελεί για τον Αριστοτέλη κεντρική αρετή διότι, αν και είναι διανοητική, χωρίς αυτήν δεν μπορούν να ασκηθούν και να αναπτυχθούν οι ηθικές αρετές (αρετές του χαρακτήρα).

Η ηθική εκπαίδευση κατά τον Αριστοτέλη αποτελείται από τους δυο αυτούς τομείς: α) τη διδασκαλία των διανοητικών αρετών και β) την εξάσκηση των ηθικών αρετών.

Οι δυο αυτοί τομείς, αν και φαίνονται διαφορετικοί, συνδέονται στενά μεταξύ τους. Η μεταμόρφωση των δοσμένων φυσικών διαθέσεων σε αρετές προϋποθέτει την εξάσκησή τους με βάση «τον ορθό λόγο». Από την άλλη πλευρά η εξάσκηση της πρακτικής νοημοσύνης απαιτεί την παρουσία των αρετών του χαρακτήρα, διαφορετικά αυτή εκφυλίζεται σε μια πολυμήχανη ικανότητα να πετυχαίνεις οποιουσδήποτε άλλους παρά τους καλούς και κοινωνικά επιθυμητούς σκοπούς (βλ. McIntyre 1984, 154).

Ο Αριστοτέλης συνδέει τον όρο «ηθικές» αρετές, με την έννοια του χαρακτήρα– ήθος = χαρακτήρας, το σύνολο των ψυχικών χαρακτηριστικών κάθε ανθρώπου (βλ. Παπαδόπουλος, 2005, 888). Σημαίνει ακόμη την ψυχική διάθεση (Hofmann 1994, 118). Η λέξη *ήθος* είναι συνώνυμη με τη λέξη *έθος* που σημαίνει «έθιμο, συνήθεια» εκ της οποίας και το ρήμα *εθίζω* -κάνω κάποιον να αποκτήσει συγκεκριμένη συνήθεια- (Μπαμπινιώτης 2002, 723, 550). *Ηθικός* είναι ο χρηστός κατά τα ήθη και τα έθιμα (Σταματάκου 1990, 431).

Στην αριστοτελική φιλοσοφία οι αρετές αλληλοσυσχετίζονται. Δεν μπορεί κάποιος να κατέχει μια οποιαδήποτε αρετή αν δεν κατέχει και όλες τις άλλες. Για παράδειγμα, ο δίκαιος άνθρωπος δεν πρέπει να είναι πλεονέκτης, αλλά για να αποφύγει το ελάττωμα της πλεονεξίας θα πρέπει να κατέχει την αρετή της σωφροσύνης κ.ο.κ.

Στον Αριστοτέλη η υπεροχή του χαρακτήρα δεν μπορεί να διαχωριστεί από την εξυπνάδα (διανοητική ικανότητα), πεποίθηση που έρχεται σε αντίθεση με τα πιστεύω του μοντέρνου κόσμου (βλ. McIntyre 1984,155).

Ο Ράσσελ άσκησε σοβαρή κριτική στον Αριστοτέλη αναφέροντας ότι η θεωρία περί μεσότητας προορίζεται μάλλον για τις πρακτικές (ηθικές) αρετές παρά για τις διανοητικές. Επίσης αναφέρεται στην αποδοχή εκ μέρους του Αριστοτέλη της ανισότητας η οποία είναι απεχθής στο νεότερο συναίσθημα. Πράγματι ο Αριστοτέλης αποδέχεται όχι μόνο τη δουλεία και την υπεροχή των συζύγων πάνω στις συζύγους τους ή των πατεράδων πάνω στους γιους τους, αλλά είχε την άποψη πως το άριστο αρμόζει ουσιαστικά στους λίγους – τους μεγαλόψυχους και τους φιλόσοφους. Έρχεται δηλαδή σε αντίθεση με τον Καντ, ο οποίος θεωρούσε το κάθε ανθρώπινο ον ως αυτοσκοπό, άποψη που είχε εισαγάγει ο Χριστιανισμός (βλ. Ράσσελ 2001, 173).

### 1.2.3. Μεσαίωνας

Στο Βυζάντιο και το Μεσαίωνα (5ος – 15ος αιώνας) υπέρτατη αρετή θεωρείται η θρησκευτική πίστη και η καθολική σχέση με το απόλυτο Ον, το οποίο εκλαμβάνεται ως γνώμονας των πάντων. Αντιθέτως, στα χρόνια του Διαφωτισμού αρετή θεωρείται η αυτονομία του ατόμου και η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

### 1.2.4. Διαφωτισμός

Ο Καντ (1724- 1804) υπήρξε από τους μεγαλύτερους φιλοσόφους της εποχής του Διαφωτισμού και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της ανατολικής Πρωσίας.

Επηρεασμένος από το τότε κοινωνικο-πολιτιστικο-ιστορικό πλαίσιο (βλ. Sommers 1986, 8) διαφωνεί με τον Αριστοτέλη ως προς την πεποίθησή του ότι οι αρετές αλληλοσυσχετίζονται και αναγκαστικά συνυπάρχουν, υποστηρίζοντας ότι μπορείς να είσαι και τα δύο, δηλαδή και καλός και ανόητος (βλ. McIntyre 1984, 155).

Η έννοια της *αρετής* στη φιλοσοφία του Καντ σχετίζεται άμεσα με την έννοια της δύναμης της θέλησης ή αλλιώς της αντοχής να υπακούς στην εσωτερική ηθική προσταγή. Για τον Καντ «*αρετή* είναι η αντοχή να αντιστεκόμαστε στις εσωτερικές δυνάμεις που εναντιώνονται στην ηθική στάση της θέλησής μας» (βλ. Sherman 1999, 136-137).

Το να κατέχεις την ηθική αυτή δύναμη θεωρείται γεγονός κατά πολύ σπουδαιότερο από την κατοχή της εξυπνάδας, του χιούμορ, της φυσικής δύναμης ή οποιουδήποτε άλλου σωματικού ή πνευματικού ταλέντου και ικανότητας. Τα ταλέντα αυτά μπορεί να αποτελούν αξίες, όμως η ηθική δύναμη είναι για τον Καντ απόλυτη αξία (βλ. Sommers 1986, 8).

Κάθε άτομο πρέπει να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε οι αρχές που καθοδηγούν αυτές του τις πράξεις να μπορούν να γίνουν παγκόσμιες αρχές δράσης όλων των ανθρώπων. Αυτό αποτελεί το κριτήριο της ορθής ή μη συμπεριφοράς. Η ύπαρξη τέτοιων παγκόσμιων αρχών συμπεριφοράς γεννά τις «*κατηγορικές προσταγές*». Οι κατηγορικές προσταγές είναι συγκεκριμένης μορφής απαιτήσεις, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από την ικανοποίηση ανθρώπινων επιθυμιών και προϋποθέτουν την απόλυτη αξία όλων των λογικών ανθρώπινων υπάρξεων. Ο άνθρωπος εκλαμβάνεται πάντοτε ως σκοπός και ποτέ ως μέσο (Sommers 1986, 9).

Όπως φαίνεται από τον απόλυτο χαρακτήρα που ο Καντ προσδίδει στην ηθική αξία, αυτή προσεγγίζει περισσότερο το περιεχόμενο της αρχαίας έννοιας *αρετή* παρά το περιεχόμενο της έννοιας *αξία* όπως αυτή ορίστηκε αργότερα από το Νίτσε.

Η έννοια του «καθήκοντος», κεντρική έννοια στην καντιανή φιλοσοφία, υποδηλώνει τη συνεχή σύγκρουση ανάμεσα στις ηθικές προσταγές και τις έμφυτες διαθέσεις του ατόμου. Η έμφαση εδώ δίνεται στο *διαρκή εσωτερικό έλεγχο*, σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη ο οποίος πιστεύει στη δυνατότητα ολοκληρωτικής μεταμόρφωσης των φυσικών προδιαθέσεων.

Ο Αριστοτέλης δε βλέπει καμία σύγκρουση ανάμεσα στην κρίση του τι είναι «σωστό» και στις επιθυμίες του ατόμου. Η έμφαση δε δίνεται στο διαρκή αυτοέλεγχο του ατόμου, στο θρίαμβο του καθήκοντος πάνω στις έμφυτες προδιαθέσεις. Αυτό που επιδιώκεται στην αριστοτελική ηθική εκπαίδευση είναι η ολοκληρωτική μεταμόρφωση των επιθυμιών του ατόμου, έτσι ώστε να μην επαναστατούν πια.

Ο Καντ είναι λιγότερο αισιόδοξος από τον Αριστοτέλη, θεωρώντας ότι δεν είναι δυνατή μια συνολική ψυχική μεταμόρφωση των εσωτερικών φυσικών τάσεων και διαθέσεων (βλ. Sherman 1999, 136).

Ο F. Feldman (γεν. το 1941), μελετητής της φιλοσοφίας του Καντ, αν και παραδέχεται τη σπουδαία συνεισφορά του τελευταίου στο φιλοσοφικό στοχασμό, εντούτοις τον επικρίνει λέγοντας ότι οι ιδέες του είναι πολύ μπερδεμένες και δυσνόητες ώστε να έχουν ευρεία απήχηση (βλ. Sommers 1986, 19).

Ο R. Taylor (γεν.το 1919), επίσης μελετητής του Καντ, θεωρεί το καντιανό φιλοσοφικό σύστημα πολύ αφηρημένο και σχεδόν μεταφυσικό (ασύμβατο με την αληθινή ανθρώπινη φύση), αφού αδιαφορεί παντελώς για τα ανθρώπινα συναισθήματα και διαθέσεις (βλ. Sommers 1986, 62-63).

Στην εποχή του Διαφωτισμού τονίζεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της νοητικής σφαίρας της προσωπικότητας κυρίως με την παροχή πλήθους γνώσεων. Η αναγέννηση της επιστημονικής σκέψης, η οποία ως γνωστόν πρωτοεμφανίστηκε στην αρχαία Ελλάδα, είναι ο κυριότερος παράγοντας που βοήθησε τον άνθρωπο να απελευθερωθεί από τους φόβους και τις προλήψεις του και να υπάρξει ως αυθύπαρκτη οντότητα (Ξωχέλλης 2000, 47).

Ο Μοντεσκιέ, ο Βολταίρος και ο Ρουσσώ (1712-1778) αναφέρονται στην πολιτική αρετή την οποία εξισώνουν με την κοινή προκοπή και ευημερία, ακόμη και σε αντίθεση με το προσωπικό συμφέρον.

Ο Σπινόζα (1632-1677) ταυτίζει την αρετή με τη μακαριότητα (βλ. Πελεγρίνης 2005, 311). Στο έργο του “Ηθική” αναφέρει: “ Με τη λέξη *χαρά* εννοώ το πάθος δια του οποίου το πνεύμα περνά σε μια μεγαλύτερη τελειότητα· με τη λέξη *θλίψη* εννοώ

αντίθετα το πάθος δια του οποίου περνά σε μια μικρότερη τελειότητα (βλ. Μπενιέ 1999β, 158).

Πριν ακόμη και από τον Νίτσε, ο Σπινόζα αντιλαμβάνεται τις ηθικές και αισθητικές μας αξίες ως σχετικές. Μιλάει για αντιστροφή της πραγματικότητας με την έννοια ότι το αίτιο θεωρείται αποτέλεσμα και τέλειο ό,τι είναι ατελές. Με τη λογική αυτή επινοήθηκαν τόσα θαύματα και ο άνθρωπος θεωρήθηκε ο βασιλιάς της Δημιουργίας. Συγκεκριμένα λέει: “ Ό,τι συμβάλλει στην υγεία και τη λατρεία οι άνθρωποι το ονόμασαν Καλό, ενώ το αντίθετο το ονόμασαν Κακό”.

Με τον τρόπο αυτό συμπεραίνεται ότι ο Θεός συμμερίζεται τη δική μας κλίμακα αξιών, όμως δεν είναι δυνατόν, καταλήγει ο Σπινόζα, μια καθολική αλήθεια να βασίζεται σε έναν τέτοιο εγωκεντρισμό. Αυτό που μάλλον συμβαίνει είναι ότι οι άνθρωποι έκριναν τα πράγματα σύμφωνα με τις διαθέσεις του μυαλού τους ή ταύτισαν με τα πράγματα τις δικές τους φαντασιώσεις για αυτά (βλ. Μπενιέ 1999β, 152).

### 1.2.5. Νεότεροι χρόνοι

Εμφανής είναι η χειραφέτηση του ανθρώπου στη φιλοσοφία του Νίτσε: Η φύση είναι αδιάφορη, το Καλό και το Κακό, το Όμορφο και το Άσχημο, η Αγάπη για ένα άλλο άτομο ή το Μίσος γι΄αυτό εξαρτώνται αποκλειστικά από την ανθρώπινη επιθυμία, αδιάφορο αν αυτή είναι συνειδητή ή ασυνείδητη (βλ. Μπενιέ 1999β, 159).

Ο Αριστοτέλης είχε χρησιμοποιήσει στο παρελθόν τον όρο «αξία», προκειμένου να ορίσει τα εξωτερικά αγαθά, από τα οποία το ανώτερο όλων είναι η τιμή (*Ηθικ. Νικομ.* Δ7, 1123b, 20). Στους νεότερους όμως χρόνους ο Νίτσε (1844-1900) για πρώτη φορά πριν από εκατό περίπου χρόνια αναφέρθηκε στον όρο *αξίες* με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο.

Ο Νίτσε δεν αναφέρεται στον όρο *αξίες* ως ρηματική μορφή (εκτιμώ ή αξιολογώ κάτι) ούτε ως ουσιαστικό στον ενικό αριθμό (αξία) με την έννοια της οικονομικής αξίας, αλλά ως ουσιαστικό στον πληθυντικό αριθμό (αξίες) με την έννοια των ηθικών πεποιθήσεων και στάσεων.

Δεν υπάρχει πια καλό και κακό, αρετές και ελαττώματα. Υπάρχουν μόνο *αξίες*. Ο όρος αξίες περιέχει μέσα του την υπόθεση ότι *όλες οι ηθικές έννοιες είναι υποκειμενικές και σχετικές. Αποτελούν δηλαδή απλώς συνήθειες και συμβάσεις, οι οποίες έχουν καθαρά εργαλειακό και ωφελιμιστικό σκοπό και διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από άτομο σε άτομο* (βλ. Heenan 2002, 19).

Σύμφωνα με τον Νίτσε, το λογικό και λογικά στηριγμένο αυτόνομο υποκείμενο του 18ου αιώνα είναι μοναχά μια ψευδαίσθηση. Η θέληση πρέπει να αντικαταστήσει τη λογική και οι άνθρωποι να δημιουργήσουν έναν εντελώς καινούριο τρόπο να ορίσουν το σωστό και το λάθος (βλ. MacIntyre 1984, 14).

Η σχεδόν παγκόσμια πλέον αποδοχή της φιλοσοφίας του *αξιακού σχετικισμού* τον οποίο ενέπνευσε ο Νίτσε άλλαξε το εννοιολογικό περιεχόμενο των αξιών, μετατρέποντάς το από μια «κοινά μοιρασμένη συναίνεση» σχετικά με το τι θεωρείται σωστό και τι λάθος σε απλές προσωπικές- ιδιωτικές προτιμήσεις και εκτιμήσεις των εννοιών του σωστού και του λάθους.

Η έννοια *αξίες* σε αντίθεση με την έννοια αρετές δεν αντιπροσωπεύει κάτι αντικειμενικό αλλά κάτι υποκειμενικό. Δεν αντιπροσωπεύουν κάτι που "είναι", αλλά κάτι που "έχουμε» (βλ. Heenan 2002, 19).

Λίγο μετά το θάνατο του Νίτσε, στις αρχές του 20ου αιώνα, ο κοινωνιολόγος Max Weber δανείστηκε και χρησιμοποίησε την έννοια «αξίες» σαν να ήταν μέρος του κοινού λεξιλογίου και όχι σαν μια ιδιαίτερη «ιστορική στιγμή». Επειδή η έννοια «αξίες» δείχνει τόσο οικεία, μπόρεσε να ενσωματωθεί με μεγάλη ευκολία στο λεξιλόγιο της μοντέρνας κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Weber οι ερωτήσεις για τους σκοπούς είναι πάντα ερωτήσεις για τις αξίες. Οι αξίες με τη σειρά τους δεν έχουν καμία λογική στήριξη, διότι δεν είναι τίποτε άλλο από απλές υποκειμενικές επιλογές ανάμεσα σε πολλές άλλες. Για το λόγο αυτό ούτε η σύγκρουση ανάμεσα σε αντίπαλες αξίες μπορεί να έχει οποιαδήποτε λογική στήριξη.

Όπως αναφέρει και ο Aron, οι αξίες για τον Weber δημιουργούνται από την ανθρώπινη απόφαση, η οποία στηρίζεται σε μια ξεκάθαρα υποκειμενική και συναισθηματική βάση, ενώ όπως αναφέρει και ο D. G. Macrae (1974), ο Weber πιστεύει ότι η μόνη λογική που μπορεί να υπάρξει στο ζήτημα των αξιών είναι το κατά πόσο συμφωνεί η δράση ενός ατόμου με τις αξίες του.

Από τα παραπάνω φαίνεται καθαρά ότι η κατανόηση από τον Weber της έννοιας «αξίες» συνδέεται άμεσα με τον Νίτσε (βλ. MacIntyre 1984, 26).

Ορισμένοι διανοητές συνδέουν τη μετάβαση από τον όρο *αρετές* στον όρο *αξίες* με κριτική στάση. Σύμφωνα με τον J. Heenan (2002), η εφεύρεση της έννοιας *αξίες* υπήρξε η τελική επανάσταση ενάντια στη φιλοσοφία των *αρετών*. Η επικράτηση της έννοιας *αξίες* σήμανε το θάνατο της αρετολογικής ηθικής. Οι παγκόσμιες, ανθεκτικές

και μόνιμες *αρετές* έδωσαν τη θέση τους στις ολοένα μεταβαλλόμενες, παροδικές και ιδιωτικές *αξίες* (Heenan 2002, 19).

### 1.2.6. Τα ιδεώδη και οι αξίες στη σύγχρονη εποχή

Στις σημερινές κοινωνίες λόγω των μεγάλων αλλαγών στις συνθήκες ζωής συντελούνται με ταχείς ρυθμούς μεταβολές στα ισχύοντα συστήματα αξιών και συνεπώς και αλλαγές στις στάσεις και στους αξιακούς προσανατολισμούς των υποκειμένων (Νόβα-Καλτσούνη 1995, 48).

Επίσης λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών συνθηκών της εποχής μας (ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό, τον οικονομικό και τον πνευματικό τομέα καθώς και η τελειοποίηση των επικοινωνιών, ο εκμηδενισμός των αποστάσεων, το πλησίασμα των λαών μέσα στην πραγματικότητα της «Ενωμένης Ευρώπης») επικρατεί πλουραλισμός στον τομέα των αξιών (Μετοχιανάκης 2000, 335).

Στη σύγχρονη εποχή επικρατούν οι ίδιες περίπου αρετές με εκείνες της εποχής του Διαφωτισμού με τη διαφορά ότι επικρίνεται σε μεγάλο βαθμό η υπερτροφία της νοητικής σφαίρας και έχει αμβλυνθεί η εμπιστοσύνη στην επιστημονική γνώση και στα τεχνολογικά επιτεύγματα λόγω των δύο παγκοσμίων πολέμων (Μετοχιανάκης 2000, 335).

Η πρόσφατη, σχεδόν παγκόσμια αποδοχή του ηθικού σχετικισμού μετατόπισε το μέτρο της αξιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς από μια μοιρασμένη συναίνεση σχετικά με το σωστό και το λάθος σε προσωπικές αξίες, βασισμένες πάνω στις πεποιθήσεις των ατόμων αναφορικά με το τι θεωρούν κατάλληλο σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Στον ηθικό σχετικισμό *αξία* θεωρείται *οτιδήποτε τα άτομα ή οι κοινωνίες επιλέγουν για οποιονδήποτε λόγο*. Όμως όπως ήταν φυσικό η επικράτηση του όρου *αξίες* είχε αποτέλεσμα μια βαθύτατη σύγκρουση μέσα στις κοινωνίες, αλλά και ανάμεσα στα άτομα, καθώς τα *μοιρασμένα* μέτρα και σταθμά που ιστορικά είχαν μεταφερθεί από τους γονείς μας σε μας έπαψαν πλέον να αποτελούν τα κριτήρια διαφοροποίησης ανάμεσα στο σωστό και το λάθος (Heenan 2002, 19).

Αυτό που έπαιζε τον κυριότερο ρόλο στην εμφάνιση της σύγκρουσης αυτής δεν ήταν λοιπόν τόσο η προέλευση των παραδοσιακών κριτηρίων - *αρετών* (ο άγνωστος Θεός των αρχαίων Ελλήνων, ο Γιαχβέ των αρχαίων Ιουδαίων, ο Χριστός των χριστιανών ή ο *Φυσικός Νόμος* των διανοητών του Διαφωτισμού), αλλά κυρίως το

γεγονός ότι *υπήρχε μέσω αυτών μια κοινή - μοιρασμένη πεποίθηση για το τι θεωρούσαν όλοι σωστή ή λάθος συμπεριφορά*.

Η συναίνεση αυτή προωθούσε την αίσθηση της κοινότητας και των κοινωνικών υποχρεώσεων δημιουργώντας έτσι υπεύθυνους πολίτες. Όλοι σχεδόν οι γονείς δίδασκαν στα παιδιά τους αρετές όπως τιμιότητα, φιλαλήθεια και σεβασμό (Heenan 2002, 18).

Οι Hunter και Packer επισημαίνουν ότι οι *αξίες* είναι αλήθειες που έχουν χάσει τον αναγκαστικό τους χαρακτήρα. Η λέξη *αξίες* σηματοδοτεί τη μετατροπή της αλήθειας σε αντικείμενο χρήσης, των δογμάτων σε μόδα, των πεποιθήσεων σε απλές προτιμήσεις (Hunter 2000, Xii· Packer 1992, 43). Όλα είναι προσωρινά, όλα είναι ανταλλάξιμα.

Ο Hunter αναφέρεται στο «θάνατο του χαρακτήρα». Επισημαίνει μάλιστα ότι η επικράτηση του όρου *αξίες* συνέβη ταυτόχρονα με το θάνατο του *"χαρακτήρα"*, των δογμάτων και των θεολογικών όρων, οι οποίοι έκαναν αυτά τα δόγματα ιερά και απαραβίαστα.

Η έννοια του "χαρακτήρα" διαμορφώθηκε σε σχέση με τις κοινωνικές πεποιθήσεις και εκδηλωνόταν με την ικανότητα των ατόμων να στηρίζουν τις πεποιθήσεις αυτές ακόμη και στην παρουσία πειρασμών.

Κατά τον Hunter οι *αξίες* είναι «αλήθειες που έχουν στερηθεί τον επιβλητικό, εξουσιαστικό τους χαρακτήρα». Ο όρος *αξίες* στην πιο καθαρή του μορφή σημαίνει τον υποβιβασμό της *αλήθειας* σε χρησιμότητα, των *ιερών δογμάτων* σε μόδα, των *πεποιθήσεων* σε απλές προτιμήσεις. Οι *αξίες* είναι υποκατάστατα των παλιών αρετών διαλυμένων στο εξής σε ένα σωρό από πιθανές προσωπικές προτιμήσεις.

Η πρόσφατη εμφάνιση του όρου «αξίες» παράλληλα με την εμφάνιση του όρου «life style» ( τρόπος ζωής ο οποίος αντανακλά τις προσωπικές αξίες κάποιου) μας δείχνει ξεκάθαρα ότι ζούμε πλέον σε ένα κόσμο όπου τίποτε δεν είναι ιερό (Hunter 2000, xiii). Η πίστη στην αντικειμενικότητα της αλήθειας, που με τη σειρά της δημιουργεί την αίσθηση της ιερότητας, έχει εκλείψει. Η αλήθεια δεν είναι τίποτε άλλο παρά ζήτημα ιδιοσυγκρασίας. Ο «εαυτός»–εύπλαστος, ατελείωτα εξελισσόμενος και τελειοποιούμενος, καταναλωτικός, ικανός να πραγματοποιεί τους στόχους του– σημαίνει παρ΄όλα αυτά κάτι λιγότερο από τον «χαρακτήρα».

Αυτό που υπονοείται είναι απελευθερωτικό αλλά ταυτόχρονα και ενοχλητικό. Υπάρχει μια πρωτοφανής ατομική ελευθερία την οποία πολύ λίγοι από μας θα ήθελαν να στερηθούν. Παράλληλα όμως υπάρχει πολύ μειωμένη απαίτηση για αυτοέλεγχο

και υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους, τα οποία θα μας προστάτευαν από τις μεταξύ μας τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Η παραπάνω συγκρουσιακή κατάσταση είναι αναπόφευκτο και αξεπέραστο χαρακτηριστικό της εποχής μας. Ο Ντοστογιέφσκυ είχε πει σχετικά: « *Όλα είναι πιθανά–οποιαδήποτε βία, οποιαδήποτε πράξη διαφθοράς, οποιαδήποτε αδικία, οποιαδήποτε πράξη αδιαφορίας– αφού δεν υπάρχει πια καμία «αλήθεια» που να αναχαιτίζει τέτοιου είδους συμπεριφορές*».

Ο Hunter είναι σίγουρος ότι, όποια οφέλη και αν μας προσφέρει ένα τόσο αβέβαιο και ρευστό ηθικό σύστημα, δε θα μπορέσει με κανένα τρόπο να μειώσει τον τρόμο μας μπροστά στην τόση παράλογη βία των καιρών μας, την προσβολή της προσωπικότητάς μας όταν βλέπουμε γύρω μας την απροκάλυπτη διαφθορά, την αγανάκτησή μας όταν βλέπουμε να παραβιάζονται οι βασικοί κανόνες ευπρέπειας, την ντροπή μας όταν αντιλαμβανόμαστε ότι η συμπόνια και το έλεος έχουν χαθεί.

Συνεχίζοντας τονίζει ότι δε θα πρέπει να μας εκπλήσσουν καθόλου τα παραπάνω γεγονότα. Εφόσον ο «εαυτός» έχει εγκαταλείψει την υποχρέωση για οποιαδήποτε κοινωνική δέσμευση και υπευθυνότητα, δεν μπορεί να έχει οποιονδήποτε εσωτερικό περιορισμό. Ως εκ τούτου απουσιάζουν οι τύψεις ενοχής. Όλα επιτρέπονται αν το άτομο τα επιθυμεί. Η υποκειμενικότητα των αξιών δεν υπονοεί καμιά αναγκαστική και διαχρονική απαγόρευση.

Ο θάνατος του «χαρακτήρα» δηλώνει δυστυχώς το άδειασμα του πολιτισμού μας από το βάθος του, τη σταθερότητά του, την ουσία του (Hunter 2000, xiv).

Σύμφωνα με τη Sommers, οι κάθε είδους *αξίες ζωής* δεν προσεγγίζονται στο εξής με μια γενική, αφηρημένη και θεωρητική ματιά, αλλά ερμηνεύονται ως κοινωνικές ποιότητες, οι οποίες αποκτούν τον αναγκαστικό και ηγετικό τους ρόλο μόνο *μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και συνθήκες*, δηλαδή στη βάση του *κοινωνικά αναγκαίου* και του *κοινά αποδεκτού* (Sommers 1993, 7).

Όπως αναφέρει ο R. Aron (1967), ο κοινωνιολόγος M. Weber θεωρούσε τις *αξίες* δημιουργήματα ατομικών αποφάσεων και δικαιολογημένες μόνο σε υποκειμενική βάση (βλ. MacIntyre 1984, 24).

Ο D. G. Macrae (1974) θεωρεί ότι η παραπάνω πεποίθηση του Weber έχει ως βάση τα λεγόμενα του Nietzsche σύμφωνα με τα οποία όλες οι προσωπικές πεποιθήσεις και εκτιμήσεις είναι αναμφισβήτητα μη λογικές αφού η βάση τους είναι υποκειμενική (κατευθύνονται δηλαδή εξ ολοκλήρου από υποκειμενικά συναισθήματα). Η μόνη λογική που μπορεί να υπάρξει στο ζήτημα των *αξιών* κατά

τον Νίτσε είναι η συμφωνία δράσης του ατόμου με τις αξίες του (βλ. MacIntyre 1984, 24).

Το γεγονός της αντικατάστασης της έννοιας *αρετές* με την έννοια *αξίες* είχε μεγάλη επίδραση στα σχολικά προγράμματα, στα οποία οι παραδοσιακές *αντικειμενικές* αξίες αντικαταστάθηκαν από *υποκειμενικές* και ως εκ τούτου δυνατό να τεθούν υπό αμφισβήτηση αξίες. Αυτό οδήγησε δυστυχώς σε *ηθικό σχετικισμό* και σε διανοητική σύγχυση σχετικά με τη σωστή ή λάθος συμπεριφορά (Heenan 2002, 19). Δημιουργήθηκε δηλαδή αυτό που ο M. Josephson, σύμβουλος εκπαίδευσης, ονομάζει «τρύπα στο ηθικό όζον» (βλ. Sommers 1993, 5).

Κατά τον Heenan η αποτυχία να αντιληφθεί κάποιος τις *αξίες* σαν ποιότητες με αντικειμενικό κύρος και με σταθερό παγκόσμιο χαρακτήρα σημαίνει την αδυναμία του να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της δημοκρατίας (Heenan 2002, 55).

Παρά την παραπάνω κριτική του ο Heenan δε φαίνεται να απορρίπτει την έννοια των *αξιών*. Σημειώνει μάλιστα ότι η δημοκρατία απαιτεί σταθερά πολίτες που κατέχουν ειδικές αξίες όπως: υπευθυνότητα, σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων, συμπόνια, ενδιαφέρον για το κοινό καλό, φιλαλήθεια, δικαιοσύνη, νομιμοφροσύνη (Heenan 2002, 62, 151).

Κάθε έθνος έχει τις δικές του αξίες εφόσον έχει τα δικά του στοιχεία πολιτισμού (γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, παραδόσεις, ήθη και έθιμα), τα οποία του προσδίδουν τον ιδιαίτερο και μοναδικό χαρακτήρα του.

Οι αξίες που προβάλλει κάθε έθνος συνιστούν τις επιμέρους επιδιώξεις της αγωγής σε εθνικό επίπεδο. Υπάρχουν όμως και κοινές επιδιώξεις και αξίες μεταξύ των εθνών οι οποίες οδηγούν στη συναδέλφωση των λαών, στη δημιουργική συνεργασία τους και στην εδραίωση της παγκόσμιας ειρήνης.

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό, στον οικονομικό και στον πνευματικό τομέα. Το πέρασμα από τη βιομηχανική στην ηλεκτρονική εποχή δημιούργησε νέες συνθήκες και νέες απαιτήσεις.

Η πραγματικότητα της «Ενωμένης Ευρώπης» επιβάλλει τη λεγόμενη ευρωπαϊκή διάσταση σκέψης, στην οποία κάθε κράτος καλείται να ξεπεράσει τη στενή εθνική φιλοσοφία του και να αναπτύξει μια νέα διεθνή φιλοσοφία. Γίνεται πλέον λόγος για πανανθρώπινες αξίες και πανανθρώπινους σκοπούς αγωγής και εκφράζονται τα ιδανικά της ελευθερίας, της παγκόσμιας ειρήνης, της φιλίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η ενιαία Ευρώπη καθιστά δυνατή τη διακίνηση των ιδεών και των αγαθών (υλικών και πνευματικών) και προβάλλει ένα νέο ανθρωπισμό. Ο νέος αυτός ανθρωπισμός βλέπει τον άνθρωπο ως αξία και συμφιλιωμένο με τους συνανθρώπους του. Η προστασία του περιβάλλοντος, η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εξασφάλιση της ελευθερίας και της δημοκρατίας αποτελούν τις κοινές επιδιώξεις όλων των λαών και σε παγκόσμια κλίμακα (Μετοχιανάκης 2000, 335).

Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι λοιπόν φορέας αξιών αλλά αξία και ο ίδιος. Είναι εθνιστής αλλά όχι εθνικιστής γιατί γνωρίζει πώς να τιμά την πατρίδα του χωρίς να μισεί τους άλλους λαούς. Η αρμονική συνύπαρξη απαιτεί τον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα στους λαούς. Δεν είναι δυνατό να απαρνηθούμε το παρελθόν μας, τη γλώσσα μας, τα ήθη και τα έθιμά μας. Το ζητούμενο είναι η αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών, όχι η αφομοίωση και η ισοπέδωσή τους.

Η τεχνολογική πρόοδος της σύγχρονης εποχής, αν και βοήθησε τον άνθρωπο να βελτιώσει τη ζωή του και να αποκτήσει καινούργιες δυνατότητες εξέλιξης, επιβάλλει ως αναγκαιότητα να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις θετικές από ό,τι στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Το αποτέλεσμα είναι η τεχνολογική πρόοδος να ακολουθείται από αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών. Ο σύγχρονος άνθρωπος ζει μέσα σε έναν κόσμο γεμάτο αντινομίες. Οι μηχανές και ο πλούτος κάνουν τον άνθρωπο να αισθάνεται ισχυρός υλικά και να αμελεί την πνευματική του υπόσταση. Έτσι περιφρονεί τα ιδανικά, αποκόπτεται από τις παραδόσεις και χάνει τον ανθρώπινο προσανατολισμό του (Μετοχιανάκης 2000, 336).

Η αμφισβήτηση αυτή γίνεται αντιληπτή από πολλούς ως κρίση και μάλιστα ως μια «γενικότερη και θεμελιωδέστερη κοινωνική κρίση». Η κρίση αυτή έχει ερμηνευθεί διαφορετικά από διαφορετικούς μελετητές των κοινωνικών φαινομένων.

Σύμφωνα με μια ερμηνεία η σύγχυση των ατόμων στις σημερινές κοινωνίες θα μεγαλώνει ολοένα, αφού θα είναι αναγκασμένοι να ακολουθούν συνέχεια νέες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που θα τους επιβάλλονται καθημερινά. Το γεγονός αυτό θα έχει αποτέλεσμα την ακόμη μεγαλύτερη αλλοτρίωσή τους και συνεπώς την ευκολότερη χειραγώγησή τους.

Σύμφωνα τώρα με μια περισσότερο αισιόδοξη ερμηνεία, η αμφισβήτηση των καθιερωμένων συστημάτων αξιών μπορεί και να σηματοδοτεί το πέρασμα από τον ατομιστικό και υλιστικό τρόπο ζωής στον κόσμο όπου προτεραιότητα θα έχουν οι ανθρωπιστικές αξίες. Στην περίπτωση αυτή η αμφισβήτηση του καθιερωμένου συστήματος αξιών καθώς επίσης και των στάσεων και αντιλήψεων των κοινωνικών

υποκειμένων είναι το αποτέλεσμα της βαθύτατης επιθυμίας τους για πραγματική αυτονομία και ελευθερία, αντικαθιστώντας έτσι τον ατομισμό με υγιέστερες ψυχικές δομές (Νόβα-Καλτσούνη 1995, 48).

## 1.3. Έρευνες σχετικές με την έννοια «αξίες»

### 1.3.1. Έρευνες και δημοσιεύσεις στον ελλαδικό χώρο

Από τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται ένα σχετικά αυξημένο ενδιαφέρον από διάφορους μελετητές, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από τους χώρους της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, για τη βαθύτερη διερεύνηση των ποικίλων αξιών ζωής που χαρακτηρίζουν και διαμορφώνουν την ελληνική κοινωνία και οι οποίες διαπνέουν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες κάθε χρονικής περιόδου.

Χαρακτηριστικές προσπάθειες περαιτέρω μελέτης των αξιών της ελληνικής κοινωνίας αποτελούν σχετικά άρθρα και επιστημονικές έρευνες που έχουν κατά καιρούς δημοσιευθεί (βλ. βιβλ. αντίστοιχα κάθε φορά). Στη συνέχεια θα αναφερθούν συνοπτικά οι σημαντικότερες από αυτές. Η αναφορά αυτή έχει στόχο την πληρέστερη ενημέρωση πάνω σε ένα τόσο ενδιαφέρον, πολύπλοκο και απαιτητικό ζήτημα, όπως είναι οι αξίες και ο διαμορφωτικός και καθοδηγητικός τους ρόλος σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο.

• «Οι παιδαγωγικοί σκοποί στο διδακτικό έργο» (1981) είναι το θέμα που πραγματεύεται ο Ε. Δημητρόπουλος στο ομώνυμο άρθρο του. Οι παιδαγωγικοί σκοποί ενδιαφέρουν καίρια και άμεσα την παρούσα μελέτη, διότι διαπνέονται παντού και πάντοτε από τις αξίες ζωής της κοινωνίας.

Διακρίνονται εδώ τέσσερις ομάδες παιδαγωγικών σκοπών. Η διάκριση γίνεται με βάση το γεγονός ότι αντιπροσωπεύουν τέσσερις αντίστοιχες περιοχές συμπεριφοράς: τη γνωστική περιοχή, τη συναισθηματική περιοχή, την ψυχοκινητική περιοχή και την αντιληπτική περιοχή. Τονίζεται ιδιαιτέρως το γεγονός ότι από τις παραπάνω τέσσερις περιοχές η *γνωστική* είναι αυτή που έχει μελετηθεί περισσότερο, ενώ η *αντιληπτική* είναι εκείνη που έχει μελετηθεί λιγότερο.

Στη συνέχεια αναφέρονται οι έννοιες της θέσης, της αντίθεσης και της σύνθεσης, στο πλαίσιο μιας θεωρίας των σκοπών. Τη *θέση* αντιπροσωπεύουν οι θεωρητικοί της ψυχολογίας της συμπεριφοράς. Αυτοί υποστηρίζουν τη θέσπιση συγκεκριμένων και ξεκάθαρων σκοπών. Την *αντίθεση* αντιπροσωπεύουν οι θεωρητικοί που πρεσβεύουν

ότι η «μανία» διατύπωσης σκοπών έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις και εμποδίζει άλλους πιο γνήσιους και δημιουργικότερους τρόπους σκέψης. Η *σύνθεση* αναφέρεται στην προσπάθεια συγκερασμού των δύο παραπάνω απόψεων. Αυτό που ενδιαφέρει εδώ είναι το «πότε» και το «πού». Σε άλλες περιπτώσεις οφείλουμε να διατυπώσουμε σαφείς και συγκεκριμένους στόχους-σκοπούς, ενώ σε άλλες πρέπει να εμπιστευθούμε τη διορατικότητα, την εμπειρία και την ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Άλλωστε στη σημερινή εποχή το κέντρο του ενδιαφέροντος έχει στραφεί από την ψυχολογία της συμπεριφοράς προς τη γνωστική-νοητική ψυχολογία. Δε δικαιολογείται συνεπώς η εμμονή σε ξεπερασμένα πρότυπα του παρελθόντος.

• Ο Σ. Πελαγίδης (1981), δημοσίευσε άρθρο του με τίτλο: «Η παιδαγωγική διάσταση στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια», στο οποίο αναφέρεται στις αξίες που διαφαίνονται μέσα στα δύο αυτά μνημειώδη έργα της ελληνικής αρχαιότητας καθώς και στην αδιαμφισβήτητη διδακτική τους αξία.

Συγκεκριμένα στην *Ιλιάδα* συναντώνται οι αξίες της δικαιοσύνης, της τιμιότητας, της ευθύνης, της δόξας, του νου, της γνώσης, της πίστης, της στοργής, της χαράς της ζωής, της καλοσύνης για το συνάνθρωπο, της συμφιλίωσης, των λεπτών και ευγενικών τρόπων, της ειρήνης και της κοινωνικότητας.

Στην *Οδύσσεια*, κατά τη γνώμη του συγγραφέα, τα συστατικά στοιχεία της αληθινά ευτυχισμένης ζωής συνοψίζονται πολύ επιτυχημένα στο ι΄ 2-11, όπου ο Οδυσσέας λέει στον Αλκίνοο: «…γιατί δεν ξέρω άλλο σκοπό πιο χαρωπό στον κόσμο, / παρ’ όταν μ’ ήσυχη καρδιά ζουν όλοι μες τη χώρα / κι οι καλεσμένοι κάθονται μες στο παλάτι αράδα/ κι ακούνε τον τραγουδιστή κι έχουν τραπέζι εμπρός τους/ ψωμιά γεμάτο και ψητά κι από κροντήρι παίρνει/ ο κεραστής γλυκό κρασί και χύνει στα ποτήρια…..»

Στους παραπάνω στίχους της Οδύσσειας εύκολα ο αναγνώστης μπορεί να αντιληφθεί ότι υπάρχει διάχυτη η θέληση και παράλληλα η ευχή για ειρηνική και χαρούμενη κοινωνική ζωή, πλαισιωμένη από φιλικούς και ήσυχους ανθρώπους.

• Ο Ε. Τερζής (1981) στο άρθρο του με τίτλο: «Η ηθική αγωγή στο δημοτικό σχολείο» σκιαγραφεί την ηθική κατάσταση των παιδιών της σχολικής ηλικίας και στη συνέχεια αναπτύσσει τα διάφορα μέσα αγωγής που προσφέρονται για την αξιακή καλλιέργεια των παιδιών (ατμόσφαιρα στην τάξη, διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες, παραδείγματα σωστής συμπεριφοράς).

• Στο άρθρο του Σ. Θεοφανίδη με τίτλο: «Οι αξίες που πρέπει να διδάσκονται σήμερα στα σχολεία» (1981), συζητώνται οι αξίες της κοινωνικής ευθύνης, της συνεργασίας, του προγραμματισμού του χρόνου, του διαλόγου, του σεβασμού της αντίπαλης ιδεολογίας και της εσωτερικής αυτογνωσίας.

Από τις παραπάνω αξίες ο συγγραφέας ξεχωρίζει ως προς τη σπουδαιότητά της την αξία της *κοινωνικής ευθύνης*, διότι αυτή είναι που διατηρεί τη συνοχή της ανθρώπινης κοινωνίας και την οδηγεί προς την πραγμάτωση των αξιών και των ιδανικών της.

• Το 1982 δημοσιεύθηκε άρθρο του Π. Ξωχέλλη με τίτλο: «Η κρίση του σύγχρονου σχολείου / Τα υπέρ και τα κατά της κριτικής του σχολικού θεσμού». Σύμφωνα με το συγγραφέα, η κριτική στο σχολικό θεσμό ασκήθηκε από τη δεκαετία του 1970 με τα εξής δύο επιχειρήματα:

α) Το σχολείο έχει διαμορφώσει ατομικιστικό και στατικό χαρακτήρα, διότι σχεδόν αποκλειστικό του στόχο έχει τη διάπλαση του ατόμου σε μια αρμονική και συγκροτημένη προσωπικότητα, μέσω της οικειοποίησης παραδοσιακών και παρωχημένων αξιών. Το γεγονός αυτό έχει συνέπεια την αποσύνδεση του σχολείου από τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες.

β) Το σχολείο αποτελεί όργανο της άρχουσας τάξης, προκειμένου να συντηρήσει και να αναπαραγάγει την ιδεολογία της και το συγκεκριμένο σύστημα αξιών της. Έτσι αντί να προωθεί την κοινωνική ισότητα, στην πραγματικότητα πραγματώνει και επιτείνει την ανισότητα.

Το σημείο που ενδιαφέρει άμεσα την παρούσα έρευνα είναι η άποψη του συγγραφέα ότι το σχολείο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι ένα ίδρυμα με μοναδικό του στόχο τη συντήρηση και μετάδοση του «παραδεδομένου» αξιακού συστήματος. Αντιθέτως θα πρέπει να εμπλουτιστεί με νέες, σύγχρονες δυναμικές ερμηνείες και εφαρμογές που θα οδηγούν σε μεγαλύτερη προσέγγιση του σχολείου και της σύγχρονης κοινωνίας.

• Αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο του Θήοντορ Χέσμπουργκ, με τίτλο : «Πώς να είμαι ή πώς να ενεργώ», (1982, σελ. 35-39). Στο εν λόγω άρθρο ο συγγραφέας υποστηρίζει την πεποίθησή του ότι η ανώτατη εκπαίδευση οφείλει να συνδυάζεται απαραιτήτως με τις αξίες ζωής, με την ελεύθερη ανάπτυξη της

προσωπικότητας και τις ανθρωπιστικές σπουδές, προκειμένου να μορφώσει πληρέστερα τα άτομα.

Οι ανθρωπιστικές σπουδές μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε στο τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος και μας βοηθούν να καταλάβουμε με ποιο τρόπο οι άνθρωποι ανακαλύπτουν το νόημα της ζωής σε έναν κόσμο όπου επικρατούν η απόγνωση, ο παραλογισμός, η μοναξιά και ο θάνατος, σε ίση αναλογία με την ελπίδα, τη λογική, τη φιλία και τη ζωή.

Η ελευθερία βοηθά το άτομο να αναπτύξει τον εαυτό του στο μέγιστο βαθμό και να αποκτήσει την απαραίτητη ευελιξία, έτσι ώστε να μπορεί να δημιουργήσει μια αληθινά ευτυχισμένη κοινωνία.

Η αίσθηση των ποικίλων αξιών ζωής είναι απαραίτητη, διότι χωρίς την παραπάνω αίσθηση ακόμη και η μεγαλύτερη εφεύρεση της ανθρωπότητας μπορεί να μετατραπεί σε φονικό όπλο (π.χ. η ανακάλυψη της ατομικής ενέργειας οδήγησε στη δημιουργία της ατομικής βόμβας). Είναι λοιπόν εξαιρετικά σημαντικό η εκπαίδευση να μη δίνει τόσο μεγάλη σημασία στη διδασκαλία των μέσων όσο στη διδασκαλία των σκοπών (αξιών).

• Ο Β. Χαραλαμπόπουλος (1984) στο άρθρο του με τίτλο: «Οι κοινωνικές αξίες και το σχολείο» τονίζει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας αξιών όπως η τιμιότητα, η καθαριότητα, ο σεβασμός των άλλων και η νομιμότητα. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Χαραλαμπόπουλου, στη σύγχρονη εποχή οι κοινωνικές αξίες έχουν κλονιστεί, για τούτο και οι νέοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν. Η αποδοχή και βίωση των αξιών προσφέρει ασφάλεια και γεννά θετικές συμπεριφορές.

Η χαλάρωση των ηθών, η έλλειψη σεβασμού, ο αμοραλισμός είναι φυσική συνέπεια της έκπτωσης των ποικίλων κοινωνικών αξιών. Η κοινωνική αγωγή πάντοτε διευκολύνει την πολιτική αγωγή, η οποία συνίσταται στην εκμάθηση του τρόπου λειτουργίας και οργάνωσης της κοινωνίας και του κράτους, όπως επίσης και των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που έχει κάθε πολίτης.

Τα παιδιά χρειάζεται μέσα από τη σύσταση ομάδων να ασκηθούν στην κοινωνική ζωή, δηλαδή στο να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους, να συμβάλουν στο κοινό καλό, να συνεργάζονται αρμονικά με τους άλλους και γενικότερα να συμβάλουν στην πρόοδο της κοινωνίας χωρίς κομματισμούς, εγωιστικούς ανταγωνισμούς και φατριασμούς. Πρέπει ακόμη οι μαθητές να αποκτήσουν συνείδηση ότι έχουν άρρηκτους δεσμούς με την ευρύτερη κοινωνία, διότι μόνο μέσα

σε αυτήν μπορούν να ολοκληρωθούν πολύπλευρα και δυναμικά κατακτώντας με τον τρόπο αυτό την ευτυχία.

• Η Π. Παπούλια-Τζελέπη (1984) στο άρθρο της με τίτλο: «Η *διανοητική-αναπτυξιακή προσπέλαση* στην *ηθική εκπαίδευση*» ή Δ.Α.Θ.Η.Ε. περιγράφει ένα πρόγραμμα αξιακής καλλιέργειας στο πλαίσιο της μεθόδου των «ηθικών διλημμάτων» (γνωστικοαναπτυξιακή προσέγγιση) και προσπαθεί να φωτίσει το τόσο σημαντικό θέμα της αναζήτησης, από πλευράς των νέων, της ηθικής τους ταυτότητας. Θεωρεί την αναζήτηση αυτή έναν εξαιρετικά επίπονο αγώνα, διότι η ηθική ταυτότητα κάθε ατόμου αναδύεται μέσα από ανταλλαγές και συγκρούσεις μεταξύ της ψυχολογικής και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η συγγραφέας, προσφέροντας μια βιαστική ματιά στην «ηθική» εκπαίδευση του 20$^{ου}$ αιώνα, αναφέρεται κριτικά στις απόψεις των Kohlberg, Hartstone, May, Freud, Durkheim, Mead και Piaget και τονίζει την αποτυχία της παραδοσιακής αξιακής εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις απαιτήσεις και τη σύγχυση της σύγχρονης εποχής.

Στη συνέχεια από όλες τις παραπάνω θεωρίες ξεχωρίζει τη θεωρία του Kohlberg ως την καταλληλότερη ερμηνεία πάνω στην οποία θα μπορούσε να στηριχθεί η αξιακή εκπαίδευση του σήμερα. Σύμφωνα με την άποψη της Παπούλια-Τζελέπη, η ανωτέρω θεωρία βρίσκεται ανάμεσα στις κοινωνιολογικές απόψεις (π.χ αυτές του Durkheim) και τις θέσεις του φιλοσοφικού ρεαλισμού, θεωρώντας ότι υπερβαίνει εννοιολογικά και τις δύο.

Η εξέλιξη του εσωτερικού ανθρώπου δεν είναι μια απλή επαύξηση των γνώσεών του, αλλά μια σειρά συγκεκριμένων ποιοτικών αλλαγών. Προτείνει μάλιστα να εφαρμοστεί το πλαίσιο της «*Διανοητικής-Αναπτυξιακής*» θεωρίας στην ελληνική αξιακή εκπαίδευση ή αλλιώς (Δ.Α.Θ.Η.Ε.). Η ανάπτυξη πηγάζει από τη συμμετοχή των ατόμων στις διαπροσωπικές κοινωνικές επαφές αλλά και από αλλαγές σε αυτές καθαυτές τις διανοητικές διεργασίες που επιτελούνται.

Η Δ.Α.Θ.Η.Ε. έχει κύριο στόχο της να βοηθήσει το παιδί να φτάσει στα ανώτερα στάδια σκέψης, στα οποία οι ατομικές επιλογές πραγματοποιούνται με βάση τις αρχές της δικαιοσύνης και της εσωτερικής ελευθερίας. Στην εν λόγω παρέμβαση η ηθική ατμόσφαιρα της τάξης αντικαθιστά την κατήχηση και την προπαγάνδα και παράλληλα προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες σκέψης, διότι δίνει καθημερινά έμπρακτα παραδείγματα δικαιοσύνης και δημοκρατίας.

Η Παπούλια-Τζελέπη προτείνει την εφαρμογή της Δ.Α.Θ.Η.Ε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της χρήσης της αρχαίας τραγωδίας. Το παράδειγμα που αναφέρει αναλυτικά στη συγκεκριμένη πραγματεία της είναι η παρουσίαση σε εφήβους του ηθικού διλήμματος της Αντιγόνης (σύγκρουση ανάμεσα στο οικογενειακό και το θρησκευτικό καθήκον). Η συμμετοχή των εφήβων είναι ενεργητική (συζητήσεις, σχετικοί προβληματισμοί, αναφορά προσωπικών απόψεων και στάσεων απέναντι στο συγκέκριμένο ηθικό δίλημμα).

• Η αξία της λήψης αποφάσεων από ομάδα έναντι των αποφάσεων που λαμβάνονται από ένα μόνο άτομο τονίζεται στο άρθρο του Μύρωνα Ζαβλανού (1984). Το εν λόγω άρθρο αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 55 σπουδαστών του Γ΄έτους της ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, που διδάσκονταν το μάθημα της οργάνωσης και διοίκησης (45 αγόρια-10 κορίτσια).

Το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε εδώ ήταν ένα πρόβλημα που αναφέρεται στο βιβλίο των Pfeiffer και Jones με τίτλο «Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training» (1969).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα ήταν ότι: α) οι αποφάσεις που λαμβάνονται ομαδικά υπερέχουν έναντι των αποφάσεων που λαμβάνονται ατομικά και β) ότι οι ατομικές αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται μετά από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών με τα άλλα άτομα της ομάδας υπερέχουν έναντι των αποφάσεων τις οποίες λαμβάνει ένα άτομο όταν σκέφτεται μόνο του.

• Ο Α. Ρούντος το 1986 δημοσίευσε το άρθρο του με τίτλο: «Ποιον τύπο ανθρώπου πρέπει να επιδιώκει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή του 2000», στο οποίο αναπτύσσει τη σπουδαιότητα της πίστης στις αξίες της ελευθερίας, της ειρήνης, της δημοκρατίας, της φιλίας, του αγνού πατριωτισμού, καθώς και της εθνικής ανεξαρτησίας.

• Ο Δ. Γεώργας (1986), σε άρθρο του με τίτλο: «Οι οικογενειακές αξίες των φοιτητών», αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποίησε με σκοπό να μελετήσει τις οικογενειακές αξίες των Ελλήνων φοιτητών.

• Αργότερα (1992), ο Δ. Γεώργας σε συνεργασία με τον Σ. Χριστακόπουλο, τον Κ. Μυλωνά και τον Sh. Schwartz πραγματοποίησε μια έρευνα σχετικά με την καθολικότητα ή μη των αξιών, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της με τα αποτελέσματα της έρευνας των Schwartz και Bilsky (1987).

Στόχος της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε ήταν να συγκριθούν τα ευρήματα του Schwartz από 19 χώρες με τα αντίστοιχα ευρήματα από την Ελλάδα, όπως επίσης και να μελετηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους 10 τύπους αξιών των Schwartz και Bilsky και στις διάφορες κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους (φύλο, θρησκευτικότητα, κ.λπ.)

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 450 φοιτητές και δασκάλους από αστικές και αγροτικές περιοχές. Για τη μέτρηση των αξιών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που είχε χρησιμοποιηθεί προηγουμένως από τον Schwartz στην έρευνά τους. Στο ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνονταν 56 ερωτήσεις-αξίες, για τις οποίες έκαστος ερωτώμενος καλούνταν να διατυπώσει τη θέση του σε μια κλίμακα 9 βαθμίδων.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας στην Ελλάδα συμφωνούν με τα αποτελέσματα των άλλων χωρών, στο βαθμό που εντοπίζουν και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη 10 τύπων αξιών. Στο ελληνικό δείγμα μάλιστα *πολύ σημαντικές* αξίες θεωρούνται ο αυτοπροσδιορισμός, η παγκοσμιότητα και η φιλανθρωπία. *Σημαντικές* θεωρούνται οι αξίες επίδοση, ηδονή, αίσθηση ασφάλειας, συμμόρφωση. Στη συνέχεια ακολουθεί σε σειρά σημαντικότητας η αξία της παρώθησης. Η αξία παράδοση θεωρήθηκε λιγότερο σημαντική αξία, ενώ τέλος η ισχύς θεωρήθηκε η λιγότερο σημαντική αξία. Σύγκριση με άλλες χώρες ως προς τη σημαντικότητα που δίνεται σε κάθε αξία δεν είναι δυνατό να γίνει, διότι τον καιρό που γράφτηκε το συγκεκριμένο άρθρο δεν υπήρχαν διαθέσιμοι οι μέσοι όροι από άλλες χώρες.

Στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζεται συνοπτικά η παραπάνω σειρά ιεράρχησης των αξιών.

**Πιν. 2. Ιεράρχηση των 10 τύπων αξιών**

| ΑΞΙΕΣ | ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΘΕ ΑΞΙΑΣ |
|---|---|
| Αυτοπροσδιορισμός | Πολύ σημαντική |
| Παγκοσμιότητα | « |
| Φιλανθρωπία | « |
| Επίδοση | Σημαντική |
| Ηδονή | « |
| Αίσθηση ασφάλειας | « |

| | |
|---|---|
| Συμμόρφωση | « |
| Παρώθηση | (Αρκετά) σημαντική |
| Παράδοση | Λιγότερο σημαντική |
| Ισχύς | Η λιγότερο σημαντική από όλες. |

Όσον αφορά το ερώτημα του πόσο «καθολικές» δομές είναι οι 10 τύποι αξιών, τα αποτελέσματα του Schwartz από 20 χώρες έδειξαν καθολικότητα των παραπάνω 10 δομών, όμως ο Γεώργας υποστήριξε ότι τα αποτελέσματα αυτά αφορούν κυρίως ευρωπαϊκές χώρες και για τούτο δεν είναι δυνατό να γενικευτούν σε μη ευρωπαϊκούς πολιτισμούς.

Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι ο *βαθμός θρησκευτικότητας* κάποιου σχετίζεται με τη θετική του τοποθέτηση απέναντι στη φιλανθρωπία –δηλαδή όσο περισσότερο θρησκευόμενος είναι κάποιος τόσο λιγότερο θεωρεί σημαντικούς τους τύπους αξιών παγκοσμιότητα, παρώθηση και ηδονή– και είναι ο πρώτος παράγοντας που σχετίζεται με τη διαφοροποίηση ορισμένων τύπων αξιών.

Η *πολιτική τοποθέτηση* φαίνεται να είναι ο δεύτερος κατά σειρά σπουδαιότητας παράγοντας διαφοροποίησης. Πιο συγκεκριμένα όσα άτομα δηλώνουν δεξιά ή κεντρώα τοποθέτηση θεωρούν σημαντικότερους τους τύπους αξιών παράδοση, συμμόρφωση, ισχύς και αίσθηση ασφάλειας. Σε αντίθεση άτομα που ανήκουν στην αριστερή πολιτική τοποθέτηση θεωρούν πιο σημαντικούς τύπους αξιών την ηδονή, την παρώθηση, τον αυτοπροσδιορισμό και την παγκοσμιότητα.

Η στάση του ατόμου σε σχέση με τον ιεραρχικό ρόλο του πατέρα και της μητέρας φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στην απόδοση σπουδαιότητας σε συγκεκριμένους τύπους αξιών, αλλά φαίνεται να είναι λιγότερο ισχυρός από τους δύο προηγούμενους παράγοντες (βαθμός θρησκευτικότητας, πολιτική τοποθέτηση) -όπως φαίνεται, η ισχύς του παράγοντα «στάση του ατόμου σε σχέση με τον ιεραρχικό ρόλο του πατέρα και της μητέρας» υπερκαλύπτεται από την ισχύ των δύο προηγουμένων παραγόντων με τους οποίους τελικά το κάθε άτομο συνδέεται ισχυρότερα.

Το φύλο και η ηλικία δε φαίνονται να διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή συγκεκριμένων τύπων αξιών.

• Ο Θ. Μυλωνάς (1986), στο άρθρο του με τίτλο: « Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του», αναφέρεται στους σκοπούς της αγωγής και στα ιδεώδη και αξίες που τους διαπνέουν. Αρχικά προσπαθεί να

καθορίσει τις διαφορές ανάμεσα στις έννοιες *στόχος* (άμεσος και απώτερος) και *σκοπός*.

*Άμεσος στόχος* είναι το συγκεκριμένο αποτέλεσμα που επιδιώκεται σε μια διδακτική ώρα. *Απώτερος στόχος* είναι το γενικότερο αποτέλεσμα που επιδιώκεται με την ολοκλήρωση μιας σειράς μαθημάτων. *Σκοπός* είναι το τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκουν όλοι οι δάσκαλοι και ευρύτερα ο θεσμός της εκπαίδευσης. Όταν τεθεί ο σκοπός, καθορίζονται ταυτόχρονα και τα γενικά πλαίσια των στόχων και των μέσων (π.χ. διδασκόμενα μαθήματα και μέθοδοι διδασκαλίας).

Μιλώντας για σκοπούς εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα μιλάμε για αξίες που το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να καλλιεργήσει και να πραγματώσει. Ο συγγραφέας προτείνει τρεις γενικές κατηγορίες σκοπών: τους θεοκεντρικούς, τους κοινωνιοκεντρικούς και τους ανθρωποκεντρικούς σκοπούς.

Οι σκοποί αλλάζουν όταν αλλάξει η ιδεολογική κατεύθυνση της ίδιας της κοινωνίας. Τα ιδεώδη και οι αξίες μιας κοινωνίας μεταβάλλονται όταν μεταβληθεί ο τύπος της κοινωνίας είτε από την άποψη του τύπου παραγωγής της (αγροτική, βιομηχανική, μεταβιομηχανική) είτε από την άποψη του τύπου της οργάνωσής της (πρωτόγονη, φεουδαρχική, καπιταλιστική, σοσιαλιστική).

Στη συνέχεια ο συγγραφέας προχωρά σε μια διεξοδική μελέτη και παρουσίαση των εκπαιδευτικών σκοπών που κυριάρχησαν στην ελληνική επικράτεια σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους, συσχετίζοντάς τους με την εκάστοτε πολιτική κατάσταση της χώρας μας. Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από το 1833 μέχρι το 1908. Η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από το 1909 μέχρι το 1940. Η τρίτη καλύπτει την περίοδο από το 1940 μέχρι το 1986, δηλαδή το έτος δημοσίευσης του εν λόγω άρθρου.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο συγγραφέας είναι ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κάποια κοινωνική και ιδεολογική εξέλιξη. Η σχολική πράξη δείχνει περισσότερο προοδευτική, πράγμα που διαπιστώνεται από τη σύνταξη νέων Α.Π. και την έκδοση καινούργιων σχολικών βιβλίων.

• Ο Ν. Παπαξενοφώντος (1986) αξιολογώντας τη συμπεριφορά των νέων της εποχής του διαπίστωσε ότι η αγωγή των παιδιών χρειάζεται επαναπροσανατολισμό. Στο άρθρο του με τίτλο: «Καλλιέργεια ορθών στάσεων στα παιδιά» αναφέρεται στην κρίση αξιών που παρατηρείται στη σύγχρονη εποχή.

Θεσμοί όπως ο γάμος και η οικογένεια τίθενται σε αμφισβήτηση. Αναφαίρετα ανθρώπινα δικαιώματα παραβιάζονται, η αξία της ελευθερίας αγνοείται, βασικές υποχρεώσεις και καθήκοντα παραμελούνται.

Η συστηματική εκπαίδευση δείχνει να είναι το μόνο αντίδοτο στην προβληματική αυτή κατάσταση. Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί στα παιδιά θετικές στάσεις απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους. Οι στάσεις δεν είναι τίποτε άλλο από επίκτητες (θετικές ή αρνητικές) συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε πρόσωπα ή καταστάσεις.

Όπως τονίζει ο συγγραφέας, οι θετικές στάσεις δε διδάσκονται με «τα κηρύγματα και το διδαχτισμό», αλλά μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες και βιώματα στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον τους.

Οι κοινωνικές στάσεις έχουν να κάνουν με την ιδέα που διαμορφώνουν τα παιδιά έναντι ατόμων ή ομάδων και επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την αυτοεικόνα του κάθε ατόμου (η θετική αυτοεικόνα οδηγεί σε σωστότερες αντιδράσεις απέναντι στους άλλους). Οι θεμελιώδεις κοινωνικές στάσεις-αξίες που με βάση τον πολιτισμό μας και την ιστορία μας πρέπει να επιδιώκουμε ως Έλληνες δεν είναι άλλες από την αγάπη για την ελευθερία, την πατρίδα και τη θρησκεία και η διαμόρφωση της ανθρωπιάς μας στη βάση των αξιών της αποδοχής, του αμοιβαίου σεβασμού, της αλληλοκατανόησης, της τιμιότητας, της αντικειμενικότητας, του δημιουργικού προβληματισμού και της ανεξαρτησίας.

Κατά τη γνώμη του συγγραφέα, η συνεργασία της οικογένειας, του σχολείου, της εκκλησίας, της πολιτείας και των λοιπών οργανωμένων κοινωνικών συνόλων θεωρείται απαραίτητη προκειμένου για τον παραπάνω σκοπό. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να ληφθεί υπόψη ο ρόλος που παίζουν οι διάφοροι κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες στη διαμόρφωση και τροποποίηση των στάσεων των παιδιών.

• Στην εξέλιξη της ικανότητας κατανόησης των εννοιών της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναφέρεται ο Δ. Μαρκουλής (1988) στο άρθρο του με τίτλο:«Ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιοσύνη: Προς μια γνωστικο-εξελικτική θεώρηση».

Συγκεκριμένα αναφέρεται στα στάδια κατανόησης της έννοιας της δικαιοσύνης στη θεωρία του Kohlberg, καθώς και στις ομοιότητες της εν λόγω θεωρίας με τη δομική θεωρία του Piaget.

Και οι δυο παραπάνω θεωρίες φαίνεται να έχουν κοινή επιστημολογική υποδομή, καθώς στηρίζονται στις έννοιες του σταδίου και της δομής, της μη αντιστρεπτής διαδικασίας εξέλιξης δια μέσου των σταδίων και της αλληλεπίδρασης ατόμου περιβάλλοντος –η γένεση των γνωστικών σχημάτων δεν είναι παράγωγο εμπειρίας ή έμφυτων καταβολών, αλλά προϊόν της συνεχούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς δείχνουν να επιβεβαιώνουν τη διαπολιτιστική τους εγκυρότητα.

• Το 1992, η Χ. Χατζηχρήστου, με έρευνά της («Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους») σε δείγμα 1041 μαθητών και των δύο φύλων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελέτησε την εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών των δύο παραπάνω βαθμίδων εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους.

Η παραπάνω έρευνα απετέλεσε μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος στο Ινστιτούτο Marx-Planck στο Βερολίνο. Τα συμπεράσματα της έρευνας στον ελλαδικό χώρο έδειξαν ότι: α) στο δημοτικό η δημοφιλής συμπεριφορά και οι προσπάθειες για την εύνοια του δασκάλου θεωρούνται θετικές μορφές συμπεριφοράς, ενώ αρνητική μορφή συμπεριφοράς θεωρείται η υπεροπτική συμπεριφορά, β) στο γυμνάσιο μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται όχι μόνο η αλαζονική συμπεριφορά και οι προσπάθειες για την εύνοια του καθηγητή αλλά και η ευαίσθητη-ντροπαλή συμπεριφορά, όπως και η μελαγχολική διάθεση.

Βρέθηκε ακόμη ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει σημαντικά τις εκτιμήσεις των μαθητών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Δηλαδή υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της κοινωνιομετρικής τους αποδοχής ή απόρριψης μέσα στην τάξη.

• Η Α. Γκαρή, στη διδακτορική της διατριβή την οποία δημοσίευσε το 1992 με τίτλο: «Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους», διερεύνησε τη σημασία που έχουν οι αξίες του σχολείου, των διαφόρων επαγγελμάτων, της επιτυχίας στα Α.Ε.Ι., των σπουδών στο εξωτερικό, της μόρφωσης των δύο φύλων, των οικιακών, της ικανοποίησης των γονέων μέσω της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Β΄τάξης του λυκείου. Οι

αξίες των μαθητών σε σχέση με το σχολείο ταξινομήθηκαν σε σύγχρονες και παραδοσιακές.

• Η Χ. Νόβα-Καλτσούνη (1994), στο άρθρο της με τίτλο: «Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα», αναφέρεται στη δυνατότητα ευαισθητοποίησης των παιδιών στα ανθρώπινα δικαιώματα και συγκεκριμένα στην ανάγκη προστασίας της ανθρώπινης αξίας, της ελεύθερης έκφρασης, της προστασίας από τη βία, καθώς και της ισότητας και του σεβασμού της διαφοράς των ατόμων μεταξύ τους.

Η συγγραφέας προτείνει ως καλύτερη μέθοδο για την παραπάνω ευαισθητοποίηση τη διδασκαλία στην τάξη των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως αυτά καθορίζονται από τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989). Η συγκεκριμένη μέθοδος–μύηση μοιάζει να είναι η καλύτερη, διότι αφορά άμεσα το παιδί, ενώ για τα περισσότερα από τα θέματα που θίγει το παιδί έχει ήδη σχετικές προσλαμβάνουσες παραστάσεις, με αποτέλεσμα να είναι ικανό να αντιληφθεί ευκολότερα τα μηνύματα.

• Την ίδια χρονολογία δημοσιεύθηκε και το άρθρο της Δ. Μ. Κακανά με τίτλο «Εκπαίδευση, κοινωνία και αξίες», στο οποίο αναφέρεται συνοπτικά σε ερωτήματα όπως: Τι τύπο αγωγής προωθεί η κοινωνία μας; Ποια είναι η θέση και ο ρόλος του σχολείου αλλά και των υπολοίπων θεσμών αναφορικά με τις διάφορες αξίες ζωής; Πιο συγκεκριμένα, η συγγραφέας προσπαθεί να αποσαφηνίσει το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στον καθορισμό της μορφής του αξιακού συστήματος κάθε κοινωνίας σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή. Επίσης γίνεται μνεία στο ζήτημα της σχετικότητας των αξιών σε αναφορά με την πάροδο του χρόνου, καθώς και στο φαινόμενο της κρίσης των αξιών που παρουσιάζεται στη σύγχρονη κοινωνία.

Η πρόταση της Δ.Μ. Κακανά για την υπέρβαση των αξιακών προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας είναι να γίνουν προσπάθειες από τη μεριά του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αναπτύξει στα παιδιά και στους εφήβους την αυτονομία, την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους καθώς και τις ποικίλες δημιουργικές δεξιότητες (π.χ. καλλιτεχνικές, αισθητικές κ.λπ.). Μάλιστα η ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων των νέων θεωρείται η αξία-κλειδί για τη βελτίωση της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία πάσχει από άγχος και συναισθήματα ανικανοποίητου.

Η συγγραφέας, όπως ακριβώς και ο Durkheim, θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η προώθηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα καλλιεργεί την ηθική

αυτονομία των παιδιών και των εφήβων, δίνοντας έμφαση στις έννοιες της εξήγησης και της αιτιολογίας και παραμερίζοντας τις παραδοσιακές έννοιες της αποτύπωσης και του κηρύγματος.

• Ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο του Η. Μετοχιανάκη με τίτλο: «Σύστημα αξιών και οικογενειακή αγωγή» (1995), το οποίο ασχολείται με τη μεγάλη σπουδαιότητα της οικογένειας όσον αφορά τη μεταβίβαση αξιών από την προηγούμενη στην επόμενη γενιά και τη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος κάθε ατόμου. Αναφέρεται μάλιστα και στη δυνατότητα της οικογένειας να θέτει αυτή η ίδια αξίες. Ο συγγραφέας μελετά και το ρόλο του σχολείου στο πρόβλημα της καλλιέργειας των αξιών. Θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα με τα προσφερόμενα μορφωτικά αγαθά είναι υψίστης σημασίας για τη μετάδοση αξιών.

Κατά την άποψη του Η. Μετοχιανάκη, οι αρχές οι οποίες πρέπει να ορίζουν την εκλογή της διδακτέας ύλης διακρίνονται σε θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικές και τέλος ηθικές (η άποψη αυτή είχε προηγουμένως διατυπωθεί από τον Ν. Πετρουλάκη). Ο δάσκαλος οφείλει να είναι προσανατολισμένος στα ιδεώδη της φυλής του και να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια τριών μεγάλων αξιών γύρω από τις οποίες συσπειρώνεται ο αρχαίος ελληνικός λόγος: την αξία του αληθινού (επιστήμη), την αξία του αγαθού (ηθική) και την αξία του καλού (τέχνη). Ο συγγραφέας τονίζει τέλος τη μεγάλη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, την οποία θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής και τον «εμπλουτισμό» της ζωής των ατόμων με ιδανικά και πνευματικές και μορφωτικές αξίες.

• Το ίδιο έτος (1995) δημοσιεύθηκε επίσης το άρθρο του Γ. Γαλάνη με τίτλο: «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση». Εξετάζει την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών και συγκεκριμένα δύο ερωτήματα: α) τις αιτίες (παράμετροι, προϋποθέσεις και συνθήκες) και β) τους όρους αναίρεσης ή άμβλυνσης μιας τέτοιας συμπεριφοράς.

Ως προς το πρώτο ερώτημα ο Γ. Γαλάνης αναφέρεται στους ταχύτατους ρυθμούς ανάπτυξης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η οποία προσπαθώντας να εναρμονιστεί με τον ευρύτερο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο μεταλλάσσει παραδοσιακές αξίες και πρότυπα, δημιουργώντας νέα τα οποία υπακούουν στο νόμο της αγοράς και της ζήτησης (κόστος-όφελος). Οι ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις

σπανίζουν, ενώ το εγώ και ο ατομοκεντρισμός υπερτονίζονται. Ο καταναλωτισμός που τόσο έντεχνα καλλιεργείται από τα ΜΜΕ γίνεται βασικός άξονας ζωής. Η αναντιστοιχία λόγων και έργων φτάνει σχεδόν πάντα στα όρια της υποκρισίας. Τα πολιτικά σκάνδαλα που ολοένα πληθαίνουν, η οικογενειοκρατία, η κομματοκρατία, το ρουσφέτι, ο λαϊκισμός και τόσα άλλα φαινόμενα κοινωνικής σήψης ανάγουν πλέον το πρόβλημα σε πρόβλημα δημοκρατίας. Όπως φαίνεται, τα παιδιά του ’90 είναι εκτεθειμένα χωρίς καμία προστασία απέναντι σε όλες τις παραπάνω δυσμενείς επιδράσεις. Βιώνουν άγχος, ανασφάλεια, ανταγωνισμό, αποξένωση.

Όσον αφορά τους τρόπους διορθωτικής παρέμβασης στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, ο συγγραφέας προτείνει αλλαγές τόσο στο ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον όσο και στην οργάνωση και δομή του σχολείου. Σημαντική δείχνει να είναι η παρατήρησή του ότι τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης δεν αρκεί να εφαρμόζονται μόνο στους παρεκκλίνοντες μαθητές αλλά και στον οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περίγυρό τους. Τα προβλήματα των νέων δεν είναι στην πραγματικότητα δικά τους. Είναι προβλήματα που τους κληροδότησε η ίδια η κοινωνία και σαν τέτοια πρέπει να αντιμετωπιστούν.

• Το επόμενο έτος (1996) ο Ν. Αχλής, στο διδακτορικό του με τίτλο: «Οι αξίες στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», κάνει μια ουσιαστική προσπάθεια διερεύνησης και εντοπισμού των αξιών που συναντώνται στα κείμενα των αναγνωστικών του σύγχρονου ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής εντόπισε τις παρακάτω αξίες: πατρίδα, ηρωισμός, αρετές Ελλήνων, ειρήνη, θρησκεία, ειλικρίνεια, μετριοφροσύνη, εντιμότητα, ευγένεια, καλοσύνη, αγάπη, οικογένεια, παράδοση, πολιτισμός, μόρφωση, εξυπνάδα, υγεία, αγωνιστικότητα, εργασία, παραγωγή, οικονομία, νομιμοφροσύνη, δημοκρατία, υπακοή, δικαιοσύνη, κοινωνική συνείδηση, κοινωνικότητα, συντροφικότητα, ανθρωπιά, ατομικότητα, ψυχαγωγία, ζωή, ομορφιά, φύση.

• Η Μ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1996), στο άρθρο της με τίτλο: «Η πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο σε μια μετα-νεωτερική εποχή», πραγματεύεται την έννοια της πειθαρχίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τονίζοντας την άμεση σχέση της με την πραγμάτωση των επιμέρους σκοπών-αξιών τους οποίους οφείλει να πραγματώσει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο στα πλαίσια του ισχύοντος Α.Π..

Ως απειθαρχία ορίζει την απόκλιση της συμπεριφοράς των μαθητών από τις προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό είτε η επιθυμητή είτε η αποκλίνουσα συμπεριφορά αποτιμάται πάντοτε στη βάση συγκεκριμένων καθιερωμένων κανόνων.

Μελετώντας αρχικά την καταδυναστευτική δύναμη των κανόνων πάνω στο μαθητή στις περιπτώσεις όπου αυτοί παύουν να εξυπηρετούν την αρχική τους λειτουργία (ρύθμιση της κανονικότητας στην καθημερινή σχολική ζωή, απελευθέρωση από την ανεξέλεγκτη άσκηση εξουσίας, απονομή δικαιοσύνης), επικεντρώνεται στη συνέχεια στα δυσάρεστα χαρακτηριστικά του ισχύοντος πειθαρχικού συστήματος.

Το εν λόγω πειθαρχικό σύστημα, κατά τη γνώμη της συγγραφέως, οφείλει να υπερβεί τις τέσσερις αντιπαιδαγωγικές παραδοχές που θεμελιώνουν τον Κανονισμό της Λυών (1716), από τον οποίο έχει εμπνευσθεί (καθοριστική δύναμη του Κανόνα-επιμονή στην ομοιογένεια-σύνδεση της πειθαρχίας με την τιμωρία και την αμοιβή-απόδοση της παραβατικής συμπεριφοράς κατ' αποκλειστικότητα στα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών).

Η συγγραφέας καταλήγει στη διαπίστωση ότι το σύγχρονο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει δέσμιο των γραφειοκρατικών δομών της νεωτερικότητας, ενώ επιβάλλεται να γίνουν σεβαστές οι παραδοχές της μετανεωτερικής αντιαυταρχικής εκπαίδευσης.

• Στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από μαθήματα της Ε΄ δημοτικού αναφέρεται η εκπαιδευτικός Φ. Αργυράκη (1996) στο άρθρο της με τίτλο: «Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από μαθήματα της Ε΄τάξης του δημοτικού». Όπως παρατηρεί, δεν υπάρχει σχετικό προβλεπόμενο μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, με μόνη εξαίρεση το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής» (Ε΄τάξη), στο οποίο υπάρχει ειδικό κεφάλαιο με τίτλο: «Δικαιώματα και Καθήκοντα του Ανθρώπου» και το οποίο χωρίζεται σε τρεις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται την έννοια *δικαίωμα* και την έννοια *καθήκον*. Η δεύτερη εξετάζει εν γένει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τέλος η τρίτη ενότητα μελετά τα ανθρώπινα καθήκοντα, όπου γίνεται λόγος για το σεβασμό της ζωής και της ελευθερίας του άλλου και για το σεβασμό των κανόνων της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Όπως παρατηρεί και η συγγραφέας, γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να βασίζεται σε αφορμές και ερεθίσματα τα οποία να προέρχονται από τις καθημερινές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και από τα διάφορα άλλα σχολικά βιβλία (κυρίως της «Γλώσσας», της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της «Ιστορίας»). Για παράδειγμα, στο μάθημα της «Ιστορίας» μπορούν να εντοπιστούν και να συζητηθούν ζητήματα-δικαιώματα όπως το δικαίωμα της ζωής, η απαγόρευση των βασανιστηρίων, το δικαίωμα της προσωπικής ασφάλειας και της ίσης μεταχείρισης, του γάμου, της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, της ανεξιθρησκίας, της ελευθερίας σκέψης και συνείδησης κ.λπ.

Οι κυριότερες τεχνικές διδασκαλίας που εφάρμοσε η Φ. Αργυράκη στην τάξη της ήταν: α) η ευαισθητοποίηση των παιδιών μέσω συζητήσεων, β) οι ομαδικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού και έκθεσή του κ.λπ.), γ) το θεατρικό παιχνίδι και δ) η προβολή διαφανειών από το παιδικό τμήμα της Διεθνούς Αμνηστίας.

Από τη συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου και από τις παρατηρήσεις της ίδιας της συγγραφέως κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους φάνηκε ότι τα κορίτσια παρουσίαζαν εξ αρχής μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ τα αγόρια έδειχναν να ταλαντεύονται ανάμεσα στη γοητεία που ασκεί η βία και στην απόρριψή της.

Επίσης η τάξη στο σύνολό της φάνηκε να ωφελήθηκε από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφού τα παιδιά βελτίωσαν κατά πολύ τις μεταξύ τους σχέσεις.

• Πολύ σημαντική προσπάθεια στο ζήτημα της διερεύνησης των αξιών στον ελλαδικό χώρο αποτελεί η έρευνα του Ν. Παπαδόπουλου (1997), με τίτλο: «Προβλήματα και στάσεις μαθητών λυκείων της Αθήνας». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 3.372 μαθητών και μαθητριών (ηλικίας 16 και 17 ετών) της Β΄τάξης λυκείου στην περιοχή της Αθήνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι του δείγματος δεν παρουσίασαν δείγματα ρήξης με τις αξίες των ενηλίκων. Δηλαδή οι έφηβοι, αν και διεκδικούν την αυτονομία τους, εξακολουθούν να πιστεύουν στον παραδοσιακό ρόλο του θεσμού της οικογένειας. Επίσης, αν και αμφισβητούν την αυθεντία της εκκλησίας, εντούτοις αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό τη συμβολή της θρησκείας στην αξιακή διάπλαση των ατόμων. Παρότι διακηρύσσουν τη σεξουαλική τους

απελευθέρωση, ασπάζονται τον παραδοσιακό ρόλο των φύλων. Όσον αφορά το θεσμό του σχολείου, δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από αυτόν διότι τον θεωρούν φορέα της κατεστημένης τάξης.

Το γενικότερο συμπέρασμα της παρούσης έρευνας υπήρξε η διαπίστωση ότι το περίφημο και τόσο συζητημένο «χάσμα των γενεών» στην πραγματικότητα είναι πλασματικό ή έστω υπερβολικό.

• Στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να διδάξουμε αξίες και κανόνες ζωής αναφέρθηκε ο Π. Ρούσσος το ίδιο έτος (1997) στο άρθρο του με τίτλο: «Κανόνες και αξίες στο σχολικό χώρο-ο ρόλος του καθηγητή» . Αφού κάνει μια σύντομη αναφορά στις ηθικές θεωρίες των Piaget και Kohlberg, στη συνέχεια συζητά τη σπουδαιότητα της ηθικής διδασκαλίας και το ρόλο του σχολείου στην ηθική ανάπτυξη των νέων.

Σύμφωνα με το συγγραφέα, οι δεξιότητες με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία των αξιών χωρίζονται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) *δεξιότητες παρατήρησης*: απόκτηση πληροφοριών, ανάγνωση κοινωνικών μηνυμάτων, υποβολή ερωτήσεων, β) *δεξιότητες έκφρασης*: λεκτικές δεξιότητες, μη λεκτική έκφραση, γνωριμίες και αποχαιρετισμοί, ενισχυτικές δεξιότητες, διεκδικητικές δεξιότητες και γ) *γνωστικές δεξιότητες*: σχεδιασμός, προγραμματισμός, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Εν κατακλείδι οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στο διάλογο, στο παιχνίδι των ρόλων και στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων-συγκρούσεων, ενώ η όλη εκπαιδευτική προσπάθεια θα πρέπει να έχει γνησιότητα και αυθεντικότητα, να στερείται κατακτητικής στοργής και να διαπνέεται από τη γνήσια ενσυναίσθηση του διδάσκοντος προς το μαθητή.

• «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή» είναι ο τίτλος ενός ακόμη άρθρου της Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (1998). Η σύγχρονη έννοια του Α.Π. (του curriculum) έναντι της πλέον παραδεδομένης άποψης –πρόγραμμα / βιβλίο αναφοράς (Βρεττός και Καψάλης, 1994)– όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο άρθρο είναι ότι το Α.Π. δεν είναι απλώς βιβλίο αναφοράς στόχων, οδηγιών και περιεχομένων (Ξωχέλλης, 1989), αλλά πρωτίστως ένα παιδαγωγικό κείμενο με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση.

Οι όροι που ως γνωστόν εμπνέουν τη μετανεωτερικότητα (η παγκοσμιοποίηση των πολιτικών αποφάσεων, το κοινοτικό κεκτημένο, τα ιδιαίτερα τοπικά προβλήματα) είναι φυσικό να καθορίζουν και το ιδεολογικό υπόβαθρο των Α.Π.

Με τον όρο νεωτερικότητα εννοείται ο σύγχρονος τρόπος ζωής και σκέψης με τον οποίο οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες προσπαθούν να υπερβούν τις παρενέργειες του νεωτερισμού.

*Νεωτερικότητα* ονομάστηκε ο τρόπος αντίληψης και βίωσης του κόσμου, ο οποίος καθιερώθηκε με το Διαφωτισμό και επικράτησε ως το ιδεολογικό υπόβαθρο όλων των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η νεωτερικότητα ήταν ένα εκσυγχρονιστικό κίνημα που οργάνωσε το κράτος και την εκπαίδευση ορθολογικά και επιδίωξε την απο-ιεροποίηση της γνώσης. Προσπάθησε να απελευθερώσει τον άνθρωπο από τα δεσμά της δεισιδαιμονίας και του σκοταδισμού και να τον εξυψώσει στο επίπεδο του λογικά σκεπτόμενου και ανεξάρτητου ατόμου.

Όμως, όπως επισήμανε και η συγγραφέας, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Foucault (1961, 1979, 1986, 1987, 1992) η προσπάθεια εξορθολογισμού της γνώσης, αν και απελευθέρωσε τον άνθρωπο από τα δεσμά του φόβου του για το υπέρλογο, του δημιούργησε νέα δεσμά, διότι ο Λόγος ως κανονιστική αρχή περιόρισε σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη επικοινωνία και εφευρετικότητα, μέσω των γραφειοκρατικών δομών που προώθησε και καθιέρωσε. Στη νεωτερικότητα η αξία και η μοναδικότητα του προσώπου ακυρώθηκε εκ νέου, μέσα στο πλαίσιο μαζικών διαδικασιών και στο κυνήγι του πρακτικά ωφέλιμου.

Η συγγραφέας τονίζει ότι είμαστε οι μάρτυρες ενός εκπαιδευτικού γίγνεσθαι το οποίο κινείται σε νέα υπερεθνικά θεσμικά πλαίσια και βασίζεται στη συνεργασία των κοινωνιών (π.χ η έννοια της εθνικής ταυτότητας καλείται να αποβάλει την αρχική, απόλυτη σημασία της και να συμβάλει στην οικοδόμηση ενός υπερεθνικού κοινού γίγνεσθαι).

Είναι απαραίτητο, όπως απαιτεί η νέα πραγματικότητα, να απαντηθεί το ερώτημα: «Ποιες αξίες, στάσεις, γνώσεις και στρατηγικές είναι απαραίτητο να κατέχουν οι μαθητές του σήμερα για να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχισμένα στον κόσμο του αύριο;».

Το σύγχρονο Α.Π., εκτός των άλλων, οφείλει να καλλιεργεί αξίες που να υπερβαίνουν –χωρίς όμως να εκμηδενίζουν – τις εθνικές τοπικές αξίες. Οι αξίες αυτές θα πρέπει να κινούνται μέσα στα πλαίσια της ανεκτικότητας, της επικοινωνιακής εθνικής ταυτότητας, του ενδιαφέροντος για τα τοπικά προβλήματα αλλά πάντοτε σε

διασύνδεση με τα κοινοτικά και παγκόσμια προβλήματα, της θεμελίωσης μιας θετικής εικόνας για τη θέση της πατρίδας στον παγκόσμιο χώρο και της ανάπτυξης οράματος για τη βελτίωση αυτής της θέσης.

Η αξία της ανάπτυξης μιας διαλεκτικής σχέσης προσώπου και κόσμου επισημαίνεται ιδιαιτέρως εδώ, διότι το άτομο μέσα σ'αυτήν συναισθάνεται την προσωπική του ύπαρξη όχι ως απλή, ξεκομμένη, ατομική εμπειρία, αλλά ως *στάση* του μετέχοντος της εμπειρίας.

• Η Μ. Δροσινού (1998), στη διδακτορική της διατριβή με τίτλο: «Οργάνωση της παιδικής παραβατικότητας μέσα από κοινωνικές και ψυχολογικές δομές», μελετά το γεγονός της παιδικής παραβατικότητας σε συνάρτηση με την ιστορική αναγκαιότητα, την έκφραση των κοινωνικών δομών της οικογένειας, του σχολείου, της τηλεόρασης και τις επιβολές των παραπάνω θεσμών. Η επιβολή των κοινωνικών αξιών στον τρόπο ανατροφής των παιδιών διερευνάται επίσης μέσω της σχέσης επηρεάζοντος και επηρεαζόμενου. Η τηλεόραση σε σχέση με την παιδική παραβατικότητα μελετάται από την πλευρά της παρουσίασης νέων αξιών (π.χ. αξία της κατανάλωσης), οι οποίες παραβαίνουν τις παραδοσιακές αξίες.

• Η Μ. Ντάλλα (1999) στο άρθρο με τίτλο: «Αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς Ελλήνων μαθητών προς τους Βορειοηπειρώτες και Πόντιους μετανάστες συμμαθητές τους» αναφέρεται στην έρευνά της σχετικά με την παρέμβαση στους «ηγέτες-μαθητές» της σχολικής τάξης με σκοπό την αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς τους, καθώς και των συμμαθητών τους απέναντι σε παιδιά μεταναστών. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 647 Ελλήνων μαθητών, ηλικίας από 11 έως 13 ετών, που φοιτούσαν στα σχολεία των δήμων Αχαρνών, Ασπροπύργου, Αμαρουσίου, Αγίας Βαρβάρας και Μαρκοπούλου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως διαμορφώθηκαν μέσω της σύγκρισης της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου έδειξαν ότι : α) επιβεβαιώνεται η γνωστή θέση ότι η απλή επαφή δεν αρκεί από μόνη της για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, β) ισχύει η άποψη (σύμφωνη με τη θεωρία του επιπολιτισμού) ότι οι στενές σχέσεις των μεταναστών με μέλη της κυρίαρχης ομάδας αποτελούν σημαντικό παράγοντα στήριξης, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τη θετική κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή τους.

• Η έρευνα του Ν. Παπαδόπουλου (2000) με τίτλο: «Το μάθημα της ψυχολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», αν και δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το θέμα της παρούσας έρευνας, εντούτοις στην πραγματικότητα είναι αρκετά σχετική, διότι αναφέρεται στην αξία της διδασκαλίας του μαθήματος της ψυχολογίας σε περισσότερο ποιοτική και ουσιαστική βάση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η στάση των μαθητών Γυμνασίου φάνηκε να είναι πολύ θετική (79% των μαθητών συμφώνησαν με την εισαγωγή του μαθήματος στο Γυμνάσιο) και η στάση των μαθητών Λυκείου φάνηκε να είναι εμφανώς θετική (82% των μαθητών θεώρησαν το μάθημα ενδιαφέρον μέχρι και πολύ ενδιαφέρον).

• Το 2001 το ενδιαφέρον για τις αξίες ζωής διαφαίνεται εκ νέου στα άρθρα της Μ. Πλατσίδου. Το πρώτο δημοσιεύθηκε τον Νοέμβριο με τίτλο: «Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική». Στο συγκεκριμένο άρθρο η συγγραφέας, αφού κάνει μια συνοπτική αναφορά στις έννοιες της *ψυχολογίας της ηθικής*, της *ηθικής εκπαίδευσης* και του *χαρακτήρα*, στη συνέχεια αναφέρεται στην εφαρμογή της ηθικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή ανατρέχοντας στις θεωρίες των Kohlberg (1984), Lickona (1993), Banks (1995) και των Noblit και Dempsey (1996).

Καταλήγει στην ύπαρξη μιας γενικότερης συναίνεσης μεταξύ των ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την ανάγκη να διδάσκονται οι ηθικές αξίες και να καλλιεργείται η ηθική σκέψη στα παιδιά. Αυτό μπορεί να γίνει ευκολότερα με τη χρήση ηρωικών προτύπων και την παρουσίαση όχι μόνο των βιογραφικών στοιχείων των ηρώων, αλλά κυρίως την υπογράμμιση των ψυχικών ιδιοτήτων και των ποικίλων ατομικών χαρακτηριστικών τα οποία συνδέονται με την ηρωική συμπεριφορά.

Το δεύτερο άρθρο δημοσιεύθηκε το καλοκαίρι του 2001 με τίτλο: «Τα ηρωικά πρότυπα. Η ψυχολογική δομή και ο παιδαγωγικός τους ρόλος», στο οποίο τονίζεται η δύναμη των ηρωικών προτύπων για την προώθηση της συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης των παιδιών. Ήρωας θεωρείται το πρόσωπο που έχοντας έρθει αντιμέτωπο με κάποιο σοβαρό πρόβλημα (π.χ. δυσκολία ή σύγκρουση) επιδεικνύει αρετές όπως γενναιότητα, αυτοθυσία, ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων, σοφία και προβάδισμα του κοινού συμφέροντος έναντι του ατομικού.

Τα ηρωικά πρότυπα φαίνεται ότι επηρεάζουν και άμεσα και μακροπρόθεσμα διαστάσεις της προσωπικότητας όπως είναι οι αξίες και ο τρόπος ζωής, τους

προσωπικούς στόχους και τον κοινωνικό προσανατολισμό, όπως επίσης και τις στάσεις των ατόμων απέναντι σε ιδέες και θεσμούς. Το πλέον σημαντικό στην παραπάνω διαδικασία έγκειται στο γεγονός ότι αυτή πραγματοποιείται μακριά από συγκεκριμένες στεγνές ηθικολογίες και απαιτήσεις, τις οποίες θα επέβαλε οποιοδήποτε θρησκευτικό, πολιτικό και φιλοσοφικό σύστημα. Δηλαδή με άλλα λόγια υπερβαίνει τα δεδομένα των ποικίλων εθνικών και θρησκευτικών περιορισμών και οδηγεί σε πολλές και σημαντικές ευκαιρίες εσωτερικής ανάπτυξης.

• Επίσης το άρθρο της Α. Κουλουμπαρίτση (2001) με τίτλο «Κοινωνικές αξίες στην Α΄/θμια και Β΄/θμια εκπαίδευση» έχει αφορμή και αφετηρία το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Σωκράτης Comenious, Δράση 1, με τίτλο: «Ξεπερνώντας το φράγμα των λέξεων: Εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια αξιών, δημιουργικό γράψιμο και διαδίκτυο».

Στο εν λόγω άρθρο παρουσιάζονται τεχνικές παραγωγής του γραπτού λόγου που συνάδουν με την εκπαίδευση και την καλλιέργεια των αξιών. Επιλέχθηκε συγκεκριμένα το θέμα: «ανθρώπινες σχέσεις-φιλία», διότι η φιλία αποτελεί έμπρακτη απόδειξη κοινωνικών ιδιοτήτων όπως η συνύπαρξη, η ανεκτικότητα, η κατανόηση, η αλληλοβοήθεια, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία.

Η συγγραφέας προτείνει συγκεκριμένα βήματα–δραστηριότητες τα οποία προάγουν τη χαρακτηρολογική εκπαίδευση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση αξιακών διλημμάτων και στην περαιτέρω διαλεκτική αντιπαράθεση πάνω στα συγκεκριμένα κείμενα.

• Στη μεγάλη αξία της καλλιέργειας της αντιρατσιστικής συμπεριφοράς στο σύγχρονο σχολείο αναφέρεται ο Γ. Μύαρης (2002) στο άρθρο του με τίτλο «Η αντιρατσιστική συμπεριφορά και τα μαθήματά της. Σχόλιο με εμβέλεια πανελλήνια για όσους επιμένουν να σκέφτονται». Με αφορμή τη φράση «μυρίζει έντονα *ξενίλα* στη χώρα μου», την οποία συνάντησε σε μαθητική έκθεση της Γ΄λυκείου, σε λύκειο της Κύπρου, μελετά τους κυριότερους λόγους (π.χ. αρνητικές κοινωνικές και πολιτικές δομές που οδηγούν στη συνέχεια σε πνευματικές υστερήσεις) που ευνοούν την ανάπτυξη διακρίσεων σε πολιτισμικό, κοινωνικό και φυλετικό επίπεδο.

### 1.3.2. Έρευνες και άρθρα που δημοσιεύθηκαν στο εξωτερικό

Στο εξωτερικό έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς ενδιαφέρουσες έρευνες σχετικά με το ζήτημα των αξιών σε παιδιά και εφήβους. Παρακάτω αναφέρονται οι σπουδαιότερες ερευνητικές προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών στον τομέα της μελέτης και έρευνας των αξιών ζωής.

• Εξαιρετικής σημασίας προσπάθεια για τη μελέτη του τομέα των αξιών, η οποία αξίζει να αναφερθεί στην αρχή, αποτελεί η θεωρία του Milton Rokeach (1968, 1973) σχετικά με τις προσωπικές αξίες, και τούτο διότι έχει αποτελέσει το σημείο αναφοράς πολλών σύγχρονων ερευνών για τις αξίες και ιδιαιτέρως για εκείνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο δημοτικό σχολείο (π.χ. έρευνα της A. Braboy (1996), έρευνα του J. M. La Roe (2003) κ.λπ.).

Ο M. Rokeach θεωρείται ο πρώτος ερευνητής και θεωρητικός στον τομέα των πεποιθήσεων, των στάσεων και των αξιών και ήταν αυτός ο οποίος τόνισε πρώτος τη σπουδαιότητα που έχει για την επιστήμη της ψυχολογίας η βαθύτερη μελέτη και κατανόηση των στάσεων–διαθέσεων των ατόμων. Η παραπάνω πρόταση του Rokeach οδήγησε πολλούς μελλοντικούς διανοητές και επιστήμονες – π.χ. τους Lipset (1963), Baer, Curtis, Crabb et al. (1996) και Γεώργα, Χριστακόπουλο και Schwarz (1992) - να επικεντρώσουν τις προσπάθειες και μελέτες τους στο συγκεκριμένο τομέα και να καταλήξουν σε αληθινά αξιόλογα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Rokeach (1968, 159-160), όταν λέμε ότι ένα άτομο έχει μια αξία, αυτό σημαίνει να πιστεύει σταθερά ότι ένας συγκεκριμένος τρόπος κοινωνικής συμπεριφοράς (ή σκοπός ύπαρξης) είναι κοινωνικά και ατομικά προτιμότερος από άλλες εναλλακτικές συμπεριφορές. Από τη στιγμή που μια αξία εσωτερικευθεί στο άτομο είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, γίνεται ένα μέτρο-κριτήριο ορθής συμπεριφοράς, το οποίο στη συνέχεια καθοδηγεί την ατομική και κοινωνική δράση και αναπτύσσει στο άτομο συγκεκριμένες και σταθερές στάσεις απέναντι σε σχετικά αντικείμενα ή καταστάσεις.

Κατά τον Rokeach, *αξία* είναι ένα αφηρημένο ιδανικό το οποίο δε συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση και το οποίο αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τους τρόπους επαφής–επικοινωνίας και τους ιδανικούς τελικούς σκοπούς της ζωής του.

Επίσης μια αξία χρησιμοποιείται και ως κριτήριο για να εκτιμήσει και να αξιολογήσει το άτομο τις πράξεις, τις δικές του αλλά και των άλλων ανθρώπων, όπως

επίσης και για να συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους. Σημαντικό είναι επίσης το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι μια αξία δεν επηρεάζει μόνο το άτομο που την έχει, αλλά και αρκετά άλλα άτομα με τα οποία επικοινωνεί (π.χ. τα παιδιά του κ.λπ.).

Στο βιβλίο του «In the Nature of Human Values» (1973), ο Rokeach ξεδίπλωσε πέντε υποθέσεις, οι οποίες και οδήγησαν τις μελέτες του. Πιο συγκεκριμένα ο Rokeach υπέθεσε ότι: (1) Ο συνολικός αριθμός των αξιών τις οποίες κατέχει ένα άτομο είναι σχετικά μικρός, (2) όλοι οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο κατέχουν τις ίδιες αξίες αλλά σε διαφορετικό βαθμό, (3) Όλες οι αξίες ενός ατόμου οργανώνονται σε αξιακά συστήματα, (4) τα πρώτα ίχνη των ανθρωπίνων αξιών πρέπει να αναζητηθούν σε πολιτιστικά, κοινωνικά (οργάνωση και φιλοσοφία των κοινωνικών θεσμών και ινστιτούτων) και σε ποικίλα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, (5) οι συνέπειες των ανθρωπίνων αξιών εκδηλώνουν στο πεδίο της καθημερινής πραγματικότητας όλα τα φαινόμενα τα οποία οι κοινωνικοί επιστήμονες επιθυμούν να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν (βλ. Johnson 2001, 51).

Ο Rokeach στην προσπάθειά του να στηρίξει τις παραπάνω υποθέσεις του διακρίνει α) τις αξίες που εμφανίζονται ως ιδιότητες των ίδιων των αντικειμένων και οι οποίες καθιστούν τα εν λόγω αντικείμενα περισσότερο ή λιγότερο πολύτιμα–επιθυμητά και β) τις αξίες που λειτουργούν ως υποκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης.

Ακολουθώντας τις απόψεις των Alport, Kluckhohn (1951), Maslow (1959,1964), Vermon και Lindzey (1960) και άλλων μελετητών, ο Rokeach υποστήριξε ότι η δεύτερη κατηγορία αξιών (αυτή που λειτουργεί ως κριτήριο αξιολόγησης) έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα για την επιστημονική κοινωνική ανάλυση. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει την υπόθεση του Rokeach ότι ο αριθμός των αξιών–κριτηρίων των ατόμων είναι σχετικά μικρός και επομένως είναι περισσότερο εύκολος να αναγνωριστεί και να μελετηθεί (βλ. Williams 1968, 283).

Ο Rokeach (1973) διαχώρισε τις αξίες–κριτήρια σε 18 τελικές και 18 εργαλειακές αξίες. Για να μετρήσει τις παραπάνω αξίες, έδωσε στους συμμετέχοντες στην έρευνα έναν κατάλογο με τις 18 τελικές και τις 18 εργαλειακές αξίες που είχε καθορίσει και τους ζήτησε να βαθμολογήσουν τις αξίες με βάση τη σημαντικότητά τους.

Οι αξίες καθορίστηκαν μετά από συνεντεύξεις με ενήλικους Αμερικάνους και με βάση τη συλλογή των στοιχείων που περιγράφουν την προσωπικότητα, κατάλογο που είχε συντάξει ο Anderson το 1968 μετά από συνεντεύξεις που είχε με ενήλικους Αμερικάνους. Ο κατάλογος των 18 τελικών και των 18 εργαλειακών αξιών κατά τον Rokeach έχει ως εξής:

**Πίν. 3. Ο κατάλογος των 18 αξιών του Rokeach (τελικές – εργαλειακές)**

| **Τελικές αξίες (σκοποί)** | **Εργαλειακές αξίες (μέσα)** |
|---|---|
| Άνετη ζωή (επιτυχία) | Φιλοδοξία, εργατικότητα |
| Συναρπαστική ζωή (διεγερτική και γεμάτη δράση) | Ανοιχτό μυαλό (ευρύ πνεύμα) |
| Αίσθηση εκπλήρωσης | Ικανός (επαρκής, αποτελεσματικός) |
| Κόσμος ειρηνικός, χωρίς πολέμους και συγκρούσεις | Κεφάτος χαρακτήρας (χαρούμενος, χωρίς σκοτούρες) |
| Κόσμος ομορφιάς (φύση και τέχνες) | Καθαριότητα (νοικοκυροσύνη) |
| Ισότητα (ίσες ευκαιρίες για όλους) | Κουράγιο (να έχεις το θάρρος να υποστηρίζεις τα πιστεύω σου) |
| Οικογενειακή ασφάλεια (αγάπη και φροντίδα) | Επιείκεια (η διάθεση να συγχωρείς τους άλλους) |
| Ελευθερία (ανεξαρτησία, ελεύθερη εκλογή) | Βοηθητικός-χρήσιμος (να εργάζεσαι για το καλό των άλλων) |
| Ευτυχία (ευχαρίστηση) | Τιμιότητα (ειλικρίνεια, φιλαλήθεια) |
| Εσωτερική αρμονία (απελευθέρωση από εσωτερικές συγκρούσεις) | Εφευρετικότητα – τόλμη (δημιουργικότητα) |
| Ώριμη αγάπη (ερωτική και πνευματική οικειότητα) | Ανεξαρτησία και εμπιστοσύνη (προσωπική επάρκεια) |
| Φυσική ασφάλεια (προστασία από επιθέσεις) | Διανοητικότητα (εξυπνάδα, στοχαστικότητα) |
| Ευχαρίστηση (απολαυστική ζωή με αρκετό ελεύθερο χρόνο) | Λογικότητα (σταθερότητα, συνέπεια) |
| Σωτηρία (αιώνια ζωή) | Αγάπη (στοργικότητα, τρυφερότητα) |
| Αυτοσεβασμός (θετικό αυτοσυναίσθημα) | Ευπείθεια (υπακοή και σεβασμός) |
| Κοινωνική αναγνώριση (σεβασμός, θαυμασμός) | Ευγένεια (καλοί τρόποι) |
| Αληθινή φιλία (ζεστές, οικείες σχέσεις) | Υπευθυνότητα (Αξιοπιστία, εμπιστοσύνη) |
| Σοφία (ώριμη κατανόηση της ζωής) | Αυτοέλεγχος (συγκράτηση, αυτοπειθαρχία) |

Ο Rokeach διαχώρισε τις αξίες από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στη βάση της μονιμότητάς τους. Τα στοιχεία της προσωπικότητας μοιάζουν να είναι στέρεα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ οι αξίες είναι δυνατό να υπόκεινται σε αλλαγές. Επίσης διαχώρισε τις αξίες από τα προσωπικά ενδιαφέροντα βλέποντας τα ενδιαφέροντα ως περισσότερο περιορισμένες έννοιες σε σύγκριση με τις αξίες, οι οποίες μάλιστα στερούνται τον απαγορευτικό-υποχρεωτικό χαρακτήρα των αξιών (βλ. Johnson 2001, 51).

Στην παραπάνω θεωρία του Rokeach έχουν διατυπωθεί αρκετές αρνητικές κριτικές. Σύμφωνα με τον Johnson, η τοποθέτηση του Rokeach ότι ο αριθμός των αξιών είναι σχετικά μικρός, πιθανόν να μην είναι αληθής και να εμποδίζει την αναγνώριση και άλλων πολλών αξιών που, αν και αγνοούνται, πιθανόν να επηρεάζουν σημαντικά την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Ο Johnson τονίζει επίσης ότι ίσως να μην έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες αξίες σε διαφορετικό βαθμό, αλλά το πιθανότερο και λογικότερο είναι οι *πυρηνικές* αξίες κάθε ατόμου να ποικίλλουν είτε εξ αιτίας των διαφορετικών εμπειριών είτε εξ αιτίας των διαφορετικών πολιτιστικών πλαισίων των ατόμων (βλ. Johnson 2001, 43-49).

Στο σημείο αυτό κρίνω σκόπιμο να αναφερθώ και σε άλλες έρευνες οι οποίες, αν και δεν σχετίζονται άμεσα με το θέμα της παρούσης εργασίας, εντούτοις έχουν προσφέρει σε σημαντικό βαθμό στο χώρο της διερεύνησης των αξιών εν γένει:

• Ο Anderson το1968 μέσα από συνεντεύξεις του με ενήλικους Αμερικανούς συγκέντρωσε έναν κατάλογο με «δείκτες» προσωπικότητας. Στον παραπάνω κατάλογο του Anderson στηρίχθηκε ο Rokeach προκειμένου να διαμορφώσει τον δικό του κατάλογο αξιών.

• Οι Di Dio, Saragoni και Koestner (1996, 634) / (βλ. Johnson 2001) χρησιμοποιώντας τον κατάλογο αξιών του Rokeach επιχείρησαν να εξερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές αξίες του παραπάνω καταλόγου του και το φύλο των υποκειμένων. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν ήταν ότι οι άνδρες είναι περισσότερο πιθανό να εγκρίνουν αξίες όπως *ελευθερία* και *εκπλήρωση*, οι οποίες σχετίζονται με τα μέσα εκπλήρωσης των στόχων τοων ατόμων (agentic values), ενώ οι γυναίκες προτιμούν περισσότερο κοινές (communal values) αξίες όπως *φιλία* και *ισότητα*. Από τα παραπάνω συμπέραναν ότι οι προσωπικές αξίες που συνδέονται με το φύλο θα μπορούσαν επάξια «να συμπεριληφθούν στα χαρακτηριστικά, στα ενδιαφέροντα, στους ρόλους και στη σφαιρική αυτοαντίληψη των ατόμων ως μέρος

μιας πολυδιάστατης σύλληψης των χαρακτηριστικών του γένους» (βλ. Johnson 2001, 59).

• Η έρευνα των Kumar και Nonis (1997) επικεντρώθηκε στις προσωπικές αξίες των εργαζόμενων φοιτητών το 1990 και είχε στόχο να συγκρίνει τα δεδομένα από το συγκεκριμένο έτος (1990) με δεδομένα από εργαζόμενους φοιτητές του 1960, για να εντοπίσει τυχόν διαφορές.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Allport-Vernon-Lindzey (AVL). Βρέθηκε ότι οι άνδρες εργαζόμενοι φοιτητές του 1990 είχαν ισχυρότερες οικονομικές και πολιτικές αξίες, αλλά υστερούσαν σε θεωρητικές και θρησκευτικές αξίες σε σχέση με τους άρρενες φοιτητές του 1960. Οι γυναίκες εργαζόμενες φοιτήτριες, συγκρινόμενες και αυτές με τις εργαζόμενες φοιτήτριες του 1960, βρέθηκε να έχουν, όπως και οι άρρενες εργαζόμενοι φοιτητές, ισχυρότερες οικονομικές και πολιτικές αξίες αλλά ασθενέστερες αισθητικές και θρησκευτικές αξίες (βλ. Johnson 2001, 61).

• Οι Bellotto και Zatti (1999) μελέτησαν τις εργασιακές αξίες. Ξεκίνησαν ερευνώντας την υπόθεση ότι οι αξίες που ένα άτομο έχει σχετικά με την εργασία του κατάγονται πρωταρχικά από την οικογένεια. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική ομοιότητα ανάμεσα στα εργασιακά ιδανικά των ενηλίκων και των νέων. Διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στον τομέα του τι θεωρούν οι ενήλικες σημαντικό στο φυσικό εργασιακό τους περιβάλλον και στο τι περιμένουν οι νέοι από αυτό. Η παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία σε 1.523 άτομα.

Η κλίμακα των Bellotto και Zatti είναι εστιασμένη στην εργασιακή απασχόληση, εντούτοις παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την κλίμακα αξιών του Rokeach, όπως θα φανεί παρακάτω. Η κλίμακα των Bellotto και Zatti παρουσιάζεται παρακάτω σε σύγκριση με αυτήν του Rokeach:

**Πίν. 4. Ο κατάλογος των 18 αξιών του Rokeach και ο κατάλογος των αξιών των Bellotto και Zatti**

| **Rokeach- τελικές αξίες (σκοποί)** | **Rokeach-εργαλειακές αξίες (μέσα)** | **Bellotto και Zatti** |
|---|---|---|
| Άνετη ζωή (επιτυχία) | Φιλοδοξία, εργατικότητα | Ικανότητα χρησιμοποίησης- Η ευκαιρία να χρησιμοποιήσεις και να αναπτύξεις τις ικανότητες και τα ταλέντα σου |
| Συναρπαστική ζωή (διεγερτική και γεμάτη δράση) | Ανοιχτό μυαλό (ευρύ πνεύμα) | Κατόρθωμα-να λαμβάνεις σήματα για τη σωστή εργασία σου |
| Αίσθηση εκπλήρωσης | Ικανός (επαρκής, | Προαγωγή-να έχεις πρόοδο ως προς την |

| | | |
|---|---|---|
| | αποτελεσματικός) | καριέρα σου |
| Κόσμος ειρηνικός, χωρίς πολέμους και συγκρούσεις | Κεφάτος χαρακτήρας (χαρούμενος, χωρίς σκοτούρες) | Αισθητική-αίσθηση ομορφιάς σχετικά με τη διαδικασία, το προϊόν και το εργασιακό περιβάλλον |
| Κόσμος ομορφιάς (φύση και τέχνες) | Καθαριότητα (νοικοκυροσύνη) | Αλτρουισμός-Να βοηθάς ανθρώπους με προβλήματα |
| Ισότητα (ίσες ευκαιρίες για όλους) | Κουράγιο (να έχεις το θάρρος να υποστηρίζεις τα πιστεύω σου) | Εξουσία-Επιρροή πάνω σε άλλους |
| Οικογενειακή ασφάλεια (αγάπη και φροντίδα) | Επιείκεια (η διάθεση να συγχωρείς τους άλλους) | Αυτονομία-να παίρνεις τις δικές σου αποφάσεις και να έχεις τις δικές σου απόψεις. |
| Ελευθερία (ανεξαρτησία, ελεύθερη εκλογή) | Βοηθητικός-χρήσιμος (να εργάζεσαι για το καλό των άλλων) | Δημιουργικότητα-να κάνεις κάτι πρωτότυπο |
| Ευτυχία (ευχαρίστηση) | Τιμιότητα (ειλικρίνεια, φιλαλήθεια) | Μισθός-να παίρνεις μεγάλο μισθό |
| Εσωτερική αρμονία (απελευθέρωση από εσωτερικές συγκρούσεις) | Εφευρετικότητα – τόλμη (δημιουργικότητα) | Τρόπος ζωής-να ζεις σύμφωνα με τις δικές σου προσωπικές αξίες |
| Ώριμη αγάπη (ερωτική και πνευματική οικειότητα) | Ανεξαρτησία και εμπιστοσύνη (προσωπική επάρκεια) | Προσωπική ανάπτυξη-προσωπική πραγμάτωση |
| Φυσική ασφάλεια (προστασία από επιθέσεις) | Διανοητικότητα (εξυπνάδα, στοχαστικότητα) | |
| Ευχαρίστηση (απολαυστική ζωή με αρκετό ελεύθερο χρόνο) | Λογικότητα (σταθερότητα, συνέπεια) | |
| Σωτηρία (αιώνια ζωή) | Αγάπη (στοργικότητα, τρυφερότητα) | |
| Αυτοσεβασμός (θετικό αυτοσυναίσθημα) | Ευπείθεια (υπακοή και σεβασμός) | |
| Κοινωνική αναγνώριση (σεβασμός, θαυμασμός) | Ευγένεια (καλοί τρόποι) | |
| Αληθινή φιλία (ζεστές, οικείες σχέσεις) | Υπευθυνότητα (Αξιοπιστία, εμπιστοσύνη) | |
| Σοφία (ώριμη κατανόησητης ζωής) | | Αυτοέλεγχος (συγκράτηση, αυτοπειθαρχία) |

(βλ. Johnson 2001, 64-65).

• Οι Kropp, Lavack και Holden (1999) διεξήγαγαν έρευνα σε καπνιστές και σε ανθρώπους που έπιναν μπύρα, η οποία μελετούσε τις αξίες και την ευαισθησία των διαπροσωπικών επιλογών. Η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον διότι χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα αξιών βασισμένη: α) στην ιεράρχηση των αναγκών του Masslow (1954) και β) στη θεωρία της κοινωνικής προσαρμογής (Kahle 1983). Ο Kahle (1983) σε σχετική έρευνά του είχε ζητήσει από τους ερωτώμενους να απαντήσουν σχετικά με αξίες οι οποίες είτε απουσίαζαν είτε συνδέονταν έμμεσα με τις αξίες του καταλόγου του Rokeach, καταλήγοντας στον πίνακα αξιών που παρουσιάζεται παρακάτω:

**Πίν. 5. Κατάλογος αξιών του Kahle**

| **Kahle** |
|---|
| Το *ανήκειν* (η αποδοχή μας από τους άλλους, η αναγνώριση της χρησιμότητάς μας για τους φίλους μας, την οικογένειά μας και την κοινότητα) |
| *Έξαψη* (η βίωση διεγέρσεων και συγκινήσεων) |
| *Ζεστές ανθρώπινες σχέσεις* (πλησίασμα και οικειότητα) |
| *Προσωπική ολοκλήρωση* (πνευματική ισορροπία και ανάπτυξη των ταλέντων) |
| *Καλή ζωή* (σεβασμός, θαυμασμός και αναγνώριση από τους άλλους) |
| *Διασκέδαση και χαρά* (απολαυστική, χαρούμενη ζωή) |
| *Ασφάλεια* (προστασία από ατυχήματα και επιθέσεις) |
| *Αυτοσεβασμός* (περηφάνεια και αυτοπεποίθηση) |
| Εκπλήρωση (επιτυχία σε ό,τι και αν κάνουμε) |

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο κατάλογος αξιών του Kahle συγκρινόμενος με αντίστοιχες αξίες από τον κατάλογο αξιών του Rokeach, όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

**Πίν. 6. Κατάλογος αξιών του Kahle μαζί με αντίστοιχες αξίες από τον κατάλογο αξιών του Rokeach.**

| Kahle | Rokeach |
|---|---|
| Το *ανήκειν* (η αποδοχή μας από τους άλλους, η αναγνώριση της χρησιμότητάς μας για τους φίλους μας, την οικογένειά μας και την κοινότητα) | Οικογενειακή ασφάλεια (αγάπη και φροντίδα) |
| *Έξαψη* (η βίωση διεγέρσεων και συγκινήσεων) | Συναρπαστική ζωή (διεγερτική και γεμάτη δράση) |
| *Ζεστές ανθρώπινες σχέσεις* (πλησίασμα και οικειότητα) | Αληθινή φιλία (ζεστές, οικείες σχέσεις) |
| *Προσωπική ολοκλήρωση* (πνευματική ισορροπία και ανάπτυξη των ταλέντων) | Εσωτερική αρμονία (απελευθέρωση από εσωτερικές συγκρούσεις) |
| *Καλή ζωή* (σεβασμός, θαυμασμός και αναγνώριση από τους άλλους) | Κοινωνική αναγνώριση (σεβασμός, θαυμασμός) |
| *Διασκέδαση και χαρά* (απολαυστική, χαρούμενη ζωή) | Ευχαρίστηση (απολαυστική ζωή με αρκετό ελεύθερο χρόνο) |
| *Ασφάλεια* (προστασία από ατυχήματα και επιθέσεις) | Εθνική ασφάλεια (προστασία από επιθέσεις) |
| *Αυτοσεβασμός* (περηφάνεια και αυτοπεποίθηση) | Αυτοσεβασμός (θετικό αυτοσυναίσθημα) |
| Εκπλήρωση (επιτυχία σε ό,τι και αν κάνουμε) | Αίσθηση εκπλήρωσης |

Αν και οι αξίες των παραπάνω δύο καταλόγων φαίνονται να μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, εντούτοις παρουσιάζουν και σημαντικές διαφορές. Επί παραδείγματι, αν και η αξία «να ανήκεις κάπου»( Kahle) και η αξία «οικογενειακή ασφάλεια» (Rokeach) εκ πρώτης όψεως μοιάζουν μεταξύ τους, εντούτοις η πρώτη αξία μπορεί να σημαίνει για έναν έφηβο να απομακρυνθεί από την οικογένειά του και να ανήκει στην ομάδα των συνομηλίκων του. Επίσης η αξία «έξαψη» (Kahle), αν και μοιάζει φαινομενικά με την αξία «συναρπαστική ζωή» (Rokeach), δείχνει να σημαίνει κάτι πολύ πιο έντονο από αυτήν (βλ. Johnson 2001, 61-63).

• Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του J.K. Campbel (1964), η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την παρούσα εργασία και διεξήχθη στην Ελλάδα σε Σαρακατσάνους βοσκούς. Από την παραπάνω έρευνα διαπιστώθηκε ότι την εκ πρώτης όψεως άναρχη κοινωνική ζωή των Σαρακατσάνων βοσκών κυβερνά ένα

σύστημα κοινωνικών αξιών το οποίο βασίζεται στις έννοιες της *τιμής*, της *δύναμης* και της *υπερηφάνειας*. Το συγκεκριμένο αξιακό σύστημα δείχνει να περιορίζει αυστηρά τις πιθανές μορφές της οικονομικής και κοινωνικής συμμετοχής.

• Μία εξίσου σημαντική με την παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον J. O. Peristiani (1965) σε ένα ορεινό χωριό της Κύπρου, το οποίο ανήκει σε μια ευρύτερη ομάδα από είκοσι δύο χωριά, την ονομαζόμενη «Πιτσιλιά».

Η μελέτη αφορούσε κυρίως στην προσπάθεια κατανόησης του αξιακού συστήματος των κατοίκων του χωριού «Αλόνα», το οποίο βασιζόταν στις αξίες της τιμής και της ντροπής, καθώς και στην καταγραφή των κοινωνικών συμπεριφορών και πεποιθήσεων μέσα από τις οποίες εκφράζονταν οι παραπάνω δύο αξίες.

Οι κάτοικοι του συγκεκριμένου χωριού αντλούσαν μεγάλη περηφάνια από το γεγονός ότι ήταν φτωχοί υλικά και γλωσσολογικά και από το ότι θεωρούνταν και από τους υπόλοιπους κατοίκους της Κύπρου ως οι τελευταίοι θεματοφύλακες των παραδοσιακών αξιών του νησιού όπως του *ανδρισμού*, της *εγκαρτέρησης*, της *αντοχής*, και της *γενναιοδωρίας*.

Η κοινωνική αξιολόγηση πραγματοποιούνταν με εκφράσεις όπως «φιλότιμος», «αφιλότιμος», «άτιμος», «αδιάντροπος» κ.λπ.. Η οικογενειακή δομή ήταν πατριαρχική. Η έννοια της «υποχρέωσης» σχετιζόταν άμεσα με τους οικογενειακούς δεσμούς και καθήκοντα, ενώ έδειχνε να αδυνατίζει όταν αφορούσε πρόσωπα εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η έννοια του «φιλότιμου» αναλύθηκε ιδιαιτέρως, διότι φάνηκε ότι σχετιζόταν άμεσα με τις αξίες της *τιμής*, της *γενναιοδωρίας*, του *κουράγιου*, της *γενναιότητας* κ.λπ.

• Το 1982 πραγματοποιήθηκε έρευνα με τίτλο: «Οι αξίες στα τηλεοπτικά προγράμματα τα οποία παρακολουθούνται από παιδιά του δημοτικού σχολείου: Η ανάπτυξη και η εκτέλεση της μεθοδολογίας», από τον Jean Benedict Raffa.

Ως αντικείμενα έρευνας επιλέχθηκαν δύο επεισόδια από τρία διαφορετικά τηλεοπτικά προγράμματα τα οποία ήταν δημοφιλή στα παιδιά (*The Dukes of Hazzard*, *The Incredible Hulk* και *the Love Boat*).

Αρχικά εντοπίστηκαν οι αξίες που διαφαίνονταν συχνότερα στα παραπάνω επεισόδια. Η επιλογή έγινε από το σύνολο των 22 θετικών αξιών και τα αρνητικά αντίστοιχά τους που υπήρχαν στα επεισόδια. Αφού καταγράφηκαν οι συχνότερα

εμφανιζόμενες αξίες, στη συνέχεια εξετάστηκαν για την ένταση της παρουσίας τους με βάση κριτήρια όπως οι προσωπικές εκφράσεις, οι πράξεις, οι λεκτικές εκφράσεις, η μουσική ταχύτητα, η δυνατή μουσική, τα ηχητικά εφέ και οι πυροβολισμοί.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι από τις 16 αξίες που εμφανίζονταν συχνότερα, οι 8 από αυτές ήταν «κοινωνικές» (pro-social) και οι άλλες 8 αξίες ήταν αντικοινωνικές (anti-social). Φάνηκε μάλιστα ότι οι αντικοινωνικές αξίες παρουσιάζονταν με μεγαλύτερη ένταση από τις κοινωνικές. Το τελευταίο εύρημα ίσως εξηγεί ως ένα βαθμό το γιατί τα παιδιά είναι πιθανότερο να αντιγράψουν τις αρνητικές παρά τις θετικές συμπεριφορές.

• Μια ακόμη ενδιαφέρουσα προσπάθεια αποτελεί η έρευνα που διεξήχθη το 1988 σε δημοτικό σχολείο του McMinn Country στο Tennessee, από την Gwen Sherlin Lewis. Η έρευνα αυτή με τίτλο: « Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και των μαθητών τους όσον αφορά τις θεμελιώδεις στάσεις και αξίες της δημοκρατίας» μελετά αν και κατά πόσο συσχετίζονται οι απόψεις των μαθητών και των δασκάλων τους ως προς δύο βασικούς τομείς: α) πώς βλέπουν τις Ηνωμένες Πολιτείες ως έθνος και β) πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολίτες.

Ειδικότερα η έρευνα αυτή εξετάζει πέντε βασικά δημοκρατικά γνωρίσματα – όψεις ζωής: το δικαίωμα ψήφου, τη διαμόρφωση και έκφραση της προσωπικής γνώμης, τη φορολογία, την υποστήριξη των νόμων και της κυβέρνησης και τέλος την υπεράσπιση της πατρίδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον:

-Βρέθηκε ότι και οι δύο ομάδες (δάσκαλοι και μαθητές) θεωρούν την ψήφο προνόμιο, αλλά δε συμφωνούν ως προς τη διάθεση συμμετοχής τους στην πολιτική ζωή. Ενώ οι δάσκαλοι δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή στα κοινά, οι μαθητές δε συμμερίζονται το ενδιαφέρον αυτό.

- Και οι δύο ομάδες συμφωνούν ως προς την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν τις αξίες της δημοκρατίας καθώς και την αμερικάνικη ιστορία στους μαθητές τους. Επίσης, αν και οι δύο ομάδες ήταν αναποφάσιστες ως προς την αναγκαιότητα χρήσης των πυρηνικών όπλων, όμως και οι δύο συμφωνούσαν ως προς τη μεγάλη σπουδαιότητα συνέχισης των διαστημικών προγραμμάτων.

-Η πλειονότητα των δασκάλων και των μαθητών είναι αναποφάσιστοι για το αν οι φόροι είναι πολύ υψηλοί ή όχι, αλλά συμφωνούν ως προς την εμπιστοσύνη τους

προς την κυβέρνηση και ως προς την αναγκαιότητα υπακοής στους νόμους της πολιτείας.

-Όσον αφορά τώρα το αν είναι σωστό να εμπλέκονται οι Ηνωμένες Πολιτείες σε πολέμους, οι δάσκαλοι ήταν σαφώς ενάντιοι σε αυτό, ενώ οι μαθητές ήταν αναποφάσιστοι.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το γένος των δασκάλων έδειξε να παίζει ρόλο στις επιλογές τους ως προς τον πόλεμο και τις επιθέσεις (οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδειχναν σημαντικά μικρότερη προτίμηση για τον πόλεμο και την επίθεση από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους).

• Εξίσου σημαντική προσπάθεια στον τομέα της διερεύνησης των αξιών αποτελεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1990 από την C.E.Trew-Yandell στο Arkansas, με τίτλο: «*Οι πνευματικές αξίες που αναγνωρίστηκαν από βιβλιοθηκάριους παιδικών βιβλίων και από παιδιά του δημοτικού μέσα στη σειρά βιβλίων Newbery Medal καθώς και σε βιβλία τιμής*».

Η εν λόγω έρευνα είχε κύριο στόχο της, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες και γνώσεις οκτώ βιβλιοθηκάριων παιδικών βιβλίων, να καταρτιστεί ένας κατάλογος από βιβλία τα οποία να περιέχουν πνευματικές αξίες. Ένας ακόμη στόχος της ήταν να διαπιστώσει εάν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν τις αξίες αυτές στα επιλεγμένα βιβλία.

Οι διαπιστώσεις της έρευνας υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι τα παιδικά υπό εξέτασιν βιβλία περιέχουν πνευματικές αξίες και ότι και οι βιβλιοθηκάριοι και τα παιδιά αναγνώρισαν και εντόπισαν περίπου παρόμοιες αξίες.

Οι πέντε συχνότερα αναγνωρισμένες αξίες από τους βιβλιοθηκάριους ήταν η *ενότητα της οικογένειας*, η *καλοσύνη* / φροντίδα, η *αποδοχή του εαυτού και των άλλων*, η *πίστη στο Θεό και στις βιβλικές αλήθειες*. Οι πέντε συχνότερα αναγνωρισμένες αξίες από τα παιδιά ήταν η *καλοσύνη* / φροντίδα, η *αγάπη*, η *γενναιότητα*, η *προσωπική ανάπτυξη* και η *αποφασιστικότητα*.

• Οι Vlek & Keren το1992 υποστήριξαν ότι υπάρχουν και άλλοι τύποι κοινωνικών διλημμάτων που αφορούν τα περιβαλλοντικά θέματα όπως π.χ. το όφελος-ρίσκο.

Υπάρχουν λοιπόν συγκρούσεις «προτιμώμενων αξιών» ανάμεσα σε άτομα, ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, ανάμεσα σε ομάδες αλλά και μέσα στο ίδιο το άτομο

(ανάμεσα σε διαφορετικές αξίες στην ίδια χρονική στιγμή και ανάμεσα στον παρόντα και μελλοντικό εαυτό).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ακόλουθο αναφορικά με το φαινόμενο της αύξησης της θερμοκρασίας του πλανήτη μας. Ίσως ένα άτομο αποφασίσει να αγοράσει καταλυτικό αυτοκίνητο για να εκπέμπει λιγότερους ατμοσφαιρικούς ρύπους αλλά, ενώ όλοι ωφελούνται από αυτό, τα έξοδα βαρύνουν μόνο ένα άτομο. Αντίθετα, εάν το ίδιο άτομο αποφασίσει να μην κάνει καμία ενέργεια τη στιγμή που όλοι οι άλλοι την κάνουν, τότε το άτομο θα έχει το ίδιο όφελος με τα άλλα, χωρίς να έχει το παραμικρό κόστος. Στις μοντέρνες λοιπόν οικονομίες η ατομική λογική είναι να προτιμώνται οι ιδιοτελείς συμπεριφορές που οδηγούν σε βραχύχρονα οφέλη, παρά οι αλτρουιστικές συμπεριφορές που οδηγούν σε μακροχρόνια οφέλη.

Σχετικά με το ερώτημα ποιες αξίες είναι παρούσες στους ανθρώπους με ενδιαφέρον για τα διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα, η απάντηση είναι ότι μπορεί να υπάρχουν και οι ατομικιστικές και οι συλλογικές αξίες και σχεδόν πάντα υφίσταται και κάποια οικονομική διάσταση του όλου ζητήματος.

Οι αξίες που θα επιλεγούν την κάθε χρονική περίοδο έχει να κάνει επίσης με την ταυτότητα με την οποία συνδέεται ισχυρότερα το συγκεκριμένο άτομο ή οργανισμός – με την *ατομική - μεμονωμένη* ή με τη *συλλογική*. Είναι φυσικό συγκεκριμένες αξίες να συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες (π.χ. μια κομουνιστική ταυτότητα συνδέεται περισσότερο με συλλογικές παρά με ατομικιστικές αξίες). Επίσης μια προεξάρχουσα ταυτότητα την κάθε φορά διαφοροποιεί την αντίληψη σχετικά με το πώς αντιλαμβανόμαστε τα οφέλη και τις ζημιές (π.χ. η ταυτότητα του γονέα, που ενδιαφέρεται για το μέλλον των παιδιών του, συνδέεται περισσότερο με συμπεριφορές – αξίες που σχετίζονται με μακροχρόνια οφέλη–συνέπειες.

Πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι οι περιβαλλοντικές αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την αίσθηση ταυτότητας του καθενός μας. Επομένως η αίσθηση ταυτότητάς μας δεν είναι στατική, αλλά δυναμική (μεγάλες καταστροφικές αλλαγές και ασυνέχειες στο φυσικό περιβάλλον μπορεί να απειλήσουν τη συνέχεια και την αίσθηση του εαυτού).

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει το παρόν άρθρο είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα και βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση της δομής των περιβαλλοντικών θεμάτων καθώς και των αξιών που εμπλέκονται κάθε φορά μαζί τους.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι αξίες που εμπλέκονται στα διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι σχετικές (δηλαδή είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται από το ένα κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο στο άλλο). Επίσης φαίνεται ότι σε κάθε σχεδόν περίπτωση οι ατομικιστικές (είτε ατομικές είτε ομαδικές–*ομαδικός εγωισμός*) αξίες υπερισχύουν έναντι των αλτρουιστικών αξιών.

Επιπρόσθετα, οι διαδικασίες αναγνώρισης μιας συγκεκριμένης ταυτότητας δείχνουν να παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο γίνονται κατανοητά και σεβαστά τα ενδιαφέροντα των μελλοντικών γενεών. Αυτό συμβαίνει διότι η αλληλεπίδραση με τις μελλοντικές γενιές διαμεσολαβείται κατ' ανάγκην από κοινωνικές και γνωστικές διαδικασίες–αναπαραστάσεις και δεν περιλαμβάνει φυσική αλληλεπίδραση.

Από τις διάφορες ταυτότητες εκείνη της *εθνικής* ταυτότητας δείχνει περισσότερο δεκτική σε εξειδικευμένα περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. ποια είναι η γνώμη σας για τη φαλαινοθηρία;).

Το παράδοξο των περιβαλλοντικών θεμάτων έγκειται στο ότι ενώ απαιτείται συλλογική δράση για την επίλυσή τους, σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο κατανόησής τους εγείρουν αναπόφευκτα διομαδικές συγκρούσεις. Είναι απαραίτητο δηλαδή να γίνει ξεκάθαρα αντιληπτό ότι ο κόσμος αποτελείται από ανταγωνιστικές ομάδες (π.χ. διαφορετικά έθνη) και όχι από μια ενοποιημένη ανθρωπότητα και συνεπώς η συλλογική δράση είναι μάλλον δράση ανταγωνιστικών μεταξύ τους ομάδων παρά δράση ενός αρμονικά συνεργαζόμενου συνόλου. Είναι λοιπόν δυνατό τις περισσότερες φορές να υπάρχουν διαφορετικές και μάλιστα συγκρουσιακές απόψεις για ένα περιβαλλοντικό θέμα με αποτέλεσμα αυτό να ανάγεται σε *κοινωνικό δίλημμα* (γεγονός που καθιστά ακόμη δυσκολότερη την αποτελεσματική επίλυσή του) (Chase and Panagopoulos 1995, 67-79 / στο «*Values and the Enviroment: A Social Science Perspective*» των Guerrier, Alexander, Chase και O' Brien).

• Δύο χρόνια μετά, το 1994, πραγματοποιήθηκε η έρευνα με τίτλο «Αναγνωρίζοντας τις αξίες των υπευθύνων για μια συστηματική αναδόμηση του σχολείου» από την E. Robles Guetzow, σε σχολείο στο N. Τέξας.

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε να καθορίσει και να διερευνήσει ποιες κατηγορίες αξιών πρέπει να κατέχουν όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από το σχολείο, προκειμένου να γίνει δυνατή η συστηματική αναδόμησή του.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 22 άτομα (μέλη του προσωπικού του σχολείου, μαθητές, μέλη της κοινότητας και ένας σύμβουλος εκπαίδευσης). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συγκέντρωση ημι-δομημένων παρατηρήσεων των συναντήσεων, των συμβάντων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, καθώς και των σχολικών συνθηκών.

Η έρευνα αναγνώρισε 9 κατηγορίες αξιών, οι οποίες καθοδηγούν και «επεξεργάζονται» τη σχολική αναδόμηση. Αυτές αναφέρονται στους 9 παρακάτω συγκεκριμένους τομείς: τη φύση των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, τη φύση και τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη φύση των συστηματικών σχολικών μεταβολών, τα αποτελέσματα της γνώσης, τις συνθήκες της διαδικασίας μάθησης, την αξιολόγηση της μάθησης, την οργανωτική δομή και φιλοσοφία της μάθησης, το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στην ευρύτερη κοινωνία και τέλος τις διαδικασίες συστηματικής σχολικής αναδόμησης.

Οι παραπάνω εννέα τύποι αξιών μπορούν επίσης να ενταχθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες με βάση αυτή τη φορά τις σχέσεις μεταξύ τους. Έτσι μπορεί κανείς να διακρίνει τις δημιουργικές (seminal) αξίες, τις πυρηνικές αξίες και τις στρατηγικές–οργανωτικές αξίες.

• Η Milicent Drower (1994), σε έρευνα που διεξήγαγε στο Σικάγο με τίτλο: «Μηνύματα από την παιδική ηλικία: μετάδοση των πολιτιστικών αξιών στα στοιχειώδη αναγνώσματα των δημοτικών σχολείων του Σικάγο», προσπάθησε εκτός των άλλων να εντοπίσει τις αξίες που μεταβιβάζονται μέσω των παραπάνω αναγνωσμάτων.

Κεντρική αξία των ιστοριών βρέθηκε να είναι η οικογένεια (μητέρα–πατέρας–παιδιά–παππούδες), μέσω της οποίας διδάσκονται και οι άλλες πολιτιστικές αξίες (τεχνολογία, επικοινωνία, κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικές αξίες). Τα βιβλία που μελετήθηκαν ανήκαν στην περίοδο 1900 – 1950.

Η συγγραφέας, προκειμένου να αποκτήσει μια όσο γίνεται βαθύτερη και αντικειμενικότερη ματιά για το αντικείμενο μελέτης της, αναγκαστικά μελέτησε τα συγκεκριμένα αναγνώσματα σε σχέση με το εκάστοτε πολιτικο–οικονομικο–κοινωνικό πλαίσιο.

• Το ίδιο έτος (1994) η Patricia-Eileen Bush, στην έρευνά της με τίτλο «Οι αξίες στην παιδική λογοτεχνία: αναγνώριση από ενήλικους και παιδιά της Ε΄τάξης»,

προσπαθεί να διερευνήσει εάν οι ενήλικοι μπορούν να αναγνωρίσουν τις αξίες τις οποίες εντοπίζουν και κατονομάζουν οι Knafle, Westcott και Pascarella (1988) από μια συλλογή βιβλίων.

Τα δέκα βιβλία τα οποία έπρεπε να διαβαστούν από τους ενήλικους και τα παιδιά ήταν από τη σειρά των βιβλίων τιμής (honor books). Τα δέκα βιβλία αναλύθηκαν για τον εντοπισμό σημείων όπου τα άτομα φαίνονται να λαμβάνουν κάποια απόφαση βασιζόμενα στις προσωπικές αξίες τους. Τα σημεία αυτά στη συνέχεια αναλύθηκαν για τον εντοπισμό των κατηγοριών των παραπάνω αξιών.

Στην εν λόγω έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τη βοήθεια ενός αναθεωρημένου ερωτηματολογίου. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Η ανάλυση των δύο ομάδων δεδομένων (κατηγορίες αξιών των παιδιών και κατηγορίες αξιών των ενηλίκων) οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα:

- Τα παιδιά έδειξαν να αναγνωρίζουν τις ζητούμενες αξίες. Μερικές μάλιστα από αυτές τις εντόπιζαν συχνότερα (π.χ. τη θετική συμπεριφορά και τα θετικά συναισθήματα).
- Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι φαίνεται να συμφωνούν στο ότι τα βιβλία που διάβασαν περιείχαν συχνότερα θετικές αξίες παρά αξίες οποιασδήποτε άλλης κατηγορίας. Επίσης κάποιες αξίες που οι ενήλικοι τις χαρακτήρισαν «σιωπηλές» εντοπίστηκαν συχνότερα από τα παιδιά.

• Το 1995 δημοσιεύτηκε το άρθρο των Jonathan Chase and Ioannis Panagopoulos με τίτλο «Οι περιβαλλοντικές αξίες και η κοινωνική ψυχολογία: Κοινή Ευρωπαϊκή αγορά ή Κοινό (-Κοινωνικό) Δίλημμα;».

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται οι διάφοροι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το πώς οι άνθρωποι αξιολογούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα-προβλήματα καθώς επίσης και το πώς αυτά μπορούν να αποτελέσουν πηγές σύγκρουσης. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι διαδικασίες καθορισμού της ταυτότητας είναι σημαντικοί παράγοντες στη διαδικασία της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων (π.χ. διαφορετικοί-συγκεκριμένοι τύποι ταυτότητας έχουν αποτέλεσμα περισσότερο ή λιγότερο ανταγωνιστικές αντιλήψεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα).

Τα περιβαλλοντικά θέματα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και για τούτο μπορούν να χαρακτηριστούν-κατηγοριοποιηθούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους π.χ. με βάση το πώς χρησιμοποιείται ή μεταφέρεται η ενέργεια είτε πώς επηρεάζεται έτσι ο αέρας, το έδαφος ή το νερό είτε σύμφωνα με τις φυσικές ιδιότητές τους.

Σε γενικές γραμμές, τα αίτια, τα παρόντα προβλήματα και οι συνέπειες των περιβαλλοντικών ζητημάτων είναι πολύ δύσκολο να καθοριστούν με ακρίβεια και για τούτο οι ερευνητές δυσκολεύονται να τα κατονομάσουν. Οφείλουν λοιπόν να τα οριοθετούν, να τα αξιολογούν και να τα καθορίζουν με όσο γίνεται μεγαλύτερη σαφήνεια.

Τα *κοινωνικά διλήμματα* είναι μια μορφή συλλογικής δράσης (τα αποτελέσματα είναι συνέπειες περισσοτέρων του ενός δραστών/προσώπων, οργανισμών, επαγγελμάτων, κρατών κ.λπ.). Στην πιο απλή μορφή κοινωνικού διλήμματος το κάθε άτομο αντιμετωπίζει μια διπλή επιλογή.

Το παράξενο εδώ είναι ότι εάν το άτομο επιλέξει την επιλογή που θα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για το ίδιο ως μεμονωμένο άτομο, η ίδια επιλογή δεν θα έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα σ΄αυτό (το άτομο) αν αποτελέσει επιλογή όλου του συνόλου στο οποίο ανήκει το άτομο (π.χ *μπορεί ένα άτομο να επιλέξει να κόψει ένα δέντρο για να χτίσει το σπίτι του, αλλά εάν αυτό το κάνει όλο το κοινωνικό σύνολο το αποτέλεσμα θα ήταν τρομερό για κάθε άτομο ξεχωριστά, γιατί δε θα υπήρχε πλέον πουθενά κανένα δέντρο*). Συνεπώς τα κοινωνικά διλήμματα μπορούν να πάρουν συγκεκριμένες μορφές:

Τις περισσότερες φορές τα κοινωνικά διλήμματα παρουσιάζονται ως συγκρούσεις ανάμεσα σε επιθυμίες ενός μεμονωμένου κοινωνικού δράστη (προσώπου, οργανισμού κ.λπ.) όταν αυτό υφίσταται ως μεμονωμένο άτομο και όταν αυτό υφίσταται ως μέλος μιας ευρύτερης ομάδας. Οι συγκρούσεις αυτές ανάμεσα στην *ατομικότητα* και τη *συλλογικότητα* μπορεί να υφίστανται και μέσα στο ίδιο το άτομο (ανάμεσα στον παρόντα και τον μέλλοντα εαυτό).

Πολύ συχνά τα περιβαλλοντικά ζητήματα έχουν το χαρακτήρα των κοινωνικών διλημμάτων. Κάτι τέτοιο εξηγεί το χάσμα ανάμεσα στα υψηλά αναφερόμενα ατομικά επίπεδα περιβαλλοντικής ευαισθησίας και στα πραγματικά προ-περιβαλλοντικά επίπεδα (π.χ. τα άτομα αν και υποστηρίζουν την αξία των δημόσιων μέσων συγκοινωνίας, εντούτοις δηλώνουν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν το αυτοκίνητό τους για τις μετακινήσεις τους).

- Το 1963 ο Lipset πραγματοποίησε έρευνα, η οποία είχε ως στόχο τη σύγκριση του αξιακού συστήματος των ΗΠΑ με εκείνο του Καναδά και βρήκε ότι το αξιακό σύστημα των ΗΠΑ υπερέχει έναντι του Καναδά ως προς το σύγχρονο προσανατολισμό του.

Οι Baer, Curtis at al. (1996) θέλοντας να επενεξετάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Lipstet (1963) πραγματοποίησαν έρευνα και συγκέντρωσαν δεδομένα από δεκαπέντε χώρες (Αυστραλία, Καναδά, Μ. Βρετανία, ΗΠΑ, Βέλγιο, Γαλλία, Ολλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Ιαπωνία, Ισλανδία, Ν. Ιρλανδία, Νορβηγία, Ισπανία, Δ. Γερμανία). Στους συμμετέχοντες (ενήλικες) της έρευνας δόθηκε ένας κατάλογος 17 αξιών (ανεξαρτησία, συναισθήματα υπευθυνότητας, συνεπής εργασία, φαντασία, ανεκτικότητα,σεβασμός προς τους άλλους, υπομονή, θρησκευτική πίστη, ανιδιοτέλεια, καλοί τρόποι, ηγετική ικανότητα, αποφασιστικότητα, υπακοή, ευγένεια-απλότητα, αυτοέλεγχος, αποταμίευση, νομιμοφροσύνη, τιμιότητα) από τον οποίο έπρεπε να επιλέξουν μέχρι πέντε αξίες, τις οποίες θα ήθελαν να διδάξουν στα παιδιά τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δε στηρίζουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Lipset (στις ΗΠΑ έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στη *θρησκευτική πίστη* η οποία είναι παραδοσιακή αξία, ενώ στον Καναδά έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στις αξίες *ανιδιοτέλεια* και *σεβασμό προς τους άλλους* οι οποίες θεωρούνταν από τους ερευνητές ως συλλογικές μοντέρνες αξίες.

Από τη συγκριτική θεώρηση της κλίμακας αξιών των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb και W. Johnston (1996) και του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος στη χώρα μας λαμβάνοντας υπ΄όψιν και τις επισημάνσεις των Φλουρή (2000) και Παπά (1996, 1997$^{α}$, 1997$^{β}$) προκύπτουν οι παρακάτω ταυτόσημες και μη ταυτόσημες νοηματικά αξίες:

(1) **Πιν. 7. Ταυτόσημες ή παράλληλες νοηματικά αξίες:**

| **Α.** Κλίμακα των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb και W. Johnston (1996) | ⇒ | **Β.** Κλίμακα αξιών του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος |
|---|---|---|
| η ανεξαρτησία | ⇒ | η ελευθερία |
| η συνεπής εργασία | ⇒ | η πανανθρώπινη συνεργασία |
| τα συναισθήματα υπευθυνότητας | ⇒ | η υπευθυνότητα |
| η φαντασία -(επινοητικότητα) | ⇒ | η δημιουργικότητα |
| η ανεκτικότητα (επιείκεια) και ο σεβασμός προς τους άλλους | ⇒ | ο σεβασμός των αξιών των άλλων |
| η υπομονή | ⇒ | η κατανόηση της διαφορετικότητας των άλλων |
| η θρησκευτική πίστη | ⇒ | η πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης ελληνικής παράδοσης |

η ανιδιοτέλεια ⇒ η αγάπη για το συνάνθρωπο

(2) **Πιν. 8. Αξίες που δε συμπίπτουν νοηματικά**:

| **A.** Κλίμακα των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb και W. Johnston (1996) | **B.** Κλίμακα αξιών του ισχύοντος ελληνικού αναλυτικού προγράμματος |
|---|---|
| οι καλοί τρόποι | δημοκρατικό φρόνημα |
| η ηγετική ικανότητα | αγάπη για τη φύση |
| η αποφασιστικότητα | αγάπη για τη ζωή |
| η υπακοή | αγάπη για την πατρίδα |
| η ευγένεια-απλότητα | κριτική σκέψη |
| ο αυτοέλεγχος | ενεργητική συμμετοχή του μαθητού |
| η αποταμίευση | |
| η νομιμοφροσύνη | |
| η τιμιότητα | |

• Μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη, η οποία στόχο της έχει να συγκρίνει τις πολιτιστικές αξίες της Αμερικής και της Κίνας μέσα από τις αξίες που προβάλλονται στα αναγνωστικά των μαθητών της Ε΄τάξης του δημοτικού, αποτελεί η έρευνα του Binyao Zheng (1996) με τίτλο: « Οι αξίες στα αναγνωστικά: μια συγκριτική μελέτη των κινεζικών και αμερικανικών κειμένων της Ε΄τάξης του δημοτικού».

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 56 ιστορίες από τα αναγνωστικά (28 ιστορίες από κάθε χώρα). Οι αξίες βαθμολογήθηκαν αναλόγως της συχνότητας εμφάνισής τους από το 0-5. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εξίσου στατιστικές και ποιοτικές αναλύσεις.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι στα κινεζικά αναγνωστικά υπήρχαν περισσότερες αναφορές και σκέψεις πάνω στις αξίες του σεβασμού, της διατήρησης της παράδοσης, της συνεργασίας, της ηγεσίας, και της οικονομίας. Αντιθέτως τα αμερικανικά αναγνωστικά περιείχαν κυρίως αναφορές στις αξίες της διασκέδασης και της δημιουργικότητας.

Επίσης στα αμερικανικά αναγνωστικά, σε σύγκριση με τα κινεζικά αναγνωστικά, βρίσκονταν συχνότερα αξίες όπως η προσωπική ανάπτυξη, η ευχάριστη προσωπικότητα και η προσωπική ανεξαρτησία. Φάνηκε ακόμη ότι οι Αμερικανοί μαθητές επέλεγαν τα πιο αγαπημένα τους κείμενα με βάση τα συμβάντα και τους χαρακτήρες των προσώπων τους (αν τους ήταν ευχάριστοι ή όχι), ενώ οι Κινέζοι

μαθητές έδειξαν περισσότερο προσανατολισμένοι αξιακά όσον αφορά την επιλογή ή μη ενός κειμένου.

Εντούτοις φάνηκε ότι και οι δύο πολιτισμικές ομάδες αν και διαφορετικές μοιράζονταν κάποιες κοινές αξίες όπως την *τιμιότητα*, τη *σκληρή* (συνεπή και υπεύθυνη) *εργασία*, την *επιτυχία-επίτευξη* (achievement), τη *φυσική δραστηριότητα*, το *να είσαι αρεστός και αποδεκτός*, το *κουράγιο* και τη *γενναιότητα*.

Η άποψη του ερευνητή είναι ότι και οι δύο αξιακοί προσανατολισμοί (Αμερικής – Κίνας) έχουν ελαττώματα και προτερήματα και ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο η μία χώρα να μάθει από την άλλη.

• Ποιες αξίες μπορεί να συναντήσει κανείς μέσα στους 23 μύθους για παιδιά της Beatrix Potter, εξετάζει η έρευνα της B. A. Braboy, η οποία πραγματοποιήθηκε επίσης το 1996 στη Φλώριδα. Οι αξίες που αναζητούνταν ήταν οι 18 λειτουργικές αξίες που αναφέρονται στο Rokeach Value Survey.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στους 23 υπό εξέταση μύθους οι συχνότερες λειτουργικές αξίες ήταν η *ικανότητα να τα «βγάζεις πέρα» στις δυσκολίες*, ο *αυτοέλεγχος*, η *αγάπη* και η *νομιμότητα*. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συχνότερα αναφερόμενες λειτουργικές αξίες ήταν η *λογική*, η *προσφορά βοήθειας*, η *ευγένεια*, και η *ικανότητα να τα «βγάζεις πέρα»*.

Όπως φαίνεται, εκπαιδευτικοί και ερευνητές συμφωνούν απολύτως ως προς την ύπαρξη της αξίας του *κουράγιου* ως συχνότερης αξίας, ενώ διαφωνούν ριζικά ως προς την ύπαρξη της αξίας της *λογικής*.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι και οι δύο πλευρές εντόπισαν και τις 18 λειτουργικές, κατά τον Rokeach, αξίες.

• Η Carol Montgomery και η Linda Plevyak το έτος 2000, θορυβημένες από την έξαρση της παιδικής βίας στο σχολείο, αναρωτήθηκαν αν θα ήταν προτιμότερο να αφεθεί η διδασκαλία των αξιών στους γονείς (παραδοσιακός τρόπος) ή αν τελικά είναι απαραίτητη η διδασκαλία των αξιών μέσα στο χώρο του σχολείου, με τρόπο υπεύθυνο και οργανωμένο.

Η προσπάθειά τους αφορούσε τον εντοπισμό μιας ομάδας αξιών για τη διδασκαλία των οποίων θα υπήρχε κοινή συναίνεση γονέων και εκπαιδευτικών. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε το 1988 σε δείγμα 112 γονέων και 37 εκπαιδευτικών, ενός δημοτικού σχολείου στη Hinesville της Γεωργίας.

Από τους συμμετέχοντες της έρευνας ζητήθηκε (υπό μορφή ερωτηματολογίου) να κατατάξουν κατά σειρά σπουδαιότητας δεκαοκτώ αξιακές ποιότητες (α. *δικαιώματα* : της δικαιοσύνης, της ισότητας ευκαιριών, του σεβασμού του ιδιωτικού χώρου, της ασφάλειας, της ελευθερίας, της αξιοπρέπειας – β. *ελευθερίες*: της λατρείας, του «πολιτεύεσθαι», της σκέψης, της έκφρασης – γ. *υπευθυνότητες*: σεβασμός της περιουσίας των άλλων, σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, τιμιότητα, αυτοέλεγχος, σεβασμός της ανθρώπινης ζωής, ανεκτικότητα–ανεξιθρησκία, συμπόνια, εργασία για το καλό των άλλων ) και στη συνέχεια να αναφέρουν ποιες από αυτές πιστεύουν ότι θα έπρεπε να διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα έδειξε ότι η αξιολόγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά αναφορικά με την *ελευθερία της θρησκευτικής λατρείας* (56% των γονέων δίνουν έμφαση στην παραπάνω αξία, ενώ μόνο το 33% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με μια τέτοια προτεραιότητα).

Είναι σημαντικό να τονιστεί επίσης ότι από τους παραπάνω ερωτώμενους μόνο δύο γονείς και μόνο ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι οι αξίες δεν πρέπει να διδάσκονται στο δημοτικό.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στη διδασκαλία οκτώ συγκεκριμένων αξιακών ποιότητων: (1) *σεβασμός της περιουσίας των άλλων*, (2) *σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων*, (3) *αυτοέλεγχος*, (4) *σεβασμός της ανθρώπινης ζωής*, (5) *τιμιότητα* (6) *ανεκτικότητα* (και *ανεξιθρησκία*), (7) *συμπόνια*, (8) *εργασία για το κοινό καλό*.

Οι ερευνήτριες τονίζουν ότι η συγκεκριμένη έρευνα αφήνει ακάλυπτα πολλά ερωτήματα, όπως: (α) πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου προκειμένου να διδάξει τις διάφορες αξίες, (β) πως μπορούν να συνεργαστούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για να σιγουρευτούν ότι στους μαθητές διδάσκονται θετικές αξίες, (γ) με ποια μέθοδο μπορούν να διδαχθούν οι αξίες (με κάποια απαιτητική και λεπτομερειακή διαδικασία, με τη μέθοδο διαχείρισης της συμπεριφοράς, με κάποια συνδυαστική μέθοδο των δύο προηγούμενων ή με κάποια άλλη νέα και διαφορετική διαδικασία;) και τέλος (δ) με ποιο τρόπο μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διδασκαλίας.

Οι εν λόγω ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι τα παραπάνω ερωτήματα οφείλουν να είναι οι κύριοι προβληματισμοί σε κάθε σχολείο το οποίο επιθυμεί να ασχοληθεί με την αξιακή εκπαίδευση.

• Το 2001 έλαβε χώρα η έρευνα του Ronald Wesley Germaine, η οποία στόχο της είχε να καθορίσει εάν υπήρχε σημαντική διαφορά στη μέτρηση της αυτοπεποίθησης ανάμεσα σε μαθητές δημοτικού που έχουν διδαχτεί συγκεκριμένες αξίες ως τμήμα του σχολικού προγράμματός τους και σε μαθητές που δεν έλαβαν τέτοια κατάρτιση. Η εν λόγω έρευνα με τίτλο: « Η επίδραση της διδασκαλίας αξιών στην αυτοεκτίμηση μαθητών του δημοτικού σχολείου» πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο του Καναδά, το οποίο είχε αναγνωρίσει 16 αξίες οι οποίες στήριζαν την κοινωνική συνοχή. Στο σχολείο αυτό πραγματοποιούνταν επίσης ειδικά μαθήματα για τη διδασκαλία των αξιών αυτών.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πειραματική μέθοδος. Στην πειραματική ομάδα διδάχθηκαν οι παραπάνω 16 αξίες ως επίσημο μέρος του σχολικού τους προγράμματος. Η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε επίσημα καμία τέτοιου είδους διδασκαλία.

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η καταγραφή (inventory) των Reasoner και Gilberts (1992). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ως προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Όμως θετική σχέση φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στις συμπεριφορές και στάσεις που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία και το θετικό αυτοσυναίσθημα των μαθητών.

Το γένος φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο αφού τα κορίτσια έδειχναν να έχουν σταθερά ελαφρώς χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια. Χρειάζονται όμως περαιτέρω έρευνες πάνω στους τομείς του κλίματος στην τάξη και των προτύπων που παρέχουν οι διδάσκοντες προκειμένου να ανακαλυφθεί η θετική τους σχέση με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης στη σχολική ηλικία.

• Μία ακόμη έρευνα πάνω στην παιδική λογοτεχνία πραγματοποιήθηκε το 2003 από την Joyce Maria La Roe στο Memphis. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να εντοπίσει τις αξίες που υπάρχουν στη σειρά βιβλίων με το όνομα «The Caldecott Medal Books» και στις εικονογραφήσεις τους με βάση τις 18 εργαλειακές αξίες του Rokeach, για τη χρονική περίοδο από το 1938 μέχρι το 2002.

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε τίτλο: «Οι αξίες που εκφράζονται στα Caldecott Medal Books (1938-2002)». Οι ειδικότεροι στόχοι της ανάλυσης περιεχομένου ήταν α) ο εν γένει εντοπισμός των συνολικά υπαρχόντων αξιών, β) ο εντοπισμός των αξιών

ανά έτος και γ) οι αξίες που εκφράζονταν είτε στα κείμενα είτε στις εικονογραφήσεις τους.

Στα συγκεκριμένα 65 βιβλία υπήρχαν 331 χαρακτήρες οι οποίοι εξέφραζαν αξίες, από τους οποίους οι 235 ήταν ανθρώπινοι και οι 96 μη ανθρώπινοι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικό πλαίσιο οι συχνότερα εμφανιζόμενες αξίες ήταν η *εφευρετικότητα*, η *προσφορά βοήθειας στους άλλους* και η *χαρούμενη διάθεση*.

Οι τρεις λιγότερο συχνές αξίες ήταν ο αυτοέλεγχος, η ευρύτητα του πνεύματος και η συγγνώμη.

Φάνηκε ακόμη ότι, αν και οι αξίες εμφανίζονται σε κάθε έτος, οι διάφορες αξίες δεν είναι ισοδύναμα κατανεμημένες σε όλα τα έτη. Μάλιστα το έτος 1940 είναι το έτος όπου συναντώνται αξίες σε μεγαλύτερη συχνότητα (με 100 παραδείγματα). Εκτός από το έτος 1940, και άλλα δύο έτη (το 1969 και το 2002) παρουσιάζουν την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης αξιών με 71 και 88 παραδείγματα αντίστοιχα.

Επίσης βρέθηκε ότι τα δύο φύλα δεν αντιπροσωπεύονταν ισότιμα στους χαρακτήρες των βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, από τους 331 χαρακτήρες, οι ανδρικοί χαρακτήρες ήταν 187 (ποσοστό 56,5%) και εξέφραζαν 955 αξίες (ποσοστό 60%), ενώ οι θηλυκοί χαρακτήρες ήταν μόνο 83 (ποσοστό 25,1%) και εξέφραζαν 383 αξίες (ποσοστό 24,1%).

Η αξία που εκφραζόταν συχνότερα από τους ανδρικούς χαρακτήρες ήταν η *εφευρετικότητα*. Η αξία που εκφραζόταν από τους θηλυκούς χαρακτήρες ήταν η *προσφορά βοήθειας στους άλλους*.

Οι αξίες δεν ήταν ισότιμα κατανεμημένες όσον αφορά τις διαφορετικές εθνικές ομάδες. Στα υπό εξέταση βιβλία βρέθηκαν περίπου 13 διαφορετικές εθνικές ομάδες να εκφράζουν αξίες. Μερικές από αυτές τις ομάδες μάλιστα εξέφραζαν τις ίδιες αξίες κάθε φορά και στην ίδια συχνότητα.

Επίσης η έκφραση των αξιών δεν αντιπροσωπευόταν ισότιμα από τις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Οι ηλικιακές ομάδες που εξέφραζαν αξίες ήταν μόνο από 0-5 ετών και από 6-10 ετών, αντιπροσωπεύονταν από 38 χαρακτήρες (11,5%) και εξέφραζαν 254 αξίες (ποσοστό 16%) από το σύνολο των αξιών.

Η ερευνήτρια προτείνει περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση του θέματος.

• Ο Walter Duane Carpenter, το 2003, διεξήγαγε έρευνα με τίτλο: «Αξίες, ηγέτες και ο *My Weekly* Reader». Ομοίως η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε τον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας και ειδικότερα το έντυπο *My Weekly* Reader, το οποίο εκδόθηκε

για πρώτη φορά το Σεπτέμβριο του 1928 από τις αμερικανικές εκπαιδευτικές εκδόσεις στο Οχάιο. Το εκπαιδευτικό αυτό έντυπο χρησιμοποιείται στα αμερικανικά δημοτικά σχολεία.

Το έντυπο *My Weekly* Reader, αν και αρχικά απευθυνόταν σε συγκεκριμένη τάξη του δημοτικού σχολείου, λόγω της μεγάλης του απήχησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές χρόνο με το χρόνο περιέλαβε και άλλες ειδικές εκδόσεις, και μέχρι το 1930 απευθυνόταν σε καθεμία τάξη του δημοτικού ξεχωριστά.

Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε σε ανάλυση περιεχομένου της αυθεντικής έκδοσης για την τετάρτη τάξη του δημοτικού. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναγνωρίσει και να ανακαλύψει αξίες αλλά και να υπογραμμίσει τα συμπεράσματα που βρίσκονται στις εκδόσεις.

Η μελέτη επικεντρώθηκε σε τρεις χρονικές περιόδους, σε σύνολο εννέα χρόνων, και για καθεμία χρονική περίοδο αφιερώθηκε και ένα ξεχωριστό κεφάλαιο. Μελετήθηκε ο τρόπος αντιμετώπισης από το έντυπο σοβαρών γεγονότων όπως ο Β΄παγκόσμιος πόλεμος, η καταστροφή του Columbia ή ο πόλεμος στο Ιράκ το 2003.

Η βασική τάση αντιμετώπισης ήταν η αποφυγή αναφοράς στα συγκεκριμένα γεγονότα. Εάν δεν μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο λόγω του ότι είχε γίνει εκτενής αναφορά και ενημέρωση από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης της εποχής, τότε γινόταν αναφορά στο συμβάν, αλλά βαθμιαία, ενώ γινόταν προσπάθεια να περιγραφεί το συμβάν με περισσότερο θετικούς όρους.

Σχεδόν πάντοτε η αξία της ανάληψης δράσης τονιζόταν ιδιαιτέρως. Άλλες αξίες που υπήρχαν στο έντυπο ήταν η *σπουδαιότητα του διαβάσματος*, η *μελέτη της ιστορίας*, το *ενδιαφέρον για τα ζώα*, η *επιστήμη* και η *τεχνολογία*.

Οι ηγέτες πάντοτε περιγράφονταν ως φημισμένοι ή σπουδαίοι και ως κάτοχοι υψηλών κυβερνητικών αξιωμάτων. Οι διάφοροι ήρωες συνήθως φορούσαν στολές και διακινδύνευαν τη ζωή τους για τους άλλους.

Τα ζητήματα σχετικά με την πολιτιστική ταυτότητα και τις ποικίλες ιδεολογίες εξετάζονταν πάντοτε με βάση το κριτήριο της νομιμότητας και του σεβασμού προς την Πολιτεία, στα πλαίσια της αμερικανικής υπεροχής και των μοιρασμένων αξιών.

## 1.4. Προβληματισμοί στην παρούσα έρευνα

Μερικά ερωτήματα που τίθενται από την πλευρά της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας είναι τα εξής:

α) Πρέπει να μιλάμε για αξίες ή για αρετές; Ποια η διαφορά μεταξύ αξιών και αρετών; Μπορούμε να δούμε τη διδασκαλία των αξιών σαν την άκριτη αποδοχή των όποιων κοινωνικών κανόνων ή μήπως πρέπει να τη δούμε σαν προσπάθεια ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος των παιδιών σχετικά με την ωφελιμότερη συμπεριφορά σε συγκεκριμένα πλαίσια και καταστάσεις;

β) Είναι οι αξίες διδάξιμες; Αν ναι, υπάρχουν τρόποι να καλλιεργήσουμε τις αξίες στο γνωστικό τομέα, στο συναισθηματικό τομέα και στον τομέα της συμπεριφοράς των παιδιών και πώς;

γ) Υπάρχει πράγματι ηθική ανάπτυξη με την έννοια των παγκόσμιων ή καθολικών ηθικών σταδίων, όπως περιγράφονται στη θεωρία του Kohlberg, ή μήπως πρέπει να δούμε την αξιακή σκέψη και δράση ενός ατόμου σαν κάτι που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο (κοινωνικο-ιστορικό, πολιτιστικό, διαπροσωπικό, πραγματιστικό, κ.λπ.) μέσα στο οποίο ζει;

δ) Μπορούν πράγματι οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (των ηθικών διλημμάτων, της καλλιέργειας του χαρακτήρα και της διασαφήνισης των αξιών) να οδηγήσουν στη σύλληψη και βίωση της σπουδαιότητας των αξιών;

ε) Ποιος είναι ο ρόλος των διδακτικών αφηγήσεων στη διδασκαλία των αξιών;

στ) Πρέπει οι δάσκαλοι να κατέχουν και οι ίδιοι τις αξίες που διδάσκουν;

ζ) Κατά πόσο θα έπρεπε η έννοια της αναβάθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης να σχετίζεται πρωτίστως με την καλλιέργεια των αξιών τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών; Μέσα από ποιες διαδικασίες και ψυχοπαιδαγωγικά πλαίσια θα μπορούσαν αυτές να καλλιεργούνται ουσιαστικά;

η) Τι ρόλο παίζει το προσωπικό βίωμα, η λογική, το συναίσθημα αλλά και οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών όσον αφορά τη διδασκαλία των αξιών;

θ) Με ποιο τρόπο προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στους μαθητές τους τις αξίες και ποιες αξίες αποκτούν τελικά τα παιδιά;

κ) Είναι οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι και ικανοί να διδάξουν τις αξίες ζωής στη σκέψη, στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά των μαθητών τους; Αν όχι, τι θα μπορούσε να γίνει στο επίπεδο της επιμόρφωσης και της επανεκπαίδευσής τους;

## 1.5. Βασικοί στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

**(1)** Από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας και τους αντίστοιχους προβληματισμούς οι στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

α) Να διερευνηθεί η επίδραση των αξιών των γονέων και των δασκάλων στο σύστημα αξιών των παιδιών τους και η δυνατότητα παρέμβασης των δασκάλων στο σύστημα αξιών των μαθητών.

β) Να γίνει παρουσίαση των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων πάνω στα οποία στηρίζονται τα διάφορα εφαρμοσμένα προγράμματα διδασκαλίας των αξιών.

γ) Να γίνει ιστορική αναδρομή όσον αφορά τα προγράμματα καλλιέργειας των αξιών που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στην Ευρώπη και στις χώρες που ανήκουν στο δυτικό πολιτισμικό πλαίσιο.

δ) Να γίνει κριτική συσχέτιση με τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις διδασκαλίας των αξιών και με τις κοινωνικές πρακτικές που ακολουθούνται στα εφαρμοσμένα προγράμματα.

ε) Να διερευνηθεί ο προσανατολισμός του ελληνικού συστήματος αξιών (σύγχρονος ή παραδοσιακός) στη βάση της έρευνας του Lipset (1963) και της έρευνας των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb και W. Johnston (1996).

στ) Να μελετηθούν τα δημοσιευμένα στα αντίστοιχα Φ.Ε.Κ. εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα ως προς τους σκοπούς και τις αξίες της αγωγής με βάση τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα και κυρίως από το 1960 και μετά.

**(2)** Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

α) Το σύστημα αξιών των παιδιών σχετίζεται με το σύστημα αξιών των γονέων τους.

β) Το σύστημα αξιών των παιδιών σχετίζεται με το σύστημα αξιών των δασκάλων τους.

γ) Το ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα διδασκαλίας που θα εφαρμοστεί, θα επηρεάσει το σύστημα αξιών των παιδιών.

## 1.6. Πρακτική σημασία της έρευνας

Η χρησιμότητα της έρευνας αυτής είναι προφανής διότι γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά του ελληνικού αξιακού συστήματος και να καθοριστεί με αντικειμενικότητα ο σύγχρονος ή μη προσανατολισμός του.

Χρειάζεται λοιπόν να απαντηθούν καίρια ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του σχολείου στη διδασκαλία αξιών ζωής, τα οποία πηγάζουν από την αναβαθμισμένη θέση της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι προκλήσεις των νέων κοινωνικών σχηματισμών στο σύγχρονο κόσμο απαιτούν να τεθούν επιστημονικές βάσεις για τη δημιουργία μιας αληθινά υγιούς και δημοκρατικής κοινωνίας μέσα από την ανατροφή ολοκληρωμένων, υπεύθυνων και με κριτική ικανότητα προσωπικοτήτων. Η άκριτη πειθαρχία και η υπακοή δεν μπορούν να είναι γνωρίσματα των πολιτών μιας υγιούς, δημοκρατικής και θετικά εξελισσόμενης κοινωνίας.

Στη μετανεωτερική και πολυπολιτισμική σύγχρονη εποχή του «ύστερου καπιταλισμού» (Jameson 1999, 20), όπως πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες διαπιστώνουν (π.χ. Heenan 2002, 8,11,20· Hunter 2000, 3· Sommers 1993, 4), η βία και άλλες μορφές κοινωνικής ψυχοπαθολογίας αυξάνουν όλο και περισσότερο χρόνο με το χρόνο.

Χρειάζεται επομένως, μεταξύ άλλων, να δει κανείς τι πραγματικά συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο, έστω και με αυτή τη δειγματοληπτική μορφή, και με βάση τις αντίστοιχες διαπιστώσεις να προβεί σε απαραίτητες ενέργειες σε αυτόν τον τομέα εκπαίδευσης.

# 2. Καθορισμός των βασικών εννοιών

## 2.1. Συναφείς έννοιες

Ο όρος *αξίες* βρίσκεται εννοιολογικά κοντά με διάφορες άλλες έννοιες, οι οποίες απαντώνται στην παρούσα εργασία και οι οποίες θα ήταν χρήσιμο να καθοριστούν εν συντομία στη συνέχεια.

### 2.1.1. Προσωπικές αξίες

Η έννοια της αξίας δεν αναφέρεται μόνο στο τι οφείλουν να πράττουν τα άτομα και τι όχι με βάση τα μέτρα και τα σταθμά του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου, αλλά και στο τι θεωρείται αξιόλογο ή σημαντικό από το ίδιο το άτομο. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο είναι δυνατό να έχει τις δικές του αξίες και όχι απαραίτητα τις αξίες της

κοινωνίας ή του Θεού (οι οικογενειακές και οι πολιτιστικές αξίες είναι απλώς οι αξίες που υιοθετούν τα περισσότερα άτομα σε μια κοινωνία ή σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό).

Σύμφωνα με τους Allport, Vernon και Lindzey (1961), τον Ford (1992) και τον Helm (2000) κάθε άτομο αναπτύσσει τις προσωπικές του αξίες με βάση τις συνέπειες της εκάστοτε συμπεριφοράς του και είτε την επαναλαμβάνει είτε όχι θέλοντας να απολαύσει ή να αποφύγει τις παραπάνω συνέπειες (βλ. Johnson 2001, 8-10).

### 2.1.2. Αρετές

Οι *αρετές* βρίσκονται εννοιολογικά κοντά με τα *ιδανικά*. Ίσως η μόνη διαφορά τους με τα ιδανικά είναι ότι πιθανόν ένα άτομο μπορεί να έχει ιδανικά που κανένα άλλο δεν έχει, ενώ οι αρετές είναι ποιότητες αποδεκτές από ολόκληρη την κοινωνία (Johnson 2001, 12 ).

Από την εποχή του Αριστοτέλη οι αρετές συχνά εξισώνονταν με τις αξίες. Όμως στην παρούσα μελέτη δεν θα γίνει μια τέτοια εξίσωση ούτε θα μελετηθούν οι αρετές.

Ο Σωκράτης ασχολήθηκε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό του περιεχομένου των αρετών και όλες του οι συζητήσεις περιστρέφονταν γύρω από το ζήτημα των «αρετών». Ο Αριστοτέλης αντιπαρέβαλε τις αρετές από τις κακίες, προσδιορίζοντας τις μεν αρετές ως «μεσότητες», τις δε κακίες ως υπερβολές και ακρότητες (Γκίκας 1992, 66· Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.* 1949, 1106b 30, 100).

Ο Lewis (1947) στο βιβλίο του « The Abolition of Man» προσφέρει πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία για μια εκτενέστερη μελέτη των αρετών (βλ. Johnson 2001, 12).

### 2.1.3. Προτιμήσεις

Σύμφωνα με το Myrriam-Webster's Collegiate Dictionary *προτίμηση* «είναι η δύναμη να μπορείς να επιλέξεις μια πράξη έναντι κάποιας άλλης. Οι προτιμήσεις δεν ταυτίζονται με τις αξίες διότι είναι λιγότερο διαρκείς και σταθερές, όμως μπορεί να είναι ένας παράγοντας που εμπλέκεται στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών (βλ. Johnson 2001, 11).

### 2.1.4. Ιδανικά

Η λέξη προέρχεται από το επίθετο *ιδανός* το οποίο παράγεται από το απαρέμφατο του β΄αορίστου (ιδείν) του ρήματος ορώ. Σημαίνει αυτόν που υπάρχει μόνο ως ιδέα, τον ιδεώδη. Χαρακτηριστικά των ιδανικών είναι η αρτιότητα και η πληρότητα. Αποτελούν το στόχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Μπαμπινιώτης 2002, 768), παίζοντας το ρόλο του τέλειου προτύπου (Γκίκας 1992, 186).

### 2.1.5. Ηθική

Σύμφωνα με το Myrriam-Webster's Collegiate Dictionary, ηθική είναι η γενικά αποδεκτή πεποίθηση σχετικά με το τι είναι καλό και τι είναι κακό και επομένως σχετικά με το τι είναι καθήκον και υποχρέωση. Είναι δηλαδή ένα σύνολο από έννοιες τις οποίες το άτομο χρησιμοποιεί για να καθορίσει ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ποια είναι απορριπτέα (βλ. Johnson 2001, 8).

Ο Michael Oakeshott (1975) υποστήριξε ότι η ηθική είναι στη βαθύτερη ουσία της μια «πρακτική» ή μια «μορφή-τρόπος επικοινωνίας» (μια δραστηριότητα), η οποία διευκολύνει τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Δεν είναι απλά ένα σύστημα γενικών αρχών ή ένας κανονιστικός κώδικας, αλλά μια ιδιωματική (vernacular) γλώσσα, η οποία διαμορφώνει τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν (βλ. Tappan 1997, 85).

Πολλοί φιλόσοφοι ταυτίζουν την ηθική με τις αξίες του ατόμου. Κάτι τέτοιο είναι λανθασμένο για δύο κυρίως λόγους: πρώτον διότι ένα άτομο μπορεί να παραβιάζει με τη συμπεριφορά του συγκεκριμένες ηθικές αξίες αλλά την ίδια στιγμή η συμπεριφορά του να συμφωνεί με τις προσωπικές του αξίες, και δεύτερον διότι το περιεχόμενο της έννοιας *αξία* είναι ευρύτερο της έννοιας *ηθική αξία* -οι ηθικές αξίες αποτελούν ένα από τα πολλά είδη των αξιών (Johnson 2001, 8).

### 2.1.6. Κίνητρα

Ο όρος αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη κατάσταση που ενεργοποιεί συγκεκριμένες ατομικές συμπεριφορές (Παπαδόπουλος 2005, 451). Η έννοια του κινήτρου έχει οριστεί ως το οργανωτικό πρότυπο των προσωπικών στόχων, συναισθημάτων και πεποιθήσεων. Τα κίνητρα είναι και αυτά φαινόμενα πολύ ευρύτερα από τις αξίες (Ford 1992, 78).

Τα κίνητρα είναι τα αίτια που προκαλούν ή εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά: «Κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο». Στα κίνητρα λοιπόν συγκαταλέγονται τόσο εσωτερικοί παράγοντες, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες, οι προθέσεις, τα συναισθήματα και οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικά αίτια, όπως οι κάθε είδους αμοιβές, τα θέλγητρα, τα φοβικά και τα απωθητικά αντικείμενα ή γεγονότα.

Τα κίνητρα είναι είτε εγγενή είτε επίκτητα. Διακρίνονται σε *φυσιολογικά* (εξυπηρετούν τη λειτουργία και την ομοιόσταση του οργανισμού), σε *βιολογικά* (εξυπηρετούν την επιβίωση, συντήρηση και αναπαραγωγή του ατόμου) και σε *ψυχολογικά* (σχετίζονται με το θυμικό, την προσωπικότητα και τις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 17).

Τα κίνητρα μπορούν επίσης να διακριθούν σε βιογενή ή πρωταρχικά και σε κοινωνιογενή ή δευτερογενή κίνητρα. Τα *βιογενή* κίνητρα είναι οι έμφυτοι μηχανισμοί που σχετίζονται με την ομοιόσταση (φυσική ισορροπία) του οργανισμού. Τα κοινωνιογενή κίνητρα σχετίζονται με διαδικασίες μάθησης και εξαρτώνται από τις εμπειρίες του ατόμου (π.χ. ανάγκη αγάπης, προστασίας κ.λπ.). Ο Maslow έχει ασχοληθεί με την ιεράρχηση των ανθρώπινων κνήτρων (βλ. Παπαδόπουλος 1993, 382-383).

### 2.1.7. Στάσεις

Στάση ονομάζεται η σύνθετη ψυχική θέση του υποκειμένου αναφορικά με ένα αντικείμενο, ιδέα ή πρόσωπο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τη νοητική και συναισθηματική πλευρά αλλά και τη γενικότερη εσωτερική ετοιμότητα δράσης και αντίδρασης του ατόμου. Και τα τρία παραπάνω στοιχεία συμμετέχουν στην εκδήλωση μιας στάσης, όμως σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά (Παπαδόπουλος 2005, 745).

Η στάση που εκφράζεται κατηγορηματικά και δε συνοδεύεται από επαρκή πληροφόρηση καταλήγει να γίνει προκατάληψη. Οι στάσεις ενός ατόμου είναι δυνατόν να συνδεθούν μεταξύ τους και να αποτελέσουν ένα υποκειμενικό αξιακό σύστημα (για παράδειγμα, η αυταρχική προσωπικότητα αποτελεί μια δέσμη

υποκειμενικών αρνητικών στάσεων του ατόμου). Οι στάσεις από τη μια μας προσανατολίζουν στη ζωή, αλλά από την άλλη περιορίζουν και καθηλώνουν τις ατομικές γνώμες και εμπειρίες (Παπαδόπουλος 1993, 196-197).

Σύμφωνα με τον Gordon Alport, στάση είναι η νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση τις εμπειρίες του ατόμου με τρόπο ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του προς τα αντικείμενα ή τις συνθήκες με τις οποίες σχετίζεται το συγκεκριμένο άτομο (βλ. Γκαρή 1992, 10)

Οι στάσεις μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές, να στηρίζονται στη λογική ή σε προσωπικές ιδιοτροπίες. Όμως σύμφωνα με τον Rokeach (1968) θεωρούνται ποιότητες παροδικές και διαχωρίζονται από τις αξίες (βλ. Johnson 2001, 8). Επίσης και ο Alport διαχωρίζει τις αξίες από τις στάσεις αναφέροντας ότι οι στάσεις σε αντίθεση με τις αξίες αποδίδονται αποκλειστικά στο άτομο και δε σχετίζονται με το *επιθυμητό* (desirable), με το οποίο οι αξίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (βλ. Γκαρή 1992, 10).

Κατά τον Festinger, οι στάσεις (ως προς το κριτήριο της δυνατότητας αλλαγής τους) βρίσκονται εννοιολογικά ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις αξίες –οι στάσεις υπόκεινται ευκολότερα σε αλλαγή συγκριτικά με τις αξίες, αλλά δυσκολότερα συγκριτικά με τις πεποιθήσεις (βλ. Johnson 2001, 42).

### 2.1.8. Πεποιθήσεις

Ο όρος πεποίθηση περιγράφει τη βέβαιη και σταθερή πίστη του ατόμου, που συνοδεύεται από «συγκινησιακή απόχρωση» και αφορά τις κρίσεις ή τοποθετήσεις του σε διάφορες περιστάσεις (Παπαδόπουλος, 2005, 664).

Είναι σχετικά σταθερές αντιλήψεις για την πραγματικότητα, τις οποίες το άτομο θεωρεί αληθινές. Φυσικά οι πεποιθήσεις μπορούν είτε να αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα είτε να μην αντιστοιχούν καθόλου σ΄αυτή. Οι πεποιθήσεις διδάσκονται. Ο Rokeach (1968) θεωρεί ότι οι πεποιθήσεις δεν ταυτίζονται με τις αξίες, όμως συχνά οι φιλόσοφοι εξισώνουν τις αξίες με τις πεποιθήσεις και ειδικότερα με τις βαθιές πεποιθήσεις του ατόμου. Αυτό όμως μάλλον δεν είναι σωστό, αν σκεφτεί κανείς ότι ένα άτομο μπορεί να εγκαταλείψει ή να αλλάξει με μεγαλύτερη ευκολία τις πεποιθήσεις του, σε αντίθεση με τις αξίες οι οποίες είναι σταθερές και εγκαταλείπονται με μεγάλη δυσκολία (βλ. Johnson 2001, 8).

## 2.1.9. Συμπεριφορά

Με τον όρο συμπεριφορά εννοείται «το σύνολο των αντιδράσεων ενός ατόμου προς το περιβάλλον σε μια δεδομένη χρονική ενότητα» (Παπαδόπουλος 2005, 766). Η έννοια αυτή αρχικά συμπεριλάμβανε μόνο τις δραστηριότητες που μπορούσαν να παρατηρηθούν αντικειμενικά, δηλαδή το σύνολο των εξωτερικών εκδηλώσεων του ανθρώπου – *πρωταρχικός συμπεριφορισμός*–, αλλά αργότερα επεκτάθηκε και στα εσωτερικά ψυχικά γεγονότα (συναισθήματα, σκέψεις, προσδοκίες, κίνητρα κτλ.) – *νεοσυμπεριφορισμός*» (Παπαδόπουλος 2005, 771).

Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνδυασμό με το ανθρώπινο βίωμα αποτελεί το αντικείμενο της επιστήμης της Ψυχολογίας. Η συμπεριφορά περιγράφεται πληρέστερα και αποδίδεται παραστατικότερα με τον τύπο: **Σ=σ.Π.Ε.**, όπου το Σ=συμπεριφορά, το σ=συνάρτηση, το Π= προσωπικότητα και το Ε= ερεθίσματα.

Ο τύπος αυτός σημαίνει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι συνάρτηση της προσωπικότητας του ατόμου (δηλαδή των διαφόρων ικανοτήτων, εμπειριών, σκέψεων, συναισθημάτων κ.λπ.) και των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί μόνο κάτω από ορισμένους όρους και ποτέ με απόλυτη βεβαιότητα, λόγω του ότι διαφοροποιείται από τους επιμέρους παράγοντες που την αποτελούν - προσωπικότητα και ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Παπαδόπουλος 2003, 28).

Ο Watson (1914) υπήρξε ο θεμελιωτής της **θεωρίας της συμπεριφοράς**. Σύμφωνα με την άποψη των μπιχεβιοριστών η ψυχολογία ως επιστήμη όφειλε να μελετά μόνο την εξωτερική συμπεριφορά, διότι μόνο αυτή μπορούσε να παρατηρηθεί αντικειμενικά και να ελεγχθεί (βλ. Παπαδόπουλος 2003, 20).

## 2.1.10. Χαρακτήρας

Η λέξη προέρχεται από το ρήμα *χαράσσω* ή *χαράττω* που σημαίνει σχεδιάζω, οξύνω, ακονίζω. Είναι το σύνολο των μόνιμων ιδιοτήτων, φυσικών ή επίκτητων, του ανθρώπου (Μπαμπινιώτης 2002, 1934, 1935). Ο όρος αναφέρεται ειδικότερα στον τρόπο που ένα άτομο αντιδρά και αισθάνεται και ο οποίος παρουσιάζει διαχρονική σταθερότητα

Ο χαρακτήρας διαφέρει από την προσωπικότητα, διότι ενώ αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται δυναμικά σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας μέσω των συνεχών επιρροών που δεχόμαστε, αυτό που συνιστά το χαρακτήρα ενός ανθρώπου δύσκολα μεταβάλλεται, παρά την επίδραση των νέων εμπειριών του (Παπαδόπουλος 2005,

888).

Η έννοια της προσωπικότητας αναφέρεται στην ενιαία σύνδεση των ατομικών γνωρισμάτων σε ένα σύνολο. Η έννοια του χαρακτήρα αναφέρεται στη σταθερότητα της παραπάνω οργάνωσης. Η προσωπικότητα είναι ευρύτερη έννοια από το χαρακτήρα. Στη σύγχρονη ψυχολογία ως χαρακτήρας θεωρείται το σύνολο των ατομικών συνηθειών, των συναισθημάτων και των ιδανικών, που κάνουν σχετικά σταθερή την ατομική συμπεριφορά και κάνουν δυνατή την πρόβλεψη (Παπαδόπουλος 2003, 119-120).

## 2.2. Έννοιες σχετικές με την αξιακή εκπαίδευση

Επιβάλλεται ακόμη να καθοριστούν έννοιες οι οποίες αναφέρονται στην παρούσα μελέτη και σχετίζονται άμεσα με την αξιακή εκπαίδευση-ευαισθητοποίηση.

### 2.2.1. Η μέθοδος «Problems Solving»

Η μέθοδος αυτή ανήκει στις σύγχρονες μεθόδους αξιακής διδασκαλίας. Παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες με τη μαιευτική σωκρατική μέθοδο αλλά και με τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθούσε ο ιερός Αυγουστίνος (354-430 μ.Χ.).

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή έργο του δασκάλου είναι να κατευθύνει τους μαθητές του να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση (βλ. Κουμάκης 2001, 279-298).

### 2.2.2. Curriculum

Ο όρος «Curriculum», πέρα από τις οποιεσδήποτε ορολογικές διαφορές και διχογνωμίες, σημαίνει το σύνολο των προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να επιτευχθούν με ακρίβεια οι εκ των προτέρων καθορισμένες και συγκεκριμένες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών πραγματοποιείται από πολυμελείς ομάδες εργασίας, όπου συμμετέχουν ειδικοί επιστήμονες και εκπαιδευτικοί. Οι ομάδες αυτές επεξεργάζονται προγράμματα διδασκαλίας για τις διαφορετικές τάξεις, τους διαφορετικούς τύπους σχολείων και τις διαφορετικές σχολικές βαθμίδες (Ξωχέλλης 1999, 47).

### 2.2.3. Το «κρυφό πρόγραμμα» ( Hidden Curriculum)

Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Philip Jackson το 1968 και αναφέρεται στις αφανείς εσωτερικές δομές –τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας– του σχολείου, που λειτουργούν σε υποσυνείδητο επίπεδο και «χρωματίζουν» –

επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων που ζουν μέσα στο συγκεκριμένο σύστημα (βλ. Higgins 1991, 116).

Ο John Dewey (1893) πολύ πριν από τον Jackson αναφέρθηκε σ΄αυτό που σήμερα ονομάζεται «κρυφό πρόγραμμα». Ο Dewey θεωρεί εντυπωσιακό το γεγονός ότι, εάν η ίδια η οργάνωση ενός σχολείου είναι απολυταρχική, δεν υπάρχει κανένας τρόπος να διδαχθούν τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό να συμπεριφέρονται δημοκρατικά και δίκαια (βλ. Torney-Purta και Schwille 1983, 104).

### 2.2.4. Η έννοια της κατήχησης (indoctrination)

Σύμφωνα με τον Oldenquist (1979), κατήχηση έχουμε όταν: (α) η διδασκαλία δεν συνοδεύεται από την παρουσίαση των λογικών στοιχείων και των διαφόρων απόψεων πάνω στις οποίες στηρίζεται η εν λόγω διδασκαλία, (β) η αξιακή τοποθέτηση που διδάσκεται παρουσιάζεται ως γενικώς αποδεκτή, τη στιγμή που στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλές και διαφορετικές σχετικές απόψεις, (γ) δεν επιτρέπονται στους μαθητές συζητήσεις πάνω σε αξιακά θέματα και διλήμματα, (δ) κάποιος υποκρίνεται ότι είναι αξιακά ουδέτερος, ενώ στην πραγματικότητα επιθυμεί με έξυπνο τρόπο να ενσταλάξει στους μαθητές του τις δικές του αξίες (Oldenquist 1979, 241).

### 2.2.5. Η τεχνική ανάληψης ρόλων «role-taking»

Η διδακτική τεχνική «ανάληψης ρόλων», όπως την εννοεί ο Kohlberg και όπως αυτή εφαρμόστηκε στην πράξη στα σχολεία της «δίκαιης κοινότητας» (Just Community), αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να υποθέτει τις απόψεις των άλλων και να μπορεί να τοποθετεί νοερά τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου ατόμου.

Η εν λόγω τεχνική θεωρείται από τον Kohlberg εξαιρετικά σπουδαία, διότι κατά τη γνώμη του διευκολύνει και ενδυναμώνει τη μετάβαση-πρόοδο δια μέσου των σταδίων της αξιακής σκέψης.

Σύμφωνα με τον Kohlberg για την αξιακή ανάπτυξη του παιδιού είναι απαραίτητες οι σχέσεις με συνομηλίκους, όπως και το να δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα ταυτόχρονα αλλά και το να παίρνει μέρος στις αποφάσεις της ομάδας. Η τεχνική «ανάληψης ρόλων» αντισταθμίζει το τυχόν φτωχό στις παραπάνω δυνατότητες οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και βοηθά αποτελεσματικά στην παιδική εξέλιξη και ωριμότητα (βλ. Atkinson και Ogletree 1982, 80).

# 3. Γενικά περί των αξιών

Οι αξίες ως έννοιες αποτελούν βασικό στοιχείο της παρούσας έρευνας και ως εκ τούτου επιβάλλεται η περαιτέρω ανάλυσή τους. Η ανάλυση αυτή θα αναφέρεται στη μελέτη της ιδιαίτερης φύσης των αξιών, στη διάκριση των αξιών από άλλες συναφείς με αυτές έννοιες, στις λειτουργίες των αξιών, καθώς και στον τελικό εννοιολογικό προσδιορισμό τους.

## 3.1. Ορισμός της έννοιας

Ο Rokeach 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 δεν έχει μόνο ευρεία αποδοχή αλλά φαίνεται και σωστότερος γιατί 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 (Rokeach 1973, 5).

Σύμφωνα με τον Α. Καψάλη, αξίες είναι «οι κανόνες ή νόρμες των οποίων η τήρηση αναγνωρίζεται ως υποχρεωτική από τα μέλη της ομάδας» (Καψάλης 1986, 366). Η έμφαση στον παραπάνω ορισμό δίνεται κυρίως στο στοιχείο της κοινωνικής δέσμευσης του ατόμου. Η ατομική διάθεση και η στάση απέναντι σε αντικείμενα ή καταστάσεις δε φαίνεται να παίζει εδώ κάποιο σημαντικό ρόλο.

Ο Γ. Κουμάκης αναφέρει ότι «*αξία* είναι το μέτρο ή το κριτήριο εκείνο με το οποίο συνεχώς αξιολογούμε τις πράξεις ή τα λόγια των άλλων ή ακόμη και τα δικά μας, θετικά ή αρνητικά» (Κουμάκης 2001, 128).

Για τον Ν. Παπαδόπουλο (2005), ο όρος έχει να κάνει κυρίως με τη *σχέση* υποκειμένου – αντικειμένου, η οποία και «χαρακτηρίζει ιδιότητα του αντικειμένου που βιώνεται με ιδιαίτερη εκτίμηση από το άτομο». Ως αξία νοείται γενικότερα

«οτιδήποτε αναγνωρίζεται ή θεωρείται σημαντικό και ωφέλιμο από ένα άτομο ή μια κοινωνία».

Εδώ το ρόλο του αντικειμένου μπορούν να κατέχουν διάφορες καταστάσεις, πράξεις, τρόποι σκέψης, σχέσεις ή πράγματα, τα οποία αναγνωρίζονται από τα άτομα είτε ως ωφέλιμα (αξίες) είτε ως βλαβερά (απαξίες).

Όπως υποστηρίζει ο Ν. Παπαδόπουλος (2005), υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποκτούν τις αξίες τους. Η ψυχαναλυτική θέση είναι ότι οι αξίες κατακτώνται στη διάρκεια της ζωής μας μέσω της ταύτισης με τα γονεϊκά πρότυπα, ενώ η ιδεαλιστική φιλοσοφία (Kant, Hartmann) υποστηρίζει ότι υφίσταται μια απόλυτη γνώση των αξιών η οποία προϋπάρχει του κάθε μεμονωμένου ατόμου και από την οποία πηγάζει η κάθε ατομική αξιακή ποιότητα.

Οι δύο παραπάνω θέσεις διαφοροποιούνται στην έμφαση που δίνεται αφενός ως προς την κυριαρχία του κοινωνικού έναντι του ατομικού παράγοντα και αφετέρου ως προς την υποχρεωτική ή μη διάσταση των αξιών στη ζωή του ατόμου (Παπαδόπουλος 2005, 109-110).

Για τον ανθρωπολόγο Kluckhohn (1951) η αξία είναι «μια σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή μιας ομάδας, η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία». Η έννοια *σύλληψη* προσδίδει στις αξίες το χαρακτηριστικό της λογικότητας, ενώ η έννοια του *επιθυμητού* αναφέρεται σε ό,τι το άτομο ή η ομάδα επιθυμεί ή θεωρεί ότι οφείλει να επιθυμεί (βλ. Γκαρή 1992, 11).

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

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην επιστήμη της ψυχολογίας οι αξίες ερευνώνται με βάση επιστημονικές εμπειρικές μεθόδους. 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).

Η ανανεωμένη «κλίμακα μέτρησης των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας» («Manual of Directions. Study of Values») αναφέρεται σε έξι κατηγορίες αξιών (θεωρητικές, οικονομικές, αισθητικές, κοινωνικές, πολιτικές και θρησκευτικές), σε συμφωνία με την τυπολογία αξιών του φιλοσόφου Spranger (βλ. Γκαρή 1992, 11).

Η πρώτη χρήση του όρου *αξίες* στο χώρο των επιστημών επιχειρήθηκε από την πολιτική οικονομία, όμως απασχόλησε και απασχολεί σε μεγάλο βαθμό και τη φιλοσοφία, όπου και υποκαθιστά την έννοια του *καλού*, ιδιαιτέρως μάλιστα στα τέλη του 19$^{ου}$ αιώνα και πιο συγκεκριμένα μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο (Frankena 1967, 229).

Οι φιλοσοφικές θεωρίες αναφορικά με τις *αξίες* μπορούν να διακριθούν σε εκείνες που αφορούν στην ιδιαίτερη φύση τους και σε εκείνες που αφορούν στο περιεχόμενο.

- Ειδικότερα ως προς τη φύση των αξιών, οι θεωρίες διακρίνονται σε: α) *νατουραλιστικές* και β) σε *μη νατουραλιστικές* ή διαισθητικές. Με τη σειρά τους οι μη νατουραλιστικές θεωρίες χωρίζονται σε α) *ρεαλιστικές* και β) σε *ιδεαλιστικές* θεωρίες:

-Οι *νατουραλιστικές* θεωρίες θεωρούν την αξία *φυσική* ιδιότητα των πραγμάτων, την οποία οι άνθρωποι αποδίδουν στα διάφορα αντικείμενα γύρω τους ανάλογα με το κατά πόσον τα επιθυμούν ή τα απολαμβάνουν.

Κατά τους νατουραλιστές η πλειονότητα των αξιακών κρίσεων είναι απλή καταγραφή ή περιγραφή προσωπικών αντιδράσεων σε συγκεκριμένες αντικειμενικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τους νατουραλιστές η γραμματική της αξιακής γλώσσας δεν είναι άλλη από τη γραμματική της πραγματικότητας.

-Οι *μη νατουραλιστικές* (διαισθητικές) θεωρίες υποστηρίζουν ότι η έννοια αξία είναι μη φυσική (μη εμπειρική) ιδιότητα των πραγμάτων, η οποία σαφώς διαφέρει από τις άλλες που είναι φυσικές (πραγματικές-εμπειρικές) και η οποία ανήκει στα συγκεκριμένα αντικείμενα ανεξάρτητα από το αν μας είναι επιθυμητά ή όχι (Frankena 1967, 231).

- Οι θεωρίες αναφορικά με το περιεχόμενο των αξιών είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) τις *κανονιστικές* και β) τις *μετακανονιστικές*.

-Οι *κανονιστικές* θεωρίες προσπαθούν να προσδιορίσουν και να υποδείξουν τι έχει αξία και επομένως τι πρέπει να λαμβάνεται ως σκοπός της ζωής του ανθρώπου (αξιακός τρόπος σκέψης).

-Οι *μετακανονιστικές* θεωρίες επικεντρώνονται στο να προσδιορίσουν με ακρίβεια ποιο είναι το περιεχόμενο της έννοιας κάθε αξίας (π.χ. τι είναι καλοσύνη, τι είναι τιμιότητα κ.λπ./ περιγραφικός τρόπος σκέψης). Δηλαδή οι μετακανονιστικές θεωρίες δεν προβαίνουν σε αξιακές γενικεύσεις, αλλά προσπαθούν με περιγραφικό τρόπο να προσδιορίσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο κάθε αξίας (Frankena 1967, 231-232).

Σε γενικές γραμμές τόσο οι νατουραλιστικές όσο και οι μη νατουραλιστικές (ρεαλιστικές και ιδεαλιστικές) θεωρίες εντάσσονται επιστημολογικά στις αντικειμενικές θεωρίες για την αξία (Osborne 1933, 26).

Σύμφωνα με τον Kneller (1963), στο χώρο αυτό η αξία θεωρείται αντικειμενικά προσδιορισμένη ιδιότητα ανεξάρτητη από προσωπικές επιθυμίες και συνθήκες. Η θεώρηση αυτή βασίζεται στην πεποίθηση ότι κάθε άτομο μπορεί με λογικούς συλλογισμούς να ανακαλύψει τις βασικές αρχές για το ωραίο, το δίκαιο και το καλό (βλ. Αχλής 1996, 23).

Απέναντι στις αντικειμενικές θεωρήσεις των αξιών υπάρχει η αντίθετη άποψη (υποκειμενική θεώρηση των αξιών)· ότι δηλαδή κανένας δεν μπορεί να εντοπίσει με κανέναν τρόπο οποιαδήποτε αντικειμενικά και σταθερά κριτήρια αξιών τα οποία να ισχύουν διαχρονικά και για όλους τους ανθρώπους. Οι αξίες είναι απλά ονόματα-κατηγορίες που εκφράζουν ανθρώπινες επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Εξαρτώνται από τον άνθρωπο και δημιουργούνται από αυτόν. Η παραπάνω άποψη δημιουργεί τις βάσεις για την προσωπική και την πολιτιστική σχετικοκρατία (Smith 1965, 165-166).

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τις αξίες έχουν ξεπεράσει το δίλημμα της υποκειμενικής ή της αντικειμενικής φύσης τους, απορρίπτουν τη μεταφυσική προέλευσή τους και αποδέχονται την εμπειρική καταγωγή τους. Εντάσσουν τις αξίες σε συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον και θεωρούν ότι αυτές διαμορφώνονται αλλά και γίνονται κατανοητές μόνο μέσα στα διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας – φυσικό, πολιτικό, κοινωνικό, ιστορικό (Berleant 1973, 25-27).

Γίνεται λόγος δηλαδή για αξίες με συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς και συνεπώς σχετικές και στο χώρο και στο χρόνο. Αλλαγές στις συνθήκες διαβίωσης οδηγούν

αναπόφευκτα σε αλλαγές στο σύστημα αξιών όπως επίσης και στην ιεράρχησή τους (Σακαλάκη, 1984, 29).

Επίσης υποστηρίζεται ότι οι αξίες βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι αν και το περιεχόμενό τους και η λειτουργία τους καθορίζεται από τις διάφορες κοινωνικές παραμέτρους, εντούτοις δεν μπορεί να νοηθεί οργανωμένη κοινωνία η οποία να παραβιάζει συστηματικά τις θεμελιώδεις αξίες (Σακαλάκη 1984, 30-31 ).

Στο σημείο αυτό τίθεται το ζήτημα της ύπαρξης ή μη *θεμελιωδών* αξιών. Η αναφορά των αξιών σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο δεν θα ήταν κατάλληλη να οδηγήσει τελικά στην παραγνώριση της ύπαρξης σταθερών και διαχρονικών αρχών, που υφίστανται ανεξάρτητα από το χώρο και το χρόνο και των οποίων ο διαχρονικός και παγκόσμιος χαρακτήρας πηγάζει από τις πλέον βαθύτερες και ουσιαστικότερες ανάγκες της οργανωμένης κοινωνικής ζωής. Αξίες όπως η *δικαιοσύνη*, η *τιμιότητα* ή η *αγαθοεργία* είναι θεμελιώδεις για την ύπαρξη και την οργάνωση της ανθρώπινης κοινωνίας και δεν εξαρτώνται από το χώρο, το χρόνο ή τις ατομικές προτιμήσεις. Συνεπώς δεν μπορούν να θεωρηθούν υποκειμενικές ή σχετικές (Καζεπίδης 1998, 230, 234).

Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι κάθε αξία είτε σχετική είτε διαχρονική στηρίζεται στις απαιτήσεις του ορθού λόγου και στη βάση αυτή αποκτά τη σπουδαιότητά της (Καζεπίδης 1998, 107).

Καμία αξία δεν μπορεί να θεμελιωθεί αποκλειστικά επάνω στη συναισθηματική σφαίρα ως απλή έκφραση επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας. Κάθε αξία θεμελιώνεται κυρίως σε λογικά αιτιολογημένες αξιολογήσεις, οι οποίες στηρίζουν την παρακινητική και ρυθμιστική τους λειτουργία στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Έτσι εξηγείται η δύναμη των αξιών πάνω στα άτομα, καθώς και η δυνατότητά τους να πείθουν. Επίσης έτσι εξηγείται η ετοιμότητα των ανθρώπων να τις υπερασπιστούν ακόμη και με την ίδια τη ζωή τους (Baier 1973, 1,8).

## 3.2. Η μεταβολή των αξιών

Το ζήτημα της αλλαγής των αξιών έχει απασχολήσει έντονα μελετητές από πολλούς επιστημονικούς τομείς, όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής.

-Οι *ψυχολόγοι* ενδιαφέρονται και μελετούν την αλλαγή των προσωπικών αξιών και στάσεων κυρίως με συμπεριφοριστικά κριτήρια και αναγνωρίζουν ως κυριότερους παράγοντες αλλαγής α) τη βιολογική και ψυχική ωριμότητα του ατόμου, β) τις συστηματικές επιδράσεις της αγωγής και γ) την επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με το συγκεκριμένο πολιτιστικό περιεχόμενό του. Θεωρείται ότι οι παραπάνω παράγοντες δρουν συνδυαστικά χωρίς να μπορεί να γίνει διάκριση ή συγκριτική εκτίμηση της συμβολής τους.

-Οι *κοινωνιολόγοι* ερευνούν τις αξίες και τις αλλαγές τους σε σχέση με την κοινωνική ένταξη και εξέλιξη καθώς και τις κοινωνικές διαδικασίες που επιφέρουν τις αλλαγές στις αξίες. Η προσέγγιση της αλλαγής των αξιών σε επίπεδο κοινωνίας αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο διότι επιβάλλεται να συνυπολογιστούν πλήθος παραγόντων (οικονομικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί, δημογραφικοί κ.λπ.) οι οποίοι ασκούν πιέσεις και οι οποίοι είναι οι κυρίως υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση αλλά και την πιθανή τροποποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας και κατά συνέπεια και του κοινωνικού αξιακού συστήματος. Στην αλλαγή των αξιών συντείνουν επίσης οι τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα επιστημονικά επιτεύγματα.

-Οι *παιδαγωγοί* πάλι μελετούν τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού συστήματος στην εξέλιξη και διαφοροποίηση των αξιών καθώς επίσης και τις αλλαγές στις οποίες κατ' ανάγκην οδηγείται η διαδικασία της παιδαγωγικής πράξης από την αλλαγή των αξιών. Η συμβολή της εκπαίδευσης στο ζήτημα της αλλαγής των αξιών θεωρείται καίρια, αφού η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου ασκεί πιέσεις και εγείρει αυξημένες απαιτήσεις στο κοινωνικό κράτος (Αχλής 1996, 44-45).

Σχετικά με το παραπάνω ζήτημα του *αμετάβλητου* ή μη των αξιών, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (έρευνα σε Αμερικανούς) ότι με το πέρασμα από την ενήλικη ζωή στην τρίτη ηλικία παρατηρείται μια σταδιακή και αρκετά σημαντική αλλαγή στην ιεράρχηση των αξιών, παρά το γεγονός ότι με μια πρόχειρη ματιά φαίνονται να μένουν διαχρονικά σταθερές.

Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα έρευνας των Feather και Newton (1991) σε μαθητές και φοιτητές της Αυστραλίας σχετικά με μεταβολές στην ιεράρχηση αξιών όπως της επιτυχίας και της ικανότητας κατεύθυνσης του εαυτού (αυτοπεποίθηση και ωριμότητα) κατά τη διάρκεια των ύστερων εφηβικών χρόνων.

Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι αξίες, αν και φαίνονται σχετικά σταθερές ποιότητες, δεν παραμένουν αμετάβλητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας (βλ. Γκαρή 1992, 28-29).

## 3.3. Η σπουδαιότητα των αξιών στη διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής-επιμέρους λειτουργίες των αξιών

Οι αξίες αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της κοινωνικής συμπεριφοράς (κοινωνική δράση, απόψεις και ιδεολογίες, αξιολογήσεις και ηθικές κρίσεις), λόγω των διαφόρων και σημαντικών λειτουργιών που επιτελούν στη διαμόρφωση και οργάνωση της κοινωνικής ζωής. Μπορεί κανείς να διακρίνει τέσσερις σημαντικές λειτουργίες.

### α) Οι αξίες ως γνωστική λειτουργία

Τα άτομα έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τις αξίες αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και στη συνέχεια θέτοντας τις αξίες αυτές ως στόχους για τον προσωπικό αγώνα τους προσπαθούν να φτάσουν στην αυτο-ολοκλήρωση. Βέβαια είναι φυσικό να μην έχουν όλες οι αξίες την ίδια βαρύτητα στον παραπάνω αγώνα (κάθε αξία υπηρετεί σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο τις ποικίλες ανθρώπινες ανάγκες) ούτε να ιεραρχούνται το ίδιο από όλα τα άτομα (Masslow 1954, 7, 106, 108-109, 146).

### β) Οι αξίες ως παρακίνηση-προτροπή

Η ικανοποίηση των βασικών ανθρωπίνων αναγκών αποτελεί τον απώτατο σκοπό της ύπαρξης των αξιών, για τούτο και οι αξίες έχουν ισχυρότατο παρακινητικό χαρακτήρα (Ormell 1980, 72-73).

Σύμφωνα με τον Katz (1960), οι κάθε είδους αξίες σχετίζονται με την επίτευξη των ανώτερων επιθυμητών σκοπών και ως εκ τούτου παρακινούν τα άτομα προς την επίτευξη των εν λόγω σκοπών. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι οι αξίες αποτελούν τα εννοιολογικά εργαλεία τα οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να αυξήσουν τον αυτοσεβασμό τους και να διατηρήσουν υψηλό το αυτοσυναίσθημά τους, πραγματώνοντας συγκεκριμένες κοινωνικές δράσεις και συμπεριφορές σύμφωνες με τις διάφορες αξίες (βλ. Αχλής 1996, 35).

### γ) Οι αξίες ως πρότυπα συμπεριφοράς

Οι αξίες κατευθύνουν τα άτομα στο να παίρνουν συγκεκριμένες θέσεις απέναντι σε ποικίλα κοινωνικά ζητήματα, και παρέχουν επαίνους ή επιρρίπτουν ευθύνες στον εαυτό και στους άλλους αναλόγως με τις εκάστοτε επιλογές των ατόμων. Αποτελούν δηλαδή μέτρο σύγκρισης και κριτήριο αξιολόγησης των πράξεών μας, όπως επίσης αποτελούν και βασικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας μας, προκειμένου να πείθουμε και να επηρεάζουμε τους άλλους (Triandis 1980, 209).

Το τελευταίο σημαίνει ότι πολλές φορές με τις αξίες δικαιολογούμε ενέργειες οι οποίες σε αποκλειστικά ατομική βάση θα ήταν κοινωνικά μη αποδεκτές. Εδώ οι αξίες παρέχουν τη βάση για λογική αυτοδικαίωση (Rokeach 1973, 13-16).

### δ) Η ρυθμιστική λειτουργία των αξιών

Η ρυθμιστική λειτουργία των αξιών έχει να κάνει με το ότι κατευθύνουν τα άτομα στην επιλογή συγκεκριμένων μέσων και στόχων ζωής, οι οποίοι βοηθούν στην ομαλή προσαρμογή τους στον κοινωνικό τους περίγυρο. Δηλαδή ρυθμίζουν την κοινωνική συμβίωση μέσω της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των ατόμων (Triandis 1980, 210).

## 3.4. Διάκριση της έννοιας *αξίες* από άλλες συναφείς έννοιες

Είναι σημαντική για την παρούσα έρευνα η όσο το δυνατό καλύτερη κατανόηση της έννοιας «αξίες» και για τούτο θα επιχειρηθεί η διάκριση της εν λόγω έννοιας από άλλες παρόμοιες με αυτήν έννοιες όπως τα *κίνητρα*, οι *στάσεις*, οι *ανάγκες*, τα *ενδιαφέροντα*, οι *απόψεις*, τα *κοινωνικά πρότυπα* και οι *κανόνες*. Αυτό καθίσταται επιβεβλημένο λόγω της πολύπλοκης φύσης του υπό μελέτη θέματος, η οποία εύκολα οδηγεί σε εννοιολογική σύγχυση σχετικά με ό,τι αφορά το περιεχόμενο της έννοιας αξίες.

### 3.4.1. *Αξίες - κίνητρα*

Σύμφωνα με τον Rudolf (1988), τα κίνητρα είναι μια γενικότερη έννοια που περιλαμβάνει σημασίες όπως ανάγκη, τάση, επιδίωξη κ.λπ. Έχουμε πάντα να κάνουμε με καταστάσεις που είναι φορτισμένες αξιακά, και πιο συγκεκριμένα με

καταστάσεις στις οποίες ο στόχος δεν έχει ακόμη επιτευχθεί, όμως είναι επιθυμητή και επιδιώκεται η επίτευξή του. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα κίνητρα αποτελούν τις αιτίες της σκόπιμης ατομικής δράσης, ενώ οι αξίες αποβλέπουν κυρίως στη δικαιολόγηση των στόχων της ατομικής δράσης (βλ. Αχλής 1996, 31-32).

### 3.4.2. Αξίες – *ενδιαφέροντα*

Ο όρος *ενδιαφέρον* παράγεται από το *εν (εντός) + διαφέρον*, αλλά και από το *εν (ένα) + διαφέρον εαυτώ*· δηλαδή αναφέρεται σε αυτό που διαφέρει εντός του ατόμου, αλλά και στο ένα που εμφανίζει εσωτερική διαφοροποίηση. *Η* βιολογική βάση των ενδιαφερόντων σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες. Τα ενδιαφέροντα έχουν να κάνουν με την τάση του ατόμου να προσανατολίζει την προσοχή του σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα ή καταστάσεις που εκτιμά ως σημαντικά με την ταυτόχρονη έντονη συμμετοχή του σε αυτά.

Το είδος των ατομικών ενδιαφερόντων εξαρτάται από την προσωπική εξέλιξη αλλά και από τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. (Παπαδόπουλος 2005, 308).

Όπως δηλώνει και ο R.B.Perry, αν και κάθε αντικείμενο ενδιαφέροντος αποτελεί αξία, δεν ταυτίζεται με την αξία (Perry 1967, 27-28).

Τα ενδιαφέροντα έχουν μερικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν και τις αξίες (π.χ. ένα ενδιαφέρον μπορεί να αποτελέσει τη νοηματική αναπαράσταση συγκεκριμένων αξιών) ή μπορεί να καθοδηγούν τις πράξεις, τις εκτιμήσεις και τις επιλογές των ατόμων (Raths-Harmin-Simon 1978, 30), όμως παρά τις αρκετές ομοιότητες των παραπάνω δύο εννοιών υπάρχουν πολλές και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Rokeach, ένα οποιοδήποτε ενδιαφέρον δεν μπορεί να αποτελέσει ιδεώδες ή σκοπό ζωής, όπως επίσης πολύ δύσκολα εκλαμβάνει τη μορφή υποχρέωσης ή καθήκοντος (Johnson 2001, 51). Ακόμη τα διάφορα ενδιαφέροντα είναι πολλά και ποικίλα και είναι αδύνατο να οργανωθούν σε συστήματα (όπως συμβαίνει με τις αξίες) καθοδηγητικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Raths-Harmin-Simon 1978, 30).

Ο πλέον σημαντικός στόχος της διδασκαλίας είναι να καλλιεργήσει και να διαμορφώσει στα παιδιά ενδιαφέροντα τα οποία να είναι «μεστά αξιών» (Παπαδόπουλος 2005, 308).

### 3.4.3. Αξίες – απόψεις

Μια άποψη διαφέρει από μια αξία στο ότι η άποψη αναφέρεται σε ένα *σύνολο πεποιθήσεων* και τρόπων δράσης και συμπεριφοράς γύρω από ένα συγκεκριμένο

αντικείμενο πρόσωπο ή κατάσταση, ενώ η αξία αναφέρεται σε ένα επιθυμητό τρόπο συμπεριφοράς ή σκοπό ζωής και σε *μια μόνο πεποίθηση*. Για τούτο οι απόψεις αριθμούν σε χιλιάδες ενώ οι αξίες σε δεκάδες (Rokeach 1968, 13-33).

Οι αξίες έχουν εμφανώς ευρύτερο και πιο δυναμικό χαρακτήρα από τις απόψεις αφού σχετίζονται στενότερα με τα κίνητρα συμπεριφοράς. Οι απόψεις εξαρτώνται από τις ήδη υπάρχουσες ατομικές αξίες και στάσεις και δεν έχουν καθοδηγητικό χαρακτήρα (Watson 1966, 215, 254-255).

### 3.4.4. Αξίες – κανόνες

Με τον όρο *κανόνας* εννοείται μια υποχρεωτική πρόταση η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μέτρο αξιολόγησης. Οι κανόνες έχουν πολλά είδη (ηθικοί, λογικοί, αισθητικοί κτλ.) Οι κοινωνικοί κανόνες έχουν να κάνουν με ό,τι αποτελεί «αρχή συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη κοινωνία». Όταν οι κοινωνικοί κανόνες έρχονται σε αντίθεση με το πανανθρώπινο αξιακό ανθρωπιστικό μέτρο, αυτό θεωρείται «απόδειξη της απαξίας τους και της μη κανονικότητάς τους» (Παπαδόπουλος 2005, 427-429).

Κατά τον Rudolf (1988), αν και το δεοντολογικό στοιχείο είναι κοινό και στις δύο παραπάνω έννοιες, οι κανόνες έχουν το χαρακτήρα κοινωνικών συμβάσεων και είναι δυνατό να γίνονται σεβαστοί ή να παραβιάζονται (το περιεχόμενό τους ούτε εσωτερικεύεται ούτε γενικεύεται πάντοτε από το άτομο /εσωτερική γενίκευση).

Αντίθετα, οι αξίες στηρίζονται πάντοτε σε εσωτερικούς κανόνες ελέγχου της συμπεριφοράς και καθοδηγούν δυναμικά το άτομο είτε να αποδεχθεί είτε να παραβιάσει συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες (βλ. Αχλής 1996, 31).

### 3.4.5. Αξίες –κοινωνικά πρότυπα

Τα κοινωνικά πρότυπα αναφέρονται μόνο σε έναν τρόπο συμπεριφοράς, ενώ οι αξίες εκτός από τρόπους συμπεριφοράς δηλώνουν και σκοπούς ζωής. Επίσης τα κοινωνικά πρότυπα επιτρέπουν ή απαγορεύουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή κατάσταση, ενώ οι αξίες υπερβαίνουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις και έχουν περισσότερο αφηρημένο χαρακτήρα.

Οι αξίες είναι περισσότερο προσωπικές και εσωτερικές, ενώ τα κοινωνικά πρότυπα καθορίζονται πέρα από προσωπικές επιθυμίες και επιλογές (Williams 1968, 284).

Τέλος, αν και σε ένα συγκεκριμένο πρότυπο μπορούν να εκφραστούν πολλές και διαφορετικές αξίες, είναι οι αξίες που θα καθορίσουν τελικά ποιο πρότυπο θα γίνει αποδεκτό από το άτομο και ποιο τελικά θα απορριφθεί.

### 3.4.6. Αξίες – ανάγκες

Πρόκειται για καταστάσεις που προέρχονται από ελλείψεις απαραίτητων για τον οργανισμό στοιχείων, οι οποίες ωθούν το άτομο να δράσει προκειμένου να τις ικανοποιήσει. Οι ανάγκες λοιπόν αποτελούν «ενεργοποιημένα κίνητρα και αφορούν είτε βιολογικές ελλείψεις είτε σχετίζονται με τα λεγόμενα κοινωνιογενή ή δευτερεύοντα κίνητρα, τα οποία από τη στιγμή της ενεργοποίησής τους μετατρέπονται σε ανάγκες (Παπαδόπουλος 2005, 69-70).

Αρκετές φορές οι ανάγκες παρομοιάζονται με τις αξίες, μιας και οι αξίες δεν περιλαμβάνουν μόνο την πεποίθηση σχετικά με το τι *πρέπει* να συμβαίνει αλλά και την εσωτερική παρόρμηση να πράξει κάποιος με βάση τις διάφορες αξίες.

Παρόλα αυτά οι έννοιες *αξία* και *ανάγκη* δεν πρέπει να ταυτίζονται, διότι οι ανάγκες διαφέρουν από τις αξίες στο μέτρο της έντασης και της έκτασης του κοινωνικού προσδιορισμού τους. Δηλαδή οι αξίες αποτελούν νοηματικές αντανακλάσεις όχι μόνο των ατομικών αλλά και των κοινωνικών αναγκών. Η κοινωνία μέσα από τους διάφορους θεσμούς της επιδιώκει την κοινωνικοποίηση του ατόμου με στόχο την εσωτερίκευση από το άτομο εννοιών όπως καλό, δίκαιο, επιθυμητό. Στην περίπτωση όμως των αναγκών το κοινωνικό στοιχείο είναι εξαιρετικά αδύναμο, αν και περιέχουν μέχρι ένα βαθμό το δεοντολογικό στοιχείο (Reichardt 1979, 23-40). Έτσι εξηγείται καλύτερα το γεγονός ότι οι αξίες σχετίζονται άμεσα με την ανθρώπινη συμπεριφορά και σχεδόν καθόλου με τη συμπεριφορά των ζώων (Rokeach 1973, 19-21).

### 3.4.7. Αξίες – στάσεις

Ανάμεσα στους δύο παραπάνω όρους επικρατεί αρκετά μεγάλη σύγχυση, διότι πολλές φορές θεωρούνται όχι απλώς συναφείς αλλά και ταυτόσημοι, κάτι που είναι μάλλον λανθασμένο.

Η στάση είναι το σύνολο σχετικών αντιλήψεων και συναισθημάτων που αφορούν κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, ενέργεια, κατάσταση κ.λπ. (Γκαρή 1992, 17). Οι στάσεις εκφράζονται καθημερινά στην ανθρώπινη συμπεριφορά και την προσανατολίζουν διαρκώς (Γεώργας 1986, 124 ).

Η έννοια της στάσης έχει αναμφισβήτητα «αξιακή ή συναισθηματική βάση και χροιά (Παπαδόπουλος 2005, 745). Η διαφορά τους με τις αξίες έγκειται στο γεγονός ότι οι στάσεις έχουν έντονο το υποκειμενικό στοιχείο σε αντίθεση με τις αξίες στις οποίες προέχει το κοινωνικό στοιχείο (η παραβίαση των αξιών, όχι των στάσεων, δημιουργεί σχεδόν πάντοτε στα άτομα τύψεις συνείδησης).

Επίσης οι αξίες αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται οι διάφορες ατομικές στάσεις, και για το λόγο αυτό οι στάσεις είναι εμφανώς περισσότερες από τις αξίες (Rokeach 1973, 26-52).

Βεβαίως αν και οι δύο έννοιες (στάσεις-αξίες) δεν ταυτίζονται, εντούτοις σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, διότι οι στάσεις των ατόμων μιας κοινωνίας είναι κατά κάποιο τρόπο εκφράσεις του αξιακού συστήματος της συγκεκριμένης κοινωνίας και αποτελούν δείκτες αξιών στο βαθμό που εμπεριέχουν αξιακούς προσανατολισμούς (Γεώργας 1986, 124-125).

# 4. Κοινωνία και αξίες - τα έξι μοντέλα καθιέρωσης των αξιών στις κοινωνικές ομάδες

Η κοινωνική συμβίωση σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα προϋποθέτει απαραιτήτως ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων. Δηλαδή είναι απαραίτητο να είναι σε γενικές γραμμές γνωστό πώς πρέπει να ενεργεί ο οποιοσδήποτε σε συγκεκριμένα πλαίσια και συνθήκες. Έτσι αποφεύγονται οι κάθε είδους αυθαιρεσίες στην ανθρώπινη συμπεριφορά και επιτυγχάνεται η συνέχεια και η διάρκεια στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι αξίες και οι κανόνες μιας κοινωνίας παίζουν αυτόν το ρυθμιστικό ρόλο.

Οι αξίες μιας κοινωνικής ομάδας μαζί με τις κοσμοαντιλήψεις, τις θρησκείες και τις ιδεολογίες αποτελούν τον πυρήνα του πολιτισμού της. Οι αξίες βοηθούν τον κοινωνικό προσανατολισμό των ατόμων και τα λυτρώνουν από την ανασφάλεια που θα βίωναν αν δεν υπήρχαν μέτρα και σταθμά για το τι είναι επιτρεπτό και τι όχι.

Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οι κάθε είδους αξίες αφομοιώνονται και ενσωματώνονται στη συνείδηση της εξελισσόμενης προσωπικότητας, αποτελώντας την πυξίδα στη συμπεριφορά, στις στάσεις, στις προτιμήσεις και στις προσδοκίες της.

Οι αξίες και οι κοινωνικοί κανόνες μεταβάλλονται στο χρόνο και δεν έχουν οικουμενικό χαρακτήρα, αφού κάθε κοινωνία και κοινωνική ομάδα καθιερώνει σε κάθε εποχή τις αξίες εκείνες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ανάπτυξής της και ικανοποιούν τα είδη των αναγκών της σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή.

Κάθε διαφορετικό σύστημα αξιών ανταποκρίνεται σε μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση. Αυτό σημαίνει ότι κάθε μεταβολή στην κοινωνική οργάνωση επιφέρει αλλαγές και στο σύστημα αξιών. Οι αλλαγές αυτές δεν είναι άμεσες και ριζικές, αλλά μακροχρόνιες και σχετικές: με την παγίωση της νέας κατάστασης επιζούν όσες από τις παλιές αξίες συγγενεύουν με αυτήν, ενώ οι άλλες φθίνουν με τον καιρό και καθίστανται αδρανείς.

Η ύπαρξη ενός γενικού συστήματος αξιών σε μια συγκεκριμένη κοινωνία δεν αποκλείει το γεγονός να υπάρχουν μέσα σ’αυτήν υποσυστήματα αξιών. Ως παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν οι αξίες των διαφόρων υποπολιτισμικών

ομάδων ( panks, bohems, hippies, hooligans κλπ.). Διαφορετικές αξίες ισχύουν ακόμη και ανάμεσα στα διαφορετικά στρώματα μιας κοινωνίας.

Αναφορικά με τις διαφορετικές αξίες που ισχύουν στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα οι απόψεις δεν είναι πάντα οι ίδιες. Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές των κοινωνικών φαινομένων μιλούν για διαδικασία πολιτιστικής ομογενοποίησης. Η πολιτιστική διαφοροποίηση των κοινωνικών στρωμάτων, η οποία ήταν εμφανής μέχρι τη δεκαετία του ’50 ή του’60, στις μέρες μας δεν υφίσταται πλέον εξαιτίας των τόσο μεγάλων αλλαγών στο χώρο της απασχόλησης, οι οποίες επηρέασαν σημαντικά το βιοτικό επίπεδο των εργατικών στρωμάτων. Υφίσταται πλέον ομοιομορφία ως προς τις μεθόδους αγωγής και το επίπεδο κατανάλωσης, ανεξάρτητα από το οικονομικό επίπεδο των διαφόρων στρωμάτων (Νόβα-Καλτσούνη 1995, 45-46).

## 4.1. Τα κυριότερα υποδείγματα καθιέρωσης των αξιών και των κανόνων

Ο ερευνητής που θέλει να μελετήσει σε βάθος το ζήτημα των αξιών έρχεται αναγκαστικά αντιμέτωπος με το ερώτημα της καθιέρωσης των αξιών αυτών. Σχετικά με το ερώτημα αυτό έχουν αναπτυχθεί έξι διαφορετικά ερμηνευτικά υποδείγματα. Τα υποδείγματα αυτά είναι το *ανθρωπολογικό* υπόδειγμα του Gehlen, το *κοινωνικο-ψυχολογικό* υπόδειγμα του Sherif, το *δομολειτουργικό* υπόδειγμα του Parsons, το *ωφελιμιστικό* υπόδειγμα, το *εξελικτικό* υπόδειγμα και το *μαρξιστικό* υπόδειγμα.

### 4.1.1. Το ανθρωπολογικό υπόδειγμα

Το ανθρωπολογικό υπόδειγμα (Gehlen) ξεκινά από τη φύση του ανθρώπου, την οποία χαρακτηρίζει ατελή. Το μη ολοκληρωμένο αυτό ον έχει την ανάγκη ενός θεσμοποιημένου συστήματος κανόνων και αξιών με βάση το οποίο θα μπορεί να ρυθμίζει την κοινωνική συμπεριφορά του και θα προσανατολίζεται στη ζωή του.

Συνεπώς είναι η ατελής φύση του ανθρώπου η οποία οδήγησε την ανθρωπότητα στην πίστη σε συγκεκριμένες αξίες.

### 4.1.2. Το κοινωνικό-ψυχολογικό υπόδειγμα

Το κοινωνικο-ψυχολογικό υπόδειγμα (Sherif) στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος έχει βαθιά ανάγκη για τάξη και αρμονία. Η θέσπιση κανόνων και η

δημιουργία αξιών και ιδανικών είναι ο μόνος τρόπος για να δημιουργήσει αλλά και να διασφαλίσει την πολυπόθητη τάξη και αρμονία που επιθυμεί.

### 4.1.3. Το δομολειτουργικό υπόδειγμα

Σύμφωνα με το δομολειτουργικό υπόδειγμα (Parsons), οι αξίες είναι το προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των υποκειμένων. Κατά τη διάρκεια των ποικίλων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα υποκείμενα μαθαίνουν ποιες μορφές της συμπεριφοράς τους προκαλούν θετικές αντιδράσεις στους άλλους και ποιες αρνητικές. Δηλαδή με άλλα λόγια μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές τους θα ανταμειφθούν και ποιες θα αποδοκιμαστούν ή θα τιμωρηθούν.

Το αποτέλεσμα που έχει η γνώση αυτή είναι ότι στρέφει τα κοινωνικά υποκείμενα στην υιοθέτηση μορφών συμπεριφοράς οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές και αξιολογούνται θετικά από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει.

Το σύστημα αξιών κάθε κοινωνίας πηγάζει από τις ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στόχο έχει τη διατήρηση της κοινωνικής αρμονίας και ισορροπίας. Κάθε μέλος της κοινωνίας προσαρμόζει τη συμπεριφορά του με βάση τις εκάστοτε κοινωνικές αξίες και ανταμείβεται από την κοινωνία για την προσαρμογή του. Η ανταμοιβή αυτή γίνεται με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα.

Όπως το αντιλαμβάνεται ο Parsons, ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία λαμβάνει χώρα ένα είδος παιχνιδιού του οποίου οι κανόνες μαθαίνονται κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Η κοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα που πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή ισορροπία για να επιβιώσει. Για το λόγο τούτο η ατομική συμπεριφορά οφείλει να συμφωνεί με τις κοινωνικές αξίες προκειμένου να διασφαλιστεί η αρμονία και συνεπώς η επιβίωση της κοινωνίας.

### 4.1.4. Το ωφελιμιστικό υπόδειγμα

Για τους υποστηρικτές του ωφελιμιστικού υποδείγματος οι κοινωνικές αξίες γεννήθηκαν βήμα-βήμα μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας υπολογισμού της εκάστοτε ωφέλειας ή βλάβης η οποία τυχόν προκαλείται από συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Βρίσκονται δηλαδή σε άμεση συνάρτηση με το ατομικό συμφέρον που διασφαλίζουν. Η συμπεριφορά εδώ χαρακτηρίζεται ως μια *οικονομική πράξη* και απαιτεί την ύπαρξη αξιών και κανόνων προκειμένου να διασφαλιστεί και να επισφραγισθεί.

Σύμφωνα με το ωφελιμιστικό υπόδειγμα σκέψης, υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία μέσω της οποίας γεννώνται οι κοινωνικές αξίες. Οι επιμέρους φάσεις της διαδικασίας αυτής αναπτύσσονται παρακάτω:

-Μια συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται εάν τα άτομα-μέλη μιας κοινωνίας αναμένουν άμεση ανταμοιβή.

-Η συμπεριφορά που κατ΄εξακολούθηση επιφέρει οφέλη τείνει να καθιερωθεί, αφού πάντοτε προσδοκάται όφελος από αυτήν.

-Η καθιέρωση της συμπεριφοράς αυτής ως κοινωνικά αποδεκτής και δεσμευτικής για τα άτομα απαιτεί την ύπαρξη ενός κανόνα ή μιας αξίας που θα την προστατεύει. Ο κανόνας ή η αξία που προστατεύει τη συμπεριφορά είτε γίνεται σεβαστός είτε παραβιάζεται. Το άτομο σέβεται κάποιον κανόνα όταν προσδοκά συγκεκριμένα οφέλη από την αποδοχή του.

-Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας έχει να κάνει με το σεβασμό των κανόνων και των αξιών. Δεν αρκεί μόνο να υπάρχει ένας κανόνας ή μια αξία. Πρέπει και να εφαρμοστεί. Το έργο αυτό το αναλαμβάνουν οι μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου.

Η συναίνεση των κοινωνικών υποκειμένων για το σεβασμό της όποιας αξίας θεωρείται εξαιρετικά σημαντική. Εάν η συναίνεση αυτή δεν υφίσταται και μια αξία έχει απλώς επιβληθεί από κάποιον κοινωνικό θεσμό, τότε η αξία αυτή δεν θα τύχει του σεβασμού των ατόμων και τελικά θα καταστεί ολότελα ανενεργή (χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απαγόρευση της αιμομιξίας στην Αφρική, απαγόρευση που αποδείχτηκε αναποτελεσματική διότι στερούνταν της λαϊκής συναίνεσης).

### 4.1.5. Το εξελικτικό υπόδειγμα

Το εξελικτικό υπόδειγμα σκέψης βασίζεται στην ιδέα της εξέλιξης των κοινωνιών. Οι κοινωνικές αξίες είναι απόρροια της εξέλιξης αυτής. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Norbert Elias οι αξίες, οι κανόνες αλλά και οι απλές καθημερινές συνήθειες (π.χ. οι συνήθειες του φαγητού), που ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, είναι το προϊόν μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας:

«Ούτε το κουτάλι ούτε το πιρούνι ούτε οι πετσέτες φαγητού ανακαλύφθηκαν ξαφνικά, όπως συμβαίνει στην περίπτωση ενός εργαλείου με σαφώς καθορισμένο σκοπό και σαφείς οδηγίες χρήσης. Αλλά μέσω των αιώνων προέκυψε σιγά-σιγά η λειτουργικότητά τους στα πλαίσια της καθημερινής κοινωνικής ανταλλαγής και χρησιμοποίησής τους».

### 4.1.6. Το μαρξιστικό υπόδειγμα

Τέλος το μαρξιστικό υπόδειγμα προσφέρει μια νέα διάσταση στο ζήτημα της καθιέρωσης των αξιών. Συγκρίνει την καπιταλιστική με τη μαρξιστική οπτική και εντοπίζει τις διαφορετικές διαδικασίες με τις οποίες γίνονται κατανοητές οι κοινωνικές αξίες.

Σύμφωνα με το μαρξιστικό υπόδειγμα, ο άνθρωπος προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και έτσι είναι εξαρτημένος από τα αγαθά που παράγουν οι άλλοι. Αυτή η συγκεκριμένη σχέση εξάρτησης και ανταλλαγής αγαθών και υπηρεσιών δεν εκτυλίσσεται απρογραμμάτιστα αλλά εναρμονίζεται με κοινωνικά ιδανικά και συγκεκριμένους κανόνες.

Στις συνεργατικές κοινωνίες (κομουνιστικές) οι κοινωνικές αξίες είναι προϊόντα συνειδητών και αμφίδρομων διαδικασιών, με αποτέλεσμα να εξυπηρετούν το γενικό καλό. Στις καπιταλιστικές κοινωνίες όμως τα κοινωνικά ιδανικά επιβάλλονται από τους φορείς εξουσίας. Δεν είναι τίποτε άλλο από κρατικές ρυθμίσεις οι οποίες μάλιστα δεν εξυπηρετούν το κοινό καλό, αλλά μόνο το συμφέρον της άρχουσας τάξης.

Η μαρξιστική οπτική λοιπόν δεν επικρίνει τις αξίες και τους κανόνες εν γένει, αλλά μόνο εάν στερούνται ουσιαστικού περιεχομένου. Το ουσιαστικό περιεχόμενο μιας αξίας έχει να κάνει με το κατά πόσον εξυπηρετεί ολόκληρη την κοινωνία και όχι τα μεμονωμένα συμφέροντα μιας μικρής ομάδας ατόμων (βλ. Νόβα-Καλτσούνη 1995, 52-56).

# 5. Το πρόβλημα της σχετικότητας των αξιών - Διαχρονική μελέτη των εννοιών του «καλού» και του «κακού»

Ο Αριστοτέλης είχε παρατηρήσει ήδη από την κλασική αρχαιότητα ότι το «ήθος» έχει άμεση σχέση με το «έθος». Η λέξη έθος σημαίνει συνήθεια (ειμί ή γίγνομαι εν έθει = συνηθίζω ή συνηθίζομαι). Ήθος σημαίνει τον τρόπο συμπεριφοράς, το φέρσιμο ενός ανθρώπου, το χαρακτήρα του. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η απόκτηση των μεν διανοητικών αρετών ήταν ζήτημα μακροχρόνιας πείρας και άσκησης, των δε ηθικών αρετών ζήτημα συνήθειας (Αριστοτέλους *Ηθικ.Νικομ.* 1949, βλ. σχόλ. Δαλέζιου, 78).

Αυτό σημαίνει ότι οι αξίες μιας κοινωνίας συνδέονται άμεσα με τα ήθη και τα έθιμά της, τα οποία ως γνωστόν υποβάλλονται σε συνεχή αλλαγή. Από το γεγονός

αυτό συνάγεται ότι οι αξίες ως έννοιες δεν είναι στατικές, αλλά δυναμικές και εξελισσόμενες. Οι αξίες έχουν ως επί το πλείστον υποκειμενική θεμελίωση. Ο Βιτγκενστάιν χαρακτηριστικά αναφέρει : «Η ανθρώπινη ματιά έχει από μόνη της τη δύναμη να δίνει αξία στα πράγματα».

Οι αξίες συνήθως εξαρτώνται από τους καιρούς και την ψυχοσύνθεση 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. Την απαξίωση των αξιών μελέτησε ο Νίτσε στο ομώνυμο έργο του, καθώς και ο Μ. Σέλερ (βλ. Κουμάκης 2000, 236).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια αποστολή ανθρωπολόγων η οποία μελέτησε τις συμπεριφορές μιας φυλής στο εσωτερικό της Ν. Γουινέας, δίνεται μεγάλη αξία στην επιθετικότητα των ανδρών, ενώ οι αρχηγοί στον πόλεμο απολαμβάνουν ειδικό σεβασμό. Αντιθέτως, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά τους, ένας άνδρας που δεν έχει σκοτώσει είναι ένας άνδρας χωρίς αξία, είναι ένας «κεπού» όπως τον ονομάζουν.

Συνήθως έχει λίγα αγαθά και μία ή καμία γυναίκα, διότι και να τα αποκτήσει δεν θα έχει την ικανότητα να τα προστατεύσει από τις επιβουλές των άλλων (Storr 1979, 58).

• Μελετώντας την ιστορία ανακαλύπτουμε ότι ελάχιστες αξίες έχουν διαχρονικότητα. Ο Πλάτωνας 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.

Αυτό που ο Πλάτωνας στην εποχή του θεωρούσε το άκρον άωτο της αναισχυντίας στην εποχή μας θεωρείται δείγμα πολιτισμού και βρίσκεται στην κορυφή των αξιακών αιτημάτων του πολιτισμού μας (Πλάτωνος *Πολιτεία*, Η 563 b). Συνεχείς αγώνες και θυσίες αιώνων οδήγησαν τελικά στην κατάργηση της δουλείας και του εξανδραποδισμού και στη βελτίωση της θέσης της γυναίκας (βλ. Κουμάκης 2000, 144).

• Το καλό και το κακό είναι δύο γενικές έννοιες που αποκτούν κάθε φορά κι ένα διαφορετικό περιεχόμενο. Π.χ. για την εβραϊκή σκέψη η εκδίκηση και η ανταπόδοση των ίσων είναι κάτι καλό, ενώ για τη χριστιανική διδασκαλία κάτι κακό και απαγορευμένο. Για τους ηδονιστές η ηδονή είναι κάτι καλό, ενώ για τους ασκητές είναι κάτι κακό το οποίο μολύνει την ανθρώπινη ψυχή. Το γεγονός είναι ότι οι

απόψεις που επικρατούν για το καλό και το κακό διαφέρουν μεταξύ τους, είτε τις συγκρίνουμε συγχρονικά είτε τις συγκρίνουμε διαχρονικά.

Η αντίθεση που εμφανίζουν οι δυο παραπάνω έννοιες ως προς το περιεχόμενό τους δίνει την εντύπωση ότι εδώ υπάρχει μια απόλυτη αντίθεση που αποκλείει τις ενδιάμεσες αξιολογήσεις. Κάθε πράξη είναι ή καλή ή κακή. Δεν μπορεί να είναι αξιακά ουδέτερη. Ο Νίτσε (βλ. Γκίκας 1992, 207) δε συμφωνούσε με την παραπάνω άποψη και τάχτηκε εναντίον της διάκρισης των πράξεων του ανθρώπου σε καλές και κακές.

Ο Νίτσε προσπάθησε να μεταφέρει την ανθρώπινη σκέψη πέρα από το καλό και το κακό. Όπως φαίνεται όμως ούτε και εκείνος μπόρεσε να αποφύγει εντελώς αυτή τη διάκριση, αφού χαρακτήρισε ως καλό τη δύναμη και ως κακό την αδυναμία.

Η αλήθεια είναι ότι η διάκριση ανάμεσα στο καλό και στο κακό δεν είναι τόσο εύκολο να καταργηθεί, όπως θα επιθυμούσαν οι αμοραλιστές. Οι αξιακές κρίσεις μας είναι ριζωμένες μέσα μας είτε λόγω της θρησκείας είτε λόγω της αγωγής που δεχόμαστε είτε λόγω της ανθρώπινης φιλαυτίας. Όταν κάποιος μας βλάψει, χαρακτηρίζουμε την πράξη του αδικία και απαιτούμε ικανοποίηση. Δεν τη θεωρούμε αξιακά ουδέτερη ούτε τη συγχωρούμε.

Σύμφωνα με τον Άντλερ (βλ. Γκίκας 1992, 208), η αξιακή σημασιοδότηση των ανθρωπίνων πράξεων δεν μπορεί να εξαλειφθεί, διότι κατά την άποψή του το καλό πάντοτε θα ταυτίζεται με το κοινωνικά ωφέλιμο και το κακό με το κοινωνικά βλαβερό.

Βεβαίως ακραίες φιλοσοφικές θέσεις όπως ο ηθικός φανατισμός (ο οποίος είναι ταυτόσημος με τον ασκητισμό) καταδίκασαν ως κακό-αμαρτία ακόμη και αθώες ευχαριστήσεις, όπως είναι η ευχαρίστηση που προκαλείται από τη μυρωδιά ενός λουλουδιού ή από ένα νόστιμο φαγητό. Κάποιοι μάλιστα έφτασαν στο σημείο να ρίχνουν στάχτη στο φαγητό τους προκειμένου να καταστρέψουν ακόμη και την ελάχιστη γευστική ικανοποίηση που αυτό θα μπορούσε να τους προσφέρει.

Για τον ηθικό φανατισμό κάθε χαρούμενη εκδήλωση της ζωής θεωρείται αμαρτία και τιμωρείται ακόμη και με αιώνια κόλαση. Στον ηθικό φανατισμό η *μανιχαϊστική* σκέψη (η απόλυτη αντίθεση ανάμεσα στο καλό και στο κακό) είναι κυρίαρχη και φτάνει σε τραγικές διαστάσεις. Εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε εδώ κρυμμένες νευρωτικές ή άλλου είδους ψυχοπαθολογικές τάσεις, οι οποίες μετατρέπονται στην περίπτωση αυτή σε αντιανθρώπινη φιλοσοφία ζωής (Γκίκας 1992, 207-209).

• Στην αρχαιότητα πολλοί μεγάλοι φιλόσοφοι όπως ο Πυθαγόρας, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης ασχολήθηκαν με τις έννοιες του καλού και του κακού.

Ο Πυθαγόρας ταυτίζει το καλό με τη μονάδα και το κακό με το πλήθος. Για τον Πυθαγόρα το κακό είναι άπειρο, ενώ το καλό πεπερασμένο (Strohmeier και Westbrook 2004, 62-63). Ο Αριστοτέλης συμφωνεί με τον Πυθαγόρα λέγοντας ότι για να κάνει κανείς το καλό υπάρχει μόνο ένα τρόπος, ενώ για να κάνει κανείς το κακό υπάρχουν πολλοί τρόποι. Γι΄αυτό το καλό είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί, ενώ το κακό πραγματοποιείται πολύ εύκολα (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ*. 1949, 1106b 30, 100-101)

Το άλλο σημείο έχει να κάνει με το ακούσιο ή εκούσιο του κακού. Το κακό στον Πλάτωνα θεωρείται ακούσιο (ουδείς εκών κακός) και οφείλεται είτε σε εκβιασμό είτε σε άγνοια (Πελεγρίνης 2005, 310 / Πλάτωνος *Πρωταγόρας 1993, 192 / 358c* ). Στον Αριστοτέλη αντιθέτως το κακό είναι σχεδόν πάντοτε εκούσιο· ακόμη και όταν το αχαλίνωτο πάθος έχει κυριεύσει τον άνθρωπο, πάλι πρέπει να του καταλογισθούν ευθύνες, διότι αυτός επέτρεψε εξ αρχής να περιέλθει σε μια τέτοια κατάσταση (όταν παραδοθούμε στο πάθος είναι σχεδόν αδύνατο πλέον να ξεφύγουμε, όμως θα μπορούσαμε από την αρχή να μην επιτρέψουμε να συμβεί κάτι τέτοιο) (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ*. 1949, βλ. σχόλ. Δαλέζιου, 118-119).

Η Sommers (1986) στο βιβλίο της «Σωστό και λάθος» κάνει εκτενή αναφορά στις έννοιες του καλού και του κακού υπό το πρίσμα των σημαντικότερων αξιακών θεωριών, δηλαδή του καντιανισμού, του ωφελιμισμού, του ηθικού (αξιακού) σχετικισμού και του ψυχολογικού εγωισμού.

Όπως αναφέρει η Sommers, ο Εμμάνουελ Καντ (1724-1804) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η οποία ορμώμενη από τη λογική (Reason) αποδίδει σεβασμό προς όλες τις ανθρώπινες υπάρξεις. Κάθε ανθρώπινη ύπαρξη είναι πάντοτε σκοπός και ουδέποτε μέσον. Το γεγονός αυτό επιβάλλει όρια στον τρόπο που μπορεί κανείς να μεταχειριστεί τις υπόλοιπες ανθρώπινες οντότητες. Το κριτήριο για την «καλή» ή «ορθή» πράξη είναι το να ανήκει σε εκείνες τις πράξεις οι οποίες μπορούν να υιοθετηθούν από το σύνολο της ανθρωπότητας, μπορούν δηλαδή να αποτελέσουν παγκόσμιο νόμο (βλ. Sommers 1986, 4).

Ο Καντ ονόμασε τη γενική αυτή αρχή περί της ορθής συμπεριφοράς «κατηγορική προσταγή» και την αναφέρει ως την ανώτερη όλων των άλλων αρχών (βλ. Sommers 1986, 21).

• Το καντιανό αξιακό σύστημα εμφανίζεται πολύ ελκυστικό ως προς την ιδιαίτερη έμφαση που δίνει στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και λογική. Ταυτόχρονα όμως έχει κατηγορηθεί ως δυσνόητο και ταυτόχρονα απατηλό. Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο F. Feldman (b.1941) ασκεί κριτική στον Καντ δηλώνοντας ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι εξαιρετικά ασαφές καθώς και ότι τα επιχειρήματά του είναι πολύ συγκεχυμένα. Ακόμη και ένας ιδιαίτερα προσεκτικός μελετητής της καντιανής φιλοσοφίας σπανίως αισθάνεται ότι έχει κατανοήσει με ακρίβεια αυτό που ο Καντ εννοεί. Σύμφωνα πάντα με τον Feldman ο Καντ δεν κατάφερε τελικά να αναπτύξει επαρκώς τις σπουδαίες ενοράσεις του. Ο Καντ μαζί με τους μετέπειτα οπαδούς του έχει επίσης κατηγορηθεί ότι είναι ολοφάνερα πανέτοιμος να θυσιάσει την ανθρώπινη ευτυχία προς χάριν των αρχών του ορθού λόγου (βλ. Sommers 1986, 42).

Την ισχυρότερη κριτική έχει δεχθεί η τοποθέτηση του Καντ σχετικά με το ψέμα. Σύμφωνα με τον Καντ, εάν ένας επίδοξος δολοφόνος χτυπήσει την πόρτα κάποιου και τον ρωτήσει πού βρίσκεται κρυμμένο το μελλοντικό θύμα του, τότε εκείνος δε θα πρέπει να πει ψέματα, αλλά να αποκαλύψει στον θύτη που βρίσκεται κρυμμένο το θύμα, χωρίς να υπολογίσει τις τρομερές συνέπειες. Στο σημείο αυτό ο Καντ φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την ουσία των λογικών αρχών τις οποίες επιθυμεί να σεβαστεί. Ο αξιακός ωφελιμισμός είναι η θεωρία που αναπτύχθηκε ως αντίθετη στον καντιανισμό και θεωρεί την παραπάνω τοποθέτηση ολοφάνερα λανθασμένη (βλ. Sommers 1986, 2-3).

• Ο πατέρας του ωφελιμισμού Jeremy Bentham (1748-1832) αποστασιοποιήθηκε από τον καντιανό ορισμό του καλού, τον οποίο αντικαθιστά με ένα νέο ορισμό. Ο νέος αυτός ορισμός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρώπινη ευτυχία. Η σκληρότητα, η εξαπάτηση των άλλων και η δολιότητα είναι λανθασμένες πράξεις, όχι γιατί δεν είναι επιθυμητές από τις λογικές ανθρώπινες υπάρξεις, αλλά επειδή αντί να προάγουν την ανθρώπινη ευτυχία προκαλούν δυστυχία και πόνο. Καλό είναι ό,τι προάγει την ανθρώπινη ευτυχία και κακό οτιδήποτε προκαλεί πόνο και δυστυχία.

Σύμφωνα με τον Bentham ο όρος «ωφελιμότητα» σημαίνει εδώ τη δυνατότητα δημιουργίας ευχαρίστησης σε συνειδητές ανθρώπινες υπάρξεις.

Όπως ο ίδιος αναφέρει, δεν μπορεί να αποδείξει επιστημονικά την αλήθεια της αρχής της ωφελιμότητας, όμως παρ΄όλα αυτά θεωρεί ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δρουν καθημερινά με βάση την αρχή αυτή. Κατά τη γνώμη του οποιαδήποτε άλλη

εναλλακτική θεωρία θα είναι δεσποτική και εχθρική απέναντι στο ανθρώπινο είδος (βλ. Sommers 1986, 72).

Ο J.J.C. Smart (1920), καθηγητής φιλοσοφίας στο Εθνικό Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας, γνήσιος ωφελιμιστής, ονόμασε τον ωφελιμισμό του Bentham ενεργό ωφελιμισμό (Act-Utilitarianism) και τον διαχώρισε από τον κανονιστικό ωφελιμισμό (Rules-Utilitarianism). Ο κανονιστικός ωφελιμισμός υποστηρίζει ότι οι κανόνες δεν πρέπει να παραβιάζονται από κανέναν διότι είναι καλύτερα για όλους όταν όλοι οι άνθρωποι υπακούνε στους κανόνες της κοινωνικής συμβίωσης. Ο κανονιστικός ωφελιμισμός λοιπόν καθορίζει το σωστό και το λάθος στη βάση των συνεπειών (καλών ή κακών) της παραβίασης των κανόνων. Ο ενεργός ωφελιμισμός από την άλλη ορίζει το σωστό και το λάθος στη βάση των συνεπειών (καλών ή κακών) μιας πράξης.

Ο Smart άσκησε σοβαρή κριτική στον κανονιστικό ωφελιμισμό· αναρωτιέται γιατί θα πρέπει να ακολουθούμε έναν κανόνα εάν θα ήταν ωφελιμότερο να τον παραβούμε. Συγκεκριμένα αναφέρει: « Γιατί θα πρέπει κάποιος να είναι υποστηρικτής ενός κανόνα όταν γνωρίζει ότι στην παρούσα περίσταση θα ήταν προτιμότερο να μην τον τηρήσει;».

Κατά τον Smart η εμμονή να ακολουθεί κάποιος ένα συγκεκριμένο κανόνα, ενώ γνωρίζει ότι στην παρούσα περίπτωση θα ήταν προτιμότερο να μην υπακούσει, δείχνει να έχει ξεκάθαρα παράλογο χαρακτήρα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια λανθασμένη θεοποίηση των κανόνων. Οι κανόνες δημιουργήθηκαν για να υπηρετήσουν τον άνθρωπο και όχι για να υπηρετεί ο άνθρωπος τους κανόνες (βλ. Sommers 1986, 80).

Ο ωφελιμισμός έχει δεχθεί σημαντικές επικρίσεις στο σημείο εκείνο όπου μια ευκαιριακή πράξη εξαπάτησης μπορεί να χαρακτηριστεί αποδεκτή πράξη, αρκεί μόνο να αυξάνει κατά κάποιο τρόπο την ανθρώπινη ευτυχία. Ας υποτεθεί πως κάποιος αυξάνει την ανθρώπινη ευτυχία με το να συλλαμβάνει και να τιμωρεί περιστασιακά αθώους ανθρώπους. Κάτι τέτοιο, αν και διαισθητικά δείχνει ολοφάνερα λάθος, εντούτοις σύμφωνα με τον ωφελιμισμό θεωρείται σωστό.

Άλλο σημείο στο οποίο ο ωφελιμισμός δέχτηκε κριτική είναι ότι δεν ασχολήθηκε καθόλου με θεμελιώδεις έννοιες όπως η δικαιοσύνη και η ακεραιότητα. Ο Bernard Williams (1968, 1972) υποστήριξε ότι ο ωφελιμισμός έχει πολύ συγκεχυμένη άποψη για την υπευθυνότητα και μια εξ ολοκλήρου ανεπαρκή άποψη για την προσωπική ακεραιότητα. Για να υποστηρίξει τα λεγόμενά του αναφέρει το εξής παράδειγμα: ένας

στρατιώτης, ο Πέδρο, απειλεί πως θα σκοτώσει δεκαεννέα αθώους ανθρώπους εκτός εάν ο Τζιμ, ένας τουρίστας, δεχτεί να σκοτώσει έναν απ΄αυτούς.

Αν ο Τζιμ είναι οπαδός του ωφελιμισμού, τότε θα πρέπει να δεχτεί να θυσιάσει τον έναν από αυτούς, προκειμένου να σωθούν οι υπόλοιποι, οι οποίοι είναι σαφώς περισσότεροι. Σύμφωνα με τον ωφελιμισμό, ο οποίος κρίνει με βάση τον υπολογισμό των συνεπειών μιας πράξης, η άρνηση του Τζιμ να σκοτώσει τον έναν από αυτούς θεωρείται τόσο λάθος όσο το να σκότωνε εκούσια δεκαεννέα ανθρώπους.

Το λάθος στην περίπτωση αυτή είναι πως, αν και ο Τζιμ δείχνει ολοκληρωτικά υπεύθυνος για το θάνατο δεκαεννέα ανθρώπων, στην πραγματικότητα δεν είναι, διότι η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στον Πέδρο. Όπως φαίνεται λοιπόν, ο ωφελιμισμός δείχνει ανίκανος να απαντήσει σε τέτοιου είδους προκλήσεις (βλ. Sommers 1986, 93-94).

Ο John Hospers (1961), επίσης οπαδός του κανονιστικού ωφελιμισμού, παρουσιάζει ισχυρά επιχειρήματα τα οποία αντικρούουν την αξία του ενεργού ωφελιμισμού των Bentham και Mill. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, σύμφωνα με τον ενεργό ωφελιμισμό κάποιος έχει δικαίωμα να σκοτώσει αν πιστεύει ότι κάνει το καλύτερο στη δεδομένη περίσταση. Όμως κάτι τέτοιο τι είδους ασφάλεια προσφέρει στα μέλη μιας κοινωνίας; Κάθε εγκληματίας έχει πάντοτε την πεποίθηση ότι το έγκλημα που διέπραξε ήταν το καλύτερο που θα μπορούσε να κάνει στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Σύμφωνα με τον John Hospers, η υπερίσχυση ενός τέτοιου κανόνα, όπου καθένας οφείλει να πράττει αυτό που είναι περισσότερο ωφέλιμο στις εκάστοτε ιδιαίτερες περιστάσεις, οδηγεί σε πολύ χειρότερα αποτελέσματα από αυτά στα οποία θα οδηγούσε η υποχρεωτική υπακοή και εφαρμογή ενός γενικής ισχύος νόμου, ο οποίος σε συμφωνία με τη θεωρία του κανονιστικού ωφελιμισμού θα απαγόρευε το φόνο και ο οποίος θα ανέφερε με ακρίβεια τα κριτήρια και τους βαθμούς ενοχής του εκάστοτε δράστη καθώς και την τιμωρία που του αναλογεί (βλ. Sommers 1986, 120).

Ο καντιανισμός και ο ωφελιμισμός, αν και δείχνουν να διαφέρουν ως προς τη σημασιοδότηση του καλού και του κακού, εντούτοις συμφωνούν στο ότι και οι δύο αποδέχονται ότι υπάρχουν καθολικά και πανανθρώπινα κριτήρια για τον εννοιολογικό καθορισμό του καλού και του κακού, τα οποία υπερέχουν από τα πιστεύω και τις καθημερινές πρακτικές συγκεκριμένων ομάδων ανθρώπων.

• Η θεωρία του αξιακού σχετικισμού αντιτίθεται στις δυο παραπάνω θεωρίες υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχουν διαπολιτισμικά, πανανθρώπινα και αντικειμενικά κριτήρια για να ορίσουμε τις έννοιες του καλού και του κακού.

Σύμφωνα με τον ηθικό σχετικισμό, κάθε κοινωνία έχει τον δικό της κώδικα αξιών και όλοι οι κώδικες αξιών έχουν το ίδιο κύρος, την ίδια βαρύτητα. Οποιαδήποτε θεωρητική θέση αρνείται την ύπαρξη σταθερών και αντικειμενικών κριτηρίων δίκαια τοποθετείται στο χώρο του αξιακού σχετικισμού. Η περίφημη ανθρωπολόγος Ruth Benedict συμφωνεί με τον παραπάνω ισχυρισμό τονίζοντας το γεγονός ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο των εννοιών του καλού και του κακού διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Συνεχίζει μάλιστα λέγοντας ότι ιστορικά οι λέξεις «καλό» και «συνηθισμένο» είναι στην ουσία συνώνυμες (βλ. Sommers 1986, 3).

Ο αξιακός σχετικισμός που εμφανίστηκε στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες έχει τις ρίζες του στην ελληνική αρχαιότητα και συγκεκριμένα στη φιλοσοφία των σοφιστών: «Πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος». Οι έννοιες του καλού και του κακού δεν εκλαμβάνονται ως οικουμενικές, αλλά ως σχετικές ποιότητες ενταγμένες σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια και συνθήκες (Πελεγρίνης 2005, 556).

Οι έννοιες αυτές στερημένες στο εξής από το θεϊκό τους χαρακτήρα γίνονται σχετικές και υποκειμενικές, τίθενται υπό αμφισβήτηση και δεν μπορούν να εμποδίσουν την εμφάνιση συμπεριφορών οι οποίες άλλοτε θεωρούνταν απαγορευμένες (Heenan 2002, 19).

Για τους Σοφιστές οι έννοιες του καλού και του κακού είναι απλές κοινωνικές συμβάσεις, δηλαδή γεννιούνται από καθημερινές πρακτικές, οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους να πραγματώσουν τα ιδανικά και τις επιδιώξεις τους.

Το ενδιαφέρον δεν εντοπίζεται πλέον στο αν οι πράξεις ή οι απαντήσεις μας συμφωνούν με τη φύση ή την αλήθεια, ούτε στο πώς θα έπρεπε να είναι τα πράγματα, αλλά στο πώς θα φτάσουμε από εκεί πού βρισκόμαστε εκεί πού θέλουμε (Sommers 1986, 68).

Άλλωστε τι εννοείται στην πραγματικότητα με την έννοια «αλήθεια» η οποία εκλαμβάνεται ως απόλυτη; Όπως είναι γνωστό, θεωρίες όπως ο υποκειμενισμός και ο θεωρητικός μηδενισμός θεωρούν την αλήθεια αντίστοιχα κάτι σχετικό και υποκειμενικό ή κάτι άπιαστο και ανύπαρκτο (Γκίκας 1992, 29).

Ο αξιακός σχετικισμός ικανοποιεί μια από τις ισχυρότερες επιθυμίες του ανθρώπου: οι αξίες του να είναι σεβαστές από όλες τις άλλες ανθρώπινες υπάρξεις.

Το πρόβλημα που γεννιέται εδώ, όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Mary Midgley και Bernard Williams, είναι η σκληρότητα που αναγκαστικά αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να είναι ανεκτικό στις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές.

Είναι σαφές ότι, εφόσον κάποιος επιθυμεί να είναι ανεκτικός στους κώδικες αξιών των άλλων πολιτισμών, θα πρέπει να αποδέχεται αναντίρρητα και πρακτικές οι οποίες πιθανόν να συγκρούονται ευθέως με το δικό του σύστημα αξιών, όπως π.χ. η δουλεία ή ο τρόμος και ο θάνατος του θυσιαζόμενου ομήρου-θύματος.

Για τον παραπάνω λόγο ο αξιακός σχετικισμός επικρίνεται ως ανίκανος να μειώσει ή να καταδικάσει απαράδεκτες σύμφωνα με το δυτικό πολιτισμό συμπεριφορές, όπως η κακοποίηση των παιδιών, εάν αυτές αποτελούν συνηθισμένες και αποδεκτές πρακτικές μιας διαφορετικής πολιτιστικής ομάδας (βλ. Sommers 1986, 4).

Ο Walter Terence Stace (1886-1967) υπήρξε καθηγητής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Πρίνστον. Αντέκρουσε με σοβαρά επιχειρήματα τη θεωρία του αξιακού σχετικισμού, υπερασπιζόμενος την αντίθετη με αυτήν θεωρία του αξιακού απολυταρχισμού.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αξιακού απολυταρχισμού υπάρχουν παγκόσμια, απόλυτα και πανανθρώπινα αξιακά κριτήρια. Το ότι τα κριτήρια αυτά δεν είναι αποδεκτά από το σύνολο των πολιτισμών δεν σημαίνει ότι δεν είναι απόλυτα και αντικειμενικά, αλλά απλώς ότι υπάρχει αξιακή άγνοια (δηλαδή κάποιες πολιτιστικές ομάδες αγνοούν αυτές τις απόλυτες αξίες, για τούτο και δεν τις εφαρμόζουν).

Ο Stace ισχυρίζεται ότι με βάση τον αξιακό σχετικισμό δεν μπορεί να γίνει καμία αξιακή σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες. Κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε ένα ανώτερο αξιακό κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο θα γινόταν η αξιολόγηση, πράγμα που απορρίπτεται εκ των προτέρων. Σύγκριση φαίνεται να μπορεί να γίνει μόνο μεταξύ των ατόμων της ίδιας κοινωνικής ομάδας, διότι μόνο τότε υπάρχει κοινός αξιακός κώδικας και επομένως κοινά κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνει η σύγκριση.

Όπως φαίνεται όμως, αν ακολουθήσουμε τις βασικές παραδοχές του αξιακού σχετικισμού, δεν μπορεί να γίνει σύγκριση ούτε ανάμεσα στα άτομα-μέλη της ίδιας κοινωνίας. Για να υπάρχουν κοινώς αποδεκτά αξιακά κριτήρια, θα πρέπει η εξουσία τους να πηγάζει από μια ανώτερη αρχή. Αυτή μπορεί να είναι είτε η πλειοψηφία είτε η μειοψηφία.

Αν δεχτούμε όμως ότι το περιεχόμενο της έννοιας του δικαίου πηγάζει από την πλειοψηφία, τότε είναι σαν να παραδεχόμαστε ότι οτιδήποτε είναι δυνατότερο μπορεί

να επιβάλει και τη δική του άποψη περί δικαίου, όσο σωστή ή τερατώδης είναι η άποψη αυτή. Καθετί που θα απομακρύνεται από το δίκαιο αυτό, καθετί διαφορετικό, θα απαξιώνεται και θα απορρίπτεται. Έτσι όμως καταλήγουμε στο νόμο της ζούγκλας που πολύ απέχει από τα ιδανικά μιας πολιτισμένης κοινωνίας.

Αν πάλι το δίκαιο πηγάζει από τη μειοψηφία, τότε δεν μπορούμε να αρνηθούμε σε καμία κοινωνική υποομάδα να έχει το δικό της κώδικα αξιών, αλλά ούτε ακόμη και στα μεμονωμένα άτομα.

Στην περίπτωση όμως αυτή καταλήγουμε στο εξής παράδοξο: επειδή σύμφωνα με τον αξιακό σχετικισμό δεν μπορούν να καθοριστούν αντικειμενικές αρχές για να επιλεγεί η πιο φωτισμένη μειοψηφία, και αφού όλοι οι κώδικες αξιών έχουν την ίδια αξία, ακόμη και παράνομες ομάδες όπως οι γκάνγκστερς του Σικάγο θα μπορούν δικαιωματικά να έχουν το δικό τους, αποδεκτό από όλους, αξιακό κώδικα και με βάση αυτόν να αξιολογούν τα εγκλήματά τους ως δίκαιες πράξεις.

Το ίδιο θα συμβαίνει και με τα μεμονωμένα άτομα, τα οποία θα απαιτούν να κρίνονται οι πράξεις τους σύμφωνα με τα δικά τους ιδιαίτερα πιστεύω. Αυτό όμως είναι αδιαμφισβήτητο ότι θα οδηγούσε σε κοινωνική αναρχία και κάθε αξιακή κρίση θα ήταν πλέον αδύνατη.

Ο αξιακός σχετικισμός δεν κάνει αδύνατη μόνο τη συγχρονική αλλά και τη διαχρονική σύγκριση δυο πολιτισμών· δηλαδή δεν είναι δυνατή ούτε η σύγκριση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο ίδιο χρονικό πλαίσιο ούτε η σύγκριση ανάμεσα σε σύγχρονους και αρχαιότερους πολιτισμούς (βλ. Sommers 1986, 142-153).

Ο Bernard Williams (1972) χαρακτηρίζει τον αξιακό σχετικισμό ως μια ανθρωπολογική αίρεση «χυδαία» ή «ωμή» (vulgar relativism), η οποία χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια. Στην ωμή αυτή μορφή του συνίσταται από τρεις βασικές θέσεις: α) το σωστό είναι σωστό για μια συγκεκριμένη κοινωνία, β) το σωστό για μια συγκεκριμένη κοινωνία έχει λειτουργικό χαρακτήρα και γ) όπως συνάγεται από τα προηγούμενα είναι λάθος για τα άτομα μιας κοινωνίας να καταδικάζουν και να μάχονται τις αξίες μιας άλλης κοινωνίας.

Η θεωρία αυτή έχει μακρά ιστορία και ήταν πολύ δημοφιλής στους αποικιοκράτες και κυρίως στους Βρετανούς διοικητές σε μέρη όπως η δυτική Αφρική. Σε τέτοιες ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες δόγματα με συγκεχυμένο χαρακτήρα, όπως είναι ο αξιακός σχετικισμός, προσφέρουν αγαθοεργές επιδράσεις σε φαινόμενα εθνικισμού.

Ο Williams αναρωτιέται πώς θα μπορούσε ο αξιακός σχετικισμός να εμποδίσει τη σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες, αν μια από τις κοινωνίες αυτές έχει ως ιδανικό της να έρχεται σε σύγκρουση με άλλες κοινωνίες;

Αφού όλοι οι κώδικες αξιών θεωρούνται ισάξιοι, θα πρέπει να γίνει σεβαστός και αυτός ο κώδικας που θεωρεί ως ιδανικό τη σύγκρουση. Έτσι όμως, σύμφωνα με τον Williams, καταλήγουμε σε μια αντίφαση· ο αξιακός σχετικισμός στην περίπτωση αυτή δείχνει να προστατεύει αυτό το οποίο ουσιαστικά επιδιώκει να καταργήσει (βλ. Sommers 1986, 154, 159).

Η Mary Midgley άσκησε επίσης κριτική στον αξιακό σχετικισμό, τον οποίο αναφέρει ως «αξιακό απομονωτισμό». Πιστεύει ότι οι αξιακές κρίσεις είναι ανθρώπινη αναγκαιότητα και για τούτο δε θα ήταν σωστό να τις απαγορέψουμε σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Μια τέτοια απαγόρευση δε θα μας επέτρεπε να αποδοκιμάσουμε τη συνήθεια των Σαμουράι να δοκιμάζουν το καινούριο σπαθί τους, κόβοντας στα δύο με αυτό κάποιον ανυποψίαστο περαστικό (βλ. Sommers, 1986, 159-160) .

Η θεωρία του ψυχολογικού εγωισμού που προτάθηκε από τον Glaucon αντιμετωπίζει διαφορετικά τις έννοιες του καλού και του κακού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο άνθρωπος πάντοτε δρα με κίνητρο το προσωπικό συμφέρον και την αγάπη για τον εαυτό του. Ακόμη και όταν φαίνεται να δρα σύμφωνα με το συμφέρον των άλλων, το κάνει γιατί πιστεύει πως ο τρόπος αυτός εξυπηρετεί τους δικούς του προσωπικούς, υλικούς ή συναισθηματικούς στόχους. Ο ισχυρισμός αυτός δεν αποτελεί τόσο μια φιλοσοφική θεωρία όσο μια εμπειρική γενίκευση σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, η οποία επηρέασε τον τρόπο που κάποιοι φιλόσοφοι ερμήνευσαν τις έννοιες του καλού και του κακού (βλ. Sommers 1986, 4,181).

•Ο Thomas Hobbes, μεγάλος φιλόσοφος του 17$^{ου}$ αιώνα, υποστήριξε ότι το «κοινωνικό συμβόλαιο» που ισχύει σε κάθε κοινωνία δεν στηρίζεται τόσο στην αγάπη για τους συμπολίτες μας όσο στην αγάπη για τους εαυτούς μας· δηλαδή στην παρούσα φιλοσοφική άποψη το κίνητρο της *αγάπης για τον εαυτό μας* αξιολογείται θετικά και θεωρείται καλό.

Σύμφωνα με τον Hobbes, κάθε ανθρώπινη ύπαρξη αναζητά την προσωπική ικανοποίηση. Στο βιβλίο του *Leviathan* υποστηρίζει την άποψη ότι ο άνθρωπος δεν είναι φύσει κοινωνικό ζώο. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με την πεποίθηση των αρχαίων Ελλήνων ότι ο άνθρωπος είναι *ζώον πολιτικόν*.

Κατά την άποψη του Hobbes, ο άνθρωπος εξελίχθηκε σε κοινωνικό πλάσμα από τύχη. Αν αυτό ήταν φυσικό γνώρισμα του ανθρώπου, τότε όλοι οι άνθρωποι θα αγαπούσαν όλους τους άλλους και όχι μόνο εκείνους από τους οποίους λαμβάνουν οποιαδήποτε οφέλη. Την πεποίθησή του αυτή ενισχύει και το γεγονός ότι οι άνθρωποι συχνά διασκεδάζουν κοροϊδεύοντας τα φυσικά ελαττώματα των άλλων με σκοπό μια μάταιη προσωπική «δόξα». Το κοινωνικό στοιχείο έρχεται δεύτερο, ενώ το προσωπικό στοιχείο εμφανώς προηγείται.

Οι κοινωνίες δημιουργήθηκαν όχι για το συμφέρον των άλλων αλλά αποκλειστικά και μόνο για το δικό μας ατομικό καλό. Οι ρίζες κάθε κοινωνίας δεν βρίσκονται τόσο στο αμοιβαίο καλό όσο στον αμοιβαίο φόβο που έχουμε ο ένας για τον άλλο. Στη φυσική του κατάσταση ο άνθρωπος επιθυμεί να πληγώνει τους άλλους και αυτό γίνεται είτε γιατί επιθυμεί τον σεβασμό ή τη δόξα είτε για να αμυνθεί είτε για να νιώσει σπουδαίος. Ο κυριότερος όμως λόγος είναι ότι συνήθως πολλοί άνθρωποι επιθυμούν το ίδιο πράγμα την ίδια στιγμή. Τελικά υπερισχύει το δίκιο του ισχυροτέρου, ο οποίος το επιβάλλει με τη βία.

Ο άνθρωπος λοιπόν στη φυσική του κατάσταση, προτού συγκροτήσει κοινωνίες, ζούσε σε μια διαρκή εμπόλεμη κατάσταση, όπου όλοι ήταν εναντίον όλων και κανείς από μόνος του δεν ήταν τόσο δυνατός ώστε να αισθάνεται ασφαλής σε οποιαδήποτε αναμέτρηση. Για το λόγο αυτό και προκειμένου οι άνθρωποι ως μεμονωμένα άτομα να βιώνουν την πολυπόθητη ασφάλεια, δέχτηκαν να σχηματίσουν κοινωνίες μέσα στις οποίες θα διασφαλίζουν το μεγαλύτερο βαθμό σιγουριάς και ελευθερίας κινήσεων.

Τοποθετώντας λοιπόν οι άνθρωποι τους εαυτούς τους κάτω από την εξουσία ενός οποιουδήποτε ηγεμόνα ή αρχής, στην πραγματικότητα απέβλεπαν στην προστασία που θα τους πρόσφερε ο συγκεκριμένος ηγεμόνας ή αρχή από πιθανούς κινδύνους οι οποίοι θα μπορούσαν να απειλήσουν την ατομική τους ακεραιότητα (βλ. Sommers 1986, 168-172).

Πολλοί σύγχρονοι φιλόσοφοι επέκριναν τον παραπάνω ισχυρισμό του Hobbes, θεωρώντας τον μια υπεραπλουστευμένη ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η δική τους άποψη ήταν ότι η αγάπη για τον εαυτό δεν είναι το μοναδικό αλλά ένα από τα πολλά κίνητρα δράσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται επίσης η συμπόνια, η κακία ή ακόμη και το μίσος για τον ίδιο τον εαυτό μας.

Κριτική στις απόψεις του Hobbes έχει ασκηθεί και από τους σύγχρονους βιολόγους, οι οποίοι αντέκρουσαν τον *ψυχολογικό εγωισμό* ως μια θεωρία που δε συμφωνεί με τα δεδομένα της δικής τους επιστήμης, αφού ως γνωστόν στη βιολογία ο αλτρουισμός δείχνει να έχει εξαιρετική σημασία στην επιβίωση των περισσοτέρων ειδών.

Ο αξιακός εγωισμός διαφέρει από τον ψυχολογικό εγωισμό στο γεγονός ότι δεν ενδιαφέρεται για τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά για το πώς πρέπει να φέρονται οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή.

Σύγχρονοι οπαδοί του ψυχολογικού εγωισμού, όπως η Ayn Rand, πιστεύουν ότι οι αλτρουιστικές θεωρίες όπως ο καντιανισμός και ο ωφελιμισμός προσφέρουν στην ανθρωπότητα εξωπραγματικά ιδανικά, τα οποία, αντί να προσφέρουν στο άτομο, στην πραγματικότητα αποδυναμώνουν τον ψυχισμό του με το να του προκαλούν ενοχές και κυνισμό.

Η Ayn Rand (1905-1982) ορίζει την ιδιοτέλεια ως φροντίδα για τα προσωπικά ενδιαφέροντα του καθενός και αναρωτιέται γιατί κάτι τέτοιο θεωρείται λανθασμένο. Εφόσον η φύση δεν προμήθευσε τον άνθρωπο με ένα αυτόματο σύστημα επιβίωσης, εκείνος είναι αναγκασμένος να υπερασπίσει τον εαυτό του με τις δικές του και μόνο δυνάμεις. Το να υποστηρίζει λοιπόν κανείς ότι η ιδιοτελής συμπεριφορά είναι διαβολική είναι σαν να λέει ότι η ίδια η επιθυμία να ζήσεις είναι διαβολική και το ίδιο και η ίδια η ζωή. Όμως τι είναι στην πραγματικότητα πιο διαβολικό από αυτό;

Συνεχίζοντας αναφέρει το επιχείρημα με βάση το οποίο ο αλτρουισμός εμφανίζει τον αξιακό εγωισμό ως παράλογο: ένας βιομήχανος ο οποίος δημιουργεί μια μεγάλη περιουσία και ένας κακοποιός ο οποίος ληστεύει τράπεζες αξιολογούνται αρνητικά και στον ίδιο μάλιστα βαθμό αφού και οι δύο επιζητούν μόνο το στενό προσωπικό τους όφελος.

Κατά τη γνώμη της Rand η εξίσωση του βιομηχάνου με τον κακοποιό είναι τουλάχιστον άτοπη, διότι υπάρχει μια θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στον τρόπο που ο καθένας επιζητά το προσωπικό του συμφέρον. Το κακό στην περίπτωση του κακοποιού δεν σχετίζεται με το γεγονός ότι επιζητά το προσωπικό συμφέρον, αλλά με το τι ακριβώς θεωρεί προσωπικό συμφέρον. Δεν έχει να κάνει με το ότι προσπαθεί να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του, αλλά με το ότι έχει εσφαλμένες επιθυμίες. Ούτε σχετίζεται με το ό,τι θέλει να ζήσει, αλλά με το ό,τι θέλει να ζήσει σε ένα κατώτερο ανθρώπινο επίπεδο.

Ο αλτρουισμός καταδικάζει πάρα πολλούς ανθρώπους σε μια ζωή γεμάτη κυνισμό και ενοχές. Ο κυνισμός αναφέρεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί στην καθημερινή τους ζωή ούτε εφαρμόζουν ούτε αποδέχονται κατ΄ουσίαν τον αλτρουισμό. Οι ενοχές πάλι γεννιούνται από το γεγονός ότι δεν τολμούν να τον απορρίψουν (βλ. Sommers 1986, 178).

Σε αντίθεση με τη Ayn Rand, ο James Rachels (γεν. το 1941) απορρίπτει τη θεωρία του αξιακού εγωισμού, υποστηρίζοντας ότι αν και η θεωρία αυτή δεν μπορεί θεωρητικά να αντικρουστεί, εντούτοις η πρακτική της οδηγεί σε απαράδεκτες συνέπειες, όπως για παράδειγμα το να έχει κανείς δικαίωμα να βάλει φωτιά σε ένα κτήριο χωρίς να υπολογίσει τις ανθρώπινες ζωές που θα χαθούν, επειδή απλά και μόνο το επιθυμεί.

Παρουσιάζεται επίσης το εξής παράλογο: η συγκεκριμένη θεωρία δεν μπορεί να γίνει ταυτόχρονα αποδεκτή από όλους· δεν κατέχει δηλαδή το στοιχείο της παγκοσμιότητας. Ο εγωιστής θέλει να ζει σε έναν κόσμο στον οποίο τα συμφέροντά του θα ικανοποιούνται στον ανώτερο βαθμό. Αυτό δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο όταν όλοι οι άλλοι φέρονται αλτρουιστικά. Έτσι ο εγωιστής δεν έχει συμφέρον να προωθήσει τη θεωρία του παγκοσμίως, διότι δε θα μπορεί να προωθήσει πλέον τα συμφέροντά του. Θα είναι αναγκασμένος δηλαδή να υποστηρίζει αλτρουιστικές αρχές, τις οποίες βεβαίως δε θα ακολουθεί ο ίδιος.

Ο Rachels πιστεύει ότι και οι δύο θεωρίες (ο ψυχολογικός και ο αξιακός εγωισμός) στηρίχθηκαν σε μια παραμορφωμένη άποψη της ανθρώπινης φύσης. Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι πολλοί άνθρωποι ενδιαφέρονται για το καλό των άλλων. Το γεγονός ότι δε βάζουμε φωτιά σε ένα κτήριο, ακόμη και αν θα μας διασκέδαζε αυτό, δεν οφείλεται στο ό,τι θα έβλαπτε με κάποιο τρόπο τα προσωπικά μας συμφέροντα, αλλά γιατί απλά και μόνο δε θέλουμε να βλάψουμε τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα σε αυτό (βλ. Sommers 1986, 188-189).

Πολύ ενδιαφέρουσα δείχνει η τοποθέτηση του φυσικού R. Feynman (1918-1988), ο οποίος είχε κερδίσει το Βραβείο Νόμπελ Φυσικής το 1965. Στο βιβλίο του: «Το Νόημα των Πραγμάτων» δίνει μια πολύ «θετική» λύση στο ζήτημα της σχετικότητας των αξιών. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι:

«Την εποχή του Γαλιλαίου εκδηλώθηκαν έντονες διαμάχες σχετικά με το *τι* αναγκάζει ένα σώμα να πέφτει – ένα σωρό διαμάχες και επιχειρήματα για το μέσον, τη δράση των δυνάμεων, κ.ο.κ.

Ο Γαλιλαίος, προκειμένου να ξεπεράσει τις σχετικές διχογνωμίες, αγνόησε όλα τα σχετικά επιχειρήματα. Περιορίστηκε να πειραματιστεί με σώματα που έπεφταν, μέτρησε πόσο γρήγορα έπεφταν και περιέγραψε μόνον αυτό. Και ως προς τούτο τουλάχιστον μπορούν να συμφωνήσουν όλοι.

Πρέπει λοιπόν να συνεχίσουμε τις προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση των πραγμάτων με τα οποία να μπορούν να συμφωνήσουν όλοι, για όσο περισσότερο χρόνο είναι δυνατόν και να μη μας απασχολεί ο μηχανισμός και η θεωρία που κρύβεται από πίσω: «Με τη συνεχή συσσώρευση της εμπειρίας θα προκύψουν στην συνέχεια ικανοποιητικές εμπειρίες».

Με τον ίδιο τρόπο, συνεχίζει, θα πρέπει να επιλέγουμε τις αξίες της ζωής μας. Είναι δυνατόν να υπάρξει συμφωνία σχετικά με τις συνέπειες της επιλογής συγκεκριμένων αξιών στη ζωή μας. Μπορούμε δηλαδή να ασχοληθούμε όχι με το *τι θα έπρεπε να είναι*, όχι με μια αφηρημένη και θεωρητική άποψη σχετικά με τις αξίες, αλλά με το *πιο είναι* το τελικό αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης πρακτικής, το οποίο θα κρίνει τελικά την αξία της.

Ο Feynman δε συμφωνεί με το *μηχανισμό* που υποστηρίζει ότι κάποιες ιδέες πηγάζουν δήθεν από το Θεό και αναφέρονται στις ευθύνες που έχουμε όλοι μας απέναντι στην ανθρωπότητα. Για εκείνον είναι αρκετό να πιστεύουμε το ίδιο πράγμα σε ό,τι αφορά τον τρόπο που ενεργούμε (Feynman 1998, 128-130).

# 6. Η διδαξιμότητα των αξιών

Ένα ζήτημα που σχετίζεται άμεσα με την παρούσα μελέτη είναι το αν οι *αξίες ζωής* μπορούν να διδαχθούν ή όχι.

Οι σπουδαιότεροι φιλόσοφοι της αρχαιότητας (Πλάτωνας, Αριστοτέλης, σοφιστές) μελέτησαν εκτενώς το ζήτημα του διδακτού ή μη των *αρετών* και οι σχετικές αναφορές τους αποτελούν μέχρι και σήμερα λαμπρά πνευματικά μνημεία λογικής και τεκμηριωμένης σκέψης.

- Η θέση του Σωκράτη είναι ότι *κάθε άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην αρετή χωρίς να είναι απαραίτητη οποιαδήποτε σχετική διδασκαλία*. Για παράδειγμα στη διοίκηση της πόλης κάθε πολίτης έχει δικαίωμα να συμμετέχει και να έχει γνώμη ανεξάρτητα από τις γνώσεις του και την κοινωνική του θέση. Ακόμη ο Σωκράτης αναφέρεται στο γεγονός ότι ακόμη και οι πιο σοφοί και ενάρετοι πολίτες δεν κατάφεραν να διδάξουν την αρετή στα παιδιά τους, όπως π.χ. συνέβη με τον Περικλή, ο οποίος δεν μπόρεσε να διδάξει την αρετή στους γιους του (όχι μόνο ο ίδιος αλλά και κανένας άλλος).

- Ο σοφιστής Πρωταγόρας (όπως αναφέρει ο Πλάτωνας στον ομώνυμο διάλογό του) έρχεται σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη του Σωκράτη και υποστηρίζει ότι η αρετή ούτε κατακτιέται τυχαία ούτε υπάρχει εκ γενετής στα άτομα. Θεωρεί λοιπόν ότι *η αρετή είναι διδακτή* και για τούτο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης και καρποφόρου εκπαίδευσης.

Την παραπάνω τοποθέτησή του στηρίζει στο γεγονός ότι τα κακά χαρακτηριστικά που προέρχονται από έλλειψη διδασκαλίας, άσκησης και επιμέλειας επιδέχονται νουθετήσεις, τιμωρίες ή επικρίσεις, ενώ αντίθετα επαινούνται τα χαρακτηριστικά που αποκτήθηκαν μετά από σωστή εκπαίδευση και εξάσκηση.

Σύμφωνα με τον Πρωταγόρα, η τιμωρία δεν επιβάλλεται από ένα τυφλό αίσθημα εκδίκησης για ένα παράπτωμα του παρελθόντος, αλλά κυρίως για να μην επαναληφθούν τα ίδια σφάλματα στο μέλλον. Ο σωφρονισμός λοιπόν είναι ένα είδος εκπαίδευσης στη σωστή-ενάρετη συμπεριφορά και έχει νόημα μόνο για τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορούν να βελτιωθούν μέσω διδασκαλίας και εκπαίδευσης.

*Η αρετή λοιπόν είναι διδακτή* διότι το μεν άτομο που την κατέχει επαινείται, το δε άτομο που δεν την κατέχει επικρίνεται ή τιμωρείται. Εάν η αρετή δεν ήταν διδακτή, τότε η επιβολή τιμωρίας ή η απόδοση επαίνου δε θα είχε κανένα ουσιαστικό νόημα, αφού το άτομο δε θα ευθυνόταν για την παρουσία ή για την απουσία της αρετής. Όσον αφορά το ό,τι πολλοί σοφοί άνθρωποι αδυνατούν να μεταδώσουν την αρετή τους στους γιους τους, αυτό κατά τον Πρωταγόρα οφείλεται στη μειωμένη ευφυΐα των νέων αυτών (όσοι είναι ευφυείς αντιλαμβάνονται την ωφέλεια της ενάρετης συμπεριφοράς και την υιοθετούν με ευκολία. Όσοι όμως έχουν βραδύνοια δεν μπορούν να αντιληφθούν τις ωφέλειες που προκύπτουν από την αρετή και για τούτο είναι βέβαιο ότι θα ωφεληθούν λιγότερο) (Πλάτωνος *Πρωταγόρας* 1993, 99-101 / 323d - 324c).

- Ο Αριστοτέλης συμφωνεί με τον Πρωταγόρα υποστηρίζοντας ότι *η αρετή μπορεί να είναι διδακτή*. Διακρίνει μάλιστα τους νέους σε δύο κατηγορίες: α) στους νέους εκείνους οι οποίοι είναι «ελευθέριοι», «φιλόκαλοι» και με «ευγενές ήθος» και οι οποίοι μπορούν εύκολα να οδηγηθούν στο δρόμο της αρετής και β) στους νέους που από τη φύση τους υποτάσσονται περισσότερο στο φόβο παρά στην ντροπή, με αποτέλεσμα όταν απέχουν από το κακό να το κάνουν περισσότερο από φόβο παρά από ντροπή.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι άνθρωποι μπορούν να είναι καλοί είτε εκ φύσεως είτε με την άσκηση και τη διδασκαλία. Ο ανθρώπινος 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.

Η έννοια της *προπαιδείας* αναφέρεται στην κατάλληλη προετοιμασία των νέων της δεύτερης κατηγορίας (στους νέους που από τη φύση τους υποτάσσονται περισσότερο στο φόβο παρά στη ντροπή), ώστε να καταστούν ικανοί να ενστερνιστούν τα λόγια του δασκάλου τους. Χωρίς την πρωταρχική αυτή καλλιέργεια, ο νέος που είναι υπόδουλος των επιθυμιών του δε θα ακολουθήσει την αρετή επειδή απλώς τη διδάχθηκε, διότι το πάθος δεν υπακούει σχεδόν ποτέ στην πειθώ, παρά μόνο στη βία και στον εξαναγκασμό. Η προπαιδεία αυτή περιλαμβάνει την ανάπτυξη καλών έξεων είτε μέσω της μίμησης είτε μέσω του εξαναγκασμού.

Στην περίπτωση που ένας μαθητής είναι ανεπίδεκτος μαθήσεως και επιμένει να σύρεται από τις επιθυμίες του, τότε σύμφωνα με τη γνώμη του Αριστοτέλη πρέπει να τιμωρείται αυστηρά (να δέρνεται). Ο Αριστοτέλης πιστεύει ότι οι νέοι πρέπει να εκπαιδεύονται σωστά γιατί μόνο τότε μπορούν να αφοσιωθούν στην αρετή και επίσης ότι τα άτομα είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους.

Το πρόβλημα στις παραπάνω απόψεις του Αριστοτέλη είναι ότι χωρίζει αυθαίρετα τους νέους σε δυο κατηγορίες, στους εκ φύσεως καλούς και στους εκ φύσεως κακούς, και αγνοεί την πιθανότητα αυτό που εμφανίζεται ως ανθρώπινη φύση να είναι απλώς το αποτέλεσμα των ευεργετικών ή των αρνητικών επιδράσεων του περιβάλλοντος του κάθε ατόμου (Αριστοτέλους *Ηθικ. Νικομ.*1949, 1103α 15-35 έως 1103b 30).

- Ο Πλάτωνας, αν και σε γενικές γραμμές θεωρεί ότι η αρετή δεν μπορεί να διδαχθεί, εντούτοις συμφωνεί με την ιδέα της προπαρασκευαστικής μάθησης.

Στην «Πολιτεία» του υποστηρίζει ότι η μάθηση των αρετών διευκολύνεται πολύ εάν οι νέοι από την παιδική τους ηλικία παίζουν παιχνίδια που συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τους νόμους της Πολιτείας (Πλάτωνος *Πολιτεία* 1976, 269, 271).

- Η ίδια ιδέα της καλλιέργειας-προπαιδείας ενυπάρχει και στην παραβολή του σπορέα της Καινής Διαθήκης, όπου αναφέρεται ότι αν ο σπόρος (ο λόγος του Θεού) πέσει σε γόνιμο και καλλιεργημένο έδαφος, τότε θα φυτρώσει και θα ευδοκιμήσει, ενώ αν πέσει σε βραχώδες και άγονο έδαφος θα καταστραφεί και οι προσπάθειες του σπορέα-δασκάλου δε θα τελεσφορήσουν.

Οι τρεις παραπάνω τοποθετήσεις είναι αρκετά αντιφατικές μεταξύ τους. Ο Πλάτωνας πιστεύει ότι η αρετή δεν είναι διδακτή ενώ ο Αριστοτέλης και οι σοφιστές πιστεύουν ότι είναι διδακτή. Επίσης, ο μεν Πλάτωνας πιστεύει ότι τα άτομα «αμαρτάνουν» παρά τη θέλησή τους (υπεύθυνες για την κακή συμπεριφορά του ατόμου είναι οι δύσκολες βιοτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες), ο δε Αριστοτέλης δέχεται την ελευθερία του ατόμου και συνεπώς το θεωρεί υπεύθυνο για τις πράξεις του.

Θεμελιώδεις διαφορές υφίστανται επίσης ανάμεσα στον Αριστοτέλη και τους σοφιστές· ο μεν Αριστοτέλης πιστεύει ότι αν η διδασκαλία δεν τελεσφορήσει είναι υπεύθυνος ο δάσκαλος, ο οποίος είτε δεν πραγματοποίησε την κατάλληλη προπαιδεία, είτε δεν εφάρμοσε τις κατάλληλες τιμωρίες, οι δε σοφιστές πιστεύουν ότι για την αποτυχία της διδασκαλίας ευθύνεται η έλλειψη ευφυΐας του μαθητού.

Στην πραγματικότητα οι τρεις απόψεις συμπληρώνουν η μία την άλλη. Ο Αριστοτέλης και οι σοφιστές εφόσον αποδέχονται τις τιμωρίες δεν πιστεύουν ότι ο μαθητής είναι εντελώς ανεύθυνος για την κατάστασή του. Ο Πλάτωνας πάλι θεωρεί ότι η αρετή άλλοτε διδάσκεται και άλλοτε όχι και ότι αυτό οφείλεται κυρίως στην ανίσχυρη βούληση του μαθητή.

Μια σύνθεση των παραπάνω απόψεων επεχείρησε ο Καντ, ο οποίος συμφωνεί με τους παραπάνω φιλοσόφους ότι η αρετή δεν είναι έμφυτη και για τούτο *πρέπει* να διδαχθεί. Διευκρινίζει μάλιστα ότι, για να γίνει το άτομο ικανό να συμπεριφέρεται σωστά, δε φτάνει μόνο η απλή λεκτική διδασκαλία, αλλά είναι απαραίτητη και η πρακτική άσκηση στην αρετή (βλ. Κουμάκης 2000, 96-112).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιακής καλλιέργειας χαρακτηρίζονταν δυστυχώς από στείρο δεσποτισμό, ο οποίος σε καμιά περίπτωση δε βοηθούσε στη διαμόρφωση ελεύθερων και δημοκρατικών προσωπικοτήτων (Καζεπίδης 1998, 245-248)

Ο ιδεολογικός αξιακός προσηλυτισμός που πραγματώνεται με τις μεθόδους αυτές εμποδίζει την ελεύθερη κριτική σκέψη και νοθεύει το πραγματικό νόημα των αξιών, αφού δεν επιτρέπει οποιαδήποτε κριτική επεξεργασία από την πλευρά των παιδιών.

Στη σύγχρονη εποχή η δυνατότητα ή μη εφαρμογής της αξιακής 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 καθένας να σκέφτεται και να πράττει με βάση τις όποιες αξίες.

Η παραπάνω θεωρητική τοποθέτηση υπέστη πολλές αρνητικές κριτικές με αποτέλεσμα λίγο αργότερα ακόμη και ο ίδιος ο Kohlberg να την αναθεωρήσει, αν και εξακολούθησαν να την υποστηρίζουν αρκετοί από τους συνεχιστές του.

Την εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη πρεσβεύουν ο Lickona (1993) και ο Banks (1995), οι οποίοι είναι από τους θερμότερους υποστηρικτές της αξιακής εκπαίδευσης. Ο Lickona υποστηρίζει ότι η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του χαρακτήρα των παιδιών, γεγονός το οποίο επιβάλλεται να είναι η βασική προτεραιότητα του σχολείου:

-Σύμφωνα με τον Lickona, το παραπάνω εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί όταν το σχολείο προβάλλει με συνέπεια μοντέλα θετικής συμπεριφοράς και παράλληλα διδάσκει δημοκρατικές αξίες και ιδανικά (π.χ. σεβασμό, υπευθυνότητα, ανεκτικότητα, συνεργασία, αυτοπειθαρχία, συμπόνια, εντιμότητα).

-Ο Banks από τη δική του πλευρά θεωρεί απαραίτητη την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων. Μέσω μιας τέτοιου είδους εκπαίδευσης τα παιδιά θα βοηθηθούν να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να λειτουργήσουν αρμονικά στις σημερινές πολύμορφες κοινωνίες.

Οι Noblit και Dempsey (1996) από την πλευρά τους θεωρούν απαραίτητο να διδάσκεται στα παιδιά ότι η πολιτιστική και αξιακή ιστορία μπορεί εξίσου να διατηρείται αλλά και να αλλάζει. Επομένως το σχολείο πρέπει να είναι ο χώρος μέσα στον οποίο τα παιδιά θα συμμετέχουν ενεργά στη διατήρηση αλλά και στην αλλαγή των διαφόρων πεποιθήσεών τους και των κοινωνικών πρακτικών, ανάλογα με τις εκάστοτε σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις (βλ. Πλατσίδου 2001, 60-61).

Σύμφωνα λοιπόν με τις νέες θεωρητικές προσεγγίσεις η αξιακή εκπαίδευση είναι δυνατή και αναγκαία. Υποστηρίζεται όμως ότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αναθεωρήσει τις παραδοσιακές μεθόδους που είχαν να κάνουν κυρίως με υποδείξεις, νουθεσίες, προτροπές, προσταγές, επιταγές, διότι οι αξίες που διδάσκονταν με τον τρόπο αυτό ήταν προκαθορισμένες και όλη η διαδικασία θύμιζε κατήχηση και ηθική κενολογία (Raths, Harmin και Simon 1978, 40-44).

Ακόμη θεωρείται απαραίτητο να αναπτυχθούν κατάλληλες μεθόδοι και διαδικασίες οι οποίες θα ωθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν, να αναγνωρίσουν, να διακρίνουν και να επιλέξουν τελικά οι ίδιοι τις αξίες τους.

Η απουσία εξωτερικής πίεσης (απουσία δογματισμού) στο παιδί μειώνει τις εσωτερικές αντιστάσεις του και το βοηθά να εσωτερικεύσει αποτελεσματικά τις αξίες, έτσι ώστε να τις καταστήσει κατευθυντήριες δυνάμεις της ζωής του (Harmin, Kirchenbaum και Simon 1973, 27)

Εν κατακλείδι, αυτό που παρατηρείται στη σύγχρονη εποχή είναι ότι, αν και υπάρχει γενική συναίνεση ως προς την ανάγκη για αξιακή εκπαίδευση των παιδιών, εντούτοις δεν υπάρχει συμφωνία ούτε για το ποιες αξίες πρέπει να διδάσκονται ούτε για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκονται.

# 7. Αξίες και παραβατικότητα

Οι περισσότεροι μελετητές του ζητήματος των αξιών, όπως οι Noel και King (1994) και Besnard (1987), συμφωνούν ότι οι κοινωνικές αξίες απουσιάζουν πλέον από τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (βλ. Δροσινού 1998, 19-21) και παρατηρείται μια γενικότερη αντιστροφή των αξιών (Παπαδόπουλος 1982, 75-76).

Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών –το τίμημα για τις νέες εξελίξεις στη γενετική και την τεχνολογία– και η έλλειψη οραμάτων και προτύπων έχει οδηγήσει τους νέους στο να μην έχουν πλέον στόχους και ιδανικά .

Οι σύγχρονοι νέοι, αν και φαίνονται να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, εντούτοις κατατρύχονται από άγχος και ανασφάλεια, γεγονός που συχνά τους οδηγεί σε αντικοινωνικές-παραβατικές συμπεριφορές.

Τα αίτια της κοινωνικής παραβατικότητας φωτίζονται καλύτερα στο πλαίσιο του «ασύμπτωτου» ή μη των αξιοκανονιστικών συστημάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως αξιοκανονιστικό σύστημα εννοούνται οι αξίες, οι αρχές, οι νόμοι, οι κανόνες, τα ήθη και οι συνήθειες που εμπλέκονται στις δράσεις του ατόμου αλλά και της κοινωνικής ομάδας.

Το «ασύμπτωτο» των αξιοκανονιστικών συστημάτων έχει να κάνει με την αποδιοργάνωση, την αποθεσμοποίηση, την αντιφατικότητα στους κανόνες, όπως επίσης και τη διάσταση ανάμεσα στις διάφορες αξίες και στα μέσα πραγματοποίησής τους. Το άτομο που υφίσταται τις παραπάνω κοινωνικές συνθήκες, εφόσον οι πράξεις του δεν ρυθμίζονται από σαφείς, ισχυρούς και συνεπείς μεταξύ τους κανόνες, βιώνει ένα βαθύ προσωπικό αποπροσανατολισμό, που οδηγεί τελικά στην παραβατικότητα και την ανομία.

Ο χώρος του σχολείου είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός χώρος, διότι σε αυτόν οι αξίες λειτουργούν σε καθημερινή βάση. Όπως αναφέρει και ο Θ. Τζαβάρας (1996), το σχολείο λειτουργεί ως «χρηματιστήριο ιδεών», το οποίο από τη μια δημιουργεί στα παιδιά υψηλές φιλοδοξίες, ενώ από την άλλη δε φαίνεται δυστυχώς να διαθέτει τα κατάλληλα μέσα για την πραγματοποίησή τους (δεν έχουν αναπτυχθεί τα απαραίτητα συστήματα παιδικής υποστήριξης εκεί όπου τα παιδιά συναντούν δυσκολίες και προβλήματα).

Αναφορικά με το χώρο της σύγχρονης οικογένειας, δυστυχώς οι περισσότεροι σύγχρονοι γονείς αποδεικνύονται τις περισσότερες φορές ανίκανοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους να σχηματίσουν το δικό τους συνεπές αξιακό σύστημα, με το να ασκούν πάνω τους (στα παιδιά τους) ισχυρές πιέσεις, προκειμένου να ικανοποιήσουν μέσω των παιδιών τους τα δικά τους όνειρα. Οι παραπάνω γονεϊκές επιδιώξεις συνήθως συνδυάζονται με την αδυναμία εκ μέρους των γονέων να προσφέρουν στα παιδιά τους τα απαραίτητα μέσα για την πραγματοποίησή τους.

Τα παιδιά, βιώνοντας το «παράλογο» και «αφύσικο» των παραπάνω καταστάσεων και μην μπορώντας να βρουν κανένα στήριγμα και καμία διέξοδο, καταλήγουν να εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά (βλ. Δροσινού 1998, 19-21).

# 8. Σύντομη επισκόπηση της ελληνικής εκπαίδευσης ως προς τις αξίες - σκοποί αγωγής

Η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τις αξίες σε πλείστα σημεία όπως οι σκοποί αγωγής, η θεωρία των κινήτρων, το αναλυτικό πρόγραμμα κλπ. Με τον καθορισμό των σκοπών της αγωγής προσδιορίζονται ταυτόχρονα και οι αξίες της (Κουμάκης 2001, 133).

Οι σκοποί αγωγής είναι τα ιδεώδη προς τα οποία οφείλει να τείνει η εκπαιδευτική πράξη. Είναι λοιπόν ως προς τη φύση τους *κανονιστικοί*, δηλαδή ρυθμίζουν την εκπαιδευτική πράξη προκειμένου αυτή να μην παρεκκλίνει από την επιθυμητή κατεύθυνση.

Κάθε σκοπός εκφράζει και ένα τέλος, όχι με την έννοια κάποιου τέρματος αλλά με την έννοια της ολοκλήρωσης και της πλήρωσης. Οι σκοποί αγωγής είναι σειρές αξιακών επιλογών και γι' αυτό το λόγο, όπως υποστηρίζει ο Κουμπέ, δεν είναι δυνατό να τεθούν από την επιστήμη, εφόσον αυτή από τη φύση της αδυνατεί να αποφανθεί για την ορθότητα ή όχι έστω και μιας αξίας.

Σύμφωνα με την άποψη του Θ. Μυλωνά (1986), μόνο η φιλοσοφία μπορεί να θέτει τους σκοπούς, όχι βέβαια ως αυτόνομη λειτουργία του νου αλλά ως προϊόν της κοινωνικής πείρας (Μυλωνάς 1986, 163).

Οι σκοποί πάντοτε αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες αξίες, οι οποίες διαφαίνονται ξεκάθαρα στα επιθυμητά αποτελέσματα που αυτοί επιδιώκουν.

Προτού αρχίσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική προσπάθεια, έχει διαμορφωθεί ένας συγκεκριμένος σκοπός του οποίου την υλοποίηση επιδιώκει η εν λόγω προσπάθεια.

Οι θεωρητικοί της συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί σχετίζονται άμεσα με την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί χωρίζονται σε τουλάχιστον δύο κατηγορίες: α) τους γενικούς σκοπούς και β) τους ειδικούς σκοπούς. Οι σκοποί θεωρούνται απαραίτητοι στη διδακτική πρακτική διότι δίνουν νόημα στο περιεχόμενο της εκάστοτε διδακτικής προσπάθειας, ενώ παράλληλα διασαφηνίζουν το τι ακριβώς επιδιώκει να επιτύχει το εκπαιδευτικό σύστημα (Δημητρόπουλος 1981, 432).

Η παιδαγωγική διαδικασία λοιπόν προσανατολίζεται σε κάθε εκδήλωσή της λιγότερο ή περισσότερο σε νόρμες οι οποίες εκπροσωπούν μια ιδεατή κατάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας και καθορίζουν με σαφή τρόπο συγκεκριμένα γνωρίσματα και μορφές συμπεριφοράς που πρέπει να επιδιωχθούν και να πραγματωθούν από τους μαθητές. Οι νόρμες αυτές περιέχουν τρία τουλάχιστον στοιχεία: α) μια ερμηνεία για το άτομο και την κοινωνία σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, β) μια περιγραφή των δυνατοτήτων και των υποχρεώσεων της νέας γενιάς στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο και γ) μια πρόβλεψη για την παραπέρα εξέλιξη του ατόμου αλλά και της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει.

Οι όροι «παιδαγωγικά ιδεώδη», «γενικοί σκοποί», «ειδικοί σκοποί», «στόχοι αγωγής και μάθησης» χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για να δηλώσουν το βαθμό συγκεκριμενοποίησης των ανωτέρω επιδιώξεων.

Το πλέον σημαντικό ερώτημα σχετικά με τους σκοπούς της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι το αν υπάρχουν διαχρονικές νόρμες με απόλυτη ισχύ ή αν μεταβάλλονται με το πέρασμα των χρόνων. Επίσης, αν μεταβάλλονται, ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξή τους (Ξωχέλλης 2000, 45-46, 48).

Άλλο ερώτημα είναι ποιος καθορίζει τους σκοπούς της αγωγής και με ποια κριτήρια (Μυλωνάς 1986, 165).

## 8.1. Παιδαγωγικοί σκοποί και είδη

Για να διευκολυνθεί η μελέτη τους αλλά και η ταξινόμησή τους, οι σκοποί έχουν καταταχτεί σε διάφορες ομάδες.

Κατά τη γνώμη του Ε. Δημητρόπουλου (1981), αν και έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν αρκετά σχήματα ταξινόμησης των σκοπών αγωγής, η πλέον αποδεκτή είναι αυτή που εικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα και αντιπροσωπεύει την κατάταξη των σκοπών σε τέσσερις ομάδες που αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα μια ειδική περιοχή συμπεριφοράς.

Είδη παιδαγωγικών σκοπών

| Γνωστική περιοχή | Συναισθηματική περιοχή | Ψυχοκινητική περιοχή | Αντιληπτική περιοχή |
|---|---|---|---|

–Η γνωστική περιοχή αναφέρεται σε διεργασίες όπως η γνώση, η αναγνώριση, η σκέψη, η κρίση, ο αναλογισμός και η ανάκληση.

–Η συναισθηματική περιοχή σχετίζεται με διεργασίες όπως το αίσθημα, η διάθεση ή στάση, η αξιολόγηση και η εκτίμηση.

–Η ψυχοκινητική περιοχή έχει να κάνει με διεργασίες όπως οι διάφορες κινητικές δεξιότητες, η γραφή, η δακτυλογράφηση, το παιχνίδι, το παίξιμο μουσικών οργάνων, ο χορός, ο χειρισμός μηχανημάτων κ.λπ..

–Η αντιληπτική περιοχή περιλαμβάνει διεργασίες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η ακρόαση και η παρακολούθηση.

Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι παραπάνω περιοχές δεν είναι στην πραγματικότητα απομονωμένες μεταξύ τους. Για παράδειγμα , όταν σκεφτόμαστε για οτιδήποτε, παράλληλα αισθανόμαστε ποικίλα συναισθήματα, ενώ για να παρακολουθήσουμε σωστά κάποιο γεγονός χρειάζεται να επιστρατεύσουμε οπωσδήποτε και τις νοητικές αλλά και τις κινητικές δεξιότητες.

Στη συνέχεια θεωρείται σκόπιμο για την παρούσα έρευνα να αναφερθούν και οι επιμέρους ταξινομήσεις που έχουν επιχειρηθεί από διάφορους ερευνητές για κάθε μια από τις παραπάνω τέσσερις περιοχές αναφοράς.

Οι Bloom κ.ά.(1956) μελέτησαν τη γνωστική περιοχή των σκοπών και ταξινόμησαν ιεραρχικά τις διάφορες διεργασίες που περιλαμβάνονται σε αυτήν με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας των νοητικών απαιτήσεων. Η κατάταξη αυτή έχει ως εξής: 1) γνώση, 2) κατανόηση, 3) εφαρμογή, 4) ανάλυση, 5) σύνθεση και 6) αξιολόγηση.

Η *γνώση* αναφέρεται στις ικανότητες ανάμνησης (αναγνώρισης και ανάκλησης) κάποιων γεγονότων ή ιδεών. Η *κατανόηση* σχετίζεται με την ικανότητα της σωστής πρόσληψης των πληροφοριών που προέρχονται από το περιβάλλον, καθώς και τη σωστή χρησιμοποίησή τους. Η *εφαρμογή* έχει να κάνει με την ικανότητα χρήσης και εφαρμογής συγκεκριμένων κανόνων, αρχών, δεξιοτήτων και μεθόδων σε

διάφορες καταστάσεις. Η *ανάλυση* αναφέρεται με την ικανότητα διάσπασης μιας έννοιας στα επιμέρους συστατικά της μέρη. Η *σύνθεση,* σε αντίθεση με την ανάλυση, σχετίζεται με την ικανότητα συνδυασμού επιμέρους μερών, μεμονωμένων στοιχείων κ.λπ. με τρόπο ώστε να αποτελέσουν ένα καινούργιο όλο. Η *αξιολόγηση* τέλος αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να προβαίνουν σε ποσοτικές και ποιοτικές κρίσεις αναφορικά με το βαθμό που αποδίδουν συγκεκριμένες διαδικασίες ή μεθοδολογίες με βάση προκαθορισμένα κριτήρια.

Οι Krathwohl κ.ά. (1964) πραγματοποίησαν την ταξινόμηση της συναισθηματικής περιοχής. Η διάσταση της συναισθηματικής περιοχής ως προς τις αξίες τονίζεται ιδιαιτέρως εδώ και έχει να κάνει με τη διεργασία που υφίσταται εσωτερικά το άτομο, καθώς αρχικά συνειδητοποιεί και στη συνέχεια αποδέχεται κάποιες αρχές, διαθέσεις ή θέσεις οι οποίες θα στηρίξουν τις αξίες του και θα κατευθύνουν τη μελλοντική συμπεριφορά του. Η ταξινόμηση αυτή έχει ως εξής: 1) πρόσληψη, 2) αντίδραση, 3) αξιολόγηση (εκτίμηση), 4) οργάνωση, 5) αξιακός χαρακτηρισμός.

Η *πρόσληψη* αναφέρεται στην ικανότητα αλλά και στην προδιάθεση του ατόμου να παρακολουθεί ενεργά τα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα. Η *αντίδραση* αναφέρεται αρχικά στην εσωτερίκευση των προσλαμβανομένων ερεθισμάτων και στη συνέχεια στη δημιουργία θετικής διάθεσης για δράση, η οποία τις περισσότερες φορές καταλήγει σε ικανοποίηση του ατόμου. Η *αποτίμηση* σχετίζεται με τη διαπίστωση του ατόμου ότι τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα στο πρώτο στάδιο (της πρόσληψης) έχουν κάποια αξία για το άτομο. Εάν το άτομο αντιληφθεί την αξία αυτή, τότε επιδιώκει την περαιτέρω ενασχόληση με τα ερεθίσματα αυτά. Η *οργάνωση* έχει να κάνει με τη δημιουργία και τη συστηματοποίηση των αξιών του ατόμου, οι οποίες εντάσσονται σε ένα ενιαίο αξιακό σύστημα. Στο σύστημα αυτό οι επιμέρους αξίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθεί ιεράρχηση των αξιών αυτών σε ατομική βάση, με γνώμονα τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του ατόμου. Ο *αξιακός χαρακτηρισμός* τέλος αναφέρεται στην ολοκλήρωση της διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στη συναισθηματική περιοχή, που δεν είναι άλλη από τη δημιουργία στο άτομο της πεποίθησης ότι ενεργεί με βάση το αξιακό σύστημα που έχει διαμορφώσει ως εκείνη τη στιγμή σε συνδυασμό με την ικανοποίηση που αντλεί το άτομο από αυτή του τη διαπίστωση.

Η ταξινόμηση της ψυχοκινητικής περιοχής έγινε από τους Kibler κ.ά. (1970) και περιλαμβάνει τις παρακάτω διεργασίες: 1) κινήσεις απλού τύπου (αναφέρονται στη

δύναμη, την ακρίβεια και την ταχύτητά τους), 2) κινήσεις απόλυτου συντονισμού (κινήσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο εξάσκησης και συντονισμού), 3) μη φραστική επικοινωνία (η μετάδοση μηνυμάτων χωρίς τη χρήση λέξεων) και 4) φραστική επικοινωνία (ομιλία).

Η αντιληπτική περιοχή μελετήθηκε από τον Moore (1967) και αναφέρεται κυρίως σε δραστηριότητες σχετικές με τα αισθητήρια ερεθίσματα. Οι διεργασίες που ταξινομούνται στην περιοχή αυτή κατά σειρά τελειότητας είναι οι εξής: 1) αίσθηση (αισθητήριο ερέθισμα), 2) αντίληψη σημάτων, 3) αντίληψη συμβόλων, 4) αντίληψη εννοιών, 5) αντίληψη εκτέλεσης. Μαθητής με μεγάλη αντιληπτική ευχέρεια θεωρείται αυτός που κατέχει υψηλή ικανότητα λήψης, κωδικοποίησης, εναποθήκευσης και ανάκλησης των πληροφοριών που προσφέρθηκαν κατά τη διδασκαλία (βλ. Δημητρόπουλος 1981, 435-438).

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί διακρίνονται σε: α) *γενικούς* και β) *ειδικούς*.

Οι γενικοί σκοποί αναφέρονται στην τελική επιδίωξη κάποιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και μπορούν να διατυπωθούν σε διάφορα επίπεδα: 1) στο γενικό επίπεδο παιδείας, στο οποίο οι σκοποί αφορούν τις τελικές και μακροπρόθεσμες επιδιώξεις της παιδείας και βρίσκονται σε άμεση σχέση με το τι ακριβώς προσπαθεί να επιτύχει η συγκεκριμένη κοινωνία, 2) στο επίπεδο βαθμίδας εκπαίδευσης, στο οποίο οι σκοποί αναφέρονται στο τι επιδιώκεται από καθεμία βαθμίδα εκπαίδευσης (π.χ. τη δημοτική), 3) στο επίπεδο μαθήματος, το οποίο αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους συμπεριλαμβάνεται κάθε μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών, 4) στο επίπεδο ενότητας μαθήματος και τέλος 5) στο επίπεδο των λοιπών σχολικών δραστηριοτήτων.

Οι ειδικοί σκοποί είναι στην πραγματικότητα ανάλυση των γενικών σκοπών, είναι περισσότερο πρακτικοί και συγκεκριμένοι. Μπορούν να υλοποιηθούν και μπορούν να μετρηθούν. Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι και το δικό μας, οι γενικοί σκοποί δε διατυπώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά από συλλογικά όργανα σχεδίασης και προγραμματισμού (Δημητρόπουλος 1981, 443).

Ο Θ. Μυλωνάς (1986) προσπαθώντας να απαντήσει εμπειρικά στα παραπάνω ερωτήματα πρότεινε την κατάταξη των σκοπών αγωγής που είχαν τεθεί ως τότε σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) τους θεοκεντρικούς, β) τους κοινωνιοκεντρικούς και γ) τους ανθρωποκεντρικούς σκοπούς.

–Οι *θεοκεντρικοί* σκοποί αγωγής έχουν κύριο άξονά τους την πεποίθηση ότι σκοπός του κάθε ανθρώπου είναι να ομοιωθεί προς τον Θεό του και να γίνει τέλειος

όπως είναι και Εκείνος. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο σκοπός της παιδείας δεν μπορεί να είναι άλλος από την προσπάθεια πραγμάτωσης του ανθρώπινου αυτού προορισμού.

–Οι *κοινωνιοκεντρικοί* σκοποί αγωγής στοχεύουν στην προετοιμασία των ατόμων ώστε να είναι ικανά να συμβάλουν στη συνεχή βελτίωση της κοινωνίας μέσω της οποίας προάγονται και αυτά τα ίδια τα άτομα. Βασική πεποίθηση είναι ότι η κοινωνία προηγείται του ατόμου.

Ο σκοπός αγωγής που διατύπωσε ο Durkheim (βλ. Μυλωνάς 1986) θεωρείται ο πλέον αντιπροσωπευτικός της κατηγορίας αυτής: «Παιδεία είναι η επίδραση που ασκείται από τις γενιές των ωρίμων πάνω σε αυτές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή. Έχει σκοπό της να εγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό προδιαθέσεων φυσικών, διανοητικών και ηθικών που απαιτούν από αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο πρόκειται να ζήσει». Και πιο κάτω επεξηγεί ότι: « η παιδεία είναι το μέσο με το οποίο η κοινωνία επιτυγχάνει το σκοπό που αυτή η ίδια θέτει. Ποιος είναι αυτός ο σκοπός;…η συνεχής ανανέωση των προϋποθέσεων της ύπαρξής της (της κοινωνίας)….(που επιτυγχάνεται) με τη μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς».

–Οι ανθρωποκεντρικοί σκοποί έχουν κεντρικό άξονά τους τον άνθρωπο. Ατέλειωτες συζητήσεις που έγιναν στο παρελθόν τείνουν να επιβάλουν την άποψη ότι ο σκοπός (ο προορισμός) του ανθρώπου βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο (εντελέχεια) και συνεπώς σκοπός της παιδείας είναι ο άνθρωπος.

Η κύρια πεποίθηση εδώ είναι ότι η παιδεία δεν έχει στόχο να βάλει σε καλούπια το παιδί έτσι ώστε να ταιριάξει σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον ή σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό σύστημα. Το παιδί δεν είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί στον κοινωνικό ρόλο που υποτίθεται ότι πρέπει να παίξει. Όπως αναφέρει ο Emmanuel Mounier «η παιδεία έχει αποστολή της να *εγείρει* (eveiller) πρόσωπα ικανά να ζουν και να ενεργούν ως πρόσωπα».

Κάποιες φορές η κατάταξη των εκπαιδευτικών σκοπών στις τρεις παραπάνω κατηγορίες δεν είναι τόσο εύκολη. Παράδειγμα αποτελεί ο σκοπός που διατυπώνεται από το College de France με το Rapport του προς την κυβέρνηση Mitterrand και είναι ο εξής: «Κάθε εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνει πνεύματα ανοιχτά, προικισμένα με τις αναγκαίες διαθέσεις και γνώσεις ώστε να μπορούν να αποκτούν αδιάκοπα καινούργιες γνώσεις και να προσαρμόζονται ενεργητικά σε καταστάσεις που ανανεώνονται συνεχώς» (βλ. Μυλωνάς 1986, 166-168).

## 8.2. Η αλλαγή των σκοπών αγωγής

Οι σκοποί της παιδείας δεν είναι σταθεροί ούτε μέσα στο χρόνο ούτε μέσα στο χώρο. Οι σκοποί της παιδείας μιας κοινωνίας αλλάζουν όταν αλλάξει η κοινωνία και μια κοινωνία αλλάζει όταν αλλάξουν οι συνθήκες παραγωγής. Όταν οι συνθήκες παραγωγής αλλάξουν, αλλάζουν αυτόματα και οι κοινωνικές σχέσεις παραγωγής (Marx). Βεβαίως είναι πολλοί που δε συμφωνούν με την προτεραιότητα των υλικών στοιχείων της κοινωνικής ζωής στη διαδικασία της κοινωνικής μεταβολής (Weber, Parsons κ.ά.), εντούτοις όμως δεν αρνούνται με κανένα τρόπο την τεράστια σημασία της.

Οι κοινωνίες αναλόγως του τύπου διάρθρωσής τους είναι δυνατό να καταταχθούν σε κατηγορίες. Π.χ. από την άποψη του τύπου παραγωγής διακρίνονται σε αγροτικές, βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές. Από την άποψη του τύπου της οργάνωσής τους διακρίνονται σε πρωτόγονες, φεουδαρχικές, καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές.

Έχει διαπιστωθεί ότι κοινωνίες που ανήκουν στην ίδια κατηγορία, αν και παρουσιάζουν κάποιες επιμέρους διαφορές στους σκοπούς αγωγής, εντούτοις τους διαπλέκουν πάνω σε κοινά ιδεώδη. Για παράδειγμα στις ΗΠΑ, στην Αγγλία και στη Σουηδία παρατηρείται ομοιότητα στους επίσημα διατυπωμένους σκοπούς αγωγής.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα εκπαιδευτικά ιδεώδη που εκφράζονται στους εκάστοτε σκοπούς αγωγής έχουν άμεση σχέση με τον τύπο της κοινωνίας μέσα στην οποία γεννιούνται. Σε κάθε κοινωνία οι σκοποί της παιδείας της διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλουν στη διατήρηση του status quo της κοινωνίας αυτής. Σε μεταβατικές όμως περιόδους οι σκοποί αγωγής εξυπηρετούν το όραμα της επιδιωκόμενης κοινωνικής αλλαγής.

Στη συνέχεια θα αναφερθεί η σχέση ανάμεσα στους σκοπούς αγωγής μιας κοινωνίας και στην ιδεολογία της. Όπως πιστεύει και ο Marx, η χρήση του όρου ιδεολογία στον ενικό αριθμό είναι παραπλανητική , διότι μέσα σε κάθε κοινωνία δεν υπάρχει μόνο μια ιδεολογία αλλά πολλές επιμέρους ιδεολογίες είτε συγγενικές είτε αντίθετες μεταξύ τους. Ανάμεσα σε αυτές ξεχωρίζει η κυρίαρχη η οποία σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο παραγωγής.

Ο ρόλος της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι μεταξύ άλλων να γενικεύει και να μετατρέπει σε δόγμα το σύστημα δοξασιών μέσα στο οποίο κινούνται τα υποκείμενα

της συγκεκριμένης κοινωνίας. Η κρατούσα λοιπόν ιδεολογία διαμορφώνει τον εκάστοτε σκοπό αγωγής.

Η οποιαδήποτε θεμελιώδης αλλαγή στον τρόπο παραγωγής της κοινωνίας οδηγεί σε μια νέα κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνει καινούργια ιδεώδη και συνεπώς καινούργιους σκοπούς αγωγής (βλ. Μυλωνάς 1986, 168-169).

## 8.3. Ιστορική επισκόπηση των σκοπών αγωγής (παιδαγωγικά ιδεώδη)

• Στην αρχαία Ελλάδα απαντώνται δυο κορυφαία παιδαγωγικά ιδεώδη, ο «καλός κ΄αγαθός» άνδρας της Αθήνας και το στρατιωτικό ιδεώδες της Σπάρτης. Και τα δύο ήταν εναρμονισμένα με τα ισχύοντα κοινωνικοπολιτικά καθεστώτα και αποτελούσαν δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Στην πρώτη περίπτωση επιδιώκεται η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη σε μια δημοκρατική πολιτεία, ενώ στη δεύτερη η διαμόρφωση του πειθαρχικού και ετοιμοπόλεμου στρατιώτη (Ξωχέλλης 2000, 46).

Υπήρξαν όμως και άλλα ιδεώδη που επικράτησαν κατά τους αρχαίους χρόνους:

–Το αρχαιότερο είναι το *ηρωικό*. Διαμορφώθηκε κατά την ομηρική εποχή. Αναφέρεται στις αρετές της ανδρείας και της πολεμικής ικανότητας οι οποίες αρμόζουν στον ήρωα που σύμφωνα με το πρότυπο του Ηρακλή και του Αχιλλέα πρέπει να είναι θαρραλέος, τολμηρός, δυνατός, με αυτοπεποίθηση, ευφυής, ωραίος, αξιοπρεπής, αποφασιστικός και με ανωτερότητα. Ο σεβασμός στους θεούς ήταν για τον ήρωα η πλέον απαραίτητη αξία. Καθώς αυτός θεωρούνταν συνεργάτης των θεών οι πράξεις του έπρεπε να είναι ηθικές. Ο σκοπός του ήρωα συνοψίζεται στην παιδαγωγική αρχή του Φοίνικα, ο οποίος θεωρούνταν ο μεγαλύτερος αρχαίος παιδαγωγός: «αιέν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων».

– Μετά την ομηρική εποχή επικράτησε το *γεωργικό* ιδεώδες. Αυτό οφειλόταν στο ότι οι πολεμικές συγκρούσεις σταμάτησαν, οι άνθρωποι ηρέμησαν και το ενδιαφέρον τους στράφηκε σε ειρηνικά έργα. Πρώτος ο Ησίοδος στο έργο του «Έργα και Ημέραι» εξυμνεί την εργασία και τη συνδέει άρρηκτα με την αρετή. Η δικαιοσύνη συμβαδίζει με την εργασία και την ευσέβεια. Το πρότυπο του ανθρώπου σ΄αυτήν την ειρηνική περίοδο δεν είναι πλέον ο γενναίος πολεμιστής αλλά ο εργατικός και ενάρετος γεωργός. Η εργασία αποτελεί ύψιστη αρετή. Επικρατεί η

πεποίθηση ότι με την εργασία ο άνθρωπος αποκτά την αγάπη των θεών και την εκτίμηση της κοινωνίας. Η αξία της εργασίας είναι σημαντική σε όλες τις εποχές και επικρατεί και στο σύγχρονο σχολείο ως μια από τις σπουδαιότερες διδακτικές αρχές (βλ. Μετοχιανάκης 2000, 325-326).

–Το ιδεώδες της *ευγένειας* και του *πλούτου* εκθειάζεται κατά τους επόμενους χρόνους μαζί με το ιδεώδες της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Ο Πίνδαρος υμνεί την ειρήνη ως παράγοντα ευδαιμονίας, ενώ ο Θέογνις υμνεί τον πλούτο και καταδικάζει την πενία ως αιτία ταπείνωσης αλλά και σωματικής και ψυχικής ταλαιπωρίας. Σύμφωνα με το Θέογνι, η ευγένεια της ψυχής θεωρείται το ύψιστο αγαθό, το οποίο είναι έμφυτο – κληρονομικό( ο ευγενής γεννιέται από ευγενή και ο δούλος γεννιέται από δούλους). Η επίδραση των εξωγενών παραγόντων δεν απορρίπτεται εντελώς, αφού ο Θέογνις συνιστούσε στους ευγενείς να αποφεύγουν τη συναναστροφή με τους φαύλους προκειμένου να παραμείνουν ευγενείς.

–Το ιδεώδες της *σοφίας* προέκυψε κατά την περίοδο μετά τους Περσικούς Πολέμους ως αντίδραση προς το ιδεώδες της ευγένειας. Η αλλαγή αυτή συνέβη διότι στους Περσικούς Πολέμους οι απλοί πολίτες αναδείχθηκαν περισσότερο σπουδαίοι από τους ευγενείς. Από τους ευγενείς αντίθετα είχαν προέλθει οι τύραννοι που ήταν αιτία πολλών συμφορών. Δεν εμφανίζεται πλέον ως ιδεώδες η ευγένεια της καταγωγής, αλλά η ατομική αξία και η σοφία η οποία αποκτάται με μελέτη και επίπονη προσπάθεια. Η σοφία είναι λοιπόν επίκτητη, διδακτή. Διακρίνεται στην πολιτική, στη ρητορική σοφία-γνώση με εκπροσώπους τους σοφιστές και στην ηθική γνώση με εκπροσώπους τους προσωκρατικούς και τον Σωκράτη.

–Η επικράτηση του ιδεώδους της σοφίας οδήγησε στην ατομική αντίληψη περί αγωγής. Οι σοφιστές υπήρξαν οι πρώτοι κήρυκες της ατομικής αγωγής. Η ρήση του σοφιστή Πρωταγόρα : «πάντων χρημάτων μέτρων άνθρωπος» εκφράζει τον απόλυτο ατομικισμό σε συνδυασμό με την έντονα υποκειμενική ανθρώπινη κρίση (Πλάτωνος Θεαίτητος 1992, 93). Στα χρόνια του Μεγάλου Αλεξάνδρου, λόγω των τότε κοινωνικών και πολιτειακών αλλαγών, τονίζεται ακόμη περισσότερο η αγωγή του ατόμου. Στη συνέχεια οι Στωικοί επιδιώκουν την εξέλιξη του ατόμου σε ηθική προσωπικότητα. Η εμφάνιση του Χριστιανισμού διεύρυνε σημαντικά την ατομική αγωγή, καθώς το άτομο αλλά και η ανθρώπινη ψυχή αποκτούν ξεχωριστή σημασία (βλ. Μετοχιανάκης 2000, 326-327).

–Σύμφωνα με το *ηθικό* ιδεώδες, σκοπός της αγωγής είναι η ηθική διάπλαση των παιδιών, δηλαδή η απόκτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον ηθικό άνθρωπο.

Η ηθικότητα του ανθρώπου και η συμμόρφωσή του με τις επιταγές της κοινωνικής ζωής υπήρξε αίτημα όλων των εποχών.

Η φιλοσοφία του Πυθαγόρα είχε απώτερο στόχο της την ηθική τελείωση του ανθρώπου και την ομοίωσή του με το Θεό. Ο Αριστοτέλης διδάσκει την «κατ΄αρετήν ενέργεια εν βίω», δηλαδή την εφαρμογή της αρετής στην καθημερινή ζωή. Ο Δημόκριτος πιστεύει ότι ηθικό δεν είναι το να μην προβαίνεις σε άδικες πράξεις αλλά το να μην επιθυμείς ποτέ κάτι τέτοιο. Ο Πλάτωνας ταυτίζει τον καλό πολίτη με τον ηθικό άνθρωπο. Οι Στωικοί δίνουν εξαιρετική σπουδαιότητα στην ηθική διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου η οποία οδηγεί στην απόκτηση της αρετής. Το ίδιο πρεσβεύει και ο Σενέκας (3-65 μ.Χ.) όταν αναφέρει ότι σκοπός της αγωγής είναι η ηθική τελείωση του ανθρώπου η οποία ταυτίζεται με τη σοφία.

Το πλέον εξαίρετο παράδειγμα ηθικού ανθρώπου της αρχαιότητας αποτελεί ο Σωκράτης, ο οποίος χάριν του «ηθικού του μεγαλείου» δέχτηκε να υπομείνει έναν τόσο άδικο θάνατο προκειμένου να μην παρακούσει τους νόμους του κράτους. Σύμφωνα με τον Σωκράτη η ηθική συνδέεται άρρηκτα με το Θεό. Όταν πράττεις ηθικά, οι πράξεις σου είναι εναρμονισμένες με το θείο θέλημα, πράγμα που ο ηθικός άνθρωπος επιθυμεί περισσότερο από κάθε τι. Είναι εμφανές ότι η φιλοσοφία του Σωκράτη πλησιάζει πολύ τη χριστιανική ηθική την οποία δίδαξε με λόγια και έργα ο ίδιος ο Χριστός. Στους μετέπειτα χρόνους εκφραστές της ηθικοποίησης του ανθρώπου είναι ο Κομένιος, ο Καντ και ο Έρβαρτος οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ηθική τελείωση αποτελεί τον κυρίαρχο σκοπό αγωγής στον οποίο πρέπει να υποτάσσονται όλοι οι άλλοι σκοποί αγωγής (βλ. Μετοχιανάκης 2000, 331-332).

–Την εποχή του Περικλή καλλιεργήθηκε κυρίως το καλαισθητικό ιδεώδες. Η αθηναϊκή αγωγή προσέλαβε τότε καλαισθητική χροιά και έθετε ως σκοπό την καλλιέργεια του καλού στις ψυχές των παιδιών. Η καλαισθησία είναι αυτή που εξευγενίζει ψυχικά το άτομο και εκδηλώνεται στις καλές τέχνες, τη λογοτεχνία, την ποίηση, τη μουσική κλπ. Στην ανάπτυξη του ιδεώδους αυτού βοήθησε το ωραίο περιβάλλον της αττικής γης με τις φυσικές καλλονές και το θαυμάσιο κλίμα του. Η αγωγή δεν αρκείται πλέον μόνο στην αρμονική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος αλλά αποβλέπει και στην ανάπτυξη της καλαισθητικής έκφρασης και δημιουργίας. Ως πρότυπο του τέλειου, του πραγματικά ελεύθερου ανθρώπου θεωρείται ο καλαισθητικά καλλιεργημένος άνθρωπος (Μετοχιανάκης 2000, 330).

• Κατά τους ελληνιστικούς χρόνους το ιδεώδες της σοφίας που είχε επικρατήσει την εποχή των Περσικών Πολέμων οδήγησε στην ατομική αντίληψη της αγωγής. Στα χρόνια του Μεγάλου Αλεξάνδρου συνέβη, όπως ήδη έχει αναφερθεί, πλήθος κοινωνικών και πολιτειακών αλλαγών με αποτέλεσμα να τονιστεί ακόμη περισσότερο η ατομική αγωγή. Στη συνέχεια οι Στωικοί επιδιώκουν την εξέλιξη του ατόμου σε ηθική προσωπικότητα.

• Στο Βυζάντιο και το Μεσαίωνα επικρατεί κυρίως ένα ιδεώδες, το ιδεώδες της καθολικής σχέσης με το Θεό (θρησκευτικό ιδεώδες), που είναι γνώμονας των πάντων και σημείο αναφοράς. Ανάλογα είχε διαμορφωθεί και η εκπαιδευτική διαδικασία (Ξωχέλλης 2000, 46).

Η καθολική Εκκλησία τα χρόνια εκείνα είχε μεγάλη δύναμη και συγκέντρωνε την πολιτική και τη θρησκευτική εξουσία. Ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός επέδρασε σημαντικότατα στη ζωή των Ελλήνων στα χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Η μονομερής προσκόλληση στο θρησκευτικό ιδεώδες είχε και αρνητικές συνέπειες διότι δημιουργούσε αποστροφή για τα εγκόσμια περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες για την περαιτέρω ανάπτυξη του πολιτισμού.

-Το *θρησκευτικό ιδεώδες* εμφανίζεται στην αγωγή των αρχαίων Ελλήνων ήδη από τους ομηρικούς χρόνους. Η θρησκεία ενέπνεε ποιητές, καλλιτέχνες και φιλοσόφους της αρχαιότητας. Η παρουσία των θεών ήταν έντονη σε κάθε μάχη, σε κάθε γιορτή, σε κάθε χαρμόσυνο γεγονός. Οι πανελλήνιοι ολυμπιακοί αγώνες είχαν ξεκάθαρα θρησκευτικό χαρακτήρα αφού τελούνταν προς τιμήν του Δία. Το ιδεώδες αυτό βρίσκει την τέλεια έκφραση και ολοκλήρωσή του στο Χριστιανισμό, στον οποίο σκοπός του ανθρώπου θεωρείται η ομοίωσή του με το Θεό. Πρότυπο του τέλειου παιδαγωγού αποτελεί ο ίδιος ο Θεάνθρωπος (Μετοχιανάκης 2000, 330-331).

• Κατά την εποχή του Διαφωτισμού (15ος και 16$^{ος}$ αιώνας) ο άνθρωπος ως αυθύπαρκτη οντότητα μπαίνει στο κέντρο όλων των προβληματισμών. Επικρατεί το *ανθρωπιστικό ιδεώδες*. Στόχος της αγωγής είναι τώρα η πολύπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας με βάση το πρότυπο της κλασικής αρχαιότητας. Ο άνθρωπος απελευθερώνεται από τις αυστηρές ασκητικές θρησκευτικές αντιλήψεις και γίνεται περισσότερο δημιουργικός.

Στο χώρο της αγωγής τονίζεται ιδιαιτέρως η νοητική σφαίρα της προσωπικότητας και η ανάπτυξή της κυρίως με την παροχή γνώσεων. Η

σπουδαιότητα που αποδίδεται στην παροχή γνώσεων ισχυροποιείται περισσότερο το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής και επιστημονικής εξέλιξης (Μετοχιανάκης 2000, 332). Ο Μιχαήλ Μονταίνιος (1533-1592), αν και έζησε σε μια ταραγμένη εποχή («σε εποχή που βρίθει από απίστευτα παραδείγματα ωμότητας», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος) έβαλε τις βάσεις για μια περισσότερο ανθρωπιστική παιδαγωγική. Πιστεύει σε μια πανίσχυρη και καλοκάγαθη ανθρώπινη φύση και προτείνει με σθένος μια παιδαγωγική η οποία θα σέβεται τη φύση του κάθε μαθητή (βλ. Μπενιέ 1999, 33).

Ο Βάκωνας (1561-1625) αντιτίθεται στο στείρο σχολαστικισμό και συνιστά την κατάκτηση της γνώσης μέσα από την εμπειρία και την επαφή του παιδιού με τα πράγματα. Ο Γαλιλαίος (1564- 1642) εισάγει την πειραματική μέθοδο μελετώντας την πτώση των σωμάτων. Η διαμάχη μεταξύ των ουμανιστών και των εμπειριοκρατών που ακολούθησε κατέληξε σε συμβιβασμό και στο πρόγραμμα των μαθημάτων περιλήφθηκαν εκτός από τις κλασικές σπουδές και οι φυσικές επιστήμες.

Το ενδιαφέρον για τις φυσικές επιστήμες διαμόρφωσε το *νοησιαρχικό ιδεώδες* της αγωγής σύμφωνα με το οποίο δίνεται μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της διάνοιας μέσα από τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και την κατάκτηση της «αντικειμενικής» γνώσης (βλ. Μετοχιανάκης 2000, 332).

-Το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αναγέννησης οδήγησε μετέπειτα στην εποχή μας στη διαμόρφωση του «σύγχρονου σχολείου», όπως το ονόμασε ο Freinet. Η φιλοσοφία του σύγχρονου σχολείου αντιτίθεται σε κάθε μορφή καταπίεσης, κατήχησης και δογματισμού. Επίκεντρό της είναι το ίδιο το παιδί (παιδοκεντρική διδασκαλία). Το παιδί βοηθούμενο από τους δασκάλους του μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και σύμφωνα με τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτικά ιδεολογικά ρεύματα οδηγείται στο να οικοδομήσει μόνο του τη δική του προσωπικότητα (βλ. Παπάς 1996, 43-45).

• Η παιδαγωγική του 20ου αιώνα εξακολουθεί να απαντά στον παραπάνω προσανατολισμό αλλά διαφοροποιείται ως προς το ότι επικρίνεται έντονα η υπερτροφία της γνωστικής σφαίρας. Αυτό οφείλεται στη βαθύτατη απογοήτευση που ακολούθησε τους δύο παγκοσμίους πολέμους που οδήγησε με τη σειρά της στην άμβλυνση της εμπιστοσύνης στα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα. Στον τομέα των αξιών επικρατεί πλουραλισμός λόγω των νέων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες βοηθούν στην ευκολότερη επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους και

επομένως παρόμοιος πλουραλισμός επικρατεί και στους σκοπούς αγωγής και εκπαίδευσης (Ξωχέλλης 2000, 47).

Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει αποδεσμευτεί σε μεγάλο βαθμό από τις περιοριστικές υποθήκες και συνθήκες που προέρχονται από διάφορους εξωτερικούς και ανεξάρτητους από τον ίδιο παράγοντες (ηθικούς, θρησκευτικούς) οι οποίοι ασκούσαν έντονη επίδραση στο παρελθόν πάνω στην ανθρώπινη συνείδηση. Ο πλουραλισμός των αξιών ήταν το φυσικό αποτέλεσμα της αποδέσμευσης του σύγχρονου ανθρώπου από τα απαραβίαστα «παραδεδομένα», όμως αυτή η πληθώρα των φιλοσοφικών, κοσμοθεωρητικών και ιδεολογικών απόψεων οδηγεί συχνά τα άτομα σε ανασφάλεια και αμηχανία. Από το γεγονός αυτό αναδύεται η βαθύτατη ανάγκη της σύγχρονης εκπαίδευσης από τη μια να αναπτύξει την αυτοδύναμη σκέψη του ατόμου και από την άλλη να προσφέρει σαφή και σταθερά κριτήρια προσανατολισμού στη βάση της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας.

Το ίδιο αναγκαία δείχνει και η «διαπολιτιστική» εκπαίδευση στην πολυ-πολιτισμική πλέον σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Ο σεβασμός και η εκτίμηση της αξίας άλλων πολιτισμών καθώς και η καλλιέργεια της ανοχής απέναντι στο ξένο και διαφορετικό είναι πλέον κυρίαρχη απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας, προκειμένου να συμβιώσουν ειρηνικά και αρμονικά άτομα που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Ξωχέλλης 2000, 55).

### 8.3.1. Ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών ιδεωδών

Τα παιδαγωγικά ιδεώδη που διαμορφώθηκαν και χρωμάτισαν την ιστορία της εκπαίδευσης ομαδοποιούνται κατά τον Π. Ξωχέλλη (2000) σε τέσσερις κατηγορίες:

α) Το *ανθρωπιστικό ιδεώδες* της αγωγής κυριάρχησε στην αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή παιδεία καθώς και στην περίοδο της Αναγέννησης αλλά και την περίοδο του Νεοανθρωπισμού του 19$^{ου}$ αιώνα. Επικράτησε επίσης στην αξιακή παιδαγωγική του 20$^{ου}$ αιώνα και αποτελεί τη βάση της ανθρωπιστικής παιδείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κυριότερος εκπρόσωπος του ιδεώδους αυτού θεωρείται ο W. Von Humboldt. Πίστευε ότι σκοπός της αγωγής είναι « η προοδευτική μεταμόρφωση του ανθρώπου σε πνευματικό ον. Ο πνευματικός άνθρωπος έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) *ατομικότητα* (ανάπτυξη των έμφυτων προδιαθέσεων του ατόμου), β) *ολότητα* (ανάπτυξη όλων των ψυχικών λειτουργιών του), γ) *καθολικότητα* (αφομοίωση από το άτομο όλων των βασικών στοιχείων του πολιτισμού). Η μεταμόρφωση αυτή επιτελείται μόνο μέσα από «ολοκληρωμένες εκδηλώσεις του πνεύματος», δηλαδή με

πολιτιστικά επιτεύγματα στα οποία ενυπάρχουν αξίες. Ο ελληνικός πολιτισμός αποτελεί το κλασικό παράδειγμα διότι είναι εξαιρετικός ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν φυσικές και ιστορικές συνθήκες για τη διαμόρφωση της υποδειγματικής ανθρωπότητας. Η ελληνική γλώσσα ως μέσο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού εκφράζει τα χαρακτηριστικά του τέλειου ανθρώπου, δηλαδή το γνήσιο ανθρωπισμό (Ξωχέλλης 2000, 51-52).

β) Το *μεταφυσικό* ή *θρησκευτικό* ιδεώδες έχει σημείο αναφοράς τη σχέση του ανθρώπου προς ένα υπερβατικό ον. Όλα όσα σχετίζονται με τον άνθρωπο, όπως η προέλευσή του και ο προορισμός του, ερμηνεύονται και καθορίζονται στο πλαίσιο της καθολικής σχέσης και εξάρτησης από το υπέρτατο ον. Το ιδεώδες αυτό επικράτησε στη Δύση σε περιορισμένη κλίμακα στους πρώτους χριστιανικούς χρόνους και γενικότερα το Μεσαίωνα κάτω από την επίδραση της Καθολικής Εκκλησίας αλλά και στο Βυζάντιο ως συνύπαρξη ορθοδοξίας και ελληνικού πολιτισμού.

Στις ιστορικές αυτές περιόδους υπήρχε οργανωμένη διδασκαλία και μάθηση μέσα από επισκοπικά και καθεδρικά σχολεία, πανεπιστήμια, κατηχητικά σχολεία και ιδιωτική εκπαίδευση. Μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου στο πλαίσιο του θρησκευτικού ιδεώδους διαμορφώνεται μια αυτοτελής κίνηση που πήρε την επωνυμία «Παιδαγωγική του Περσοναλισμού» (Ξωχέλλης 2000, 52-53). Ο όρος «Περσοναλισμός», σύμφωνα με τον A.R. Lacey, αναφέρεται σε μια μεγάλη ποικιλία απόψεων που δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα του «προσώπου» είτε αυτό είναι ανθρώπινο είτε είναι θεϊκό (Lacey 1996, 250).

Το θρησκευτικό ιδεώδες εκφράζεται ιδιαίτερα στο Χριστιανισμό, όπου ο άνθρωπος είναι πλασμένος «κατ΄εικόνα και καθ΄ομοίωσιν» του Δημιουργού. Τελικός σκοπός της ανθρώπινης ζωής και της Δημιουργίας είναι η κοινωνία με το Θεό. Ο Χριστός αποτελεί το πρότυπο για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού. Με τη διδασκαλία και το παράδειγμά του οδηγεί τους ανθρώπους στο δρόμο του Θεού (Ξωχέλλης 2000, 52).

γ) Το *ατομικό* ή *ατομικιστικό* ιδεώδες στοχεύει στην ανάπτυξη του ατόμου ανεξάρτητα από το κοινωνικό σύνολο, ακόμη και αντίθετα από αυτό. Το συναντούμε την εποχή του Διαφωτισμού. Εκφράζεται με κλασικό τρόπο στο παιδαγωγικό έργο του Ρουσσώ «Αιμίλιος». Στο έργο του Ρουσσώ κυριαρχεί η πίστη ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός και εκφυλίζεται κάτω από την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Σκοπός της αγωγής είναι να προφυλάσσει το αναπτυσσόμενο άτομο

από τις κακές επιδράσεις του περιβάλλοντος (αρνητική αγωγή). Η παιδαγωγική διαδικασία οφείλει: (α) να σέβεται και να ακολουθεί τις φυσικές προδιαθέσεις του παιδιού και (β) να προσαρμόζεται στην πορεία της φυσικής εξέλιξής του (φυσική ή λειτουργική αγωγή).

Παραδείγματα εφαρμογής του ατομικιστικού ιδεώδους έχουμε στις αρχές του 20$^{ου}$ αιώνα με το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και στη δεκαετία του 1970 με την Αντιαυταρχική Αγωγή ή Εκπαίδευση (βλ. Ξωχέλλης 2000,49-50).

δ) Ως αντίδραση στην ατομιστική αγωγή διαμορφώνεται στη συνέχεια το *πολιτειακό ιδεώδες* με κύριους εκπροσώπους του τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η παιδεία οφείλει να κάνει το παιδί τέλειο πολίτη ο οποίος θα υποτάσσεται στους νόμους της Πολιτείας. Ο Αριστοτέλης διδάσκει ότι κάθε πολίτης οφείλει να αισθάνεται μέλος ενός ευρύτερου συνόλου. Την πιο αυστηρή μορφή του πολιτειακού ιδεώδους τη συναντούμε στο πολίτευμα της αρχαίας Σπάρτης.

Η σπαρτιατική αγωγή υπήρξε αναγκαστική και συντηρητική. Απέβλεπε στην απόκτηση στρατιωτικής και πολιτικής αρετής και στην υποταγή του «Εγώ» στις ανάγκες της Πολιτείας. Στη Σπάρτη επικρατεί «το σχολείο του Ευρώτα» στο οποίο οι νέοι μαθαίνουν να υπηρετούν τυφλά το σύστημα και να απαρνούνται τις ατομικές επιθυμίες τους. Η έντονη φιλοπατρία και η αυστηρή ζωή των πολιτών εκφράζεται με τη φράση « ή ταν ή επί τας». Η πολιτειακή αγωγή στη βάση του πολιτειακού ιδεώδους κυριαρχεί κατά τους νεότερους χρόνους με εκπροσώπους μεγάλους διανοητές όπως ο Helvetious, ο J.G. Fichte, ο E. Krieck, ο F. Straub κ.ά.

Σε αντίθεση με τη Σπάρτη, στην αρχαία Αθήνα το αυστηρό πολιτειακό ιδεώδες μετατρέπεται σε *κοινωνικό* ιδεώδες, όπου οι πολίτες γίνονται «καλοί κ΄αγαθοί» σύμφωνα με τα πρότυπα του Πλάτωνα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χωρίς καταναγκασμό ισόρροπη ανάπτυξη του σώματος, του πνεύματος και του ήθους. Οι πολίτες οφείλουν να σέβονται τους νόμους της πολιτείας αλλά και η πολιτεία οφείλει να σεβαστεί τις ανάγκες των πολιτών της και να ενδιαφέρεται για την ευδαιμονία τους. Όμως στους ελληνιστικούς χρόνους το πολιτειακό ιδεώδες δίνει τη θέση του στο ατομικό ιδεώδες της αγωγής (βλ. Μετοχιανάκης 2000, 327-330).

Είναι γεγονός ότι σε όλα τα πολιτισμένα κράτη δίνεται σπουδαιότητα στο πολιτειακό ιδεώδες της αγωγής σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αφού κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο στην ατομική πρόοδο και ευημερία. Στον 20$^{ο}$ αιώνα το πολιτειακό

ιδεώδες με την αυστηρή σπαρτιατική μορφή εφαρμόστηκε σε απολυταρχικά καθεστώτα όπως ο ιταλικός φασισμός και ο γερμανικός εθνικοσοσιαλισμός.

Το κοινωνικό ή κοινωνιοκρατικό ιδεώδες σε αντίθεση με το ατομικιστικό ιδεώδες αποβλέπει στην πλήρη ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Ο άνθρωπος θεωρείται δημιούργημα του κοινωνικού συνόλου το οποίο οφείλει να υπηρετεί. Υποστηρίζεται εδώ ότι ο άνθρωπος στη φυσική του κατάσταση, εκτός της κοινωνίας, κατευθύνεται από τις ορμές και τα πάθη του και για το λόγο αυτό δεν είναι ικανός να πραγματώσει τις επιδιώξεις του. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο μέσα στο κοινωνικό σύνολο το οποίο θεσπίζει κανόνες συμπεριφοράς και συμβίωσης που όλοι οφείλουν να τηρούν και να σέβονται. Έτσι ελέγχονται οι φυσικές παρορμήσεις των ατόμων και καθοδηγούνται προς επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές. Τα μέλη του κοινωνικού συνόλου οικειοποιούνται ένα ορισμένο σύνολο αξιών το οποίο αποτελεί τη «συλλογική συνείδηση».

Η οικειοποίηση των αξιών αυτών πραγματοποιείται μέσω της παιδαγωγικής διαδικασίας η οποία έχει στόχο την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Ο Durkheim θεωρείται ένας από τους βασικότερους αντιπροσώπους του κοινωνικού ιδεώδους στο τέλος του 19$^{ου}$ και στις αρχές του 20$^{ου}$ αιώνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του ιδεώδους αυτού αποτελεί η Μαρξιστική Παιδαγωγική ως θεωρία και πράξη (βλ. Ξωχέλλης 2000, 50-51).

Μέχρι και πριν από μερικές δεκαετίες η ελληνική εκπαίδευση βρισκόταν εξ ολοκλήρου στα χέρια της εκκλησίας και της οικογένειας, θεσμοί οι οποίοι αποφάσιζαν αν θα προσφέρουν μόρφωση ή όχι πληρώνοντας ιδιωτικούς δασκάλους. Αυτό σήμαινε ότι μέχρι πρόσφατα η μόρφωση δε θεωρούνταν κοινωνικό αγαθό–ανθρώπινη αξία και προσφερόταν μόνο σε μερικούς εκλεκτούς όπως ήταν οι ευγενείς και οι έμποροι (Τζάνη 2001, 27).

Όμως όποια μορφή και περιεχόμενο κι αν πήρε η παιδεία στη διαχρονική της παγκόσμια εξέλιξη, ανέκαθεν είχε ως έναν από τους σπουδαιότερους σκοπούς της την προσπάθεια για κάθε είδους βελτίωση του ανθρώπου. Σύμφωνα με την τοποθέτηση αυτή, δεν υπήρξε και δεν είναι δυνατό να υπάρξει εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αξίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα που αρνείται την ύπαρξη και μετάδοση αξιών στην πραγματικότητα δε δέχεται τη δυνατότητα εκπαίδευσης και συνεπώς αυτοαναιρείται (Κουμάκης 2001, 134).

## 8.4. Εκπαίδευση και αξίες – σκοποί

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αξιών είναι ιδιαίτερα στενή. Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός που περισσότερο από κάθε άλλον πραγματώνει αξίες.

Το σχολείο από τη μια λειτουργεί συντηρητικά επιδιώκοντας τη συμμόρφωση των νέων στις εκάστοτε επικρατούσες αξίες και από την άλλη δρα ανανεωτικά διότι έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει στην κοινωνία μέσω της νέας γενιάς νέες αξίες και να μετατρέψει σε αληθινό αυριανό ιδανικό κάτι το οποίο σήμερα δεν είναι ακόμη πραγματικό (Raths, Harmin και Simon 1978, 27-29).

Το θέμα των αξιών έχει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση διότι αυτό που θεωρείται σωστό ή λάθος, σημαντικό ή ασήμαντο, είναι αυτό που καθοδηγεί από την αρχή μέχρι το τέλος την εκπαιδευτική πράξη (Κουμάκης 2001, 134). Η παιδαγωγική διαδικασία προσανατολίζεται σε κάθε της εκδήλωση άμεσα ή έμμεσα, λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά σε συγκεκριμένα πρότυπα κοινωνικά επιθυμητών–αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς ή σε ιδεατές καταστάσεις της ανθρώπινης προσωπικότητας (Ξωχέλλης 2000, 45).

Η παιδεία έχει σκοπό να μεταδώσει τις αξίες της πνευματικής μας παράδοσης στα παιδιά, να τα βοηθήσει να κοινωνικοποιηθούν, να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους και να ενταχθούν στην κοινωνία. Βεβαίως η κοινωνικοποίηση των παιδιών αρχίζει από την οικογένεια, όπου το παιδί μαθαίνει τους πρώτους κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς, μαθαίνει να επικοινωνεί και να συναναστρέφεται άλλους ανθρώπους και ενστερνίζεται συγκεκριμένες αξίες.

Στο σχολείο το παιδί διευρύνει τον κύκλο των γνωστών του, αποκτά φίλους και γνωστούς και κοινωνικοποιείται ακόμη περισσότερο, διότι το σχολείο είναι μια οργανωμένη κοινωνία με νόμους και κανόνες και ζητά από το παιδί να πειθαρχεί και να συμπεριφέρεται με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό.

Σήμερα είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι ζούμε σε μια κοινωνία όπου επικρατεί ο άκρατος ατομισμός και ευδαιμονισμός. Ο καθένας είναι κλεισμένος στον εαυτό του και δείχνει πολύ μικρή διάθεση να συνεργαστεί να επικοινωνήσει, να σεβαστεί, να αγαπήσει και να συμπεριφερθεί σωστά στους συνανθρώπους του. Όλα τα παραπάνω έχουν αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλών ψυχικών ανωμαλιών ή αντικοινωνικών εκδηλώσεων.

Στο παρελθόν στα σχολεία υπήρχε ένα βιβλίο, «η χρηστομάθεια», με το οποίο τα παιδιά διδάσκονταν διάφορες αξίες (τις τότε ακόμη επονομαζόμενες αρετές). Στα

σημερινά σχολεία τα μαθήματα αυτά έχουν εκλείψει, διότι τα παραμέρισε η διδασκαλία των λεγόμενων επιστημονικών γνώσεων.

Στο σημερινό σχολείο μαθήματα όπως η ιστορία και τα νέα ελληνικά ή διάφορα καθημερινά παραπτώματα των παιδιών συχνά δίνουν αφορμές για συζητήσεις πάνω σε συγκεκριμένες αξίες και κοινωνικές υποχρεώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι παλαιότερα ο καθηγητής της παιδαγωγικής κ. Κ. Σπετσιέρης είχε επιβάλλει στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών και για μία ώρα τη βδομάδα μάθημα κοινωνικής αγωγής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου. Είχε μάλιστα διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε κάθε φορά γινόταν συζήτηση στην τάξη για ένα θέμα (π.χ. την καθαριότητα, τους καλούς τρόπους συμπεριφοράς, την τιμιότητα κ.λπ.).

Όπως τονίζει ο Β. Χαραλαμπόπουλος, ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον δεν μπορεί να ζήσει μόνος του. Γίνεται άνθρωπος μέσα στην κοινωνία μέσω της συνεργασίας του και της συναναστροφής του με άλλους ανθρώπους. Μέσα στην κοινωνία το άτομο επηρεάζεται από τους άλλους αλλά και τους επηρεάζει, μιμείται τρόπους συμπεριφοράς, αποκτά γνώσεις, συνήθειες, ικανότητες, αναπτύσσει ενδιαφέροντα, ιδανικά και αξίες. Με άλλα λόγια δηλαδή αφομοιώνει τον πολιτισμό του περιβάλλοντός του. Ο κοινωνικός έλεγχος (π.χ. αποδοκιμασία, αποδοχή των άλλων) είναι οι κυριότερες διαδικασίες με βάση τις οποίες επιτυγχάνεται η κοινωνική διαμόρφωση του ατόμου.

Η αποδοχή των κοινωνικών κανόνων από τα άτομα είναι βασική και απαραίτητη για την κοινωνική συμβίωση. Η αμφισβήτηση των κανόνων γεννά προβλήματα και στην κοινωνία και στο ίδιο το άτομο, διότι δυσκολεύει την κοινωνική του προσαρμογή. Στη σύγχρονη εποχή οι νέοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κοινωνία γιατί έχουν κλονιστεί οι αξίες (η αποδοχή των αξιών προσφέρει στο άτομο ασφάλεια, ενώ η αμφιβολία και η αμφισβήτησή τους προξενούν ανασφάλεια που οδηγεί σε αντικοινωνικές συμπεριφορές). Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Β. Φίλια, στο παραπάνω γεγονός οφείλεται ο αμοραλισμός και η έλλειψη σεβασμού και ανθρωπιάς στη σύγχρονη εποχή.

Στη σημερινή εποχή υπάρχει μόνο ο εαυτός και τίποτε άλλο. Οι αγνές και αληθινές φιλίες του παρελθόντος έχουν αντικατασταθεί από εθιμοτυπικές και επιφανειακές σχέσεις και κοινωνικές εκδηλώσεις. Ο σημερινός άνθρωπος πάσχει από έλλειψη κοινωνικότητας και μοναξιάς. Τα παιδιά πρέπει με τη βοήθεια του σχολείου να αποκτήσουν αξίες και ιδανικά. Έτσι θα μπορέσουν να αποκτήσουν συναίσθηση

των δεσμών τους με την ολότητα, δηλαδή την κοινωνία (βλ. Χαραλαμπόπουλος 1984, 133-135).

Όπως βλέπουμε, ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια των αξιών είναι σπουδαιότατος, όμως υπάρχει αδυναμία να καθοριστεί ένα καθαρό και σταθερό σύστημα αξιών όχι μόνο στον πολιτισμό μας αλλά και σε κάθε πολιτισμό (Κουμάκης 2001, 135). Το σπουδαιότερο πρόβλημα ως προς τη διαμόρφωση και ιεράρχηση των σκοπών της αγωγής είναι το γεγονός ότι τα παιδαγωγικά ιδεώδη φαίνονται να αλλάζουν από εποχή σε εποχή και από τόπο σε τόπο. Ένας σημαντικότατος παράγοντας για την ιεράρχηση και την επιλογή των μέσων και των μεθόδων αγωγής είναι όπως φαίνεται το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η παιδαγωγική διαδικασία (Ξωχέλλης 2000, 58).

Ο Γερμανός φιλόσοφος Dilthey (1833-1911) αναφέρει ότι κάθε εποχή έχει τα δικά της παιδαγωγικά ιδεώδη, συνεπώς δεν υπάρχουν παιδαγωγικά ιδεώδη και σκοποί αγωγής με διαχρονικό και απόλυτο χαρακτήρα (βλ. Ξωχέλλης 2000, 47).

Το γεγονός αυτό είναι προϊόν της δημοκρατικής κοινωνίας που διακρίνεται για την ελευθερία σκέψης των πολιτών της η οποία προσφέρει τη δυνατότητα ύπαρξης πολλών και συχνά αντιμαχόμενων πεποιθήσεων. Οι ποικίλες αυτές πεποιθήσεις μπορούν να οδηγήσουν τελικά σε σύγχυση σχετικά με το ποιες αξίες πρέπει να διδάσκονται σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Κουμάκης 2001, 135).

## 8.5. Οι αξίες στη σχολική τάξη

Οι αξίες στη σχολική τάξη κατέχουν ένα σημαντικότατο ρόλο στην εν γένει διεξαγωγή της διδασκαλίας. Θα μπορούσε μάλιστα να ειπωθεί, όπως τονίζει και ο Α. Καψάλης, ότι «το σύνολο των αξιών είναι εκείνο που καθορίζει το πνεύμα της τάξης».

Στο χώρο του σχολείου υπάρχουν διαφόρων ειδών αξίες. Άλλες από αυτές ισχύουν για τους μαθητές όλων των σχολείων της επικράτειας (π.χ. να μην αντιγράφουν στις εξετάσεις, να μην απουσιάζουν από τα μαθήματα), άλλες ισχύουν μόνο σε ένα συγκεκριμένο σχολείο (π.χ. πιθανόν σε κάποιο σχολείο η πρωινή προσευχή να γίνεται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας), ενώ άλλες ισχύουν μόνο σε ορισμένες τάξεις (π.χ. τα παιδιά σηκώνονται όταν ο δάσκαλος μπαίνει στην τάξη).

Εκτός από τις παραπάνω αξίες, τα παιδιά δημιουργούν αλλά και αποδέχονται άλλες αξίες μέσω της καθημερινής τους συναναστροφής στο χώρο του σχολείου, οι

οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μεταξύ τους συμπεριφορά. Από τις αξίες αυτές κάποιες είτε δεν επηρεάζουν καθόλου τη σχολική εργασία είτε τη συντρέχουν.

Υπάρχουν όμως αξίες οι οποίες εναντιώνονται στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας εάν και εφόσον ο διδάσκαλος τις θεωρεί ασυμβίβαστες με τη μαθητική ιδιότητα (π.χ. χτένισμα, ντύσιμο). Υπάρχουν επίσης αξίες οι οποίες έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτές που καλλιεργεί το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και αποτελούν το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (hidden curicullum).

Στην περίπτωση αυτή πιθανές κατακριτέες συμπεριφορές όπως η αντιγραφή θεωρούνται από τους μαθητές ένδειξη δύναμης και στην πραγματικότητα αυξάνουν το γόητρο του μαθητή, με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι μαθητές να τις εφαρμόζουν. Είναι γνωστό ότι το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» φτάνει τελικά να επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση του συστήματος αξιών της σχολικής τάξης.

Ο δάσκαλος επιδρά και αυτός σημαντικά, ως «αυθεντία», στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος της τάξης, ιδιαιτέρως στο δημοτικό και στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, αλλά η επίδρασή του αυτή μειώνεται δραματικά στις τάξεις του λυκείου όπου η «αυθεντία» του αμφισβητείται σοβαρά (Καψάλης 1986, 366-367).

Η επίκληση στη λογική και τις προσωπικές αξίες κάθε παιδιού αποτελεί συχνά ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του διδασκάλου, ο οποίος με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να κατευθύνει ομαλά το μαθητή σε περισσότερο επιθυμητές–αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς (Καψάλης 1986, 452).

## 8.6. Προσανατολισμός του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2000) προκειμένου να μελετηθεί ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην Ελλάδα του σήμερα θα πρέπει να επισημανθούν τρεις τουλάχιστον βασικές παράμετροι, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες και διαδικασίες.

Η πρώτη από τις τρεις βασικές παραμέτρους είναι το γεγονός ότι ο άνθρωπος έχει πλέον αποδεσμευτεί σε μεγάλο βαθμό από τα θρησκευτικά, ηθικά και πολιτικά στεγανά και έχοντας κατακτήσει την εσωτερική του αυτονομία έχει αποκτήσει την ικανότητα και το περιθώριο να αντιμετωπίζει με τα δικά του μέτρα και σταθμά τα μεγάλα και θεμελιώδη ζητήματα της ύπαρξής του.

Το αρνητικό σημείο της νέας αυτής κατάστασης ύπαρξης του σημερινού Έλληνα είναι ότι καθώς βρίσκεται σε μια πλουραλιστική κοινωνία με ευρύ φάσμα ιδεολογικών, φιλοσοφικών και κοσμοθεωρητικών απόψεων και ενώ έχει πλέον απελευθερωθεί από την αυτονόητη βεβαιότητα της παράδοσης, οδηγείται δυστυχώς συχνά σε ανασφάλεια και αμηχανία.

Οι σημερινές συνθήκες ζωής έχουν φέρει κοντά ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίοι φέρουν διαφορετικά συστήματα αξιών.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση του σήμερα θα όφειλε να δημιουργήσει ανθρώπους οι οποίοι θα διαθέτουν ανεξάρτητη και αυτοδύναμη σκέψη, αλλά ταυτόχρονα θα κατέχουν σταθερά κριτήρια προσανατολισμού όπως είναι π.χ. τα βασικά στοιχεία της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας. Παράλληλα τα άτομα θα πρέπει να μπορούν να σέβονται και να εκτιμούν την αξία των άλλων πολιτισμών, θρησκειών και τρόπων ζωής. Διαφαίνεται λοιπόν σαφής η ανάγκη για αυτό που ονομάζεται *διαπολιτιστική* εκπαίδευση.

Η δεύτερη σημαντική παράμετρος είναι η αλματώδης επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, η οποία δημιούργησε νέες συνθήκες ανθρώπινης διαβίωσης και δράσης σε όλα σχεδόν τα επίπεδα (επαγγελματικό, οικονομικό, επικοινωνιακό κ.λπ.).

Το πρόβλημα που γεννιέται εδώ είναι η μονόπλευρη ανάπτυξη της νοητικής σφαίρας του ανθρώπου καθώς και η άκριτη συσσώρευση γνώσεων. Είναι απαραίτητο λοιπόν οι εκπαιδευτικοί σκοποί της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας να στοχεύουν στη μύηση της νέας γενιάς στις μεθόδους της διερευνητικής μάθησης.

Σε μια εποχή όπου η επιστήμη παρέχει στον άνθρωπο τεράστιες δυνατότητες είτε για το καλό είτε για το κακό, όπως κι αν εννοείται αυτό, καθίσταται ακόμη πιο επιτακτική η αναγκαιότητα ενός αξιακού προσανατολισμού της δημόσιας εκπαίδευσης, ο οποίος θα στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στην ανθρώπινη ελευθερία και αξιοπρέπεια, αυτό που με άλλα λόγια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανθρωπολογικός προβληματισμός.

Επίσης, η καθημερινή απειλή από τη ρύπανση του φυσικού μας περιβάλλοντος που συνεπάγονται οι διάφορες επιστημονικές τεχνολογικές εφαρμογές (ρύπανση του εδάφους, των υδάτων και του αέρα, αλόγιστη σπατάλη των φυσικών πόρων κλπ.) επιβάλλει την καλλιέργεια της ευαισθησίας των Ελλήνων απέναντι σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, τονίζοντας την αξία της προστασίας της φύσης και των φυσικών πόρων.

Ακόμη τα επιτεύγματα της σύγχρονης επιστήμης μπορούν πολύ εύκολα να μετασχηματιστούν σε μέσα βίαιης επικράτησης των τεχνολογικά ισχυρότερων χωρών πάνω στις ασθενέστερες εάν δεν έχει αναπτυχθεί η φιλειρηνική διάθεση και δεν έχουν καταπολεμηθεί οι ποικίλες προκαταλήψεις, οι οποίες δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να συντηρούν τη δυσπιστία και το μίσος μεταξύ των λαών.

Η τρίτη παράμετρος έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι κοινωνίες στις οποίες ζούμε έχουν δημοκρατική κοινωνική και πολιτική οργάνωση. Θεωρείται απαραίτητο να προσφέρει η παιδαγωγική διαδικασία στον μέλλοντα πολίτη, όσο γίνεται νωρίτερα, εμπειρίες συλλογικών διαδικασιών (επιχειρηματολογίας, συμμετοχικής εργασίας, επιλογής και λήψης αποφάσεων κ.λπ.) και όχι μόνο στείρες γνώσεις μέσω ειδικών μαθημάτων όπως είναι η πολιτική αγωγή ή τα στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος.

Μόνο η διάχυση των παραπάνω γνώσεων μέσα στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής εργασίας, έτσι ώστε να γίνουν καθημερινή πρακτική και βίωμα, θα οδηγήσει τελικά στο ζητούμενο που δεν είναι άλλο από τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών με δημοκρατικό φρόνημα (Ξωχέλλης 2000, 54-58).

## 8.7. Αναλυτικά προγράμματα και αξίες

Η διαβάθμιση των αξιών βοηθά στη συγκρότηση αλλά και στο σχηματισμό του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος. Επίσης καθορίζει την ιεράρχηση των μαθημάτων με το να διερευνάται σε ποια από αυτά τα μαθήματα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα, σε ποια μαθήματα πρέπει ο μαθητής να εξασκείται περισσότερο και σε ποια λιγότερο.

Σε κάθε συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται το ερώτημα για το νόημα του αναλυτικού προγράμματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται κυρίως στις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο και στις εν γένει σχολικές δραστηριότητες όπως οι διάφορες παιδαγωγικές εμπειρίες και οι διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή. Όφειλε ανέκαθεν να είναι λειτουργικό, δηλαδή να μπορεί να ικανοποιήσει τις επαγγελματικές ανάγκες και απαιτήσεις μιας κοινωνίας. Αυτό είναι φανερό σε όλους τους πολιτισμούς (π.χ. στους Αιγυπτίους, στους Βαβυλώνιους, στους αρχαίους Έλληνες, στους Ρωμαίους, στους Κινέζους κ.ά.) και αποτελεί μια ιστορική πραγματικότητα.

Το κλασικό, παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να διαφοροποιηθεί από το Curriculum. Σύμφωνα με τον Claus Westphalen, ως Curriculum εννοείται «ο παιδαγωγικός σχεδιασμός με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία». Μορφές γραπτών Curricula είναι τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τα σχέδια των δασκάλων για την προετοιμασία της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης. Στα Curricula την πρώτη θέση σπουδαιότητας κατέχουν οι στόχοι της μάθησης, οι μεθοδολογικές στρατηγικές και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ενώ στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα κυρίαρχη θέση κατέχει ο κατάλογος των μορφωτικών αγαθών (βλ. Παπάς 1997β, 326).

Το πρόβλημα που ανακύπτει κατά τη σύνταξη οιουδήποτε αναλυτικού προγράμματος είναι η έλλειψη ομοφωνίας ως προς τις αξίες στις οποίες θα βασίζεται.

Το γεγονός ότι δεν αποδέχονται όλοι τις ίδιες αξίες ή δεν τις ιεραρχούν με τον ίδιο τρόπο δυσκολεύει τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να θεωρηθεί το αποτέλεσμα συγκεκριμένου συσχετισμού των κοινωνικών δυνάμεων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Έτσι αντιπροσωπεύει τα επικρατούντα κάθε φορά ιδεολογικά ρεύματα και συνδέεται άμεσα με ποικίλες κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους (Κουμάκης 2001, 129).

## 8.8. Οι αξίες στην ελληνική εκπαίδευση (εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις)

Η διαχρονική θεώρηση των αξιών στην ελληνική εκπαίδευση επιβάλλει το χωρισμό της σε περιόδους. Ο χωρισμός έχει ως βάση κοινωνικά κριτήρια (π.χ. τις φάσεις εξέλιξης των εκάστοτε κοινωνικών δυνάμεων και των συσχετισμών τους) και στόχο έχει να διευκολύνει τον εντοπισμό των διαφοροποιήσεων στους σκοπούς και κατ΄επέκταση στις αξίες που κυριάρχησαν σε κάθε μια περίοδο.

Είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί εδώ ότι ο χωρισμός σε περιόδους είναι πάντοτε μέχρι κάποιο βαθμό αυθαίρετος, διότι στηρίζεται σε κριτήρια που επιλέγονται υποκειμενικά. Είναι επίσης πιθανό το σχήμα που θα προκύψει να απλοποιεί υπερβολικά την πολύπλευρη και πολυδιάστατη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, μέχρι και να την παραποιεί. Όμως είναι πάντοτε αναγκαία μια συγκεκριμένη μέθοδος για τη συστηματική προσέγγιση της πραγματικότητας.

## • Η περίοδος από το 1833 έως το 1908:

Όπως αναφέρει ο Θ. Μυλωνάς (1986), ο χωρισμός της ελληνικής εκπαίδευσης σε χρονικές περιόδους θα ήταν ορθότερο να ξεκινήσει από το 1833, διότι τότε ορίστηκε από την αντιβασιλεία επιτροπή για τη μελέτη του σχεδιασμού της εκπαίδευσης και «…προς διοργανισμόν των σχολείων» (Διάταγμα 22 Μαρτίου 1833).

Λίγες μέρες αργότερα ιδρύθηκε η «επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματεία της Επικρατείας» (Διάταγμα 3 Απριλίου 1833), όπως προέβλεπε το άρθρο 252 του Ηγεμονικού Συντάγματος της 16ης Μαρτίου του 1832 και ακολούθησαν τα διατάγματα «διοργανισμού» της στοιχειώδους εκπαίδευσης (6 Φεβρουαρίου 1834), της μέσης εκπαίδευσης (31 Δεκεμβρίου 1836), και του πανεπιστημίου (επίσης στις 31 Δεκεμβρίου του 1836). Το τελευταίο αυτό διάταγμα δεν επικυρώθηκε από τον απουσιάζοντα Όθωνα και αντικαταστάθηκε αργότερα με εκείνο της 22 Απριλίου 1837.

Παρατηρείται λοιπόν η αρχή της δημιουργίας ενός κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενός συστήματος δηλαδή που ιδρύεται, οργανώνεται και ελέγχεται από το κράτος. Η δομή και η κατεύθυνση του ανωτέρω συστήματος παρέμεινε η ίδια για εκατό περίπου χρόνια χωρίς δυστυχώς να προσαρμοστεί στην τότε εξελισσόμενη ελληνική κοινωνία, με φωτεινή εξαίρεση το νόμο ΒΤΜΘ του 1895, ο οποίος αναφερόταν σε κάποιου βαθμού εκσυγχρονισμό, αν και μόνο της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Η ελληνική κοινωνία την περίοδο αυτή είναι καθαρά αγροτική. Ο Σβορώνος (1972) αναφέρει ότι το 60% του ελληνικού πληθυσμού τότε ήταν χωρικοί και το 80% από αυτούς δεν είχαν δική τους γη. Ο Τσουκαλάς (1970) χαρακτηρίζει τις σχέσεις οικονομικής και πολιτικής εξάρτησης των χωρικών αυτών από τους *προύχοντες* (που κατείχαν τεράστιες εκτάσεις γης) ως *ημι-φεουδαρχικού* τύπου και τη λαϊκή ιδεολογία και συνείδηση ως *προαστική* με πολλά στοιχεία και αξίες της φεουδαρχικής ιδεολογίας.

Οι κύριες αξίες της φεουδαρχικής ιδεολογίας που κυριάρχησαν στη συγκεκριμένη περίοδο ξεκινούν από τα πιστεύω της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας. Οι εν λόγω αξίες, αν και βρίσκονταν σε ευθεία αντιπαράθεση με τις αξίες του αστικού κλασικίζοντα διαφωτισμού δυτικής προέλευσης, εντούτοις επικράτησαν και κυριάρχησαν στην ελληνική κοινωνία της εποχής αυτής λόγω του ότι είχαν τις ρίζες τους βαθιά μέσα στη λαϊκή συνείδηση (βλέπε π.χ. τα έργα του Μακρυγιάννη).

Η εμφανής αντίθεση των δύο παραπάνω ιδεολογικών τάσεων αρχίζει με τη διαμάχη που προκάλεσε η προσπάθεια των *φραγκοφρονούντων νεωτεριστών* να επιβάλουν την ανεξαρτητοποίηση της ελλαδικής Εκκλησίας από το Πατριαρχείο και συνεχίζεται με τον αντιμοναρχικό αγώνα κατά του Όθωνα.

Η προσπάθεια να *θρησκευτικοποιηθεί* η εκπαίδευση ήταν διαρκής και επίμονη. Τα άρθρα 14 και 76 του Δ/τος της 31 Δεκεμβρίου 1836 «περί διοργανισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων», τα οποία όριζαν την καθημερινή προσευχή στο σχολείο όπως επίσης και τον εκκλησιασμό των μαθητών κάθε Κυριακή δε θεωρήθηκαν αρκετά. Η Ιερά Σύνοδος με εγκύκλιό της (16 Φεβρουαρίου 1839) δίνει εντολή μέσω των επισκόπων να απαγορευθεί στους μαθητές να «ψάλλουν ύμνους και άσματα ακανόνιστα και μη διατεταγμένα υπό της Εκκλησίας».

Το ίδιο το υπουργείο διατάσσει με την υπ΄αριθμ. 11498 της 20$^{ης}$ Νοεμβρίου εγκύκλιό του να πραγματοποιείται κάθε Σάββατο και κάθε παραμονή θρησκευτικής εορτής ανάγνωση των βιβλίων της «Εκκλησιαστικής Ακολουθίας», της «Οκταήχου» και του «Ψαλτήρος».

Όσον αφορά τη σπουδαιότητα που αποδιδόταν εκείνη την εποχή στα διάφορα μαθήματα παρατηρείται ότι στα μεν προγράμματα της στοιχειώδους εκπαίδευσης το μάθημα των θρησκευτικών κατέχει πάντοτε την πρώτη θέση, ενώ στα Ελληνικά Σχολεία-Γυμνάσια κατέχουν τη δεύτερη θέση. Την πρώτη θέση κατέχουν εδώ τα αρχαία ελληνικά (Διάταγμα του 1836).

Στο Διάταγμα της 2 Σεπτεμβρίου 1867 τα θρησκευτικά έχουν την τρίτη θέση και τη δεύτερη κατέχουν τα ελληνικά και τα μαθηματικά. Τα θρησκευτικά παρέμειναν στην τρίτη θέση μέχρι το Σεπτέμβριο του 1897, οπότε ο Αθανάσιος Ευταξίας, τότε υπουργός Παιδείας και θεολόγος, τα τοποθέτησε στην πρώτη θέση (Διάταγμα της 11$^{ης}$ Σεπτεμβρίου του 1897).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν διαφαίνεται σε γενικές γραμμές το γενικό συμπέρασμα ότι η ιδεολογία του διαφωτισμού η οποία εκφράστηκε κοινωνικά από την αστική τάξη και από το ολοένα αστικοποιούμενο ελληνικό κράτος δεν μπόρεσε να επιβληθεί. Η ιδιότυπη ιδεολογία του *νεοκλασικισμού,* η οποία εκφράστηκε στην εκπαίδευση με τη λατρεία των αρχαίων ελληνικών σε συνδυασμό με τη μεγάλη ιδέα της γένεσης, της αύξησης και της οργάνωσης του νέου εθνικού κράτους, ενώ αρχικά είχε ουσιώδη στόχο της τη δημιουργία του λογοκρατούμενου–αυτόνομου ελεύθερου ανθρώπου, στη συνέχεια συντονίστηκε σχεδόν εξ ολοκλήρου με την παραδοσιακή

ιδεολογία που απέβλεπε στη διαμόρφωση του Χριστιανού ανθρώπου της εθνικής και της ορθόδοξης παράδοσης, κατά το Βλάση Φειδά (1983).

Η συντηρητική ιδεολογία παγιώθηκε πολιτικά μέσω της μοναρχίας, ιδιαιτέρως τη δεκαετία του 1870-80, ως απάντηση στην αντίθετη σε αυτήν αστική ιδεολογία. Πάντως αρκετές δεκαετίες πριν ( Εκφράσεις: το Σύνταγμα του 1843, η έξωση του Όθωνα, το Σύνταγμα του 1864 κ.λπ.) έχουν αρχίσει να διαφαίνονται τα σημάδια μιας νέας κοινωνικής δύναμης, της αστικής τάξης.

Σύμφωνα με το Ν. Σβορώνο, η νίκη της αστικής τάξης τοποθετείται στην περίοδο 1875-1909 και συνδέεται άμεσα με την έντονη οικονομική άνθηση της τότε εποχής (κατασκευάζεται οδικό και σιδηροδρομικό δίκτυο, διανοίγεται ο Ισθμός της Κορίνθου, εκσυγχρονίζεται ο εμπορικός στόλος, ελληνικά και ξένα κεφάλαια από το εξωτερικό επενδύονται στη χώρα κ.λπ.). Δυστυχώς το 1893 εξ αιτίας των μεγάλων δανείων από το εξωτερικό και του μη εξελιγμένου φορολογικού συστήματος προκλήθηκε οικονομική πτώχευση, η οποία είχε αποτέλεσμα να περάσει εκ νέου η εξουσία στα χέρια των συντηρητικών δυνάμεων (το 1895) μέχρι το 1909.

Μαζί με τη νικημένη ελληνική οικονομία είχε νικηθεί και η Μεγάλη Ιδέα, η οποία μετά τον ατυχή πόλεμο του 1897 έχασε την ιδεολογική της εμβέλεια, καθώς ήταν η ιδεολογική συνισταμένη της Ορθοδοξίας από τη μια και της αιώνιας μεγάλης Ελλάδας από την άλλη. Οι εν λόγω κοινωνικές διακυμάνσεις δε φαίνεται να διαφοροποιούν την ιδεολογική κατεύθυνση της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία παραμένει η ίδια και μετά το 1880. Οι μόνες σημαντικές αλλαγές που έγιναν αφορούσαν κυρίως την καλύτερη οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και τη μέθοδο διδασκαλίας (αλληλοδιδακτική-συνδιδακτική μέθοδος / π.χ. νόμος ΒΤΜΘ΄του 1895 κ.ά.).

Όσον αφορά τους σκοπούς της εκπαίδευσης της συγκεκριμένης περιόδου (1833-1908), τα δύο βασικότερα διατάγματα για τη στοιχειώδη και τη μέση εκπαίδευση δε θέτουν στην πραγματικότητα σκοπούς.

Όπως αναφέρεται στο Διάταγμα του 1836 (άρθρο 2) ο πρωταρχικός σκοπός των μεν Ελληνικών Σχολείων είναι να προετοιμάζουν για τα Γυμνάσια με προετοιμασία κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη και αυτοτελή για όσους δεν επιθυμούν να συνεχίσουν, των δε Γυμνασίων να προετοιμάζουν για το Πανεπιστήμιο (άρθρο 64).

Αυτό που κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι ενώ για τη στοιχειώδη εκπαίδευση εκδηλώθηκε από νωρίς μεγαλύτερο ενδιαφέρον σχετικά με

τον καθορισμό του σκοπού της, η πρώτη ουσιαστική απόπειρα για τον καθορισμό των σκοπών της μέσης εκπαίδευσης έγινε το 1929. Μέχρι τότε λοιπόν όταν γίνεται αναφορά στους σκοπούς της εκπαίδευσης εννοούνται στην πραγματικότητα μόνον οι σκοποί της στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, για το διάστημα από το 1856 μέχρι και το 1880 γίνεται αναφορά στην υποχρέωση της διδασκαλίας α) να μην μεταδίδει απλώς γνώσεις αλλά να εμπνέει στις καρδιές των νέων την ευσέβεια, τον έρωτα για το *αγαθό* και το *αληθινό* και β) να προσηλώνει τους νέους στην τάση για αρετή και στην αποστροφή προς την κακία. Μάλιστα, όπως αναφέρεται στην Εγκύκλιο 8207/9 Οκτωβρίου 1872, « *η ηθικοποίηση είναι η αμεσωτάτη οδός, η ταχύτερον πάσης άλλης φέρουσα προς επίτευξιν του υψίστου της πολιτείας και της κοινωνίας σκοπού της εν αυταίς του αγαθού πραγματώσεως, αφ΄ης η τε του ατόμου ευημερία και του Κράτους ευεξία και ισχύς*».

Το 1880 η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει σαφείς αλλαγές με αποτέλεσμα να γίνεται εμφανέστερη η δυσλειτουργία του παλαιού σχολείου στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις. Στην εγκύκλιο της 15ης Φεβρουαρίου του 1880, χωρίς να γίνεται οποιαδήποτε παρέκκλιση από τον παλαιότερα διατυπωμένο σκοπό του δημοτικού σχολείου, προστίθενται και νέα στοιχεία που αναφέρονται στην ενεργοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων των μαθητών και στην αυτενέργειά τους ώστε να συσχετιστεί η δραστηριότητά τους με τον πρακτικό βίο.

Τον ίδιο χρόνο (1880) και λίγους μήνες αργότερα καταργείται η *αλληλοδιδακτική* μέθοδος και καθιερώνεται η *συνδιδακτική*, γεγονός που εναρμονίζεται με τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της δεδομένης εποχής.

Ο σκοπός της εκπαίδευσης χωρίς να χάνει τα παραδοσιακά στοιχεία του λαμβάνει πλέον υπόψη του τον κόσμο, την κοινωνία και τη δουλειά. Ο μαθητής δε θεωρείται πια αυτόνομη ηθικοποιούμενη μονάδα αλλά *πρόσωπο* το οποίο οφείλει να λειτουργήσει μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο. Είναι λοιπόν φανερό ότι μεγάλο μέρος των διανοούμενων της εποχής είχε συνειδητοποιήσει τις νέες κοινωνικές απαιτήσεις και είχε προτείνει τη στροφή του σχολείου από το θεωρητικό και μεταφυσικό επίπεδο στο πρακτικό και κοινωνικό.

Λίγα χρόνια αργότερα, όταν στην εξουσία επέστρεψαν οι συντηρητικοί, εκδόθηκε ο νόμος ΒΤΜΘ (3 Σεπτεμβρίου 1895) που αντικαθιστούσε το Διάταγμα του 1834 και εκσυγχρόνιζε την οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Στο άρθρο 1 αναφέρεται ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι «η ηθική και θρησκευτική μόρφωση των παίδων και η διδασκαλία των εις τον βίον χρήσιμων στοιχειωδών γνώσεων».

Επίσης προστίθεται και πάλι στο πρόγραμμα η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, η οποία είχε καταργηθεί με το νόμο ΧΘ΄ της 11 Ιανουαρίου του 1878.

Αν και παρατηρείται η έντονη διάθεση για «στροφή στα παλιά», υπάρχει εξίσου μεγάλη πίεση από προοδευτικές δυνάμεις να εναρμονιστεί η εκπαίδευση με τις νέες κοινωνικές συνθήκες και αναγκαιότητες. Τονίζεται μάλιστα η ανάγκη να καταργηθούν τα θεωρητικά σχολεία και να ανεγερθούν αντί αυτών Πρακτικά και Τεχνικά Τεχνολογικά ιδρύματα, αίτημα που θα εφαρμοστεί στην πράξη για πρώτη φορά το 1960. Ο Ν. Μουζέλης (1978) ονομάζει την περίοδο αυτή μεταβατική (βλ. Μυλωνάς 1986, 172-181).

## • Η περίοδος από το 1909 μέχρι το 1940:

Η αναίμακτη και μάλλον ειρηνική επανάσταση των στρατιωτικών στο Γουδί το 1909 φανερώνει την κοινωνική και ψυχολογική πτώση των συντηρητικών δυνάμεων.

Η εμφάνιση του Βενιζέλου στην πολιτική σκηνή τόνωσε τους αστούς. Ο Βενιζέλος άρχισε το πρόγραμμά του από εκεί που το είχε αφήσει ο Χαρ. Τρικούπης το 1893. Οι καινοτομίες του Βενιζέλου, αν και δε θεωρούνται ιδιαιτέρως ριζοσπαστικές (π.χ. Σύνταγμα του 1911, αναδασμός των μεγάλων τσιφλικιών), προκάλεσαν την αντίδραση των συντηρητικών δυνάμεων.

Οι αντιθέσεις μεταξύ των συντηρητικών δυνάμεων και των αστών εκδηλώνονται την περίοδο αυτή εντονότατα είτε στο παλαιότερο πρόβλημα της γλώσσας (δημοτική-καθαρεύουσα) είτε στο θρησκευτικό επίπεδο (θρησκεία-αθεΐα) είτε σε επίπεδο κοινωνικής δομής (κομουνισμός-αντικομουνισμός) είτε σε πολιτικό επίπεδο (βενιζελικοί-βασιλικοί / ο Βενιζέλος ακολουθώντας πολιτική αντίθετη με τον βασιλιά επέτυχε να διπλασιαστεί η έκταση της Ελλάδας μετά τους βαλκανικούς πολέμους, γεγονός που επηρέασε βαθύτατα μεγάλο μέρος του ελληνικού λαού).

Σύμφωνα με τον Κ. Τσουκαλά (1977), η ελληνική κοινωνία μετασχηματίστηκε σε μια κάπως ιδιόμορφη αστική κοινωνία, εφόσον εξαιτίας των ιδιαιτέρων οικονομικών συνθηκών ήταν πολύ δύσκολο να απομονωθεί κάποια θεμελιώδης ταξική αντίφαση ανάμεσα στις αστικές και τις συντηρητικές δυνάμεις. Όπως τονίζει και η Α. Φραγκουδάκη (1977), η αντίθεση των δυο παραπάνω κοινωνικών δυνάμεων εκδηλώνεται ως «διαρκής συμβιβασμός», ο οποίος έχει αποτέλεσμα πολλούς άγονους αγώνες των διανοούμενων αστών και ποικίλα ιδεολογικά αδιέξοδα.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης παρατηρούνται δύο αντίρροπες δυνάμεις: η μία επιθυμεί να παραμείνει το σχολείο δεμένο στο παρελθόν και στις παλιές

δοκιμασμένες αξίες, ενώ η άλλη επιζητά την προσαρμογή του σχολείου στις νέες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις.

Σημαντικότατο ρόλο κατά τη χρονική αυτή περίοδο έπαιξε η ίδρυση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», ο οποίος ιδρύθηκε το 1910 και ήταν φορέας προοδευτικών αντιλήψεων. Πρωταγωνιστές του υπήρξαν οι Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος, Γληνός, σπουδασμένοι στη Γερμανία και σαφώς επηρεασμένοι από τις σοσιαλίζουσες ιδέες που κυκλοφορούσαν τότε στην Ευρώπη. Τα εκπαιδευτικά ζητήματα αναπτύσσονται είτε ως θέσεις είτε ως αντιθέσεις στις τοποθετήσεις του Ομίλου.

Οι παραπάνω προοδευτικοί διανοούμενοι θεωρούν ότι: «Η δημοτική παιδεία έχει σκοπό να ετοιμάσει τον άνθρωπο ώστε να μπορεί να ζήσει τη σημερινή ζωή. Και το κατορθώνει παρέχοντας στο παιδί χρήσιμες για τη ζωή γνώσεις, γυμνάζοντας το σώμα του, μορφώνοντας το χαρακτήρα του και καθιστώντας το μυαλό του ικανό να σκέπτεται».

Στον προαναφερόμενο σκοπό δεν αναφέρεται πουθενά «η ηθική και θρησκευτική μόρφωσις των παίδων…» του ΒΤΜΘ΄ του 1895, ούτε η «εθνική» του 1899. Όπως φαίνεται λοιπόν, οι αξίες του παρελθόντος δε θίγονται άμεσα αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν πλέον την πρώτη θέση ως σκοποί αγωγής. Σύμφωνα με το Ν. Σβορώνο (1976), η νέα αυτή ιδεολογική τοποθέτηση του σχολείου είναι προϊόν της κατάληψης της εξουσίας από την αστική τάξη.

Τον Νοέμβριο του 1913 ο δεύτερος υπουργός Παιδείας του Βενιζέλου Ιωάννης Τσιριμώκος υπέβαλε στη Βουλή νομοσχέδια στη σύνταξη των οποίων πήρε ενεργό μέρος και ο Δημήτρης Γληνός. Τα παραπάνω νομοσχέδια πρότειναν ριζικές αλλαγές ως προς τη δομή και το πρόγραμμα του σχολείου, οι οποίες δήλωναν κυρίως τη θέληση για αυτοτελές ανεξάρτητο εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο, ένα και ενιαίο για όλους τους πολίτες και των δύο φύλων, χωρίς αρχαία ελληνικά.

Παρά την εμφανή επίδραση της αστικής ιδεολογίας και του αστικού ορθολογισμού στη σύνταξη των ανωτέρω νομοσχεδίων, ο σκοπός εκπαίδευσης που καθορίζουν δε διαφέρει σχεδόν καθόλου από αυτόν που αναφέρεται στο νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895. Πιο συγκεκριμένα στο «περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως» νομοσχέδιο ορίζεται ότι η δημοτική εκπαίδευση πρέπει να επιδιώκει «την αρμονικήν ανάπτυξιν των ψυχικών και πνευματικών δυνάμεων των παίδων, την θρησκευτικήν, ηθικήν και εθνικήν μόρφωσιν αυτών και την μετάδοσιν των εις τον βίον απαραιτήτων γνώσεων και δεξιοτήτων».

Τα νομοσχέδια του Ιωάννη Τσιριμώκου παρά τον όχι και τόσο ριζοσπαστικό προσανατολισμό τους δεν ψηφίστηκαν τελικά, διότι οι συντηρητικές δυνάμεις τα πολέμησαν (π.χ. «Δια των νομοσχεδίων καταφέρεται πλήγμα δεινόν κατά της διδασκαλίας της αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και της ανθρωπιστικής καθόλου εκπαιδεύσεως». Εξακολούθησε λοιπόν να ισχύει ο ν. ΒΤΜΘ΄του 1895 για τη δημοτική εκπαίδευση και το Διάταγμα του 1836 για τη μέση εκπαίδευση.

Η πιο θαρραλέα προσπάθεια να περάσει η αστική φιλοσοφία στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν η μεταρρύθμιση του 1929. Είχε προηγηθεί η Μικρασιατική Καταστροφή που χρεώθηκαν οι συντηρητικές δυνάμεις, είχε κερδίσει τις εκλογές ο Βενιζέλος, είχε υποχωρήσει η διαμάχη για το γλωσσικό ζήτημα, ενώ ο Δημήτρης Δελμούζος, από τους ιδρυτές του Εκπαιδευτικού Ομίλου, εξακολουθούσε να έχει σημαντική θέση κοντά στον τότε υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος είχε διασπαστεί το 1927 και ο Γληνός που είχε προσχωρήσει στους κομουνιστές ασκούσε κριτική απέξω.

Με το νόμο 4397 και το νόμο 4370 που αφορούσαν τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση αντίστοιχα θεσμοθετείται το εξάχρονο Δημοτικό Σχολείο, ιδρύονται κατώτερα επαγγελματικά σχολεία , επιβάλλεται η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό και της καθαρεύουσας (όχι υποχρεωτικά) στις δύο τελευταίες τάξεις του και τέλος ιδρύονται εξατάξια Γυμνάσια.

Με το άρθρο 3 του νόμου 4397 ορίζεται ο σκοπός του Δημοτικού Σχολείου: «Σκοπός των Δημοτικών Σχολείων είναι η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και η παροχή εις αυτούς των απαραιτήτων προς μόρφωσιν του χρηστού πολίτου στοιχείων». Επίσης με το άρθρο 1 του νόμου 4370 ο σκοπός της μέσης εκπαίδευσης ορίζεται ως εξής: «Η Μέση Εκπαίδευσις, κύριον σκοπόν έχουσα την επιστημονικήν προπαρασκευήν των μελλόντων να ακολουθήσωσιν ανωτέρας σπουδάς, παρέχει άμα την αναγκαίαν γενικήν μόρφωσιν δια τον κοινωνικόν βίον και επιδιώκει, ως και η Δημοτική, την διάπλασιν χρηστών πολιτών».

Αυτό που είναι εμφανές είναι ότι η μεταρρύθμιση του 1929 κινείται μέσα στα πλαίσια μιας άλλης ιδεολογίας (της ιδεολογίας των φιλελεύθερων προοδευτικών αστών) διαφορετικής από αυτήν που κυριαρχούσε μέχρι τότε και που επί χρόνια επαναλάμβανε ότι η παιδεία είναι «ηθική, θρησκευτική και εθνική». Στη μεταρρύθμιση του 1929 οι τρεις παραπάνω όροι λείπουν εντελώς, όπως και κάθε άλλη σχετική με αυτούς τους όρους έννοια.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης της εν λόγω περιόδου έχουν κύριο άξονα την προπαρασκευή για την οικονομική ζωή και την προετοιμασία του χρηστού πολίτη, δηλαδή εκφράζουν δύο διαφορετικές χαρακτηριστικές κατευθύνσεις της αστικής ιδεολογίας: την παραγωγικότητα και τη δημοκρατία.

Ο Γ. Παλαιολόγος (1929) είχε γράψει χαρακτηριστικά ότι είναι ολοφάνερη η διαμάχη ανάμεσα στον ιδεαλισμό και τον πραγματισμό, η οποία εκφράζεται σε πάμπολλα άρθρα δημοσιευμένα στις εφημερίδες της εποχής τα οποία αναφέρονται στην ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η μεταρρύθμιση αυτή σαφώς υποστηρίζει τη φιλοσοφία του πραγματισμού.

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί σύμφωνα με τον Γ. Παλαιολόγο και τον Ν. Εξαρχόπουλο χαρακτηρίζονται «καθαρώς ωφελιμιστικοί». Η παράλειψη από τους συγκεκριμένους νόμους του 1929 να συμπεριλάβουν τις παραδοσιακές αξίες (θρησκεία, πατρίδα, εθνική συνείδηση) προκάλεσε την αντίδραση σημαντικής μερίδας των Ελλήνων. Ο Γ. Παπανδρέου, υπουργός Παιδείας (από 2 Ιανουαρίου 1930 μέχρι 26 Μαΐου 1932) προσπαθεί να δώσει μια ικανοποιητική εξήγηση για την ανωτέρω παράλειψη λέγοντας ότι τα ιδανικά της ζωής στα οποία αναφέρονται οι νόμοι του 1929 δεν μπορεί να είναι άλλα και ούτε να σημαίνουν κάτι άλλο από τα ιδανικά του έθνους.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 θεωρήθηκε από τους υπέρμαχους των παραδοσιακών αξιών ότι οδήγησε την Ελλάδα σε «ηθική κατάπτωση». Το 1936 ο Μεταξάς με αφορμή το παραπάνω κλίμα επέβαλε χωρίς δυσκολία δικτατορία, αφού εμφανίστηκε ως εκείνος ο οποίος θα έβαζε τα πράγματα στη θέση τους. Στο διάγγελμά του προς τον ελληνικό λαό της 4$^{ης}$ Αυγούστου 1936 αναφέρεται στον «διαφθείροντα την εκπαίδευση κομουνισμό ο οποίος ολοφάνερα υποσκάπτει το μέλλον της ελληνικής φυλής».

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος παραιτήθηκε από την έδρα του στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στις 25 Σεπτεμβρίου του1937. Σχολιάζοντας τα όσα αρνητικά διατυπώθηκαν για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, τα χαρακτηρίζει ανυπόστατα και τονίζει ότι μια πιο αντικειμενική θεώρηση του έργου της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης θα αποδείκνυε ότι είναι «βαθύτατα και ουσιαστικότατα και εθνικόν και θρησκευτικόν και ηθικόν».

Το καθεστώς της 4$^{ης}$ Αυγούστου του 1936 κινήθηκε μέσα στα πλαίσια της ανωτέρω μεταρρύθμισης ως προς τη διάρθρωση της εκπαίδευσης, αλλά ως προς την ιδεολογική της τοποθέτηση γύρισε πίσω. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι πάλι η

εθνική, θρησκευτική και ηθική αγωγή των μαθητών δια μέσου των οποίων θα πραγματοποιηθεί η μελλοντική τους επιστημονική προπαρασκευή.

Αναφερόμενος στο ζήτημα της γλώσσας ο Μεταξάς σε ανακοίνωση που έκανε στην εφημερίδα «Βραδυνή» της 15 Σεπτεμβρίου δηλώνει: « Ούτε είναι δυνατόν, Εθνική ημείς Κυβέρνησις, να είμεθα εχθροί της γλώσσας εκείνης, εις την οποίαν ο μέγας ποιητής Σολωμός έγραψε τον εθνικόν μας ύμνον…Φρονώ όμως, ότι και αι δύο γλώσσαι θα συναντηθούν κάποτε με επιρροήν της δημοτικής».

Πράγματι, αρκετά χρόνια αργότερα η δημοτική γλώσσα καθιερώνεται μετά τη μεταπολίτευση του 1974 από τους συντηρητικούς αστούς, οι οποίοι υπήρξαν ανέκαθεν πολέμιοί της (βλ. Μυλωνάς 1986, 181-189).

## • Η περίοδος από το 1940 μέχρι σήμερα

Κατά τη διάρκεια της Κατοχής και του Εμφυλίου έχουμε ισχυρότατη ιδεολογική σύγκρουση, διότι οι μεν συντηρητικοί αστοί επιδιώκουν διαρκώς τη συνέχεια της βασιλείας, οι δε φιλελεύθεροι επιθυμούν την αβασίλευτη δημοκρατία. Από την άλλη, μια τρίτη δύναμη, οι κομουνιστές, επιθυμούν την αλλαγή του καθεστώτος σε κομουνιστικό.

Από την παραπάνω σύγκρουση βγήκαν νικητές οι συντηρητικοί αστοί, οι οποίοι συγγενεύουν άμεσα με τους συντηρητικούς ολιγαρχικούς του 19$^{ου}$ αιώνα (Μυλωνάς 1986, 189-190).

Η διαδικασία προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στα νέα μεταπολεμικά δεδομένα καθυστέρησε αρκετά. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στις συνέπειες του εμφυλίου πολέμου καθώς και στην οικονομική και πολιτική αστάθεια που επικράτησε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Ξωχέλλης 1999, 45).

Τα πορίσματα της «Επιτροπής Παιδείας»του 1958, αν και φανερώνουν κάποια ενδοτικότητα σε αναγκαίες αλλαγές, παρουσιάζουν ωστόσο εμμονή στις παραδοσιακές ιδεολογικές αρχές –θρησκεία, πατρίδα, κλασική παιδεία– (Μυλωνάς 1986, 192).

Ύστερα από μερικά επιμέρους μεταρρυθμιστικά μέτρα στη λήξη της δεκαετίας του ΄50 (Ν.Δ. 3971 και 3973 του 1959) επιχειρείται η πρώτη ουσιαστική μεταρρύθμιση το 1964 με υπεύθυνο και συντονιστικό όργανο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ξωχέλλης 1999, 45· Φλουρής 2000, 136).

Η εν λόγω μεταρρύθμιση αποτελεί την πρώτη προσπάθεια απομάκρυνσης από τη μέχρι τότε επικρατούσα *κλασική* παιδεία και το *ανθρωπιστικό* ιδεώδες (Φλουρής

2000, 136), με βάση το οποίο επιδιώκεται η μόρφωση του ανθρώπου σύμφωνα με το πρότυπο της κλασικής αρχαιότητας (Μετοχιανάκης 2000, 332).

Στη δεκαετία του 1960 τονίστηκε ιδιαίτερα ο αποφασιστικός ρόλος της εκπαίδευσης στην πραγμάτωση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας (Ξωχέλλης 1982, 21).

Η μεταρρύθμιση του 1964 συνάντησε την αντίδραση του καθεστώτος των συνταγματαρχών του 1967-1974 και καταργήθηκε. Ακολουθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 με καθοδηγητικό και συντονιστικό όργανο το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), της οποίας κυριότερα γνωρίσματα ήταν η επίσημη πια καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ο χωρισμός του Γυμνασίου από το Λύκειο, η έμφαση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση κλπ. Στη μεταρρύθμιση του 1976 δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην τεχνική εκπαίδευση ( Φλουρής 2000, 136).

Παρά τις παραπάνω μεταρρυθμίσεις μέχρι και την τελευταία δεκαετία δεν υπήρξαν σημαντικές αλλαγές ως προς το σκοπό, τη φύση και τη λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης), δηλαδή ως προς τις βασικές αξίες της αγωγής (Φλουρής 2000, 137).

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ισχύοντος εκπαιδευτικού ν. 1566 / 85 ο σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι *«να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* (Παπάς 1997$^{α}$, 92· Παπάς 1997$^{β}$, 249· Φλουρής 2000, 155).

Σκοπός επίσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν **ελεύθεροι**, **υπεύθυνοι**, **δημοκρατικοί** πολίτες, οι οποίοι να υπερασπίζονται την **εθνική ανεξαρτησία** της χώρας τους και τη **δημοκρατία**, καθώς και να διακατέχονται από **αγάπη για τον άνθρωπο**, **τη φύση** και **τη ζωή** αλλά και από **πίστη για την πατρίδα** τους και τα **γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης ελληνικής παράδοσης** (Φλουρής 2000, 155 ).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα δίνεται ξεκάθαρη προτεραιότητα στο γνωστικό και ηθικο-πολιτικό τομέα, ενώ η σχηματική διάταξη και ιεράρχηση των τομέων που αναφέρονται στον εν λόγω νόμο

διαμορφώνεται ως εξής: **γνωστικός**, **ηθικο-πολιτικός**, **εθνικός**, **θρησκευτικός** (Φλουρής 2000, 156).

Υπάρχουν λοιπόν αρκετές παραδοσιακές και συντηρητικές αξίες (π.χ. ορθόδοξη ελληνική παράδοση, εθνική ανεξαρτησία, πίστη για την πατρίδα) αλλά εισάγονται και πολλές καινοτομίες ως προς τους σκοπούς της αγωγής (επιδίωξη αρμονικής και ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, επιδίωξη **κοινωνική**ς **ανάπτυξης**, επιδίωξη **ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης**, επιδίωξη **κατανόησης και σεβασμού των ανθρωπίνων αξιών**, επιδίωξη **ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης** κ.λπ. (Φλουρής 2000, 156).

Με βάση τα δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Β΄Λυκείου στη χώρα μας φάνηκε ότι, αν και οι έφηβοι ήταν κριτικοί απέναντι στις παραδοσιακές αξίες της κοινωνίας μας (που προωθούνται μέσα από το θεσμό του σχολείου), δεν έφταναν σε σημεία ρήξης με τον κόσμο των ενηλίκων (Παπαδόπουλος 1997,32).

Η εξοικείωση με τις αξίες αποτελεί ένα ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο σημείο και επιβάλλεται να περιέχει το στοιχείο του πλουραλισμού, αφού πάντα υπάρχει κίνδυνος να αποκτήσουν δογματικό χαρακτήρα και να στραφούν εναντίον του ανθρώπου (Παπάς 1997$^{α}$, 95).

Η έννοια της εξοικείωσης σχετικά με τις αξίες περιλαμβάνει μια αντίφαση: ενώ στην αρχή οι μαθητές καλούνται να οικοδομήσουν και να κατακτήσουν τις διάφορες αξίες, στη συνέχεια καλούνται να τις οργανώσουν σε *σύστημα αξιών*, διαδικασία η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως έμμεση προσπάθεια να εδραιωθεί το κοινωνικό αξιακό status. Έτσι οι μαθητές αφήνονται ανοχύρωτοι απέναντι στον κίνδυνο του δογματισμού και της άκριτης και τυφλής υποταγής στις ισχύουσες κοινωνικές νόρμες, γεγονός που δε συμβαδίζει με τον γενικότερο φιλελεύθερο χαρακτήρα του ισχύοντος Α.Π (Παπάς 1997$^{β}$, 249-250).

Στους σκοπούς του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος παρατηρείται η ξεκάθαρη βούληση του νομοθέτη *να συμμετέχουν οι μαθητές στις γνώσεις και στις αξίες όχι παθητικά αλλά ενεργητικά και διερευνητικά*, έτσι ώστε οι γνώσεις και οι αξίες να αποτελέσουν προϊόν της δικής τους επιλογής και ανακάλυψης (Παπάς 1996, 139 / σημείωση).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω δεν γίνεται σαφής αναφορά του νομοθέτη σε συγκεκριμένες αξίες, όμως μπορούν να εντοπιστούν αξίες οι οποίες αναδύονται από

τον ισχύοντα νόμο και τους αναφερόμενους σε αυτόν σκοπούς αγωγής. Οι κυριότερες αυτές αξίες γύρω από τις οποίες διαπλέκονται οι σκοποί αγωγής του ισχύοντος ελληνικού Α.Π. είναι: η *ελευθερία*, η *υπευθυνότητα*, το *δημοκρατικό φρόνημα*, η *αγάπη για το συνάνθρωπο*, η *αγάπη για τη φύση*, η *αγάπη για τη ζωή*, η *αγάπη για την πατρίδα*, η *πανανθρώπινη συνεργασία*, ο *σεβασμός των αξιών ζωής των άλλων*, η *κατανόηση της διαφορετικότητας των άλλων* (κοινωνικής, εθνικής, θρησκευτικής), η *δημιουργικότητα*, η *κριτική σκέψη*, η *πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης θρησκευτικής παράδοσης*, η *ενεργητική συμμετοχή του μαθητού* (Φλουρής 2000, 155-156· Παπάς 1997, 95· Παπάς 1996, 139).

## 8.9. Οι αξίες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία

Ο Ε. Παπανούτσος σε ομιλία του στην Ακαδημία Αθηνών είχε τονίσει την αναγκαιότητα αναθεώρησης των παραδοσιακών αξιών. Όπως χαρακτηριστικά είχε αναφέρει, οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι έδειξαν καθαρά πως οι περισσότερες αξίες της παλιότερης γενιάς δεν είχαν ανταποκριθεί στο ρόλο τους.

Μιλώντας για τη μεταπολεμική σημερινή νεότητα πιστεύει ότι άδικα θεωρείται χειρότερη από την προπολεμική. Η σημερινή νεότητα έχει κατηγορηθεί από πολλούς ότι έχει χάσει βασικές αρετές όπως τη φιλοπονία, το φιλότιμο, τη ντροπή, οι οποίες κάνουν τον άνθρωπο αποδεκτό και συμπαθή.

Όμως οποιοσδήποτε διαθέτει ευρύ πνεύμα θα αντιλαμβανόταν την ύπαρξη στους σύγχρονους νέους ηθικών και διανοητικών χαρισμάτων που απουσίαζαν από τις παλαιότερες γενιές (π.χ. ευρύτερη γνώση και κατανόηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, σταθερότητα στις πεποιθήσεις τους, μηδενική ανοχή στην αυταρχικότητα, στην υποκρισία, την προσποίηση και τον καθωσπρεπισμό – ενδιαφέρον για εξωοικογενειακές δραστηριότητες και δίψα για ζωή, απομυθοποίηση πολλών παραδοσιακών ταμπού, υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους με δυναμισμό και ευθύνη κ.λπ.).

Οφείλουμε να είμαστε όχι μόνο επικριτικοί αλλά και ως ένα βαθμό ανοικτοί και καλόπιστοι στις αλλαγές που παρατηρούνται στο αξιακό σύστημα της σύγχρονης κοινωνίας. Άλλωστε, όπως υπογράμμισε επανειλημμένα η Ρόζα Ιμβριώτη, πρέπει να αποδεχθούμε το αδιαμφισβήτητο γεγονός της μεταβολής των αξιών από εποχή σε

εποχή (π.χ. οι αρχαίοι Σπαρτιάτες θεωρούσαν απολύτως θεμιτή την κλοπή). Οι περισσότερες αξίες εκφράζουν πεποιθήσεις συγκεκριμένων τόπων και συγκεκριμένων εποχών, και ατονούν ή αντικαθίστανται όταν ξεπεραστούν από τις νέες κοινωνικές αναγκαιότητες.

Φυσικά δεν αμφισβητείται η ύπαρξη πανανθρώπινων και διαχρονικών αξιών όπως η ελευθερία, η τιμιότητα και η δικαιοσύνη, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να εμμένουμε σε αξίες που δεν έχουν πλέον λειτουργικότητα. Οι αξίες οφείλουν να μεταπλάθονται ακολουθώντας την πνευματική εξέλιξη του ανθρώπου όταν αυτό καθίσταται πλέον γεγονός· για παράδειγμα η αξία της τυφλής θρησκευτικής πίστης των μεσαιωνικών χρόνων έδωσε τη θέση της, την εποχή της Αναγέννησης, στην αξία της επιστημονικής και κριτικής αντιμετώπισης των γεγονότων και φαινομένων (βλ. Παπάς 1979$^{\beta}$, 73-74).

# 9. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των αξιών σε άλλες χώρες

## 9.1. Το θέμα της εκπαίδευσης των αξιών στην Αμερική

Το γεγονός ότι η Αμερική αποτελείται από πολίτες που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς γέννησε την ανάγκη για *περιεκτικότητα*. Η έννοια της *περιεκτικότητας* αναφέρεται στην ανάγκη να αναπτυχθούν προγράμματα αξιακής εκπαίδευσης τα οποία να λαμβάνουν υπόψιν όλους τους επί μέρους πολιτισμούς .

Οι τρεις κυριότερες στρατηγικές που αναπτύχθηκαν στις Η.Π.Α. σαν απάντηση στο πρόβλημα της *περιεκτικότητας*, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκαν διάφορες αξιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, ήταν: α) η ψυχολογική παιδαγωγική, β) η νεοκλασική παιδαγωγική και γ) η κοινοτική παιδαγωγική (Hunter 2000, 9).

### 9.1.1. Οι τρεις κυριότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

**(1) Η ψυχολογική εκπαιδευτική προσέγγιση**

Η *ψυχολογική* εκπαιδευτική στρατηγική είναι η παιδαγωγική που βασίζεται στη μέθοδο της ηθικής ουδετερότητας και αναπτύχθηκε από επιστήμονες

ψυχολόγους. Πιστεύει στην έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου για διάκριση των ηθικών ποιοτήτων και για εμφάνιση κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς.

Από τη στιγμή που η στρατηγική αυτή μπήκε στην καθημερινή ζωή των παιδιών, το λεξιλόγιό της επηρέασε αναμφίβολα όλη τη δημόσια συζήτηση σχετικά με τις αξίες ζωής. Εδώ και πολλές δεκαετίες δεν υπάρχει καμία συνεισφορά από φιλοσόφους και θεολόγους για το επίμαχο αυτό ζήτημα. Αυτοί που κυριάρχησαν στον τομέα των αξιών ζωής –στη θεωρία και στην πράξη– είναι κυρίως οι ψυχολόγοι και μάλιστα οι αναπτυξιακοί και οι παιδαγωγικοί ψυχολόγοι.

Οι σημαντικότεροι διανοητές στο τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα ήταν ψυχολόγοι. Μια σειρά από μεγάλα ονόματα, όπως οι Erik Erikson, B. F. Skinner, Benjamin Spock, Robert Havighurst, Carl Rodgers, Jean Piaget, Abraham Maslow, Rudolf Dreikurs, William Glasser, Lawrence Kohlberg, Louis Rath, Sidney Simon. Jane Loevinger, Daniel Levinson, Robert Selman, Maurice Elias, πλαισίωσαν με τα συμπεράσματά τους, τα παραδείγματά τους και τις εννοιολογικές συλλήψεις τους όλη τη φιλοσοφία της καθημερινής ζωής.

Η γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Kohlberg, η προσέγγιση της διευκρίνισης των αξιών (Values Clarification), η DUSO (τεχνικές ανάπτυξης της κατανόησης του εαυτού μας και των άλλων / *Developing Understanding of Self and Others*), η τεχνική για την ανάπτυξη ικανοτήτων στην εφηβεία και στην ωριμότητα (Skills for Adolescence and for Growing), η σεξουαλική εκπαίδευση (Sex Education) και η εκπαίδευση σχετικά με την αποφυγή των ναρκωτικών (Drug Education) είναι οι πιο γνωστές αξιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της ψυχολογικής παιδαγωγικής στρατηγικής (βλ. Hunter 2000, 87).

Πώς όμως οι ψυχολόγοι μπόρεσαν να επιβληθούν σε τόσο μεγάλο βαθμό στη σημερινή πραγματικότητα; Ο δρόμος για το γεγονός αυτό άνοιξε όταν η επιστήμη που μελετούσε τα ανθρώπινα κίνητρα και τη συμπεριφορά επικέντρωσε τις προσπάθειές της αποκλειστικά στη λογική κατανόηση και ερμηνεία ενός τόσο απατηλού και δυσερμήνευτου φαινομένου όπως η ανθρώπινη φύση.

Υπήρξαν ιδιαίτεροι κοινωνικοί λόγοι οι οποίοι επέτρεψαν στην ψυχολογική προσέγγιση να επικρατήσει και να καταστεί η βάση για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η Αμερική είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ως τέτοια έχει την ανάγκη για μια κοινή δημόσια γλώσσα, η οποία να σέβεται κάθε ξεχωριστή κοινωνική υποομάδα. Η θρησκεία απέτυχε στο συγκεκριμένο ρόλο. Αντίθετα η ψυχολογία έδειχνε έστω και φαινομενικά ότι μπορούσε να προσφέρει έναν ουδέτερο

δρόμο για την κατανόηση και καλλιέργεια των ιδιαίτερων στοιχείων και ικανοτήτων του ανθρώπου.

Η προσέγγιση αυτή έδειχνε περισσότερο περιεκτική, δηλαδή λιγότερο προσβλητική και λιγότερο προβληματική ως προς το σεβασμό των μειονοτήτων όχι μόνο στο καθημερινό αλλά ακόμη και στο νομικό πεδίο. Το γεγονός ότι η ψυχολογία χρησιμοποιούσε επιστημονικές μεθόδους έρευνας εδραίωσε τη θέση της όσον αφορά την αντικειμενικότητά της. Η ψυχολογία ως δημόσια γλώσσα πέτυχε εκεί που απέτυχε η θεολογία. (Hunter 2000, 82).

- **Η έννοια της εξέλιξης στην ψυχολογική προσέγγιση**

Το κεντρικό σημείο αναφοράς της ψυχολογικής στρατηγικής είναι η σύλληψη της έννοιας της *εξέλιξης* (η ανάπτυξη πραγματοποιείται δια μέσου ποιοτικά διακριτών σταδίων η σειρά των οποίων δεν είναι αντιστρεπτή). Για αιώνες επικρατούσε η πεποίθηση ότι τα παιδιά ήταν απλώς μικρογραφίες των ενηλίκων χωρίς δικές τους ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Η ανάπτυξή τους ήταν ποσοτική και όχι ποιοτική. Η ψυχολογική προσέγγιση πρόσφερε στο σημείο αυτό κάτι εντελώς καινούργιο και ριζοσπαστικό. Σύμφωνα με τη νέα τοποθέτηση η ανάπτυξη συντελείται μέσω ιεραρχημένων και ποιοτικά διαφοροποιημένων σταδίων εξέλιξης και ωριμότητας. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συγκριθεί με την εξέλιξη ενός αυγού σε κάμπια και αργότερα σε πεταλούδα.

Κάθε στάδιο είναι μοναδικό, διότι προσφέρει στο υπό εξέλιξη άτομο έναν ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο οργάνωσης των εμπειριών και πληροφοριών του. Επίσης κάθε επόμενο στάδιο προϋποθέτει την ύπαρξη του προηγούμενου σταδίου, για τούτο και η σειρά των σταδίων δεν είναι αντιστρεπτή.

Στον άνθρωπο η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο δεν γίνεται αυτόματα όπως στην πεταλούδα· χρειάζονται κάποιου είδους καταλύτες και αυτοί δεν είναι άλλοι από συγκεκριμένες εμπειρίες με άλλες ανθρώπινες υπάρξεις.

Οι ιδέες του John Dewey σχετικά με τη βελτίωση του νου και της ψυχής ήταν παρόμοιες με τις ιδέες αρκετών φιλοσόφων των κλασικών χρόνων, εντούτοις ήταν ο μόνος που κατάφερε να προωθήσει τις απόψεις της εξελικτικής προσέγγισης στο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας μοντέρνας δημοκρατικής κοινωνίας.

Ο Dewey πίστευε ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για βιομηχανική εργασία, αλλά κυρίως η διανοητική και

ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Το σχολείο είναι κατά τη γνώμη του ο πλέον κατάλληλος θεσμός για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Οι ιδέες του Dewey σχετικά με την εκπαίδευση ενέπνευσαν και επηρέασαν τις επόμενες γενιές των ψυχολόγων, οι οποίοι προσπάθησαν να μεταφράσουν την εξελικτική ιδέα σε εμπειρική και επιστημονική γνώση. Η γνώση αυτή σίγουρα διαφέρει από ερευνητή σε ερευνητή. Για παράδειγμα ο Jung επικεντρώνει την προσοχή του στην ανάπτυξη που οδηγεί από τη φαντασία στην πραγματικότητα. Ο Piaget μελετά τα στάδια μέσω των οποίων το παιδί κατανοεί τις έννοιες του χρόνου, του χώρου, της αιτιότητας και στη συνέχεια κατακτά μια ολοένα αυξανόμενη ικανότητα για λογικές αξιακές κρίσεις. Ο E. Erikson ενδιαφέρθηκε για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς αυτά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν την ικανότητα για αξιακές διακρίσεις. Ο Kohlberg μελέτησε τα στάδια μέσω των οποίων ο άνθρωπος φτάνει στο ανώτερο επίπεδο ηθικής αιτιολόγησης –είτε μέσα από συνηθισμένες καταστάσεις είτε μέσα από καταστάσεις έντασης και σύγκρουσης. Η Jane Loevinger ενδιαφέρθηκε για το πώς το παιδί αναπτύσσει το εγώ του. Με άλλα λόγια πώς το παιδί αναπτύσσει τις διάφορες ικανότητές του καθώς μεγαλώνει. Ο Robert Selman συνεισέφερε πολλά στην κατανόησή μας σχετικά με τη διαπροσωπική ανάπτυξη –από την αρχικά αποκλειστική αυτοενασχόληση, στη μετέπειτα *διαπροσωπική* κατανόηση και στην επιθυμία να πάρουμε στα σοβαρά τους άλλους στην καθημερινή μας ζωή . Ο James Fowler περιέγραψε τα στάδια της θρησκευτικής ανάπτυξης με τα οποία το άτομο οδηγείται προς μια ρεαλιστική και πανανθρώπινη πίστη.

Από τον Dewey μέχρι τον Kohlberg δεν γινόταν καμία διάκριση ανάμεσα στην ψυχική και τη διανοητική εξέλιξη. Για παράδειγμα ο Piaget αναφέρει ότι η ουσία της ικανότητας για αξιακές διακρίσεις έχει να κάνει με το σεβασμό των κοινωνικών κανόνων.

Το κύριο ενδιαφέρον για τον Piaget είναι ο τρόπος με τον οποίο ο νους καταλήγει να σέβεται τους κανόνες. Η αναπτυξιακή ψυχολογία μελετά τα στάδια μέσω των οποίων το παιδί αποκτά την κατανόηση ως προς τους κανόνες – από την πεποίθηση του παιδιού ότι πρέπει να υπακούει σ΄αυτούς, επειδή τους έθεσαν οι μεγάλοι, μέχρι την πεποίθηση ότι οι κανόνες που υπάρχουν είναι αποτέλεσμα ελεύθερης απόφασης και αμοιβαίας συμφωνίας και για τούτο αξίζουν το σεβασμό μας.

Για τον Kohlberg η ουσία της ανθρώπινης ικανότητας για αξιακές διακρίσεις δεν βρίσκεται στο «σακούλι με τις αρετές» του Αριστοτέλη ή στην πιαζετική στάση και διάθεση του ατόμου απέναντι στους κανόνες, αλλά στο είδος της λογικής αιτιολόγησης στην οποία προβαίνει το άτομο όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα ηθικό δίλημμα.

Παρατήρησε δηλαδή ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν χρονολογικά, οι λόγοι που τα οδηγούν να κάνουν το σωστό γίνονται ολοένα και πιο περίπλοκοι: τα εγωιστικά κίνητρα παίζουν όλο και μικρότερο ρόλο, ενώ μεγαλώνει η επιθυμία για κοινωνική αποδοχή, η διάθεση να είναι κοινωνικώς υπεύθυνα άτομα και να ζουν με βάση τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι αρχές αυτές είναι για τον Kohlberg ιδανικά, τα οποία δεν εξαρτώνται σε καμία περίπτωση από τις κλιματολογικές συνθήκες ή τις πολιτιστικές διαφορές (βλ. Hunter 2000, 82-84).

Στις παραπάνω προσεγγίσεις η ικανότητα αξιακών διακρίσεων του ατόμου φαίνεται να είναι άρρηκτα δεμένη με τη λογική ικανότητα, ενώ το συναίσθημα φαίνεται να μην παίζει κανένα ρόλο. Κάποιοι άλλοι ερευνητές όμως τόνισαν κυρίως τη σημασία του συναισθήματος. Υποστήριξαν μάλιστα ότι είναι αδύνατο να υπάρξει οποιαδήποτε ανθρώπινη κρίση χωρίς τη συνεισφορά του συναισθήματος.

- **Ο ρόλος του συναισθήματος**

Η εμπάθεια (=η ικανότητα να μεταφέρεσαι συναισθηματικά στη θέση του άλλου) θεωρήθηκε απαραίτητη συναισθηματική ικανότητα ιδιαίτερα για τα ανώτερα αναπτυξιακά στάδια. Η έννοια της *αμοιβαιότητας* (το να μην κάνεις στους άλλους ό,τι δε θέλεις να σου κάνουν / Erikson), η έννοια της *αποκέντρωσης* (η υπέρβαση του εγωκεντρισμού / Piaget) και οι έννοιες της *καλοσύνης* και της *δικαιοσύνης* (η ισότητα, ο σεβασμός για τους άλλους και η εμπιστοσύνη / Kohlberg) ταυτίζονται εννοιολογικά με την έννοια της εμπάθειας. Αυτό επιβεβαιώνει τη σπουδαία σημασία του συναισθηματικού παράγοντα στην κριτική-αξιακή σκέψη του ανθρώπου.

Οι έρευνες αναφορικά με το ανθρώπινο συναίσθημα και το ρόλο του στη διαμόρφωση του χαρακτήρα άρχισαν γύρω στο 1960 και μετά. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έτυχαν μεγάλου σεβασμού και επιβλήθηκαν στη σύνταξη των σχολικών προγραμμάτων έναντι των ορθολογικών προσεγγίσεων. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ανάπτυξη της παιδικής αυτοεκτίμησης (self-esteem), η οποία θεωρήθηκε η βάση για την ψυχική υγεία των παιδιών.

Η κεντρική πεποίθηση των συγκινησιακών προσεγγίσεων ήταν η προσπάθεια διαμόρφωσης θετικού αυτοσυναισθήματος στα παιδιά. Τα «δύσκολα» παιδιά δε θεωρούνται πλέον κακά αλλά λυπημένα παιδιά.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των συγκινησιακών θεωριών έδειξαν ότι τα παιδιά με αυξημένη αυτοεκτίμηση μαθαίνουν γρηγορότερα από τα άλλα παιδιά, έχουν αυξημένη αντίσταση στη χρήση ναρκωτικών ουσιών και παράλληλα είναι περισσότερο ανεκτικά απέναντι στους άλλους. Από το 1970 και έπειτα η νοητική και συναισθηματική υγεία θεωρήθηκε το θεμέλιο για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η έννοια της αυτοεκτίμησης έχασε ένα μέρος της ισχύος της το 1990, αλλά τη θέση της κατέλαβαν άλλοι σχετικοί όροι. Οι όροι συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματικό πηλίκο (EQ) είναι μια διαφορετική εμφάνιση της συγκινησιακής προσέγγισης.

Το βιβλίο του D. Coleman που εκδόθηκε το 1995 με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα σχολικά προγράμματα, όπως ακριβώς είχε συμβεί και στο παρελθόν με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Ένας από τους υποστηρικτές της προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης τόνισε ότι η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να συμπεριληφθεί ως μάθημα στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των τάξεων, όπως ακριβώς συμβαίνει με τα μαθηματικά και τις άλλες επιστήμες (βλ. Hunter 2000, 84-85).

- **Εκπαιδευτικές πρακτικές**

Στις δεκαετίες του ‘60 και ‘70 μέχρι και τις αρχές του 1980 η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών (**Values Clarification**) ήταν η δεσπόζουσα στρατηγική καλλιέργειας του χαρακτήρα. Η τεχνική αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της ψυχολογικής προσέγγισης. Προτάθηκε από τους Raths, Harmin & Simon. Αναπτύχθηκε στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Social Learning Theory) και επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα σχολικά προγράμματα και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η βασική της πεποίθηση ήταν ότι τα σχολεία δεν πρέπει να διδάσκουν αξίες. Αντί γι΄αυτό επιβάλλεται να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να αποσαφηνίσουν τις δικές τους αξίες. Δε γίνεται καμία συζήτηση, καμία κρίση, καμία οριοθέτηση για το τι είναι σωστό και τι λάθος. Η παλιά ιδέα ότι οι γονείς, οι

δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικες πρέπει να διδάσκουν στο παιδί το σωστό και το λάθος θεωρείται απορριπτέα.

Η τεχνική αυτή υπήρξε πολύ δημοφιλής ανάμεσα στους δασκάλους διότι ήταν πολύ απλή στην εφαρμογή της και δεν χρειαζόταν από μέρους τους καμία ιδιαίτερη προετοιμασία. Επίσης συμφωνούσε με την απαίτηση των σχολικών προγραμμάτων της εποχής να αναπτυχθούν τεχνικές οι οποίες να σέβονται κάθε θρησκεία και κάθε φιλοσοφική άποψη. Έτσι οι δάσκαλοι επέλεξαν τη συγκεκριμένη τεχνική επειδή έδειχνε να έχει το προσόν της ουδετερότητας (βλ. Heenan 2002, 15-16).

Περί το τέλος του 1980 η σχολική πρακτική είχε απομακρυνθεί από την εφαρμογή του προγράμματος της διευκρίνισης των αξιών (values clarification) στη γνήσια μορφή του. Εντούτοις η κυρίαρχη εκπαιδευτική στρατηγική καλλιέργειας του χαρακτήρα εξακολούθησε να είναι η ψυχολογική προσέγγιση, η οποία έδωσε έμφαση στο ρόλο του συναισθήματος στην ανθρώπινη κρίση και συμπεριφορά.

Ένα από τα πιο γνωστά σχολικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια της ψυχολογικής στρατηγικής ήταν το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της κατανόησης για τον εαυτό μας και τους άλλους (Developing Understanding of Self and Others) ή αλλιώς **DUSO**. Η υπόθεση που έγινε η αφετηρία του προγράμματος αυτού ήταν η συσχέτιση μεταξύ του θετικού αυτοσυναισθήματος και της ικανότητας επίτευξης δύσκολων έργων (Hunter 2000, 85-87).

Στο κίνητρο επίτευξης έχει αναφερθεί πρώτος ο Murray (1938) και αργότερα οι McClelland και Atkinson διαμόρφωσαν τη θεωρία για το κίνητρο επίτευξης. Μαζί με τους Clark και Lowell έγραψαν το 1953 το βιβλίο με τίτλο «Το Κίνητρο Επίτευξης».

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία οι άνθρωποι φαίνεται πως διαθέτουν το κίνητρο επίτευξης, δηλαδή ένα κίνητρο να πετυχαίνουν το αποτέλεσμα που επιθυμούν και μάλιστα στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τελειότητας. Το κίνητρο αυτό διακρίνεται κυρίως σε καταστάσεις όπου η επίτευξη του προσδοκώμενου αποτελέσματος δεν είναι εύκολη.

Έρευνες που έγιναν από τους Hazan & Shaver (1987) με ενηλίκους έδειξαν τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης και το θετικό αυτοσυναίσθημα (οι ενήλικες με υψηλότερο κίνητρο επίτευξης ήταν περισσότερο ασφαλείς, με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς τους άλλους, σε σχέση με τα άτομα που είχαν χαμηλότερο κίνητρο επίτευξης). Άλλες επίσης έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς που ήταν θερμότεροι στη συμπεριφορά τους προς τα παιδιά τους και αξιολογούσαν

θετικότερα τις προσπάθειες των παιδιών τους είχαν παιδιά με υψηλό κίνητρο επίτευξης (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 131-144).

Η κύρια πεποίθηση της DUSO ήταν ότι η μάθηση προάγεται μόνο σε περιβάλλον το οποίο κτίζει την αυτοεκτίμηση του παιδιού μέσα από συναισθήματα εμπιστοσύνης και αποδοχής. Το πρόγραμμα της DUSO αποτελείται από δύο κύρια μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στην ανάπτυξη της κατανόησης του ίδιου του εαυτού μας.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου τα παιδιά παρακινούνται να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις απόψεις τους πάνω σε συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις. Στόχος είναι η βαθύτερη διερεύνηση του εαυτού, η οποία και θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία και θα βοηθήσει τα παιδιά να επιλύουν μόνα τα προβλήματά τους.

Μέσα από τη σοβαρή ενασχόληση με τα συναισθήματά τους τα παιδιά ανακαλύπτουν τη μεγάλη σχέση των συναισθημάτων τους με την έκδηλη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά που είναι συνειδητά ως προς τα συναισθήματά τους έχουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω σ΄αυτά και γίνονται ικανότερα να χειρίζονται με θάρρος και επιμονή δύσκολες καταστάσεις όπως π.χ. τις καταστάσεις απόρριψης.

Η κατανόηση των συναισθημάτων, που αποτελεί ένα ιδιαίτερο και πολύ σημαντικό τμήμα της όλης προσπάθειας, βοηθά επίσης τα παιδιά να διακρίνουν τους πραγματικούς από τους μη πραγματικούς φόβους τους, καθώς και να παίρνουν σωστότερες αποφάσεις και να διαλέγουν κάθε φορά τον πλέον κατάλληλο τρόπο για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Μια από τις πιο γνωστές τεχνικές που χρησιμοποιεί η DUSO για την καλλιέργεια των παραπάνω ικανοτήτων είναι «η δραστηριότητα με λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα» (Feeling Word Activity). Ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας τις μαριονέτες της DUSO παρουσιάζει ένα σύντομο διάλογο ο οποίος πλέκεται ανάμεσα σε συγκεκριμένους χαρακτήρες γύρω από ένα κυρίαρχο συναίσθημα.

Μετά το τέλος του διαλόγου ζητείται από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των προσώπων που πήραν μέρος στο διάλογο. Αν εκείνα δυσκολεύονται να βρουν την ή τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσουν το κυρίαρχο συναίσθημα, τότε ο δάσκαλος μπορεί να εισάγει εκείνος την κατάλληλη λέξη.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά με στόχο την πληρέστερη διερεύνηση του συμβάντος (αν υποθέσουμε πως το κυρίαρχο συναίσθημα είναι η λύπη, τότε οι ερωτήσεις θα είναι του είδους: Γιατί το ή τα πρόσωπα νιώθουν λύπη;

Για ποια άλλα πράγματα οι άνθρωποι συνήθως νιώθουν λύπη; Ποιες φορές νιώσατε λύπη εσείς οι ίδιοι; κ.ο.κ).

Κατόπιν η συζήτηση συνεχίζεται προκειμένου τα παιδιά να αναγνωρίσουν και άλλα συναισθήματα που πιθανόν υπάρχουν στο συγκεκριμένο συμβάν ή γεννήθηκαν μέσα τους κατά τη διάρκεια της παρουσίασης ή της συζήτησης. Τέλος τα παιδιά παρακινούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τις δικές τους αξίες με το να επιλύσουν προβλήματα που τους παρουσιάζονται στην καθημερινή τους ζωή.

Η τεχνική «ικανότητες για την εφηβεία και ικανότητες για την ενηλικίωση» (**Skills for Adolescence and Skills for Growing ή K-5**) είναι ένα άλλο σχολικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ευρέως κατά το 1998. Το πρόγραμμα αυτό ακολούθησαν 150.000 εκπαιδευτικοί μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες και 27.000 σχολεία σε όλες τις πολιτείες της Αμερικής αλλά και σε τριάντα άλλες χώρες. Κάθε χρόνο περίπου δύο εκατομμύρια μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό.

Όπως πολλά άλλα προγράμματα διαφοροποιήθηκε από την τεχνική της διασαφήνισης των αξιών. Το K-5 πρόγραμμα διαφέρει από την παραπάνω προσέγγιση στο ότι είναι ένα πρόγραμμα βασισμένο σε αξίες. Προωθεί συγκεκριμένες αξίες και δίνει ξεκάθαρα μηνύματα για το σωστό και το λάθος (π.χ. το κλέψιμο είναι λάθος, η χρήση ναρκωτικών είναι λάθος κ.ο.κ.).

Υπάρχει όμως και κάτι κοινό το οποίο η K-5 μοιράζεται με την προσέγγιση της διασαφήνισης των αξιών. Το κοινό αυτό στοιχείο είναι η σπουδαιότητα που αποδίδουν και οι δυο παραπάνω τεχνικές στη συναισθηματική υγεία για τη δημιουργία καλλιεργημένων χαρακτήρων. Η κατανόηση των πολλών και διαφορετικών συναισθημάτων που βιώνει κάθε έφηβος θεωρείται σημείο κλειδί για την επιτυχία των στόχων της K-5.

Για το λόγο αυτό η K- 5 επικεντρώνεται στην πραγματοποίηση επιμέρους στόχων όπως είναι η έκφραση και η μετάδοση των συναισθημάτων αυτών με τον κατάλληλο τρόπο, η εξέταση όλης της κλίμακας των συναισθημάτων και οι θετικές απαντήσεις στις εξωτερικές επιρροές, η επιτυχής διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός και η ματαίωση και η μετατροπή τους σε θετικές προκλήσεις, και η κατανόηση του γεγονότος ότι τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την καλή διάθεση απέναντι στους άλλους.

Η σύνταξη ενός λεξικού συναισθημάτων από τους εφήβους είναι μια από τις πιο χαρακτηριστικές δραστηριότητες της K-5, η οποία βοηθά στην κατανόηση του συνεχούς των συναισθημάτων που βιώνουν οι έφηβοι.

Η κύρια αποστολή της Κ-5 είναι να μάθει τους εφήβους να νιώθουν καλύτερα με τον εαυτό τους και τους άλλους αλλά και να βοηθούν τους άλλους να νιώθουν καλύτερα με τον εαυτό τους.

Η έμφαση λοιπόν που δίνεται στο συναίσθημα δε σταματάει στην αυτοκατανόηση αλλά επεκτείνεται και στη συλλογική πρόοδο και φροντίδα. Η Κ-5 έχει να προσφέρει ακόμη και στο ζήτημα των πολιτιστικών διαφορών. Η κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων μας προσφέρει μια καλή ευκαιρία για να αναπτυχθεί και η διαπολιτιστική κατανόηση.

Οι έφηβοι δηλαδή αντιλαμβάνονται ότι κάποιοι πολιτισμοί επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Επίσης ότι οι πολιτισμοί διαφέρουν στο πότε, στο πώς και στο σε ποιον επιτρέπεται να εκφράσεις συγκεκριμένα συναισθήματα. Τέλος οι έφηβοι μαθαίνουν να μοιράζονται με τους άλλους τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί συναισθήματα που έχουν ιδιαίτερη σημασία μόνο στο δικό του πολιτισμό (Hunter 2000, 88-89).

- **Κριτικές και συμπεράσματα**

Τα τελευταία χρόνια όλο και λιγότεροι άνθρωποι ακολουθούν την τεχνική της διασαφήνισης των αξιών ή δείχνουν τον ίδιο ενθουσιασμό όπως παλιότερα με τις τεχνικές της Γνωστικής Ψυχολογίας, όσον αφορά τον τομέα της αξιακής εκπαίδευσης. Η μεγάλη όμως σημασία και δύναμη της ψυχολογικής προσέγγισης έγκειται στο γεγονός της μεγάλης διείσδυσής της στη λαϊκή κουλτούρα. Η φιλοσοφία του αυτόνομου υποκειμένου, η οποία διαπνέει τα κυριότερα ρεύματα αξιακής εκπαίδευσης της σύγχρονης εποχής, είναι αποτέλεσμα της ισχυρής διείσδυσης της ψυχολογικής προσέγγισης στη λαϊκή κουλτούρα της εποχής μας.

Παρά τις αξιοσημείωτες διαφορές στις θεωρίες και στις πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ψυχολογικής προσέγγισης, όλες τους έδιναν το ίδιο ξεκάθαρο νόημα: η ζωή και οι αξιακές προκλήσεις της ερμηνεύονται καλύτερα μέσα σε ωφελιμιστικό πνεύμα το οποίο καθοδηγείται από την προσταγή της ατομικής συναισθηματικής υγείας.

Όμως στο σημείο αυτό έγκειται και το κυριότερο μειονέκτημα της ανωτέρω προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Hunter, η ψυχολογική προσέγγιση είναι ένα σύστημα «αφόρητα θεραπευτικό και ατομικιστικό»· το κεντρικό σημείο της είναι η διαμόρφωση του αυτόνομου εαυτού (Hunter 2000, 81-105).

Παρά τις τόσες πολλές υποσχέσεις της προσέγγισης αυτής, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι ο έντονος ατομικισμός ο οποίος είναι προσανατολισμένος στην απελευθέρωση του εαυτού μέσω των διαδικασιών της αυτόνομης λήψης αποφάσεων και στην τροποποίηση του εαυτού μέσω της προσωπικής κατανόησης. Στην πράξη κυριάρχησε η πεποίθηση ότι η καλή ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου αποτελεί το θεμέλιο της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Δυστυχώς η πεποίθηση αυτή δεν μπόρεσε να στηριχθεί επιστημονικά. Τα αποτελέσματα από ένα πλήθος σχετικών ερευνών, οι οποίες δημοσιεύθηκαν σε πολλά γνωστά περιοδικά (Times, Newsweek, U.S. News and World Report, The New Republic, the New York Times, Commentary, American Education), έδειξαν μάλλον το αντίθετο· ότι δηλαδή δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχολογικά προσανατολισμένη αξιακή εκπαίδευση και στη θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι εξαιρετικά μικρή.

Τα αρνητικά αυτά αποτελέσματα αφορούσαν όλα εν γένει τα προγράμματα που ίσχυσαν στο πλαίσιο της ψυχολογικής κατεύθυνσης. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών βρήκαν αντίθετους τους υποστηρικτές της ψυχολογικής προσέγγισης, οι οποίοι και προσπάθησαν να ανακαλύψουν τυχόν μεθοδολογικά λάθη στις συγκεκριμένες έρευνες. Η πιο γνωστή εξήγηση που δόθηκε έχει να κάνει με τις τυχόν μεθοδολογικές ατέλειες των εν λόγω ερευνών. Δηλαδή είναι δυνατόν οι ερευνητές να είχαν συλλάβει τις ερευνητικές μεταβλητές με τέτοιο τρόπο ώστε να καταλήξουν στα επιθυμητά για αυτούς αποτελέσματα.

Ακόμη και αν υπάρχει κάποιος βαθμός αλήθειας στους ισχυρισμούς αυτούς, από την άλλη μεριά υπάρχει και ένα πλήθος ερευνητικών δεδομένων τα οποία ,όπως ήδη έχει αναφερθεί, ελάχιστα στηρίζουν την υπόθεση ότι τα υψηλά επίπεδα καλής ψυχικής κατάστασης συνδέονται με υψηλά επίπεδα σχολικών επιτυχιών ή υπεύθυνης συμπεριφοράς (Hunter 2000, 151-152).

**(2) Η *νεοκλασική* εκπαιδευτική στρατηγική**

Γύρω στα τέλη του 1980 και στις αρχές του 1990 υπήρξε έντονη δυσαρέσκεια για την ψυχολογική προσέγγιση. Η *νεοκλασική* εκπαιδευτική στρατηγική (τέλη του 1980 και αρχές του 1990) με κύριους εκπροσώπους τους W. Bennet, G. Bauer, C. H. Sommers, W. Kilpatrick κ.ά. αναπτύχθηκε, όπως και η κοινοτιακή προσέγγιση, ως αντίδραση στην ψυχολογική παιδαγωγική στρατηγική. Υποστηρίζει τη διδασκαλία των κλασικών αρετών του δυτικού πολιτισμού όπως είναι η *τιμιότητα*, η *ακεραιότητα*,

η *επιμονή*, η *ανεκτικότητα* κ.λπ.. Θεωρεί τις αρετές αυτές παγκόσμιες διότι έχουν διυλιστεί δια μέσου των εποχών και είναι ανθεκτικές στο χρόνο (βλ. Hunter 2000, 108).

Διάσημα ονόματα όπως ο William Bennet, ο Gary Bauer, η Lynne Cheney αλλά και διάσημοι ακαδημαϊκοί, όπως η Christina Hoff Sommers και ο William Kilpatrick, οι οποίοι πρόσκεινται στη συντηρητική ιδεολογία, έχουν προκαλέσει πολυάριθμες δημόσιες συζητήσεις πάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης του χαρακτήρα, προσθέτοντάς του μάλιστα και μια αρκετά μεγάλη δόση πανικού.

Οι αντιδράσεις στην ψυχολογική στρατηγική δεν προήλθαν μόνο από τους συντηρητικούς αλλά και από τους λάτρεις των παραδόσεων, τους φεμινιστές, τους κλασικούς φιλελεύθερους και τους προοδευτικούς ανθρωπιστές. Αν και οι παραπάνω αντιδράσεις είχαν τόσο διαφορετική προέλευση, όλες έμοιαζαν στα παρακάτω σημεία: πρώτον, ότι η κοινωνία που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν μπορεί να έχει διάρκεια ως τέτοια εάν δεν υπάρχουν σε αυτήν συγκεκριμένες, μοιρασμένες σε όλους τους πολίτες, κοινές υπευθυνότητες. Με άλλα λόγια μια υγιής κοινωνία προϋποθέτει οι πολίτες της να είναι ικανοί να υπερβαίνουν το στενό προσωπικό συμφέρον χάριν του κοινού καλού. Δεύτερον, ότι σε όλες τις κριτικές υπήρχε η επιθυμία να εφαρμοστεί στην πράξη μια περισσότερο ρωμαλέα αξιακή δημόσια εκπαίδευση. Τρίτον, ότι αν και δεν αμφισβητούσαν την ανάγκη για μια περιεκτική αξιακή πρακτική, εντούτοις απέρριπταν ολοκληρωτικά την ιδέα της αξιακής ουδετερότητας, που ήταν η κύρια υπόθεση της ψυχολογικής στρατηγικής.

Η Sommers αναφέρει ότι υπάρχει χωρίς καμία αμφιβολία αυτό που ονομάζεται αξιακή γνώση, η οποία πηγάζει από τις χιλιάδες χρόνια ανθρώπινου πολιτισμού που προηγήθηκαν. Το να υποκρινόμαστε ότι δε γνωρίζουμε τίποτα για την ευπρέπεια, για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για τις αρετές και τα ελαττώματα είναι το λιγότερο ανόητο και ανειλικρινές. Φυσικά και γνωρίζουμε ότι η αδικαιολόγητη σκληρότητα και η κρατική καταπίεση είναι λάθος και πως η ευγένεια και η πολιτική ελευθερία είναι το σωστό.

Κατά τη γνώμη της Sommers, εάν ως κοινωνία προσποιηθούμε άγνοια πάνω σε τόσο ζωτικά ζητήματα, θα είμαστε η πρώτη κοινωνία στην ανθρώπινη ιστορία η οποία από μόνη της θα έχει καταστεί ανίκανη να μεταδώσει τις αξίες του πολιτισμού της στις επόμενες γενιές.

Η νεοκλασική προσέγγιση, σύμφωνα με τη γνώμη πολλών μελετητών, είναι μια προσπάθεια αναβίωσης της εκπαιδευτικής προσέγγισης η οποία είναι γνωστή ως

*εκπαίδευση του χαρακτήρα* ή **Character Education**. Η προσέγγιση αυτή είχε κυριαρχήσει στη δημόσια εκπαίδευση τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Η αναβίωσή της θα σήμαινε στην ουσία την επαναφορά του παραδοσιακού αξιακού συστήματος στη σύγχρονη εποχή.

Η γενικότερη κοσμοθεωρία στην οποία ανήκει το σύστημα της εκπαίδευσης του χαρακτήρα είναι ο *μεταφυσικός ρεαλισμός* (η βασική του πεποίθηση είναι ότι η ουσία ολοκλήρου του σύμπαντος υφίσταται ως αντικειμενική πραγματικότητα).

Σύμφωνα με τη νεοκλασική προσέγγιση οι κοινωνικές αξίες είναι το απόσταγμα μιας αμοιβαίας συναίνεσης και αποδοχής. Αυτό που κάνει τις κλασικές αρετές διαχρονικές και περιεκτικές είναι το γεγονός ότι αντανακλούν την παγκόσμια πίστη στον ανθρώπινο πολιτισμό και σε κάθε διαφορετική μορφή του. Ο C.S Lewis την ονομάζει ΤΑΟ (εννοώντας έναν παγκόσμιο νόμο κοινωνικής συμβίωσης μοιρασμένο σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες), ενώ κάποιοι άλλοι μιλούν για παγκόσμιο *κανόνα συμπεριφοράς* ή για *αιώνιες αλήθειες*.

Ο κοινός άξονας πίσω από τις διάφορες εννοιολογικές τοποθετήσεις είναι τούτος: το σωστό και το λάθος δεν είναι σε καμία περίπτωση ζήτημα προσωπικής γνώμης και επιλογής, αλλά αντίθετα αποτελούν ουσιώδεις ποιότητες η σπουδαιότητα των οποίων έχει επιβεβαιωθεί σε οποιονδήποτε πολιτισμό και σε κάθε εποχή.

Η νεοκλασική στρατηγική δεν πιστεύει στην έμφυτη ικανότητα των ατόμων για αξιακές διακρίσεις. Αντιθέτως, στηριζόμενη στο αριστοτελικό επιχείρημα θεωρεί ότι οι διακρίσεις αυτές πρέπει να καλλιεργούνται από πολύ νωρίς, τονίζοντας έτσι τον κεντρικό ρόλο της απόκτησης καλών συνηθειών μέσω της μίμησης και της πρακτικής εξάσκησης (βλ. Hunter 2000, 108-109).

- **Η σημασία της συνήθειας**

Ο Αριστοτέλης πίστευε ότι κάθε άτομο από τη στιγμή της γέννησής του κατέχει την ικανότητα να αποκτήσει συγκεκριμένες αρετές, δηλαδή κατέχει μια εσωτερική κλίση για εγκράτεια, για θαρραλέα και δίκαιη συμπεριφορά κ.ο.κ. Όμως χωρίς την απαραίτητη πρακτική εξάσκηση και εξοικείωση αυτές οι πρωταρχικές ψυχικές διαθέσεις παραμένουν απομονωμένες και υπανάπτυκτες. Η συχνή επανάληψη της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω της συνήθειας θα τη μετατρέψει σε δεύτερη φύση μας και στο μέλλον θα εκδηλώνεται αυτόματα και αβίαστα.

Ο Q. Wilson υποστηρίζει την παραπάνω άποψη και τονίζει ότι η σωστή συμπεριφορά δεν καλλιεργείται ούτε με σχετικές οδηγίες ούτε με την εσωτερική

αναζήτηση των ατόμων. Καλλιεργείται μόνο με τη συχνή επανάληψη των επιθυμητών πράξεων.

Όλοι οι υποστηρικτές της νεοκλασικής στρατηγικής συμφωνούν ότι κάθε εκπαιδευτική στρατηγική βελτίωσης του χαρακτήρα θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη καλών συνηθειών «στο μυαλό, στην καρδιά και στις πράξεις».

Η απόκτηση καλών συνηθειών από μόνη της δεν αποτελεί το σύνολο αυτού που ονομάζεται καλλιέργεια του χαρακτήρα αλλά απλώς την απαρχή του. Η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης του ατόμου πραγματοποιείται όταν πλέον το άτομο δε συμμορφώνεται απλώς με ό,τι έχει συνηθίσει να πράττει, αλλά όταν αναπτύξει μέσα του την ακατανίκητη επιθυμία να πράττει το σωστό και μόνο το σωστό (ο Αριστοτέλης τονίζει ιδιαίτερα το σημείο αυτό, λέγοντας ότι δεν πρέπει απλά να φέρεται κάποιος ενάρετα αλλά πρέπει να είναι ερωτευμένος με την αρετή, δηλαδή να την επιζητά πέρα από κάθε τι).

Η σωστή καθοδήγηση των παιδιών από ενάρετους ενήλικες, οι οποίοι ακολουθούν και εφαρμόζουν στην πράξη τις υπό διδασκαλία αρετές, θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για την καλλιέργεια του χαρακτήρα των παιδιών. Εξαρτάται κυρίως από τον διδάσκοντα να εμπνεύσει στους μαθητές του τον απαραίτητο ενθουσιασμό και τη ζωντάνια, ακόμη και το απαραίτητο κουράγιο, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν τις διδασκόμενες αρετές στην καθημερινή τους ζωή.

Η νεοκλασική στρατηγική, λόγω της μεγάλης έμφασης που δίνει στη δημιουργία καλών συνηθειών, χαρακτηρίστηκε από μερικούς επικριτές της ως μια καθαρά συμπεριφοριστική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Hunter (2000) η παραπάνω κριτική δεν είναι σωστή, διότι η νεοκλασική παιδαγωγική δίνει εξίσου μεγάλη σημασία στα σπουδαία λογοτεχνικά δημιουργήματα του παρελθόντος (βλ. Hunter 2000, 109-110).

- **Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη νεοκλασική προσέγγιση**

Οι μύθοι, το δράμα αλλά και οι λαϊκές διηγήσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά αποτελούν για τους νεοκλασικιστές ισχυρότατους παράγοντες χαρακτηρολογικής επιρροής. Όλες οι παραπάνω πηγές όχι μόνο επαινούν ξεκάθαρα τις σωστές συμπεριφορές και παράλληλα στιγματίζουν τις ακατάλληλες αλλά επιπλέον διεγείρουν τη φαντασία και τη νοητική ικανότητα των παιδιών κάνοντάς τα ικανά να κατανοούν και να επιλύουν πολύπλοκα αξιακά προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Bennet μέσα στα κλασικά λογοτεχνικά και ιστορικά κείμενα υπάρχουν ξεκάθαρα παραδείγματα αποδεκτών και μη αποδεκτών κοινωνικών

συμπεριφορών, τα οποία είναι δοσμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Την ίδια ακριβώς άποψη στηρίζει και ο συντηρητικός πολιτικός ακτιβιστής Gary Bauer, τονίζοντας μάλιστα ότι η λογοτεχνία είναι ο πιο κατάλληλος δρόμος για να μεταδώσουμε κοινωνικές αξίες στα παιδιά μας.

Η Sommers προχωρά ακόμη περισσότερο και υποστηρίζει ότι οι προσπάθειες να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις αξίες της πολιτιστικής τους κληρονομιάς είτε μέσω της λογοτεχνίας είτε μέσω της θρησκείας είτε μέσω της φιλοσοφίας είναι κοινή σε όλους τους πολιτισμούς και σε όλες τις εποχές. Τα στοιχεία της παγκοσμιότητας και της διαχρονικότητας που διακρίνουν τις παραπάνω προσπάθειες είναι αυτά που τους προσδίδουν τον αναγκαστικό χαρακτήρα τους και τις καθιστούν αδιαμφισβήτητες .

Εκτός από τους παραπάνω διανοητές υπήρξαν και άλλοι νεοκλασικοί μελετητές, κυρίως ψυχολόγοι, οι οποίοι πρόσφεραν περισσότερο ψυχολογικούς λόγους για να στηρίξουν τη σπουδαιότητα της λογοτεχνίας και της ιστορίας στον τομέα της χαρακτηρολογικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα επιχειρήματά τους η γνωστική λειτουργία πραγματοποιείται ακολουθώντας δυο διακριτά μεταξύ τους νοητικά ίχνη, το *προτασιακό* και το *αφηγηματικό*. Αυτά τα δύο ίχνη οργανώνουν και τακτοποιούν τις εμπειρίες του ατόμου, αλλά είναι διαφορετικά στον τρόπο οργάνωσης και στις συνέπειές τους.

Ο προτασιακός τρόπος λειτουργίας προσπαθεί να παραμένει πάντα μέσα σε λογικά πλαίσια ερμηνείας του σύμπαντος και για τούτο τείνει να κρατάει απόσταση από το συναισθηματικό, το κοινωνικό ή το ιστορικό πλαίσιο.

Στον αφηγηματικό τρόπο λειτουργίας αντίθετα απαιτείται η παρουσία της φαντασίας, η κατανόηση της ανθρώπινης προθετικότητας καθώς και ο σεβασμός των ιδιαίτερων τοποχρονικών συνθηκών.

Η εμπάθεια είναι αδύνατο να γεννηθεί και να διατηρηθεί μέσα στα πλαίσια καθαρά αφηρημένων ορθολογιστικών αρχών, ενώ είναι αδύνατο να απουσιάζει από το αφηγηματικό μοντέλο σκέψης. Μόνο όταν αναπτυχθεί η εμπάθεια στο παιδί μπορούμε πλέον να μιλάμε για καλλιέργεια του χαρακτήρα και για μετάδοση αξιών, και για τούτον ακριβώς το λόγο ο W. Kilpatrick (1992) υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε χαρακτηρολογική εκπαίδευση πρέπει πάντοτε να έχει ιστορική τοποθέτηση και αναφορά.

Ο William Honig (1985) θεωρεί ότι ο βασικός στόχος της δημόσιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή δεν μπορεί να είναι άλλος από την ενοποίηση όλων των

επιμέρους πολιτισμικών ομάδων μέσω της διάχυσης σε αυτές των αξιών οι οποίες αναφέρονται στα καλύτερα λογοτεχνικά και ιστορικά κείμενα του παρελθόντος.

Το πρόβλημα που γεννάται εδώ δεν αναφέρεται τόσο στην ορθότητα των παραπάνω ισχυρισμών όσο στο ποιες ακριβώς ιστορίες και κείμενα πρέπει να επιλεγούν προκειμένου να μεταδοθούν στα παιδιά οι επιθυμητές αξίες. Το βιβλίο των Colin Greer και Herbert Kohl με τίτλο « Το βιβλίο των αρετών» θεωρείται ότι αποτελεί έναν οικογενειακό θησαυρό ιστοριών, ποιημάτων, παιχνιδιών, παροιμιών και μύθων με στόχο την αξιακή καθοδήγηση των παιδιών αλλά και των ενηλίκων. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια τα παιδιά να ενστερνιστούν ένα σύνολο κοινών αξιών και να νιώσουν ότι ανήκουν σε μια συνεκτική κοινωνία που κατέχει ένα ευρύτερο κοινό σύστημα αξιών.

Η πίστη των νεοκλασικιστών στη δύναμη της λογοτεχνίας και της ιστορίας εξηγείται εύκολα αν σκεφτεί κανείς ότι με τον τρόπο αυτό συμπλήρωναν με επιτυχία ό,τι είχαν αφήσει κενό η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών (Values Clarification) και οι λοιπές ψυχολογικές προσεγγίσεις (βλ. Hunter 2000, 108-112).

**(3) Η κοινοτική εκπαιδευτική στρατηγική**

**(Ο Durkheim και η συλλογική συνείδηση)**

Η *κοινοτική* εκπαιδευτική στρατηγική (communitarian strategy) έχει τις ρίζες της στις ιδέες του Durkheim, ο οποίος πίστευε στη σχετικότητα των ηθικών αξιών. Κατά τον Durkheim οι αξίες πηγάζουν από το επίπεδο της κοινωνικής ομάδας και όχι από το άτομο. Ο σεβασμός στις κοινωνικές αξίες δεν γίνεται σε καμία περίπτωση από ωφέλεια ή βλάβη αλλά εξαιτίας της ιερότητάς τους.

Η ιερότητα αυτή πηγάζει από την κοινωνική ομάδα, έτσι ώστε οι πιο ιερές αξίες είναι αυτές που το άτομο μοιράζεται με την ομάδα (Παπούλια – Τζελέπη 1984, 164).

Το άτομο αντλεί ικανοποίηση όταν συμμορφώνεται με τις νόρμες της κοινωνίας, μόνο και μόνο γιατί αυτό είναι το καθήκον του (Νόβα-Καλτσούνη 1995, 81).

Από τη «δημόσια συναίνεση» του Hobbes και την «εκούσια εκχώρηση» του Rousseau, ο Durkheim καταλήγει στην έννοια της «συλλογικής συνείδησης». Η έννοια αυτή ορίζει το σύνολο των αξιών, κανόνων, προτύπων συμπεριφοράς, πίστεων και κοσμοαντιλήψεων που είναι κοινές σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας.

Το περιεχόμενο της συλλογικής συνείδησης εμφανίζεται στο άτομο ως μια εξωτερική πραγματικότητα που έχει και καταναγκαστικό και υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τα κοινωνικά γεγονότα-καταστάσεις της συλλογικής συνείδησης συνίστανται στους τρόπους του δραν, του σκέπτεσθαι και του αισθάνεσθαι.

Κατά τον Durkheim, η ανθρώπινη προσωπικότητα αποτελείται από δύο συστατικά μέρη. Το πρώτο είναι το *ατομικό* στοιχείο που περιλαμβάνει όλα τα βιολογικά στοιχεία, τις ορμές, τις ανάγκες και τα συναισθήματα, και είναι εγωιστικό και α-κοινωνικό. Το δεύτερο είναι το *κοινωνικο-ηθικό* και εμπεριέχει τις εσωτερικευμένες αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, με λίγα λόγια αποτελεί τη συλλογική συνείδηση.

Τα δύο παραπάνω στοιχεία της προσωπικότητας είναι σε διαρκή σύγκρουση. Ο μόνος τρόπος εναρμόνισής τους είναι η αγωγή και η μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση, μέσω των οποίων ενσταλάζονται στην ατομική συνείδηση οι αξίες και οι κανόνες ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού συστήματος. Μέσω της διαδικασίας της αγωγής και της μεθοδευμένης κοινωνικοποίησης ένας αρχικά απλός βιολογικός οργανισμός διαμορφώνεται σε κοινωνικό υποκείμενο (βλ. Νόβα-Καλτσούνη 1995, 152-153).

- **Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της κοινοτικής προσέγγισης**

Η κοινοτική στρατηγική, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στο πρόβλημα της *περιεκτικότητας* και στην ανάγκη ύπαρξης ενός κοινού αξιακού λεξιλογίου, υποστηρίζει μια παιδαγωγική βασισμένη στις κοινές εμπειρίες που αποκτώνται κατά τη συμβίωση των ατόμων. Στηρίζει την παγκοσμιότητά της στα ιδανικά της δημοκρατικής ζωής και της κοινωνικής συναίνεσης. Η κοινωνική αυτή συναίνεση εσωτερικεύεται στα άτομα και καθοδηγεί την κοινωνική συμπεριφορά τους .

Η κοινοτική προσέγγιση βρίσκεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία του φιλελευθερισμού· ο μεν φιλελευθερισμός αναφέρεται σε απομονωμένα μεταξύ τους λογικά σκεπτόμενα άτομα, ενώ η κοινοτική στρατηγική αναφέρεται σε κατά βάση κοινωνικές υπάρξεις. Όμως οι μεταξύ των ατόμων αυτών κοινοτικοί δεσμοί χρειάζεται να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν (Feinberg 1995, 35-36).

Κάτω από τον όρο κοινοτική προσέγγιση συναντώνται αρκετά διαφορετικά πολιτικά και φιλοσοφικά κινήματα. Η ποικιλία είναι τόσο μεγάλη ώστε είναι πολύ δύσκολο να μιλήσουμε για μια ενιαία και συνεκτική στρατηγική. Η κεντρική ιδέα που ενώνει τα διαφορετικά αυτά κινήματα είναι κυρίως η κριτική τους στάση

απέναντι στον ατομικισμό και στη φιλοσοφία του φιλελευθερισμού, η οποία τον υποστηρίζει.

Το αξιακό οικοδόμημα του κοινοτισμού εμφανίστηκε περί το τέλος του 20ου αιώνα. Η αποδυνάμωση των θεσμών που παραδοσιακά είχαν αναλάβει την αξιακή εκπαίδευση ήταν η αιτία για την οποία η αμερικανική κοινωνία έχασε τον έλεγχο στις πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή της. Κατέστη λοιπόν απαραίτητο να αναβιώσουν οι δυναμικοί παραδοσιακοί θεσμοί οι οποίοι ανέκαθεν μεσολαβούσαν ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η εκκλησία.

- **Οι αξίες στην κοινοτική προσέγγιση**

Στη βάση της παραπάνω αναγκαιότητας δημιουργήθηκε και υποστηρίχθηκε το οικοδόμημα των αστικών κυρίως αξιών. Τέτοιες αξίες είναι η αυτοσυγκράτηση, η ευγένεια, η κοινωνική υπευθυνότητα καθώς και όλα τα καθήκοντα που γεννώνται στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Ήταν φυσικό επόμενο λοιπόν η κοινοτική στρατηγική να απαντήσει στις συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες της εποχής της και να υποστηρίξει σθεναρά τις κατεξοχήν *αστικές* αξίες οι οποίες και αντλούν την εξουσία τους από την κοινωνική συναίνεση.

Με αυτόν τον τρόπο η κοινοτική προσέγγιση διαφοροποιείται από τη νεοκλασική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει τις κατεξοχήν ιδιωτικές αξίες (κουράγιο, συμπόνια, υπομονή, ψυχική ευγένεια, γενναιοδωρία, κ.λπ.).

Ο Amitai Etzioni μιλάει για τις χιλιάδες αξίες που οι πολίτες μιας κοινωνίας μοιράζονται, για τις οποίες υπάρχει ακόμη μεγαλύτερη κοινωνική συναίνεση από ό,τι αρχικά φαίνεται. Αν και η κοινοτική προσέγγιση έχει κατηγορηθεί ότι δεν είναι τίποτε παραπάνω από σοσιαλισμός με ανθρωπιστικό προσωπείο, εντούτοις υπάρχουν φωνές που υποστηρίζουν ότι η κριτική αυτή είναι εσφαλμένη, μιας και όπως τονίζουν η φιλοσοφία της είναι αντίθετη σε κάθε είδους έλεγχο από την κρατική εξουσία πάνω στα άτομα –μέλη μιας κοινωνίας (βλ. Hunter 2000, 112-113). .

Όλες οι αξίες θεωρούνται σχετικές και η *παράδοση* θεωρείται η μοναδική αιτιολογική τους βάση (Feinberg 1995, 44· Packer 1992, 57).

- **Η «κοινωνική συναίνεση» και η κοινωνική εμπειρία**

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της κοινοτικής στρατηγικής, η κοινωνική συναίνεση στην οποία στηρίζεται όλο το κοινοτικό οικοδόμημα δεν είναι τίποτε άλλο

παρά το γενικότερο κλίμα με βάση το οποίο θα συμφωνήσουν τελικά τα άτομα πάνω σε συγκεκριμένες αρχές. Η κοινή αυτή συναίνεση των επιμέρους ατόμων είναι αυτή που προσδίδει στις αρχές αυτές τον εξουσιαστικό τους χαρακτήρα και όχι η κρατική εξουσία και κυριαρχία.

Η έμφαση που δίδεται στην κοινωνική συναίνεση έχει την εξής λογική: τα άτομα είναι κοινωνικά δημιουργήματα τα οποία είναι άλυτα δεμένα με τις κοινωνίες μέσα στις οποίες ζουν. Για το λόγο αυτό η ταυτότητά τους, οι πλέον σημαντικές σχέσεις τους, καθώς και οι αξίες που τα χαρακτηρίζουν αναπτύσσονται μόνο μέσω της υγιούς σύνδεσής τους με την κοινωνία στην οποία ανήκουν.

Η κοινοτική θεωρία στηρίζεται στην *κοινωνική συναίνεση* και η κοινοτική παιδαγωγική πρακτική στηρίζεται στην *κοινωνική εμπειρία* των παιδιών. Η βάση του σκεπτικού αυτού έχει επίσης τις ρίζες της στον Αριστοτέλη. Ο Αριστοτέλης μας δίδαξε ότι η εμπειρία είναι ο μόνος τρόπος να καλλιεργήσουμε ενάρετους πολίτες και για τούτο θα πρέπει να προσφέρονται στα άτομα οι κατάλληλες συνθήκες στις οποίες οι υπό διδασκαλίαν αρετές θα μπορούν να εκφραστούν (π.χ. η εμπειρία της θαρραλέας συμπεριφοράς μπορεί να βιωθεί μόνο μέσα σε συνθήκες κινδύνου και η εμπειρία της εγκράτειας απαιτεί τη συμμετοχή σε συνθήκες στις οποίες είναι απαραίτητη η αυτοσυγκράτηση).

Οι *κοινωνικές εμπειρίες* θεωρούνται υψίστης σημασίας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων, διότι μέσω αυτών τα άτομα συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και εξασκούν τις κοινωνικά αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.

Οι έρευνες που διεξήχθησαν το 1970 και το 1980, με κυριότερη την εργασία του Coleman, έδωσαν μεγάλη ώθηση στην επαναφορά της σπουδαιότητας της εμπειρίας στην αξιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις απόψεις του Coleman οι νέοι του 19$^{ου}$ αιώνα ζούσαν ζωές πλούσιες σε κοινωνική δράση, αλλά φτωχές σε εκπαίδευση, ενώ έναν αιώνα αργότερα συμβαίνει το αντίθετο· οι νέοι απασχολούνται ιδιαίτερα με τον εαυτό τους και ταυτόχρονα είναι απομονωμένοι από πολλές κοινωνικές δραστηριότητες των ενηλίκων.

Η πρότασή του για να διορθωθεί η κατάσταση αυτή, υπό την αιγίδα της Δημόσιας Επιτροπής Νεότητας, είναι να δημιουργηθεί ένα νέο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι νέοι θα μπορούν να επιτελούν ποικίλες δημόσιες υπηρεσίες και να συμμετέχουν σε πλήθος κοινωνικών ρόλων. Προτείνει μάλιστα ένα δημόσιο σύστημα νεανικών υπηρεσιών (National Youth Service) το οποίο θα δίνει στους νέους την

ευκαιρία να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην κοινότητά τους και στο έθνος τους για τουλάχιστον ένα χρόνο (βλ. Hunter 2000, 113-114).

- **Εκπαιδευτικές πρακτικές**

Για τον Amitai Etzioni η εμπειρία διδάσκει πολύ περισσότερο από τα λόγια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, ο ρόλος του σχολείου είναι να αναπτύξει τη γνώση των παιδιών στο αξιακό πεδίο και να προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να βιώσουν τις απαραίτητες εμπειρίες. Συνεχίζοντας προτείνει τη δημιουργία ισχυρών κοινωνικών δεσμών στο χώρο του σχολείου, καθώς και τη σταθερή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η καλλιέργεια του χαρακτήρα των παιδιών δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσα σε περιβάλλον πλούσιο σε ειλικρινείς κοινωνικούς δεσμούς και αξίες.

Οι τεχνικές που προτείνονται από τον Etzioni για τον ανωτέρω σκοπό είναι το παίξιμο ρόλων, οι συζητήσεις υπό μορφή δικαστηρίου, οι συμβουλές από συνομηλίκους και η διαμεσολάβηση σε περιπτώσεις κοινωνικών συγκρούσεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και εδώ στην προσφορά εκ μέρους των παιδιών κοινωνικών υπηρεσιών για έναν τουλάχιστον χρόνο, γεγονός που θεωρήθηκε μάλιστα ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική *προσφοράς κοινωνικών υπηρεσιών* λέγεται ότι καλλιεργεί με τον καλύτερο τρόπο την εμπάθεια των παιδιών για όσους χρειάζονται βοήθεια, αναπτύσσει την ευαισθησία των παιδιών σε ποικίλα κοινωνικά προβλήματα και γεννά σε κάθε παιδί την αίσθηση ότι ανήκει σε μια κοινωνία, της οποίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέλος.

Για πολλούς οπαδούς της κοινοτικής προσέγγισης το εκπαιδευτικό σύστημα παροχής υπηρεσιών θεωρήθηκε σπουδαίο και για υψηλότερους πολιτικούς λόγους, όπως ότι βοηθά στην υπέρβαση του κοινωνικής διάσπασης που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθώς και στη βαθιά επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των ατόμων που υφίστανται μέσα σε ένα ισχυρό δημοκρατικό πολίτευμα. Ο Charles Moskos τονίζει ιδιαίτερα το γεγονός ότι η επανάκτηση της κοινωνικής συνοχής θα πρέπει να στηριχθεί στη βάση ενός χειροπιαστού αστικού ιδανικού παρά σε μια αμφίβολη για πολλούς αρχέγονη τάση νομιμοφροσύνης (βλ. Hunter 2000, 112-115).

Παρά τη μεγάλη σημασία που έχει δοθεί στην κοινωνική εμπειρία, ο Feiberg επικρίνει την κοινοτική παιδαγωγική προσέγγιση αναφέροντας ότι η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά δε διδάσκεται με βάση τη λογική αλλά κυρίως ρητορικά (με

λόγο γεμάτο στόμφο) και τελετουργικά (με βάση ειδικές παραδοσιακές πρακτικές) / (Feinberg 1995, 44).

Άλλες κριτικές που έγιναν αναφέρονται στο γεγονός ότι οι αξίες γεννώνται από μια πηγή έξω από τον εαυτό, στη συγκεκριμένη περίπτωση από την κοινωνική ομάδα, ενώ παράλληλα η ανάπτυξη των επιθυμητών συνηθειών πραγματοποιείται μέσω της συμμόρφωσης σε μια εξωτερική εξουσία (π.χ. μέσω αμοιβής και τιμωρίας). Αυτό έχει αποτέλεσμα να μειώνεται η κριτική σκέψη του ατόμου, το οποίο τελικά μετατρέπεται σε ένα άτομο άβουλο και δεκτικό χειραγώγησης (Hunter 2000, 153).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται διεξοδικά τα σημαντικότερα μοντέλα αξιακής εκπαίδευσης που κυριάρχησαν κατά καιρούς στην αμερικανική σκηνή. Αυτά είναι το **γνωστικο-αναπτυξιακό μοντέλο** (Piaget, Kohlberg), το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια της *ψυχολογικής* εκπαιδευτικής στρατηγικής, το **μοντέλο της διασαφήνισης των αξιών**, το οποίο επίσης αναπτύχθηκε στα πλαίσια της *ψυχολογικής* στρατηγικής, και το **μοντέλο της εκπαίδευσης του χαρακτήρα**, το οποίο αποτελεί προϊόν του συνδυασμού της *νεοκλασικής* και της *κοινοτικής* εκπαιδευτικής προσέγγισης.

## 9.1.2. Τα κυριότερα πρότυπα αξιακής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.

### 9.1.2.1. Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης του χαρακτήρα (της διδασκαλίας των αξιών)

Ο συνασπισμός ανάμεσα στη νεοκλασική και στην κοινοτική προσέγγιση υπήρξε η βάση της δημιουργίας της διδακτικής παρέμβασης της εκπαίδευσης του χαρακτήρα. Ο συνασπισμός αυτός υλοποιήθηκε με την ίδρυση δύο μεγάλων εκπαιδευτικών ενώσεων: της Character Education Partnership και της Communitarian Network.

Και οι δύο παραπάνω ενώσεις δημιουργήθηκαν εκλεκτικά από τις ιδέες της νεοκλασικής και της κοινοτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η συμμαχία αυτή έλαβε χώρα περί το 1990. Όλες οι προσπάθειες, οι έρευνες και οι πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή χαρακτηρίστηκαν με τον όρο «εκπαίδευση του χαρακτήρα».

Ο όρος “εκπαίδευση του χαρακτήρα” δεν αναφέρεται στην αξιακή εκπαίδευση εν γένει, αλλά στις τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης που υποστηρίζονται από τη *νεοκλασική* και την *κοινοτική* παιδαγωγική προσέγγιση και εκφράζουν μόνο τα ιδανικά και τις μεθόδους των νεοκλασικών και κοινοτικών εκπαιδευτικών (Hunter 2000, 115).

Η έννοια *χαρακτήρας*, όπως υποστηρίζει ο W. Sussman, κυριάρχησε στην Αμερική τον 19$^{ο}$ αιώνα και ήταν συνδεδεμένη με αξίες όπως: τιμή, υπόληψη, ακεραιότητα, καλοί τρόποι, καλές πράξεις, καθήκον, ιθαγένεια, ανδρισμός. Επίσης ήταν έννοια ανέκαθεν προσανατολισμένη προς ειδικούς κανόνες συμπεριφοράς οι οποίοι αναφέρονταν στην εργασία, στη δημιουργικότητα, στη φιλική συμπεριφορά, στη θυσία του προσωπικού συμφέροντος για το κοινό καλό (βλ. Hunter 2000, 7).

Η διδακτική παρέμβαση της *Εκπαίδευσης του Χαρακτήρα (Character Education)* ή της *Διδασκαλίας των Αξιών (Values Indoctrination,* βασισμένη στο *συμπεριφοριστικό* μοντέλο αξιακής εκπαίδευσης, μαζί με την προσέγγιση της *Διασαφήνισης των Αξιών (Values Clarification)* αποτελούν τις δημοφιλέστερες εναλλακτικές παρεμβάσεις στο γνωστικο-αναπτυξιακό μοντέλο αξιακής εκπαίδευσης (Attkinson & Ogletree 1983, 83).

Με την ανάπτυξη τεχνικών τροποποίησης της συμπεριφοράς επιζητείται η εγκαθίδρυση αξιακών *διακρίσεων* μέσω της *συνεχούς* και *άμεσης* ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς (Hunter 2000, 108).

Με τη συνεχή και άμεση (φυσικά και χρονικά) ενίσχυση θεωρείται ότι επιτυγχάνεται η εσωτερίκευση των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς και γίνεται δυνατός ο προγραμματισμός συγκεκριμένων επιθυμητών σχέσεων των ατόμων με το περιβάλλον τους, ενώ αγνοείται εντελώς ο γνωστικός παράγοντας και η αυτοσυνείδηση (Attkinson & Ogletree 1983, 76).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας στην παρέμβαση της εκπαίδευσης του χαρακτήρα πραγματοποιείται με τη διδασκαλία κοινά αποδεκτών αρετών, διδαγμάτων και παραδειγμάτων μέσα σε ατμόσφαιρα *πειθαρχίας*. Η προσπάθεια αυτή θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της αποστολής της δημόσιας εκπαίδευσης (Vessels & Boyld 1998, 3).

- **Εκπαιδευτικές πρακτικές**

**α.** Ο κύριος υποστηρικτής της διδακτικής παρέμβασης «εκπαίδευση του χαρακτήρα» φαίνεται να είναι ο Thomas Lickona, ο οποίος και έγραψε το βιβλίο «*Εκπαίδευση του Χαρακτήρα: Πώς θα μπορέσουν τα σχολεία μας να διδάξουν το σεβασμό και την υπευθυνότητα*». Ο Lickona υποστήριξε ότι το παραπάνω έργο του δεν είναι μια μονόπλευρη πρόταση για χαρακτηρολογική εκπαίδευση.

Πράγματι, από όλους τους ακαδημαϊκούς υποστηρικτές της καλλιέργειας του χαρακτήρα υπήρξε ο μόνος ο οποίος ενδιαφέρθηκε να συνθέσει τις ιδέες από ένα

ευρύ σύνολο εκπαιδευτικών παραδειγμάτων. Επίσης υποστήριξε την ύπαρξη συγκεκριμένων γενικότερων αρχών οι οποίες και χρησιμεύουν ως κριτήρια για μια σωστή εκπαίδευση του χαρακτήρα. Τις αρχές αυτές τις θεωρεί αναμφίβολα αντικειμενικές και πιστεύει ότι έχουν τις ρίζες τους στο φυσικό νόμο.

Κατά τα λεγόμενα του Lickona, ο φυσικός αυτός νόμος που δρα μέσα στον καθένα μας αναστέλλει την αδικία προς τους άλλους και μπορεί να λειτουργήσει και να εκφραστεί μέσω της ανθρώπινης λογικής. Αν και περιέχει θρησκευτικές αξίες όπως την αγάπη για τον γείτονά μας, εντούτοις έχει τη δική του αυτόνομη λογική βάση, την οποία ακόμη και ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της παραπάνω άποψης είναι εξαιρετικά σημαντικές, γιατί προσφέρει στη δημόσια εκπαίδευση ένα συγκεκριμένο αξιακό περιεχόμενο που συνοψίζεται στη φράση: «*να είσαι δίκαιος και να ενδιαφέρεσαι για το καλό των άλλων*». Το περιεχόμενο αυτό μπορεί να διδαχθεί ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες..

Οι εν λόγω αρχές καθώς και οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που πηγάζουν από αυτές, σύμφωνα με την άποψη του Lickona, απαντούν με επιτυχία στην ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών για περιεκτική χαρακτηρολογική εκπαίδευση. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση θα διαρθρωθεί στη βάση κοινά μοιρασμένων και ζωτικών αξιακών ποιοτήτων όπως είναι η φροντίδα, η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός για τους άλλους και για τον εαυτό μας.

Μάλιστα όλες οι προηγούμενες αξίες μπορούν να συμπεριληφθούν σε δύο μοναδικές και παγκόσμιες αξιακές ποιότητες, με βάση τις οποίες διαμορφώνονται οι εκάστοτε δημόσιες εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι δύο αυτές πυρηνικές αξίες είναι ο *σεβασμός* και η *υπευθυνότητα* και έχουν μεγάλη σπουδαιότητα διότι υπερβαίνουν τις θρησκευτικές και πολιτιστικές διαφορές και εκφράζουν τη βαθύτερη ανθρώπινη ουσία μας.

Δεν πρόκειται απλώς για ομόφωνα αποδεκτές αξίες αλλά για πολύτιμες αξίες οι οποίες έχουν λογική βάση και είναι αντικειμενικές και όχι σχετικές. Η αντικειμενικότητά τους στηρίζεται στο ότι πηγάζουν από το φυσικό νόμο και αποτελούν αξιώσεις για την ανθρώπινη συνείδηση και συμπεριφορά.

Ο κύριος άξονας της σύλληψης του Lickona ήταν η αναγνώριση των τριών διαφορετικών συστατικών στοιχείων του ενάρετου χαρακτήρα, δηλαδή της ηθικής γνώσης, του ηθικού συναισθήματος και της ηθικής δράσης.

Αναλυτικότερα, ο όρος *ηθική γνώση* αναφέρεται στην επίγνωση των κοινωνικών αξιών, στην κατοχή μιας συγκεκριμένης αξιακής στάσης και προοπτικής, στην ικανότητα για λήψη αποφάσεων, στην ικανότητα για λογική κρίση και τέλος στην απόκτηση της αυτογνωσίας. Ο όρος ηθικό συναίσθημα έχει να κάνει με ποιότητες όπως είναι η συνείδηση, το αυτοσυναίσθημα, η εμπάθεια ( δηλαδή η ενσυναίσθηση / η ικανότητα να συμπάσχεις με τον άλλο), η αγάπη προς το Θεό, ο αυτοέλεγχος και η αγάπη για το συνάνθρωπο. Τέλος, με τον όρο ηθική δράση εννοείται η απόκτηση της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω της πρακτικής εξάσκησης και της συνήθειας.

Στόχος λοιπόν των διδακτικών παρεμβάσεων είναι η προσπάθεια να μπορέσουν τα παιδιά να αντιληφθούν εις βάθος τη φύση και την αναγκαιότητα των αξιών, να ενδιαφέρονται ειλικρινά για τους συνανθρώπους τους και να γίνουν ικανά να δρουν με βάση συγκεκριμένες αξίες και αρχές.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο του Lickona, έχοντας ταυτόχρονα γνωστικές, συγκινησιακές και πρακτικές διαστάσεις, στην ουσία περιλαμβάνει τις κυριότερες ιδέες των πιο σημαντικών μέχρι τότε θεωριών από τον Piaget, τον Luis Raths και τον Lawrence Kohlberg μέχρι τον William Bennet και τον Kevin Ryan, αν και την ίδια στιγμή ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεωρείται σαφώς διακριτό από τις διδακτικές παρεμβάσεις της διασαφήνισης των αξιών, της συζήτησης πάνω σε ηθικά διλήμματα, της τεχνικής του θεατρικού παιχνιδιού ή *role-playing* (όπου τα παιδιά υποδύονται διάφορους ρόλους), της επίλυσης διαφόρων μορφών συγκρούσεων, καθώς και της προσφοράς κοινωνικών υπηρεσιών εκ μέρους των παιδιών.

Ο Lickona είναι οπαδός της ιδέας ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του ενάρετου χαρακτήρα είναι η καθημερινή πρακτική εξάσκηση των αξιών ζωής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «για να αναπτύξεις ενάρετο χαρακτήρα χρειάζεται να ακολουθείς αξίες όπως η υπευθυνότητα και η δικαιοσύνη στις καθημερινές σου κοινωνικές συναναστροφές και συζητήσεις». Την ανωτέρω πεποίθηση μοιράζονται από κοινού η νεοκλασική και η κοινοτική εκπαιδευτική προσέγγιση.

Το σχολείο είναι ο ιδανικότερος χώρος για τη χαρακτηρολογική εκπαίδευση, διότι από τη μια πλευρά αποτελεί μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας και από την άλλη προσφέρει στα παιδιά τις δυνατότητες για πρακτική εξάσκηση των υπό διδασκαλία αξιακών ποιοτήτων. Απαραίτητη θεωρείται η επαρκής ενημέρωση του

εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο θα έχει επίσης την υποχρέωση να συμπεριφέρεται με βάση τις ηθικές αρχές που διδάσκει.

Η ενημέρωση και η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα θεωρείται άκρως σημαντική και αυξάνει τα ευεργετικά αποτελέσματα του προγράμματος. Το σχολείο θα πρέπει να μεταμορφωθεί σε μια υγιή κοινότητα, γεγονός το οποίο θα οδηγήσει μελλοντικά στη διαμόρφωση μιας επίσης υγιούς κοινωνίας.

Οι επιμέρους τεχνικές που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη στα πλαίσια της παρέμβασης της εκπαίδευσης του χαρακτήρα είναι η εκμάθηση επίλυσης των διαφόρων συγκρούσεων και προβλημάτων που συχνά λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών στο χώρο του σχολείου, η συνεργατική μάθηση και ο ιδιαίτερος ρόλος του δασκάλου ο οποίος απαιτεί από αυτόν να είναι ταυτόχρονα πρόσωπο φροντίδας, πρότυπο σωστής συμπεριφοράς και σύμβουλος-καθοδηγητής των μαθητών σε δύσκολες περιστάσεις. Επιπλέον ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός σταθερού, δημοκρατικού και φιλικού περιβάλλοντος στην τάξη (Hunter 2000, 115-116).

**β.** Από το τέλος του 1980 μέχρι και ολόκληρο το 1990 κυριάρχησε η πεποίθηση για την αναγκαιότητα ύπαρξης στον τομέα της εκπαίδευσης συγκεκριμένου αξιακού περιεχομένου. Η άποψη αυτή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήρθε σε αντίθεση με την παρέμβαση της διασαφήνισης των αξιών και έδωσε την ευκαιρία για την ανάπτυξη πολυάριθμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της παρέμβασης της εκπαίδευσης του χαρακτήρα.

Ο νόμος **Act 95-313**, που ίσχυσε στην Αλαμπάμα το 1995, είναι χαρακτηριστικός των νόμων που ψηφίστηκαν προς την κατεύθυνση αυτή. Ο νόμος αυτός αναφέρει εν ολίγοις ότι στα σχολεία της Αλαμπάμα για το σχολικό έτος 1995-96 θα εφαρμοστεί το **πρόγραμμα K-12** για την εκπαίδευση του χαρακτήρα τουλάχιστον για δέκα λεπτά κάθε μέρα.

Το **πρόγραμμα K-12** επικεντρωνόταν στις παρακάτω αξίες: κουράγιο, πατριωτισμός, πολιτικά δικαιώματα, τιμιότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός των άλλων, καλοσύνη, ευγένεια, συνεργασία, αυτοσεβασμός, αυτοέλεγχος, συμπόνια, ανεκτικότητα, επιμέλεια, γενναιοδωρία, τυπικότητα, καθαριότητα, χαρούμενη διάθεση, ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία, σεβασμός για το περιβάλλον, υπομονή, δημιουργικότητα, φιλοτιμία, νομιμοφροσύνη και επιμονή.

Το παραπάνω πρόγραμμα δε φαινόταν να έχει κατακτήσει ακόμη την πολυπόθητη συνοχή. Έμοιαζε περισσότερο με ένα μωσαϊκό ιδεών από το οποίο έλειπε η φιλοσοφική και η παιδαγωγική συνέπεια.

**γ.** Το **Josephson Institute of Ethics** που ιδρύθηκε το 1992 ήταν η πρώτη γνήσια επιτυχημένη προσπάθεια υπέρβασης του προβλήματος της μη συνοχής. Στο ινστιτούτο αυτό ήρθαν πραγματικά κοντά πολιτικές και θρησκευτικές ομάδες στο Άσπεν του Κολοράντο για να συζητήσουν το πρόβλημα της παρακμής της αξιακής εκπαίδευσης στην Αμερική, καθώς και την ανάγκη διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων διδασκαλίας αξιών στα παιδιά.

Η σχετική διακήρυξη, γνωστή ως «διακήρυξη του Άσπεν», επιβεβαίωνε την ύπαρξη έξι πυρηνικών αξιών οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στο δημοκρατικό πολίτευμα και υπερβαίνουν τις οποιεσδήποτε κοινωνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές διαφορές. Αυτές οι έξι βασικές αξίες ήταν: σεβασμός, υπευθυνότητα, αξιοπιστία, δικαιοσύνη, φροντίδα, πολιτική αρετή (σε συνδυασμό με τη γνώση των πολιτικών δικαιωμάτων και καθηκόντων).

**δ.** Ο γνήσιος **συνασπισμός** της νεοκλασικής και της κοινοτικής προσέγγισης διαμορφώθηκε από το 1993 έως το 1999 οπότε πήρε και την τελική του μορφή. Ήταν μια εθνική ένωση στην οποία συμμετείχαν τρεις χιλιάδες διαφορετικοί οργανισμοί όπως εκκλησιαστικές ομάδες, εκπαιδευτικές ενώσεις, οργανώσεις νέων, φιλανθρωπικά σωματεία καθώς και διάφορα ιδρύματα.

Οι εν λόγω οργανισμοί ισχυρίζονταν ότι επηρέαζαν πάνω από σαράντα εκατομμύρια νέους και παιδιά και είχαν ενωθεί κάτω από την αποστολή «να ενδυναμώσουν το χαρακτήρα της αμερικανικής νεολαίας» με το να εισάγουν προγράμματα εκπαίδευσης του χαρακτήρα μέσα στα ήδη υπάρχοντα ή και σε νέα σχολικά προγράμματα:

- *Η* ***Character Education Partnership (CEP)*** ιδρύθηκε το 1992. Στόχος της ήταν η καλλιέργεια της πολιτικής αρετής και του ηθικού χαρακτήρα στους νέους, στοιχεία τα οποία και θα οδηγήσουν προς μια πιο συμπονετική και υπεύθυνη κοινωνία. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η διδασκαλία των αξιών του σεβασμού, της υπευθυνότητας, της τιμιότητας, της αυτοπειθαρχίας, της δικαιοσύνης και της φροντίδας.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η CEP διατεινόταν ότι σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζει συγκεκριμένες πολιτιστικές ομάδες ούτε και κανένα ιδιαίτερο δόγμα. Οι αξίες που προτείνει αντλούν τη δύναμή τους από την κοινωνική συναίνεση, ενώ η ίδια είναι ξεκάθαρα αντίθετη προς τον αξιακό σχετικισμό.

Η CEP λειτούργησε ως γραφείο στήριξης και ανταλλαγής των σχετικών εκπαιδευτικών ερευνών και πληροφοριών, δηλαδή συγκέντρωνε και διένειμε τις σχετικές πληροφορίες, πρόσφερε βοήθεια για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έκανε δημοσιεύσεις σχετικές με την πρόοδο της «εκπαίδευσης του χαρακτήρα» και χρηματοδοτούσε συνδιασκέψεις σε εθνικό και σε τοπικό επίπεδο, οι οποίες σχετίζονταν με τα παραπάνω προγράμματα.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι υποδειγματικός, δηλαδή πρέπει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του. Το σχολείο επιβάλλεται να μετατραπεί σε μια μικρή ηθική κοινωνία, η οποία θα ενσαρκώνει το κοινωνικό ιδανικό της φροντίδας. Επίσης έγιναν προσπάθειες ώστε να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα όχι μόνον οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς, τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας καθώς και διάφοροι άλλοι οργανισμοί.

- *Το πρόγραμμα* ***Community of Caring*** (κοινωνία της φροντίδας), με πρωτεργάτη του τον Joseph P. Kennedy, προσπάθησε να εντοπίσει τα αίτια που οδηγούν τους εφήβους σε πρόωρη σεξουαλική εμπλοκή, σε χρήση ναρκωτικών ουσιών, σε παραπτωματική συμπεριφορά και στην αποβολή τους από τα σχολεία.

Σύμφωνα με το εν λόγω πρόγραμμα οι αξίες που πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά είναι πέντε: φροντίδα, σεβασμός, εμπιστοσύνη, υπευθυνότητα και οικογένεια. Το πρόγραμμα «κοινωνία της φροντίδας» απετέλεσε τη βάση για το πρόγραμμα K-12.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το πρόγραμμα K-12 έχει σχεδιαστεί με σκοπό τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου θα υπάρχει σεβασμός και φροντίδα για όλους. Μέσα στο περιβάλλον αυτό οι μαθητές κατανοούν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις αξίες τους, στις αποφάσεις τους και στις πράξεις τους.

Δεν αφορά τόσο συγκεκριμένες τεχνικές που πρέπει να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη όσο μια γενικότερη προσπάθεια για διαμόρφωση μιας εντελώς σχολικής κουλτούρας. Απαιτείται λοιπόν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της φύσης των αξιών καθώς και για το πώς εκείνες εμπλέκονται και επηρεάζουν τη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινωνική ζωή στο σύνολό της.

- Ένα άλλο πολύ γνωστό πρόγραμμα, το οποίο και αυτό υπάγεται στη γενικότερη εκπαιδευτική πρακτική της εκπαίδευσης του χαρακτήρα, ανήκει στο **Pasadena-based Jefferson Center**, το οποίο ισχυρίζεται ότι το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε εξήντα χιλιάδες τάξεις και σε πέντε εκατομμύρια μαθητές.

Το πιο γνωστό και πιο φημισμένο υλικό που πρόσφερε το κέντρο αυτό είναι το «*Δεξιότητες Υπευθυνότητας για τα Παιδιά του Δημοτικού Σχολείου*», όπως επίσης και το «*Πώς να είμαι επιτυχημένος με λιγότερο από δέκα λεπτά την ημέρα*», το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές του γυμνασίου. Το τελευταίο μάλιστα επιλέχθηκε ως μία από τις καλύτερες εκατό ιδέες για σχολικό πρόγραμμα.

Και τα δύο παραπάνω προγράμματα περιελάμβαναν ένα πλήθος εντολών όπως: να είσαι φιλικός, να θέτεις στόχους, να έχεις εμπιστοσύνη στις δυνατότητές σου, να είσαι στην ώρα σου, να είσαι επιμελής στην εργασία σου κ.λπ. Οι εντολές αυτές θεωρούνται ότι διδάσκουν στα παιδιά τη γλώσσα, τις έννοιες και τις δεξιότητες της υπευθυνότητας.

- *Το* ***Character Education Institute*** (CEI), εμπνευσμένο από τον Άγιο Αντώνιο, διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης του χαρακτήρα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ήδη από τις αρχές του 1990 το πρόγραμμα αυτό είχε εφαρμοστεί σε σαράντα πέντε σχολικές τάξεις και σε περισσότερες από τετρακόσιες τριάντα πόλεις.

- Πολύ γνωστό σχολικό πρόγραμμα είναι επίσης το πρόγραμμα «**Project ESSENTIAL**», το οποίο ανήκε και αυτό στην ευρύτερη εκπαιδευτική κίνηση της εκπαίδευσης του χαρακτήρα και δημιουργήθηκε από το Teel Institute for the Development of Integrity and Ethical Behavior (ινστιτούτο για την ανάπτυξη της ακεραιότητας και της ηθικής συμπεριφοράς).

Το πρόγραμμα αυτό είχε σχετικά περιορισμένο εύρος εφαρμογής–εφαρμόστηκε σε πενήντα οκτώ σχολεία, σε είκοσι μία εκπαιδευτικές περιφέρειες, που μεταφράζεται αλλιώς σε εννέα χιλιάδες μαθητές και σε χίλιους τριακόσιους εκπαιδευτικούς– και δίδασκε αρχές για το χαρακτήρα και την ακεραιότητά του σε εθνική κλίμακα. Απευθυνόταν σε μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι και την ηλικία των δώδεκα ετών.

Οι επιμέρους *τεχνικές* του περιελάμβαναν διάφορα παιχνίδια, τραγούδια, ομαδικές συζητήσεις, ημερολόγια, διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ασκήσεις για την ανάπτυξη της αξιακής λογικής, θέση συγκεκριμένων στόχων, ομαδικές εργασίες που απαιτούν συνεργασία και τέλος εξάσκηση για την επίλυση τυχόν συγκρούσεων.

Ο *κύριος στόχος* του ήταν να δημιουργήσει υπεύθυνους πολίτες των οποίων η συμπεριφορά, οι στάσεις και οι αξίες τους θα συμφωνούσαν με πέντε παγκοσμίου

κύρους αρχές. Οι αρχές αυτές οδηγούν στην ψυχική ηρεμία και βοηθούν τα άτομα να ζήσουν σε αρμονία με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ένα νέο και πολύ σημαντικό στοιχείο του προγράμματος αυτού είναι ότι θεωρεί τα λάθη «θετικές ευκαιρίες για μάθηση και ωρίμαση».

Η παραπάνω πεποίθηση γεννήθηκε από την κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων σε συνδυασμό με την ικανότητα του ανθρώπου για λογική σκέψη. Η συνεργασία των συναισθημάτων και της λογικής οδηγεί στην ανάπτυξη της *αυτοπειθαρχίας* του ατόμου, της *υπευθυνότητάς* του σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο και της ικανότητάς του να *σέβεται εξίσου* τα *δικαιώματά του και τα δικαιώματα των άλλων*. Οι ποιότητες αυτές είναι σημαντικές διότι είναι παγκόσμιες και υπερβαίνουν τις οποιεσδήποτε πολιτιστικές διαφορές.

- *Το* ***Heartwood Institute*** το οποίο ιδρύθηκε στο Πίτσμπουργκ αποτελεί και αυτό μια πολύ σπουδαία εκπαιδευτική προσπάθεια. Η αποστολή του ήταν να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά απέναντι στον παγκόσμιο λογοτεχνικό πλούτο και να τους διδάξει επτά παγκόσμιες αξίες οι οποίες είναι κοινές σε όλους τους πολιτισμούς. Οι επτά αυτές ποιότητες ήταν το κουράγιο, η νομιμότητα, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η ελπίδα, η τιμιότητα και η αγάπη. Το ινστιτούτο του Heartwood είχε στόχο του τη δημιουργία μιας κοινωνίας η οποία θα είχε σωστά μοντέλα συμπεριφοράς και αληθινούς ήρωες για να εμπνέουν τη νεολαία. Οι ήρωες αυτοί δε θα ήταν άλλοι από τους αληθινά υπεύθυνους και με διάθεση προσφοράς ενηλίκους στους οποίους θα μπορούσε η ανθρωπότητα να εμπιστευτεί το μέλλον της. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην καθημερινή σχολική πρακτική ήταν οι ιστορίες από την παράδοση, οι μύθοι, οι βιογραφίες σπουδαίων προσωπικοτήτων και οι ιστορίες ηρώων - Ένα ακόμη σημαντικό πρόγραμμα το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι το πρόγραμμα «**Learning for Life**», ένα παράρτημα των Boy Scouts of America (Ένωση Προσκόπων). Ο κύριος στόχος του ήταν να υπηρετήσει το κοινωνικό σύνολο με το να ενσταλάξει πυρηνικές αξίες στους νέους. Έτσι οι νέοι θα αποκτούσαν την ικανότητα να κάνουν σωστές επιλογές στη ζωή τους και θα μπορούσαν να εκφράσουν όλο το δυναμικό τους με κοινωνικώς αποδεκτό τρόπο.Το πρόγραμμα αυτό στόχευε κυρίως σε παιδιά του δημοτικού. Η επιδίωξή του ήταν να βοηθήσει τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση, να κερδίσουν την αυτοεκτίμησή τους και να γίνουν ικανά να αναπτύξουν τις δικές τους προσωπικές αξίες. Για τα μεγαλύτερα παιδιά το πρόγραμμα κινούνταν ως επί το πλείστον γύρω

από τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάστασή τους προσφέροντάς τους πρότυπα προς μίμηση (role models).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και στην περίπτωση αυτή είναι το παίξιμο ρόλων, οι συζητήσεις σε μικρές ομάδες, οι συζητήσεις πάνω σε διάφορα ηθικά διλήμματα και η πρακτική εφαρμογή των επιθυμητών συμπεριφορών (Hunter 2000, 117-120).

- **Σκέψεις και συμπεράσματα**

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των παραπάνω προγραμμάτων δυστυχώς τα αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα. Όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές, σε αρκετές περιπτώσεις η διδακτική παρέμβαση της εκπαίδευσης του χαρακτήρα φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια συγκεκριμένων αξιακών ποιοτήτων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις δεν κρίθηκε τόσο αποτελεσματική. Από έρευνες που έγιναν κατά καιρούς διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στα παραπάνω προγράμματα δεν έδειξαν να εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα παιδιά που δεν τα είχαν παρακολουθήσει.

Η διαπίστωση αυτή αφορά κυρίως τα προγράμματα εκείνα που περιορίζονται σε κοινότοπες προτροπές (όπως π.χ. συμβαίνει στο πρόγραμμα: «η αρετή της εβδομάδας»), σε υποσχέσεις (όπως συμφωνίες και συμβόλαια εγκράτειας) και σε προγράμματα αμοιβών-ποινών.

Τα προγράμματα που ίσχυσαν για να διδάξουν σε εφήβους τη σεξουαλική εγκράτεια έδειξαν να ενισχύουν την ικανότητα για σεξουαλική εγκράτεια μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα, ενώ στην πραγματικότητα δε μειώθηκε η συχνότητα των σεξουαλικών επαφών.

Τα προγράμματα προσφοράς κοινωνικών υπηρεσιών δεν είχαν μεγαλύτερη επιτυχία. Αν και όπως αποδείχθηκε είχαν θετική συνεισφορά στην προσωπική εξέλιξη των παιδιών (π.χ. τα παιδιά χαίρονταν τη γνωριμία και την επικοινωνία τους με καινούρια πρόσωπα με τα οποία έρχονταν σε επαφή), αυτό δε σημαίνει απαραιτήτως ότι ανέπτυσσαν την αίσθηση της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Όπως φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω στοιχεία, τα προγράμματα της εκπαίδευσης του χαρακτήρα που υιοθετήθηκαν από νεοκλασικούς και κοινοτικούς εκπαιδευτικούς δεν αποδείχθηκαν περισσότερο αποτελεσματικά σε σχέση με την ψυχολογική εκπαιδευτική προσέγγιση (Hunter 2000, 154).

Στην κλασική συμπεριφοριστική θεωρία η σύνθετη συμπεριφορά θεωρείται ότι είναι ένα σύνολο από επιμέρους Ε (ερεθίσματα) – Α (αντιδράσεις) (Ευκλείδη 1998, 81). Η εν λόγω θεωρία εφαρμοζόμενη στον τομέα της εκπαίδευσης, μην αναγνωρίζοντας την ύπαρξη οποιασδήποτε μεσολαβούσας εσωτερικής γνωστικής διαδικασίας, θεωρεί τα παιδιά παθητικούς δέκτες των κοινωνικών ερεθισμάτων, χωρίς καμιά ουσιαστική δυνατότητα για ουσιαστικό επηρεασμό του χαρακτήρα τους (Attkinson & Ogletree 1983, 76).

Οι Sher και Bennet (1982) αναφέρονται στη σχέση της συνήθειας με τη λογική σκέψη, λέγοντας ότι οι καλές συνήθειες που δεν εμψυχώνονται από τη λογική μπορεί να μοιάζουν ενάρετες, αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι, διότι μόνο οι συνήθειες που βασίζονται στη λογική συνεισφέρουν στην αυτονομία των ατόμων (Sher & Bennet 1982, 627).

Παρά τις κριτικές που έγιναν στα προγράμματα εκπαίδευσης του χαρακτήρα σχετικά με την παντελή παραγνώριση των γνωστικών ικανοτήτων και του πολιτισμικού πλαισίου των παιδιών (Bruner 1997, 24,156˙ Tappan 1998, 143), τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για επιστροφή σε τέτοιου είδους παραδοσιακές προσεγγίσεις ηθικής εκπαίδευσης.

Στη βάση της παραπάνω σκεπτικής, η Sommers (1993) υπεραμύνεται της προσέγγισης της *Character Education,* υποστηρίζοντας ότι οι δάσκαλοι δεν πρέπει να φοβούνται την ευθεία διδασκαλία των αξιών είτε μέσω της λογοτεχνίας είτε μέσω του καθορισμού σαφών κανόνων συμπεριφοράς, με έμφαση σε συγκεκριμένες αξίες του δυτικού πολιτισμού, είτε μέσω προσεκτικά διαμορφωμένων συστημάτων αμοιβών.

Σύμφωνα πάντοτε με τη Sommers κάτι τέτοιο δεν είναι σε καμιά περίπτωση «πλύση εγκεφάλου», όπως κάποιοι ισχυρίζονται, εφόσον δε μειώνει ούτε στο ελάχιστο την ικανότητα των παιδιών για λογική σκέψη (Sommers 1993, 11).

### 9.1.2.2. Η προσέγγιση της διασαφήνισης των αξιών στη βάση της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (από την εκπαίδευση του χαρακτήρα στην εκπαίδευση των αξιών)

Η διδακτική παρέμβαση της *διασαφήνισης των αξιών* (*Values Clarification)* προτάθηκε από τους Luis Raths, Merrill Harmin και Sidney Simon στο βιβλίο τους «Values and Teaching» που δημοσιεύθηκε το 1966. Κυριάρχησε στην αμερικανική σκηνή από το 1960 έως το 1970 εκτοπίζοντας άλλες παλαιότερες τεχνικές.

Αναπτύχθηκε στα πλαίσια της ψυχολογικής προσέγγισης και βασίστηκε ιδιαιτέρως στη θεωρία της *Κοινωνικής Μάθησης* (Social Learning Theory). Αντιπροσωπεύει μια αληθινά σθεναρή αντίσταση ενάντια στη διδασκαλία συγκεκριμένων αρετών (Character education) (βλ. Torney-Purta & Schwille 1983, 107).

Η παρέμβαση της διασαφήνισης αποτελεί μια εκλεπτυσμένη μορφή της θεωρίας του Dewey για την ηθική ανάπτυξη στις δημοκρατικές κοινωνίες και φαίνεται ότι έχει επηρρεαστεί ιδιαιτέρως από το πελατοκεντρικό θεραπευτικό μοντέλο του Carl Rodgers (βλ. Hunter 2000, 74).

Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης πίστευαν στη σχετικότητα των αξιών και στη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Mc Lellan & Sanchez 1997, 97) ενώ η *μίμηση συμπεριφοράς* ενός *προτύπου* (modeling) θεωρείται ο βασικός μηχανισμός της μάθησης (Κολιάδης 2006, 102).

Ο Bandura, εισηγητής της θεωρίας της προσωπικής επάρκειας - Self-efficacy Theory (βλ. Mc Lellan & Sanchez 1997, 79) - και κύριος εκπρόσωπος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας ξεκινώντας από τον κλασικό συμπεριφοριστικό τύπο Ε-Α εισήγαγε την έννοια των *μεσολαβουσών, εσωτερικών γνωστικών διαδικασιών* (ανάμεσα στο ερέθισμα και τη συμπεριφορά) και την έννοια της *μάθησης* μέσω *έμμεσης ενίσχυσης* των επιθυμητών συμπεριφορών (Salkind 1995, 231, 233, 234).

Το άτομο δε θεωρείται πλέον παθητικός αποδέκτης των ερεθισμάτων, αλλά ενεργός επεξεργαστής τους (Salkind 1995, 234) και η αντίδραση του σε αυτά δεν είναι αυτόματη αλλά ανάλογη με τις προσδοκίες και τα πιστεύω του όσον αφορά την προσωπική του επάρκεια και τις ικανότητές του (Mc Lellan & Sanchez 1997, 79).

Με βάση την παραπάνω θεωρία οι αξιακές διακρίσεις του παιδιού εγκαθιδρύονται με τη βοήθεια της έμμεσης–εσωτερικής ενίσχυσης που δέχεται δια μέσου της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων. Η *κοινωνικά αποδεκτή πράξη* μπορεί να μελετηθεί μόνο ως εμπειρικό γεγονός, ενώ η κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου δεν έχει άλλη λογική στήριξη από τους αυθαίρετους κανόνες της κοινωνικής ομάδας.

Συνεπώς, αντίθετα με ότι πιστεύει ο Kohlberg, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης δεν υπάρχει πιθανότητα λογικής εκτίμησης-στήριξης μιας αξιακής κρίσης. Από τη ματιά αυτή δεν υπάρχουν παγκόσμιες αξίες αλλά απλώς προσωπικές προτιμήσεις (αξιακός σχετικισμός), ενώ οι φάσεις ή στάδια ανάπτυξης δε θεωρούνται καθολικές και παγκόσμιες αλήθειες (όπως πιστεύεται στην γνωστικο-

αναπτυξιακή προσέγγιση) αλλά απλώς *στρατηγικές αποφυγής* δυσάρεστων συναισθημάτων (όπως π.χ. των συναισθημάτων προσωπικής ανεπάρκειας), οι οποίες και χαρακτηρίζουν αποκλειστικά συγκεκριμένες κοινωνίες και συγκεκριμένες εποχές (Packer 1992, 43).

- **Κύρια χαρακτηριστικά**

Η διδακτική παρέμβαση της διασαφήνισης των αξιών δεν αποτελεί τόσο μια θεωρία αξιακής εκπαίδευσης όσο μια τεχνική, η οποία έχει στόχο της να βοηθήσει τα παιδιά και τους νέους να αναγνωρίσουν και να αναπτύξουν τις δικές τους προσωπικές αξίες.

Ο δάσκαλος δε διδάσκει ένα συγκεκριμένο σύνολο αξιών και δε χρησιμοποιεί σε καμιά περίπτωση νουθεσίες ή ηθικολογίες. Επίσης δεν είναι επικριτικός με τα παιδιά. Έχει δικαίωμα να διορθώνει τα παιδιά στο επίπεδο των πραγματικών γεγονότων, αλλά δεν έχει το δικαίωμα να τα διορθώνει ως προς τις αξίες τους. Η όλη τεχνική στηρίζεται στην πεποίθηση ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις στο επίπεδο των αξιών.

Ο στόχος της τεχνικής της διασαφήνισης των αξιών είναι να προσφέρει στα παιδιά ένα πλήθος εμπειριών οι οποίες θα τα βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματά τους, τις πεποιθήσεις τους και τα πιστεύω τους. Έτσι τα παιδιά θα κάνουν επιλογές και θα παίρνουν αποφάσεις περισσότερο ενσυνείδητες και ελεύθερες, οι οποίες θα βασίζονται στο δικό τους υποκειμενικό σύστημα αξιών.

Αυτό που επιτυγχάνεται στην πραγματικότητα είναι ότι τα άτομα βοηθούνται να εμπλουτίζουν τη ζωή τους με αξίες και να ζουν σύμφωνα με αυτές.

Στο βιβλίο «Values and Teaching» οι συγγραφείς ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν μαζί με τα παιδιά ακολουθώντας μια διαδικασία που αποτελείται από επτά συγκεκριμένα βήματα:

-Στο *πρώτο* βήμα τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν ελεύθερα τις αξίες τους.

-Στο *δεύτερο* βήμα τα παιδιά προτρέπονται να βρουν και άλλες εναλλακτικές αξίες.

-Στο *τρίτο* βήμα τα παιδιά πρέπει να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα και τις συνέπειες κάθε μιας εναλλακτικής αξίας.

-Στο *τέταρτο* βήμα έρχεται η ώρα να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα των δικών τους αξιών.

-Στο *πέμπτο* βήμα τα παιδιά μοιράζονται και επιβεβαιώνουν δημοσίως τις αξίες τους.

-Στο *έκτο* βήμα τα παιδιά προτρέπονται να δράσουν σύμφωνα με τις αξίες τους.

-Τέλος στο έβδομο βήμα τα παιδιά ωθούνται να δρουν με βάση τις αξίες τους κατ' επανάληψη και με συνέπεια.

Όπως φαίνεται, τα επτά παραπάνω βήματα μπορούν να υπαχθούν σε τρεις περιεκτικότερες κατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην επιλογή των αξιών και περιλαμβάνει το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο βήμα. Στην πρώτη αυτή κατηγορία ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές του να επιλέξουν τις αξίες που είναι οι πιο κατάλληλες για τον καθένα τους. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά διδάσκονται τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη λήψη αποφάσεων. Είναι ουσιώδες να αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος των συναισθημάτων προκειμένου να καθοριστεί τι θεωρεί κάθε άτομο σπουδαίο και αληθινά σημαντικό.

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με την εκτίμηση των αξιών και περιλαμβάνει το τέταρτο και πέμπτο βήμα. Εδώ χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές με στόχο να προκαλέσουν συζητήσεις που αφορούν τον ακριβή καθορισμό και τη βαθύτερη κατανόηση του τι ένα πρόσωπο θεωρεί ότι είναι σημαντικό ή το ευχαριστεί περισσότερο. Στο στάδιο αυτό το άτομο γίνεται ικανό να επιλέγει από το σύνολο των αξιών τις αξίες αυτές οι οποίες είναι πιο ρεαλιστικές και έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αμειφθούν από τον κοινωνικό του περίγυρο.

Η τρίτη κατηγορία έχει να κάνει με τη δράση σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και περιλαμβάνει το έκτο και το έβδομο βήμα. Στο στάδιο αυτό οι επιλεγμένες αξίες μεταφράζονται σε συγκεκριμένα συμπεριφοριστικά σχήματα τα οποία και υιοθετούνται από τα άτομα.

Το σημείο στο οποίο διαφέρει η διδακτική παρέμβαση της διασαφήνισης των αξιών από άλλες προηγούμενες εκπαιδευτικές προσπάθειες είναι ότι η ευθύνη για ό,τι επιλέγει, αξιολογεί ή πράττει το άτομο βρίσκεται μέσα στο ίδιο το άτομο.

Στο παρελθόν η πουριτανική και βικτοριανή εκπαίδευση καθόριζε το περιεχόμενο των αξιών μέσα στα παραδοσιακά πλαίσια του «τι πρέπει» και του «τι δεν πρέπει» να γίνεται. Η *διασαφήνιση των αξιών* αρνείται τον προκαθορισμό των αξιών για τα άτομα και έρχεται σε αντίθεση με οποιαδήποτε άποψη υποστηρίζει τη συμμόρφωση των ατόμων σε κώδικες αξιών οι οποίοι καθορίζονται από

συγκεκριμένους κρατικούς θεσμούς και ινστιτούτα. Επίσης απορρίπτει ένα ευρύ πεδίο εξωτερικών δυνάμεων, όπως είναι η θρησκεία, τα διάφορα δημόσια ιδρύματα, η επιστήμη, η λογική και η παράδοση, οι οποίες έχουν αποστολή τους να θέτουν σε ισχύ συγκεκριμένες αξίες (Hunter 2000, 75-76).

Όμως αν και η τεχνική αυτή απορρίπτει τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου συνόλου αξιών, εντούτοις υποστηρίζει την άποψη ότι το σύνολο των αξιών ενός ατόμου πρέπει να έχει εσωτερική συνοχή και συνέπεια. Έτσι αντικειμενικός στόχος της αξιακής εκπαίδευσης σε μια ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ένα εσωτερικά συνεπές σύνολο αξιών και να ζουν ακολουθώντας συνειδητά τις αξίες αυτές.

Αυτό που κυρίως επιζητεί η «διασαφήνιση των αξιών» είναι να αναπτύξει μια μέθοδο με την οποία τα άτομα θα μπορέσουν να ανακαλύψουν τις δικές τους προσωπικές αξίες και παράλληλα να εντοπίσουν και να εξαλείψουν τις ασυνέπειες που τυχόν υπάρχουν μεταξύ των αξιών αυτών (Heslep 1995, 14).

Η *διασαφήνιση των αξιών* δεν έχει να κάνει τόσο με τη μεταφορά ενός συγκεκριμένου αξιακού περιεχομένου όσο με την ανάπτυξη της διαδικασίας της αξιολόγησης αυτής καθεαυτής.

Το πρόβλημα που υφίσταται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις των αξιών (π.χ. χρήση παραδειγμάτων, καταπίεση, παρουσίαση των παραδοσιακών πολιτιστικών και θρησκευτικών δογμάτων) είναι το γεγονός ότι αρνούνται στα άτομα το δικαίωμα να πραγματοποιούν ελεύθερες και υπεύθυνες επιλογές.

Όμως οι ελεύθερες και συνειδητές επιλογές είναι γνώρισμα των αληθινά έξυπνων υπάρξεων, οι οποίες έχουν την ικανότητα να αλληλεπιδρούν πολυδιάστατα με ένα εξίσου πολυδιάστατο και πολύπλοκο περιβάλλον. Αν εμποδίσουμε τους ανθρώπους να κάνουν ελεύθερες και συνειδητές επιλογές τότε στην πραγματικότητα τους στερούμε το δικαίωμα να υπάρξουν ως αληθινά ανθρώπινες υπάρξεις.

Για την τεχνική της διασαφήνισης των αξιών οι αξίες είναι προσωπικές προτιμήσεις, προσωπικές τάσεις και προσωπικές επιλογές. Δεν είναι «σκληρές», απόλυτες αλήθειες. Πρόκειται για πρότυπα αξιολόγησης και συμπεριφοράς που παράγονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και έχουν να κάνουν με συγκεκριμένο τρόπο ζωής (life style).

Οι υποστηρικτές της τεχνικής αυτής χρησιμοποιούν τον όρο αξιακή εκπαίδευση αντί του όρου ηθική εκπαίδευση. Κατά την άποψή τους η διαφοροποίηση των δυο όρων είναι επιβεβλημένη, διότι η έννοια της αξίας δεν περιέχει μέσα της το

διαχωρισμό ανάμεσα σε ηθικά και μη ηθικά στοιχεία. Καθετί είναι αποδεκτό, αρκεί να εκφράζει τις ατομικές τάσεις, επιθυμίες και προτιμήσεις (Hunter 2000, 76).

Σύμφωνα μάλιστα με τον Robert Heslep, στη συγκεκριμένη διδακτική τεχνική ως *αξία* θεωρείται οποιοσδήποτε ψυχικός παράγοντας τείνει να κατευθύνει έστω και μικρό μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Heslep 1995, 14).

- **Διδακτικές πρακτικές**

Στη διδακτική παρέμβαση της διασαφήνισης των αξιών (*Values Clarification)* τα παιδιά, μέσα από διαλόγους και παιχνίδια μέσα στην τάξη, καλούνται να διερευνήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους (ως προς τους στόχους, τα συναισθήματα, τις ανησυχίες, τις προηγούμενες εμπειρίες τους). Στη συνέχεια, και αφού τα παιδιά ξεκαθαρίσουν, συνειδητοποιήσουν, συγκρίνουν και εκτιμήσουν τις δικές τους προσωπικές αξίες σε σχέση με εκείνες των υπολοίπων μελών της ομάδας, θα γίνουν ικανά να δρουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες (Torney-Purta & Schwille 1983, 107).

Με τον τρόπο αυτό γεννιούνται *συναισθήματα προσωπικής επάρκειας* σε σχέση με τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου τα οποία και διαμορφώνουν την περαιτέρω κοινωνική τους δράση. Ο ρόλος του δασκάλου είναι βοηθητικός στον παραπάνω σκοπό και οπωσδήποτε μη κατηχητικός (Hunter 2000, 75).

Η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών διαδόθηκε πολύ εύκολα στα σχολεία της Δύσης κυρίως διότι ήταν μια τεχνική πολύ εύκολη στη χρήση της η οποία μάλιστα δεν χρειαζόταν καμία ιδιαίτερη προετοιμασία. Έτσι έτυχε μεγάλης υποστήριξης από τους πολυάσχολους δασκάλους οι οποίοι δε χρειαζόταν να αφιερώσουν πολύτιμο χρόνο για να τύχουν ειδικής εκπαίδευσης ή για να ετοιμάσουν τις απαραίτητες δραστηριότητες.

Οι δάσκαλοι ένιωθαν ιδιαιτέρως άνετα με τη συγκεκριμένη τεχνική γιατί μπορούσαν να προσφέρουν στιγμιαίας έμπνευσης δραστηριότητες οι οποίες μάλιστα ήταν δυνατόν να ενσωματωθούν το ίδιο εύκολα σε κάθε διαφορετικό μάθημα και σε οποιαδήποτε στιγμή της σχολικής ζωής (Heenan 2000, 15-16).

- **Σκέψεις και συμπεράσματα**

Η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της *αυτογνωσίας* του ατόμου, η οποία και θεωρείται ο κυριότερος και τελικός σκοπός κάθε αξιακής διδασκαλίας.

Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου σύμφωνα με τους υποστηρικτές της είναι πολυάριθμα: Πρώτον, ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν πάνω στις αξίες (στις δικές τους αξίες αλλά και στις αξίες εν γένει) διότι τους προσφέρει περισσότερο χρόνο και κίνητρα για το σκοπό αυτό. Δεύτερον, επιτρέπει στα άτομα να εστιάσουν την προσοχή τους πάνω στα γεγονότα της ζωής τους τα οποία καταδεικνύουν αλλά και παράγουν αξίες ζωής. Τρίτον, βοηθά τα παιδιά να είναι δεκτικά και όχι επικριτικά στις απόψεις των συνανθρώπων τους. Τέταρτον, προσφέρει στους μαθητές μεγαλύτερη κατανόηση και γνώση πάνω στα αξιακά ζητήματα με αποτέλεσμα οι επιλογές τους να είναι περισσότερο ενσυνείδητες και ολοκληρωμένες. Πέμπτον, αναπτύσσει στα παιδιά το αίσθημα της υπευθυνότητας και τα κάνει ικανά να θέτουν προσωπικούς στόχους και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους.

Η μέθοδος της διασαφήνισης των αξιών βοηθά επίσης τους μαθητές να αναπτύξουν ένα ολοκληρωμένο και με εσωτερική συνέπεια σύστημα αξιών. Τέλος, τους διδάσκει πώς να ακολουθούν τη διαδικασία αυτή καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν (Hunter 2000, 76-77).

Η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών εκ πρώτης όψεως φαίνεται να απαντά με επιτυχία στην απαίτηση για περιεκτικότητα, αφού όπως ισχυρίζονται οι υποστηρικτές της δεν υποστηρίζει με κανένα τρόπο οποιαδήποτε θρησκευτική ή φιλοσοφική άποψη. Εμφανίζεται λοιπόν ως μια ουδέτερη τεχνική η οποία μπορεί να υιοθετηθεί από τον οποιονδήποτε, ανεξάρτητα από τις όποιες ιδεολογικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις του Δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Το σωστό και το λάθος είναι σχετικό και έχει να κάνει με τον τόπο, το χρόνο και τις εκάστοτε συνθήκες.

Ο Heenan δεν πιστεύει παρ΄όλα αυτά ότι η εν λόγω τεχνική είναι μια αξιακά ουδέτερη τεχνική. Στην πραγματικότητα αποτελεί και αυτή ένα ηθικό δόγμα το οποίο αντικατέστησε την παραδοσιακή ηθική. Η παραδοσιακή ηθική πίστευε στην ύπαρξη παγκόσμιων πυρηνικών αξιών, ενώ η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών απορρίπτει την ιδέα ότι υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια για το σωστό και το λάθος.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι και αυτή η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών διδάσκει στα παιδιά μια συγκεκριμένη φιλοσοφική τοποθέτηση, η οποία δεν είναι άλλη από τον *αξιακό σχετικισμό* (αξιακός σχετικισμός είναι η φιλοσοφική θεωρία η οποία αρνείται την ύπαρξη οποιουδήποτε αντικειμενικού κριτηρίου για το σωστό και το λάθος, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί το άτομο ως το κέντρο του ηθικού σύμπαντος) / (Heenan 2002, 16).

Σύμφωνα με τον Heslep (1995), τα κυριότερα προβλήματα της εν λόγω μεθόδου έχουν να κάνουν τόσο με το περιεχόμενο που δίδεται στην έννοια της αξίας όσο και με το σκοπό και τη μέθοδό της.

Ως προς το περιεχόμενο της έννοιας *αξία* φαίνεται καθαρά ότι είναι υπερβολικά ευρύ. Δηλαδή αξίες θεωρούνται εδώ ακόμη και ψυχολογικοί παράγοντες οι οποίοι φυσιολογικά δε χαρακτηρίζονται ως αξίες (π.χ. οι προσωπικές ιδιοτροπίες καθοδηγούν συχνά την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά δεν είναι δυνατό να ονομαστούν αξίες).

Επιπρόσθετα υπάρχουν θρησκευτικές αξίες οι οποίες, αν και δεν είναι ψυχολογικοί παράγοντες, εντούτοις συγκαταλέγονται αναμφισβήτητα στις αξίες (π.χ. οι Δέκα Εντολές). Δυστυχώς οι υποστηρικτές της *διασαφήνισης των αξιών* δεν παρέχουν επαρκείς εξηγήσεις όσον αφορά το γιατί δεν πρέπει να αναγνωρίζουμε ως αξίες και παράγοντες μη ψυχολογικούς οι οποίοι όμως καθοδηγούν εξίσου την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Σχετικό πρόβλημα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι δεν διευκρινίζεται εάν οι ψυχικοί παράγοντες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας είναι οι ίδιοι αξίες ή αξιακά κριτήρια.

Το πρόβλημα που έχει να κάνει με το σκοπό και τη μέθοδο της εν λόγω τεχνικής σχετίζεται άμεσα με τον καθορισμό της έννοιας της αξίας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της τεχνικής της διασαφήνισης των αξιών είναι η απόκτηση ενός εσωτερικά συνεπούς αξιακού συστήματος. Κάτι τέτοιο όμως δε σημαίνει απαραίτητα ότι το άτομο θα συμπεριφέρεται με τον ενδεδειγμένο κοινωνικά τρόπο. Για το μόνο που μπορούμε να είμαστε σίγουροι στην περίπτωση αυτή είναι το γεγονός ότι οι αξίες του συγκεκριμένου ατόμου είναι συνεπείς μεταξύ τους. Όμως και ο Αλ Καπόνε όπως και ο Χίτλερ είχαν εσωτερική αξιακή συνέπεια. Αυτό δεν τους εμπόδισε να προβούν σε ανομολόγητες εγκληματικές πράξεις.

Όσον αφορά τη μέθοδο που ακολουθείται προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν και να εκμηδενίσουν τις αξιακές τους ασυνέπειες έχει ειπωθεί ότι είναι ανεπαρκής για το σκοπό της. Ακόμη και αν οι μαθητές αντιληφθούν τις αξιακές ασυνέπειές τους, η εν λόγω μέθοδος δεν τους διδάσκει τον τρόπο ούτε τους προσφέρει κάποιο σταθερό κριτήριο με βάση το οποίο θα μπορέσουν να επιλέξουν ποιες αξίες να διατηρήσουν και ποιες να απορρίψουν.

Όλες οι αξίες θεωρούνται το ίδιο αξιοσέβαστες. Πώς λοιπόν τα άτομα θα μπορέσουν να επιλέξουν ανάμεσα στο σύνολο των αξιών κάποιες περισσότερο

αξιοσέβαστες; Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή στο σημείο αυτό μια εσωτερική αντίφαση της ίδιας της θεωρίας της διασαφήνισης των αξιών.

Όπως υποστηρίζει ο Heslep, η ικανότητα να επιλέγει το άτομο ορισμένες αξίες ως τις πλέον αξιοσέβαστες απαιτεί κάτι περισσότερο από την εσωτερική αξιακή του συνέπεια. Απαιτεί την ύπαρξη ενός κριτηρίου πέρα και πάνω από τους όποιους ψυχολογικούς παράγοντες, το οποίο όμως η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική αρνείται να καθορίσει (Heslep 1995, 15).

Κριτικές που έχουν γίνει στην προσέγγιση αυτή από τον Kohlberg, τον Turiel (βλ. Παπούλια–Τζελέπη 1984, 164) και τη Sommers (1993, 10) αφορούν τον επικίνδυνο σχετικισμό της, ο οποίος και οδηγεί τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τις αξίες ως ένα ζήτημα υπό διαρκή αμφισβήτηση.

Σύμφωνα με τους Kohlberg και Turiel ο περιορισμός της αξιακής εκπαίδευσης στην ερμηνεία και κατανόηση των αξιών δεν είναι επαρκής λύση στο πρόβλημα. Όχι μόνον αφήνει αναπάντητα τα αξιακά προβλήματα, αλλά υπονοεί την αξιακή σχετικότητα ως τη μόνη επιστημονικά ορθή τοποθέτηση, κάτι που κατά τη γνώμη τους είναι απολύτως λανθασμένο (βλ. Παπούλια–Τζελέπη 1984, 164).

Ο Philip Vincent (1996a) υποστηρίζει ότι ένα από τα βασικότερα προβλήματα της μεθοδολογίας της διασαφήνισης των αξιών είναι ότι προωθεί τον αξιακό σχετικισμό στέλνοντας στους μαθητές το μήνυμα ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να καθορίσει το σωστό με βάση υποκειμενικά κριτήρια.

Άλλο πρόβλημα σύμφωνα με τον Vincent είναι η διαπίστωσή του ότι στην πραγματικότητα η τεχνική αυτή επικεντρώνεται περισσότερο στις έννοιες της συμφωνίας και της συμμόρφωσης παρά στην έννοια της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Τέλος, τόνισε και αυτός το πρόβλημα της απουσίας σταθερών αξιακών κριτηρίων, γεγονός το οποίο κατά τη γνώμη του εμποδίζει τους μαθητές να αποκτήσουν αξιακή λογική (βλ. De Roche & Williams 1998, 10-11).

Κριτική σχετικά με το επικίνδυνο για τα παιδιά σχετικιστικό πνεύμα της μεθόδου της διασαφήνισης των αξιών έχει κάνει και ο Lickona. Αναφέρει μάλιστα ότι η τεχνική αυτή πήρε το «ρηχό» σχετικισμό από το μέρος που είχε εξοριστεί και τον έφερε μέσα στα σχολεία, αποφεύγοντας να απαντήσει στην καίρια ερώτηση: «οι αξίες που εκθέτουν τα παιδιά είναι πράγματι άξιες λόγου»; (Lickona 1991, 11, 239).

Ο Kirschenbaum (1992), επικρίνοντας με τη σειρά του τη *διασαφήνιση των αξιών*, αναφέρθηκε στο γεγονός ότι τελικά δεν κατάφερε τίποτε περισσότερο από το

να νομιμοποιήσει την *εκπαίδευση του χαρακτήρα* κάνοντάς τη να φαίνεται ως το ιδανικότερο εκπαιδευτικό σύστημα (Kirschenbaum 1992, 774).

Δεν είναι παράξενο λοιπόν το γεγονός ότι η τεχνική της διασαφήνισης των αξιών ακολουθήθηκε από την προσέγγιση της εκπαίδευσης του χαρακτήρα, η οποία τόνιζε ιδιαίτερα την ανάγκη και τη σημασία της ύπαρξης σταθερών και αντικειμενικών στην εκπαιδευτική διδασκαλία και πρακτική.

Ο όρος *εκπαίδευση του χαρακτήρα* έγινε εύκολα αποδεκτός διότι σήμαινε τη διαφοροποίησή του από τη *διασαφήνιση των αξιών*, ενώ παράλληλα σήμαινε την επιστροφή σημαντικών αξιών της κοινωνικής ζωής (συνεργατικότητα, ενδιαφέρον για τους άλλους, πολιτικά δικαιώματα και καθήκοντα) τα οποία τελευταίως είχαν ολότελα παραγκωνιστεί (De Roche & Williams 1998, 11).

### 9.1.2.3. Η γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση

Το γνωστικο-αναπτυξιακό μοντέλο (Piaget, Kohlberg) αναπτύχθηκε στα πλαίσια της *ψυχολογικής* εκπαιδευτικής στρατηγικής. Βασισμένο στην έννοια της *γνωστικής σύγκρουσης* πρόσφερε το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη της διδακτικής παρέμβασης των «ηθικών διλημμάτων» και αργότερα της διδακτικής παρέμβασης της «δίκαιης κοινότητας» (*Just Community*).

Ο Kohlberg (1976) υπήρξε ο πρωτοπόρος της γνωστικο-αναπτυξιακής σχολής της αξιακής εκπαίδευσης. Η θεωρία του βασίστηκε μεταξύ άλλων στις θεωρίες των Dewey (1975), Piaget (1932) και Selman (1976). Όπως και ο Πλάτωνας, πίστευε ότι κάθε αξιακό πρόβλημα εμπλεκόταν με την έννοια–αξία της δικαιοσύνης.

- **Οι θεωρίες των Dewey και Piaget (στάδια ηθικής ανάπτυξης)**

**α)** Ο John Dewey, ήδη από το 1893, είχε διαπιστώσει το ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιακή εκπαίδευση. Ήταν αντίθετος με την ευθεία διδασκαλία των αξιών.

Ο Dewey πίστευε ότι οι αξίες διδάσκονται μόνο μέσω καθημερινής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό ήθελε τα σχολεία να προσφέρουν ποικίλες ευκαιρίες για συνεργασία, αυτο-καθοδήγηση (self-direction) και ανάληψη ηγετικού ρόλου στην ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των παιδιών, ενώ αντίθετα τα προγράμματα εκπαίδευσης του χαρακτήρα στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη των επιθυμητών χαρακτηριστικών και όχι στην ανάπτυξη της λογικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τον Dewey υπάρχουν τρία στάδια αξιακής ανάπτυξης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένο είδος και ποιότητα της αξιακής σκέψης των ατόμων. Τα στέδια αυτά είναι το *προσυμβατικό*, το *συμβατικό* και το *αυτόνομο* στάδιο. Πιο συγκεκριμένα: (1) Στο *προσυμβατικό* στάδιο η συμπεριφορά παρακινείται από βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, (2) στο *συμβατικό* στάδιο τα άτομα υπακούουν άκριτα τους κανόνες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν, (γ) στο *αυτόνομο* στάδιο, σε αντίθεση με το προηγούμενο στάδιο, τα άτομα δεν συμμορφώνονται άκριτα με τους κοινωνικούς κανόνες, αλλά κρίνουν από μόνα τους εάν μια συμπεριφορά έχει καλό σκοπό ή όχι.

Σκοπός της εκπαίδευσης κατά τον Dewey είναι να βοηθήσει την ανάπτυξη μέσα από τα παραπάνω τρία στάδια ανάπτυξης όχι με κατήχηση, αλλά προσφέροντας τις κατάλληλες συνθήκες για την προοδευτική μετάβαση δια μέσου των τριών αυτών σταδίων (βλ. Pieting 1977, 170-179).

Αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς ο Dewey τόνισε ότι εκτός από το τι πρέπει (Φιλοσοφία) και το πώς πρέπει να διδαχτεί (Ψυχολογία), οφείλουν να συνεξετάσουν και το είδος της κοινωνίας στην οποία ζούμε, όπως επίσης και το τι κοινωνία επιθυμούμε να διαμορφώσουμε στο μέλλον (Κοινωνιολογία). Άλλωστε από την αρχαιότητα είχε τονιστεί η σχέση Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 461).

**β)** Ο Jean Piaget υπήρξε ένας από τους οπαδούς της αξιακής εκπαίδευσης. Όπως και ο Dewey, πίστευε ότι είναι αδύνατο να βάλεις με το ζόρι συγκεκριμένες αξίες και κώδικες συμπεριφοράς στο μυαλό των παιδιών. Οι αξίες και οι κώδικες συμπεριφοράς θα κατακτηθούν από το ίδιο το παιδί όταν θα είναι νοητικά ώριμο για να τις κατακτήσει (βλ. Sayre και Ankney 1976, 238).

Ο Piaget επιχειρεί να διερευνήσει με ποιον τρόπο το παιδί οικειοποιείται τους κανόνες και τις αξίες του περιβάλλοντός του και πώς αναπτύσσει σεβασμό απέναντί τους.

Ο ρόλος των δασκάλων, σύμφωνα με τον Piaget, είναι η προσφορά των κατάλληλων εμπειριών από την πραγματική ζωή, ώστε να διευκολύνουν τα παιδιά να κατακτήσουν το ανώτερο στάδιο αξιακής σκέψης.

Ο Piaget, εκτός από τη διαμόρφωση της σειράς των γνωστικών-λογικών σταδίων ανάπτυξης, τα οποία έγιναν ευρύτατα αποδεκτά, είχε μιλήσει επίσης και για δύο στάδια ηθικής ανάπτυξης:

- το *πρώτο* στάδιο καλύπτει τη χρονική περίοδο από επτά έως και δέκα ετών και είναι το στάδιο της «ετερόνομης ηθικότητας» ή αλλιώς της «εξαναγκαστικής ηθικότητας». Στα παιδιά της ηλικίας αυτής αρχίζει να υποχωρεί ο εγωκεντρισμός του προεννοιολογικού σταδίου και γίνονται σταθερά βήματα προς την κοινωνικοποίησή τους. Στο στάδιο αυτό οι ενήλικες επιβάλλουν τους κανόνες τους στα παιδιά μέσω της αμοιβής και της τιμωρίας. Τα παιδιά αποδέχονται τους ενήλικες ως ανώτερους και δέχονται τους κανόνες αυτούς ως απόλυτους, εξαιτίας της αδυναμίας των παιδιών να διακρίνουν μεταξύ της υποκειμενικής και της αντικειμενικής πλευράς των εμπειριών τους (φαινόμενο του ηθικού ρεαλισμού / το παιδί δε γνωρίζει ότι για ένα θέμα μπορούν να υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις). Η τιμωρία γίνεται αντιληπτή ως η φυσική συνέπεια της κακής πράξης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες συντελέστηκε η πράξη (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 454-455).

-Το *δεύτερο* στάδιο ξεκινά από την ηλικία των έντεκα και συνεχίζει και στην ενήλικη ζωή και είναι το στάδιο της «αυτόνομης ηθικότητας» γνωστό και ως στάδιο της «συμμετοχικής ηθικότητας» ή της «ηθικής συνεργασίας». Το δεύτερο αυτό στάδιο ωριμάζει σταδιακά και αντικαθιστά βαθμιαία το προηγούμενο στάδιο. Το στάδιο αυτό βασίζεται στις σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ συνομηλίκων. Τα άτομα αρχίζουν να κατανοούν τη βαθύτερη αναγκαιότητα των κανόνων. Η μη αποδεκτή συμπεριφορά συνδέεται τόσο με τα κίνητρά της όσο και με τις συνέπειές της. Τα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο αυτό προσπαθούν κυρίως να διορθώσουν ή να τροποποιήσουν τις εσωτερικές τάσεις που οδηγούν στη μη αποδεκτή συμπεριφορά και όχι απλά να τιμωρήσουν το άτομο που τη διέπραξε, λαμβάνοντας μάλιστα σοβαρά υπόψη τη σχέση ανάμεσα στο παράπτωμα και την τιμωρία του (προσπαθούν ώστε η τιμωρία να είναι δίκαιη –ανάλογη με το παράπτωμα). Στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης η πίστη στους συνομηλίκους αντικαθιστά την πίστη στους ενηλίκους.

Σύμφωνα με τον Piaget, το άτομο που υπακούει τυφλά και άκριτα στους νόμους, δηλαδή βρίσκεται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής, δε θα μπορέσει ποτέ να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα πολύπλοκα προβλήματα που θα του παρουσιαστούν (βλ. Sayre και Ankney 1976, 238-241).

Κατά τον Piaget, όλα τα παιδιά περνούν τελικά στο στάδιο της συνεργατικής ηθικότητας εκτός από εκείνα που έχουν στερηθεί ευκαιρίες αμοιβαίων κοινωνικών σχέσεων. Η μετάβαση από το ένα στάδιο ηθικής ανάπτυξης στο άλλο διευκολύνεται: α) με τη νοητική ωρίμαση του παιδιού, β) με τη δυνατότητα συχνών επαφών με

συνομηλίκους, όπου υφίσταται το στοιχείο της κοινωνικής ισοτιμίας και γ) με την ελάττωση της αυταρχικής συμπεριφοράς των ενηλίκων προς το παιδί, έτσι ώστε να αποδεσμευτεί από την άκριτη υποταγή σε «ιερούς» και απόλυτους κανόνες και αξίες.

Γεγονός είναι ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι μεν αναγκαία αλλά όχι και ικανή προϋπόθεση αξιακής ανάπτυξης, διότι σύμφωνα με τον Piaget, πολλοί ενήλικες παραμένουν στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής (ηθική δράση που στοχεύει είτε στην αποφυγή ποινών είτε στην απολαβή κοινωνικών ή μεταφυσικών αμοιβών).

Όταν η οικογένεια και το σχολείο υπερτονίζουν την αξία της υπακοής στους μεγαλυτέρους ως την πεμπτουσία της ηθικής, στην ουσία καλλιεργούν και δυναμώνουν τον τρόπο σκέψης του πρώτου σταδίου και δεν προωθούν την ηθική αυτονομία του ατόμου. Δυστυχώς αν και η ετερόνομη ηθική σκέψη διευκολύνει τους μεγαλυτέρους και επιλύει γρήγορα και εύκολα τα προβλήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των παιδιών, εντούτοις δημιουργεί άτομα με παιδικό τρόπο σκέψης και ανίκανα να επιλύσουν πολύπλοκα αξιακά διλήμματα (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 458-459).

Το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται μια πολύ σημαντική τεχνική στα πλαίσια του σχολείου γιατί φέρνει το παιδί σε επικοινωνία με τους συνομηλίκους και του δίνει την ευκαιρία να ξεπεράσει τον εγωκεντρισμό του και να αναπτύξει ανώτερα γνωστικά και συναισθηματικά επίπεδα (Κολιάδης 1997, 136).

- **Ο Kohlberg και τα έξι στάδια αξιακής ανάπτυξης**

Ο Lawrence Kohlberg υπήρξε καθηγητής της Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Harvard και ιδρυτής του Κέντρου Ηθικής Ανάπτυξης και Ηθικής Αγωγής (Central for Moral Development and Moral Education), το οποίο επιχορηγεί μέχρι σήμερα έρευνες για την ηθική ανάπτυξη σε σχολεία και φυλακές. Ο Kohlberg έκανε διάκριση μεταξύ *κανόνων* και *αξιών*. Όπως υποστήριξε οι κανόνες αναφέρονται στα *μη* και στα *πρέπει* σε συγκεκριμένες και μόνον περιπτώσεις και συμπεριφορές, ενώ οι αξίες ή αρχές έχουν γενικό κύρος και αποτελούν αξιακά κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων σε όλες τις μορφές συμπεριφοράς. Για τον παραπάνω λόγο η φιλοσοφία του Χριστιανισμού (σύστημα αρχών και αξιών) θεωρείται ανώτερη της Μωσαικής ηθικής (σύστημα κανόνων) / (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 460).

Ο Kohlberg όπως και ο Piaget δεν μελέτησε την ηθική δράση ως κριτήριο ηθικής ανάπτυξης, διότι όπως υποστήριξε κάτω από την ίδια συμπεριφορά μπορεί να

κρύβονται διαφορετικά κίνητρα και αξίες. Αυτό που μελέτησε ήταν οι *λόγοι* για τους οποίους ένα πρόσωπο χαρακτήριζε ως καλή ή κακή μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Μελέτησε δηλαδή το είδος της *ηθικής αιτιολόγησης* (κρίσης) την οποία και θεωρεί ασφαλέστερο κριτήριο του επιπέδου αξιακής ανάπτυξης των ατόμων (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 462).

Ο Kohlberg ανέπτυξε τη δική του θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας χωρίζοντάς την σε έξι στάδια, τα οποία υποστηρίζει ότι έχουν μια εμπειρικά προσδιοριζόμενη, καθολική και αναλλοίωτη σειρά (βλ. Πουρκός 1997$^{α}$, 127).

Αρχικά ο Kohlberg δεν ενδιαφέρθηκε για την εφαρμογή της θεωρίας του στον τομέα της εκπαίδευσης (αντίθετα με την αξιακή εκπαιδευτική θεωρία που ανέπτυξε ο John Wilson (βλ. Torney-Purta και Schwille 1983, 104) .

Τα έξι στάδια ανάπτυξης της αξιακής σκέψης τα οποία διαμόρφωσε ο Kohlberg περιγράφουν την ανάπτυξη και τη δομή της ανθρώπινης αξιακής σκέψης. Η δομή αυτή χαρακτηρίζεται από τον Kohlberg ως παγκόσμια, αν και το περιεχόμενο του κάθε σταδίου θεωρείται πιθανόν να ποικίλλει από πολιτισμό σε πολιτισμό.

Οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο στάδιο αξιακής κρίσης για να επιλύσουν τα ποικίλα αξιακά προβλήματα που τους παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους (βλ. Power & Lapsley 1992, 72-73).

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά των έξι αξιακών σταδίων του Kohlberg είναι παρόμοια με τα χαρακτηριστικά των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, διότι: (α) η φύση τους είναι καθαρά νοητική (κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από ένα διαφορετικό τρόπο δικαιολόγησης της προτεινόμενης λύσης, δηλαδή αντιπροσωπεύει ποιοτικές διαφορές στον τρόπο σκέψης), (β) κάθε ανώτερο στάδιο συμπληρώνει τα προηγούμενά του στάδια χωρίς να τα καταργεί, (γ) τα έξι στάδια παρουσιάζονται σε όλα τα άτομα με την αυτή πάντοτε σειρά και τέλος (δ) κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο προσχέδιο αντίληψης (κάτι ανάλογο με τα *γνωστικά σχήματα* του Piaget).

Οι λύσεις που προτείνονται από τα άτομα για τα ηθικά διλήμματα που τους δόθηκαν περιστρέφονται γύρω από τη διαφορετική σπουδαιότητα που αποδίδουν τα άτομα εκάστου σταδίου (διαφορετική ιεράρχηση) στις έννοιες της τιμωρίας, της αμοιβής, της ιδιοκτησίας, του συναισθήματος, της εξουσίας, του νόμου, της ζωής, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της αλήθειας και της συνείδησης, οι οποίες και συνιστούν *ηθικά κριτήρια* αιτιολόγησης των προτεινόμενων λύσεων (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 463).

Παρακάτω στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα έξι στάδια στα οποία αναφέρθηκε ο Kohlberg στη θεωρία του:

**Πίν. 9. Τα έξι στάδια αξιακής κρίσης σύμφωνα με τον Kohlberg**

| | | |
|---|---|---|
| **Προσυμβατικό Επίπεδο**<br>Στο επίπεδο αυτό κακό θεωρείται οτιδήποτε επισύρει την τιμωρία, ενώ καλό είναι ότι σε βοηθά να αποφύγεις την τιμωρία. Οι κοινωνικές αξίες σχετίζονται με την αμοιβή και την ποινή.<br>Χαρακτηρίζει την παιδική σκέψη μέχρι περίπου και 11 ετών. | **Στάδιο 1$^{ο}$**<br>**(ετερόνομη αξιακή κρίση)** | Στο στάδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τις αξίες ως αναπόσπαστες ιδιότητες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (αφελής αξιακός ρεαλισμός).<br>Η αξιακή σκέψη λειτουργεί εγωκεντρικά, έχει συγκεκριμένο χαρακτήρα και καθορίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου από τους ενηλίκους του περιβάλλοντος του παιδιού. Υπάρχει απόλυτη υπακοή στην εξουσία. Η αποφυγή της τιμωρίας είναι ο μόνος λόγος ηθικής συμπεριφοράς. |
| | **Στάδιο 2$^{ο}$**<br>**(χρησιμοθηρική αξιακή κρίση)** | Στο στάδιο αυτό αξία έχει οτιδήποτε σχετίζεται με την ικανοποίηση των ατομικών εγωιστικών αναγκών.<br>Σωστό είναι οτιδήποτε ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου. Καθένας οφείλει να αναγνωρίζει και τις ανάγκες των άλλων.<br>Η αντίληψη αυτή οδηγεί αναγκαστικά σε σύγκρουση συμφερόντων. Για το λόγο αυτό το καλό εδώ είναι σχετικό.<br>Στο συγκεκριμένο στάδιο η απόλυτη υπακοή στην εξουσία, χαρακτηριστικό του προηγούμενου σταδίου, αρχίζει να εξασθενεί. Το άτομο υπακούει στους εξωτερικούς κανόνες μόνο και εφόσον εξυπηρετούν τις ατομικές του ανάγκες και επιθυμίες. |
| **Συμβατικό επίπεδο**<br>Στο επίπεδο αυτό το άτομο σέβεται και υπακούει τους κανόνες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, όχι από φόβο, αλλά επειδή το άτομο κυριολεκτικά ταυτίζεται με την κοινωνική ομάδα. Στο συμβατικό επίπεδο ανήκουν οι έφηβοι αλλά και οι περισσότεροι ενήλικες του δυτικού πολιτισμού. | **Στάδιο 3$^{ο}$**<br>**(διαπροσωπική προσαρμογή)** | Στο στάδιο αυτό τα άτομα συμμορφώνονται απολύτως με τους κοινωνικούς κανόνες, μόνο και μόνο για να τύχουν αναγνώρισης από τους άλλους και για να διατηρήσουν καλές σχέσεις μαζί τους. Αξία έχει οτιδήποτε φαίνεται να έχει αξία στα μάτια των άλλων. Η ανάληψη ρόλων εδώ δεν ξεπερνάει το διαπροσωπικό επίπεδο. Αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν κοινά συναισθήματα, προσδοκίες και συμφωνίες , που είναι αξιακά ανώτερες από τα ατομικά συμφέροντα.<br>Εμφανίζεται για πρώτη φορά η πίστη στο χρυσό κανόνα, η οποία θα αναπτυχθεί πλήρως στο 6$^{ο}$ στάδιο. |
| | **Στάδιο 4$^{ο}$**<br>**(κανονιστική προσαρμογή)** | Στο στάδιο αυτό οι αξίες καθορίζονται σε σχέση με τις κοινωνικές συμβάσεις (συμβόλαια) και τους θεϊκούς νόμους. Η σκέψη του ατόμου είναι μέρος του γενικότερου συστήματος (κοινωνικού, θρησκευτικού, νομικού κ.λπ.) στο οποίο ανήκει. Δίκαιο είναι η εκπλήρωση του αναληφθέντος καθήκοντος.<br>Το συγκεκριμένο στάδιο αντιπροσωπεύει μια περισσότερο ώριμη αξιακή σκέψη, διότι εδώ δεν έχουμε μια απλή, επιφανειακή υποταγή στους κανόνες της εξουσίας, αλλά μια βαθύτερη συνειδητοποίηση της αξίας της ατομικής και της εν γένει προσαρμογής στους κοινωνικούς κανόνες (ισότητα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων). |
| **Μετασυμβατικό επίπεδο**<br>Το άτομο διαχωρίζει με σαφήνεια τις καθολικές πανανθρώπινες αξίες από τους τοπικούς αυθαίρετους κοινωνικούς κανόνες. Οι αξιακές κρίσεις είναι ανεξάρτητες από οποιαδήποτε | **Στάδιο 5$^{ο}$**<br>**(των ηθικών δικαιωμάτων)** | Εδώ το άτομο προσπαθεί να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην πραγματική αξία μιας πράξης και στη νομική της διάσταση, όταν όμως αυτές οι δύο συγκρούονται ο συνδυασμός τους παραμένει προβληματικός.<br>Η μέγιστη αξία και ο απώτατος σκοπός όλων των κοινωνικών κανόνων στο στάδιο αυτό θεωρείται η υπεράσπιση και η μεγιστοποίηση των ατομικών δικαιωμάτων και της ευημερίας του ανθρώπου.<br>Το να έχει κάποιο άτομο δίκιο σχετίζεται εδώ με τη συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την απαίτηση για το σεβασμό και την προστασία τους. |

| | | |
|---|---|---|
| μορφή εξουσίας και κοινωνικής επιδοκιμασίας-αποδοκιμασίας. Το άτομο εδώ αξιολογεί τις πράξεις με βάση εσωτερικευμένα κριτήρια σωστής συμπεριφοράς που δρουν ανεξάρτητα από τις ευρύτερες κοινωνικές προσδοκίες. | **Στάδιο 6ο** (Καθολικές αξίες) | Στο στάδιο αυτό η δικαιοσύνη, η λογική και τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται θεμελιώδεις έννοιες, πάνω στις οποίες οφείλουν να στηρίζονται όλες οι άλλες ανθρώπινες αξίες. Το ανθρώπινο πρόσωπο βρίσκεται στο επίκεντρο ως ανεπανάληπτη οντότητα.<br>Αξία εδώ είναι ό,τι εστιάζει στην υποστήριξη και στην προστασία της ανεπανάληπτης ανθρώπινης ύπαρξης. Υπάρχει λοιπόν μια ξεκάθαρα περσοναλιστική θεμελίωση των αξιών. Οι αξίες τώρα δικαιολογούνται ψυχολογικά (εμπειρικά) και φιλοσοφικά.<br>Καλό είναι οτιδήποτε βοηθά το άτομο να πραγματώσει το προσωπικό του σχέδιο ζωής, εφόσον αυτό δεν περιορίζει και δεν παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων.<br>Το άτομο που βρίσκεται στο έκτο στάδιο αξιακής ανάπτυξης ενδιαφέρεται για το καλό όλης της ανθρωπότητας και δε δεσμεύεται από το φόβο της τιμωρίας, από τις πεποιθήσεις είτε της στενότερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει είτε των ισχυρών προσώπων και από την επιθυμία του για αποδοχή από τους άλλους (ταύτιση).<br>Ο άνθρωπος είναι αυτοσκοπός και όχι μέσον για άλλους σκοπούς, ενώ η ανθρώπινη αξιοπρέπεια θεωρείται ως η μεγαλύτερη αξία.<br>Σε περίπτωση σύγκρουσης αρχών και νόμων εφαρμόζονται οι κανόνες της καθολικής δικαιοσύνης:ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προσωπική αξιοπρέπεια των ατόμων. |

(βλ. Πουρκός 1990, 68-123· Wendorf και Firestone, 2004, 2· Ματσαγγούρας 2006, 466-468)

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα: (α) στα δύο πρώτα στάδια (προσυμβατικό επίπεδο) μια πράξη κρίνεται ως σωστή ή λάθος στη βάση της αναμενόμενης από αυτήν αμοιβής ή τιμωρίας, (β) στα δύο επόμενα στάδια (συμβατικό επίπεδο) οι απόψεις του ατόμου για το σωστό και το λάθος συμφωνούν με τις πεποιθήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει το άτομο, (γ) στα δύο τελευταία στάδια ( μετασυμβατικό επίπεδο) τα άτομα είναι ικανά να διαμορφώνουν και να υποστηρίζουν κρίσεις βασισμένες στην αξία της δικαιοσύνης, ακόμη και στις περιπτώσεις που η αξία αυτή έρχεται σε σύγκρουση με τους υπάρχοντες κοινωνικούς νόμους και κανόνες (Torney-Purta και Schwille 1983, 104) .

Η *διαδικασία της γνωστικής σύγκρουσης* είναι ο βασικός μηχανισμός ανάπτυξης δια μέσου των σταδίων και συμβαίνει όταν τα άτομα με τη βοήθεια αξιακών διαλόγων πάνω σε υποθετικά κοινωνικά διλήμματα έρχονται σε επαφή με τις αρχές και τις αξίες του αμέσως ανώτερου σταδίου ανάπτυξης, οπότε και επιτελούνται *αλλαγές* της βαθύτερης δομής της αξιακής αιτιολόγησης (Πουρκός 1997$^{α}$, 127).

Η έννοια της *αξιακής αιτιολόγησης* αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους το άτομο αποφασίζει να φερθεί με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο όταν βρεθεί σε καταστάσεις εσωτερικής σύγκρουσης ( Hunter 2000, 83).

Τη χρονική περίοδο κατά την οποία η προσέγγιση της «Values Clarification» κυριαρχούσε στην εκπαιδευτική σκηνή (τις δεκαετίες του ΄60 και του ΄70), ο Kohlberg, στο πλαίσιο της γνωστικο-αναπτυξιακής προσέγγισης στην αξιακή

εκπαίδευση, πρότεινε δύο νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Η πρώτη, η οποία προτάθηκε νωρίτερα, ονομάστηκε «μέθοδος των υποθετικών ηθικών διλημμάτων» (Ingall 1997, 12), ενώ η δεύτερη, η οποία προτάθηκε αργότερα, πήρε την ονομασία «δίκαιη κοινότητα» – Just Community (βλ. Hunter 2000, 152, 181, 188 και Tappan 1998, 142).

Σύμφωνα με τον Kohlberg σκοπός της αξιακής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το ανώτερο δυνατό στάδιο αξιακής σκέψης, σύμφωνα πάντα με τις ατομικές δυνατότητες του κάθε παιδιού (βλ. Heslep 1995, 15).

**• Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας ή γνωστικής σύγκρουσης του Festinger**

Η έννοια της γνωστικής σύγκρουσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μια από τις βασικότερες στη θεωρία του Kohlberg. Ο Kohlberg δηλαδή πιστεύει ότι η ανάπτυξη δια μέσου των έξι σταδίων ανάπτυξης επιτελείται με τη διαδικασία της γνωστικής σύγκρουσης.

Ο πρώτος ο οποίος είχε αναφερθεί στην παραπάνω έννοια ήταν ο Festinger το 1957, ο οποίος στο βιβλίο του « A Theory of Cognitive Dissonasce» ανέπτυξε τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας.

Ο Festinger συνοψίζει τη θεωρία του για τη γνωστική σύγκρουση στις παρακάτω τρεις φράσεις: α) είναι δυνατόν να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα σε συγκεκριμένα «γνωστικά στοιχεία», β) η ύπαρξη της παραπάνω ασυμφωνίας δημιουργεί πιέσεις για τη μείωσή της και γ) το αποτέλεσμα των προαναφερθέντων εσωτερικών πιέσεων είναι αλλαγές στη συμπεριφορά, αλλαγές στη νόηση και τέλος η προσεγμένη–μετρημένη έκθεση σε νέες πληροφορίες και απόψεις (Festinger 1957, 31).

Με τον όρο «γνωστικά στοιχεία» ο Festinger εννοεί κομμάτια γνώσης – ό,τι το άτομο γνωρίζει για τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του και το περιβάλλον του (Festinger 1957, 9).

*Γνωστική συμφωνία* υφίσταται όταν τα γνωστικά αυτά στοιχεία ταιριάζουν μεταξύ τους. Εάν το άτομο κατέχει πολλά γνωστικά στοιχεία που ταιριάζουν μεταξύ τους, τότε αναπτύσσει ένα αρκετά σταθερό πλαίσιο αναφοράς.

Καθώς νέα γνωστικά στοιχεία εμφανίζονται, συγκρίνονται με το υπάρχον γνωστικό πλαίσιο αναφοράς, και εάν συμφωνούν με αυτό, τότε το υπάρχον πλαίσιο γνωστικής αναφοράς ενισχύεται. Εάν όμως τα νέα γνωστικά στοιχεία δε συμφωνούν με το ήδη υπάρχον γνωστικό πλαίσιο, τότε στο άτομο εμφανίζεται η τάση είτε να αμφισβητήσει την αξία της γνώμης που είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή είτε να

αμφισβητήσει την αξία της πηγής των νέων γνωστικών στοιχείων, προκειμένου να μειωθεί η γνωστική ασυμφωνία.

Σύμφωνα με τον Johnson (2001), το «πλαίσιο αναφοράς» για το οποίο μιλάει ο Festinger σχετίζεται άμεσα με την έννοια *αξίες*. Αναφέρει δηλαδή ότι εάν τα γνωστικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το ατομικό αυτό πλαίσιο αναφοράς είναι μια σειρά γεγονότων τα οποία το άτομο απλώς έχει διδαχθεί, τότε αυτά είναι απλές πεποιθήσεις και μπορούν να αλλάξουν με σχετική ευκολία. Εάν όμως τα γνωστικά στοιχεία του συστήματος αναφοράς είναι προσωπικές εμπειρίες από πραγματικά γεγονότα και προσωπικές σχέσεις, οι οποίες είχαν επιφέρει είτε επιδοκιμασία και αποδοκιμασία είτε πόνο και ευχαρίστηση (π.χ. εμπειρίες με αμοιβές και τιμωρίες), τότε το σύστημα αυτό αποτελεί από μόνο του μια αξία και δεν υπόκειται εύκολα σε αλλαγές.

Για τον Festinger, ανάμεσα στις αξίες που δεν αλλάζουν σχεδόν ποτέ και στις πεποιθήσεις που αλλάζουν σχετικά εύκολα βρίσκονται οι στάσεις, οι οποίες αλλάζουν πιο εύκολα από τις αξίες αλλά πιο δύσκολα από τις πεποιθήσεις (βλ. Johnson 2001, 41-42).

- **Η διδακτική μέθοδος των υποθετικών ηθικών διλημμάτων**

Η διδακτική μέθοδος των «υποθετικών ηθικών διλημμάτων» που πρότεινε ο Kohlberg μοιάζει πολύ με τη σωκρατική μέθοδο διδασκαλίας, τη μαιευτική (βλ. DeRoche &Williams 1998, 9).

Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο χώρο της εκπαίδευσης από τον Moshe Blatt, το 1968, ο οποίος σε αντίθεση με τον Kohlberg πίστευε ότι όχι μόνο οι μακρόχρονες επιδράσεις του στενότερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και οι βραχύχρονες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να έχουν αποτέλεσμα την αξιακή γνωστική ωρίμαση του ατόμου (βλ. Higgins 1991, 113).

Ο ρόλος του δασκάλου στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να αναλύσουν το δικό τους στάδιο αξιακής ανάπτυξης και τελικά να κατακτήσουν τα ανώτερα επίπεδα αξιακής σκέψης (Ingall 1997, 12).

Ο δάσκαλος αρχικά παρουσιάζει το αξιακό δίλημμα στα παιδιά και στη συνέχεια μέσα από ερωτήσεις του τύπου «γιατί» εντοπίζει και αναλύει τις αξιακές δηλώσεις τις οποίες εκφέρουν οι μαθητές όταν έρχονται αντιμέτωποι με το συγκεκριμένο δίλημμα.

Κύριος στόχος της παραπάνω μεθόδου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν όσο το δυνατόν λιγότερο εγωκεντρικοί και να αποκτήσουν μια ευρύτερη και

βαθύτερη κατανόηση των άλλων, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα ανώτερα επίπεδα αξιακής σκέψης (DeRoche &Williams 1998, 9).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παραπάνω μεθόδου έδειξαν ότι: πρώτον, η μετάβαση σε ανώτερα στάδια επιτελείται ευκολότερα μέσα από συζητήσεις με συνομηλίκους και δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί αλλά και το ίδιο το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά στην παρουσίαση των υποθετικών αξιακών διλημμάτων (Higgins 1991, 113).

- **Από τη μέθοδο των «υποθετικών αξιακών διλημμάτων» στη μέθοδο της «δίκαιης κοινότητας»**

Η διδακτική προσέγγιση της «δίκαιης κοινότητας» (Just Community) εφαρμόστηκε στον εκπαιδευτικό χώρο κυρίως στη μέση εκπαίδευση και ήταν το αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος του Kohlberg σχετικά με τη διδασκαλία της αξίας της δικαιοσύνης.

Το *Cluster School* στο Cambridge ήταν το πρώτο σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της «δίκαιης κοινότητας».

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιδίωκε να τροποποιήσει όχι μόνο τον τρόπο σκέψης των μαθητών αλλά και τη συμπεριφορά τους (Higgins 1991, 121).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας πραγματοποιείται μέσω της πραγματοποίησης αξιακών *διαλόγων* και μέσω της εφαρμογής *άμεσων δημοκρατικών διαδικασιών* σε οποιαδήποτε προσπάθεια των παιδιών με στόχο την επίλυση των παρουσιαζόμενων αξιακών προβλημάτων και συγκρούσεων (βλ. Torney-Purta & Schwille 1983, 102, 101 ).

Αναλυτικότερα το πρόγραμμα της «δίκαιης κοινότητας» περιλάμβανε τις εξής διαδικασίες:

(1) *Ανοικτές συζητήσεις* πάνω σε θέματα αξιακών ποιοτήτων, δικαιοσύνης και αρμονικής συμβίωσης, (2) *Πρόκληση γνωστικής σύγκρουσης* μέσω της έκθεσης απόψεων οι οποίες ανήκουν σε ανώτερο στάδιο αξιακής σκέψης, (3) *Ποικίλες συμμετοχικές δραστηριότητες* – π.χ. ψηφοφορία σχετικά με το ποιοι κανόνες θα ισχύσουν και ποιοι όχι – με στόχο την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και υπευθυνότητας, (4) *Ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας* και της αλληλεγγύης της ομάδας σε υψηλότερα επίπεδα ωριμότητας (με βάση τη θεωρία των σταδίων του Kohlberg).

Και στις δυο παραπάνω διδακτικές προσεγγίσεις τα παιδιά ωθούνται στο να επιλύσουν τα παρουσιαζόμενα διλήμματα χρησιμοποιώντας την έννοια της δικαιοσύνης, όπως αυτή ερμηνεύεται στο δικό τους στάδιο ανάπτυξης (Heslep 1995, 15).

Τα παιδιά, σύμφωνα με τον Kohlberg, δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αλλά ενεργοί συμμέτοχοι στην απόκτηση της κοινωνικής γνώσης (βλ. Καβαθατζόπουλος, 1989, 13 και Παπούλια-Τζελέπη 1984, 166).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Kohlberg η αγωγή αξιών δεν πρέπει να αποτελεί ένα ξεχωριστό μάθημα αλλά μια διάσταση της όλης παιδαγωγικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό δίνει ιδιαίτερη σημασία στο γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, όπως και στο είδος των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (βλ. Ματσαγγούρας 2006, 470).

- **Ένα ελληνικό παράδειγμα**

Ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής της γνωστικο-αναπτυξιακής θεωρίας στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί η πρόταση της Π. Τζελέπη-Παπούλια (1984), το οποίο έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αφορά την ανάπτυξη της αξιακής σκέψης μέσω της διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας.

Όπως ο Hull αναφέρει χαρακτηριστικά, η λογοτεχνία δε διδάσκει με το παράδειγμα ή με την κοινωνική ευθύνη. Διδάσκει κάνοντας τον αναγνώστη να ταυτιστεί με έναν χαρακτήρα ή μια κατάσταση και αναγκάζοντάς τον έμμεσα να αποφασίσει για ένα θέμα. Βέβαια τα πλαίσια τα τοποθετεί ο συγγραφέας, αλλά η προσπάθεια είναι του αναγνώστη.

Η αρχαία τραγωδία προσφέρει ένα εξαιρετικά γόνιμο έδαφος για την αξιακή ανάπτυξη του ατόμου, διότι ο τραγικός ήρωας είναι παγιδευμένος σε ένα δίλημμα και δε γνωρίζει τι είναι δίκαιο να πράξει. Το ίδιο βιώνουμε και εμείς οι θεατές. Έτσι η τραγωδία οδηγεί τους αναγνώστες πέρα από τη συμβατική ηθική, προσφέροντας ανώτερα συστήματα αξιών από εκείνα που εφαρμόζει η κοινωνία.

Μέσα από την αρχαία τραγωδία μπορεί κανείς να δει μια κίνηση προς τα ανώτερα αξιακά στάδια, ένα είδος αγωγής μέσα από τον πόνο, ακόμη και από το θάνατο, για μια καλύτερη ζωή.

Η Παπούλια- Τζελέπη παρουσιάζει ένα παράδειγμα διδασκαλίας στο οποίο τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία είναι η παρουσίαση των αξιακών διλημμάτων, η συζήτηση πάνω στα διλήμματα αυτά, η υπόδυση ρόλων (*role playing*), η εύρεση

σχέσεων και παραλληλισμών των προβλημάτων του τραγικού ήρωα (στην περίπτωσή μας της Αντιγόνης) με τα σημερινά γεγονότα της ζωής και της ιστορίας (Παπούλια-Τζελέπη 1984, 168-169).

- **Σύγκριση της γνωστικο-αναπτυξιακής διδακτικής προσέγγισης με τις προσεγγίσεις της «εκπαίδευσης του χαρακτήρα» και της «διασαφήνισης των αξιών»**

Η διαφορά της γνωστικο-αναπτυξιακής διδακτικής προσέγγισης από τη συμπεριφοριστική εκπαιδευτική προσέγγιση είναι ότι σε αυτήν (γνωστικο-αναπτυξιακή διδακτική προσέγγιση) δε γίνεται διδασκαλία κοινά αποδεκτών αξιών (όπως συμβαίνει στη συμπεριφοριστική προσέγγιση της Εκπαίδευσης του Χαρακτήρα -Character Education). Η αυθεντία στην περίπτωση της γνωστικο-αναπτυξιακής διδακτικής προσέγγισης επικεντρώνεται στην ομάδα και όχι στο δάσκαλο, ενώ η όλη διαδικασία εστιάζει στην προσπάθεια κατανόησης της έννοιας της *δικαιοσύνης* (Atkinson & Ogletree 1982, 76, 78).

Η γνωστικο-αναπτυξιακή διδακτική προσέγγιση διαφέρει επίσης και από τη διδακτική παρέμβαση της διασαφήνισης των αξιών (Values Clarification) στο γεγονός ότι αντίθετα με αυτήν (την προσέγγιση της διασαφήνισης των αξιών) υποστηρίζει ότι υπάρχουν απόλυτες και παγκόσμιες αξίες και ότι η αξία της *δικαιοσύνης* είναι η σπουδαιότερη αξία.

Ειδικότερα για την έννοια της δικαιοσύνης στη θεωρία του Kohlberg πιστεύεται ότι τα άτομα, ανάλογα με το στάδιο ηθικής αξιολόγησης στο οποίο βρίσκονται, χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της έννοιας της δικαιοσύνης, όπως επίσης και ότι οι ερμηνείες των επόμενων αξιακών σταδίων είναι ποιοτικά ανώτερες από τις ερμηνείες των προηγουμένων τους σταδίων (Heslep 1995, 15) [π.χ. στο 2ο στάδιο αξιακής ανάπτυξης θεωρείται δικαιολογημένη η παραβίαση ενός κανόνα εφόσον γίνεται χάριν των προσωπικών αναγκών του ατόμου, ενώ στο 3$^{ο}$ στάδιο δε θεωρείται άδικη η παραβίαση ενός κανόνα εάν το άτομο είχε αγαθά κίνητρα για αυτό (Πουρκός 1990, 80, 85)].

- **Γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρία – κριτικές**

Η γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρία έτυχε μεγάλης αναγνώρισης στο χώρο της αξιακής εκπαίδευσης. Θεωρείται ότι υπερνίκησε τη μηδενιστική προσέγγιση των

συμπεριφοριστών, το μηχανιστικό τρόπο ανάλυσης των ψυχαναλυτών και τη στατική–συγχρονική διερεύνηση των ψυχολόγων της κοινωνικής μάθησης.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του Kohlberg ακολουθεί το διαχρονικό και διαλεκτικό τρόπο έρευνας.

Ενδιαφέρεται κυρίως για τις εσωτερικές ρυθμίσεις και τους μηχανισμούς που κρύβονται πίσω από την ανθρώπινη αξιακή σκέψη και συμπεριφορά και δε στηρίζεται στην πεποίθηση ότι αυτή είναι αποτέλεσμα άμεσης μίμησης ή επίκτητων έξεων (συμπεριφοριστές), έμφυτων τάσεων (κοινωνιοβιολόγοι) ή ένα σύνολο αξιωματικών σταθερών χαρακτηριστικών-εννοιών, ανεξάρτητων από την εμπειρία (απριοριστές). Τη θεωρεί μια δυναμική οργάνωση που αναπτύσσεται μέσα από μια διαρκή διαδικασία αλλαγών για την οικοδόμηση της γνωστικής ισορροπίας (βλ. Πουρκός 1990, 7-8).

Όμως η γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρία του Kohlberg παρά τα θετικά της στοιχεία έχει υποστεί και έντονες κριτικές.

Πολλοί μελετητές αναφέρθηκαν στη μέθοδο των «*υποθετικών αξιακών διλημμάτων*» λέγοντας ότι τα παρουσιαζόμενα στους μαθητές υποθετικά διλήμματα δεν ανταποκρίνονται στην ηλικία, στο επίπεδο ή στο φύλο των μαθητών. Επίσης τονίζεται το γεγονός ότι οι αξίες που χρησιμοποιούνται ως κριτήρια δεν αναλύονται στον απαιτούμενο βαθμό. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η παραπάνω μέθοδος αποτελείται αποκλειστικά από ασκήσεις γνωστικού χαρακτήρα, οι οποίες όμως δε φαίνεται να προκαλούν αλλαγές στη συμπεριφορά (DeRoche & Williams 1998, 9-10).

Ο Oldenquist αμφισβητεί έντονα την υποτιθέμενη αξιακή ουδετερότητα της θεωρίας του Kohlberg (Oldenquist 1979, 244), ενώ πρόβλημα επίσης αποτελεί η παντελή παραγνώριση του ρόλου του πλαισίου (Packer 1992, 45· Πουρκός 1997$^{α}$, 21) όπως επίσης και των ατομικών διαφορών στην κοινωνική ανάπτυξη/μάθηση (Πουρκός 1997$^{α}$, 24).

Κατά τον Πασσάκο (1981, 347), η παραπάνω θεωρία στηρίζεται αποκλειστικά στο γνωστικό τομέα, αγνοώντας συστηματικά το συναισθηματικό τομέα.

Η Nickolson (1983) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η θεωρία του Kohlberg αντικατοπτρίζει μόνο τις κοινωνικές εμπειρίες λευκών ανδρών του δυτικού πολιτισμού οι οποίοι προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να αποκτήσει γενικευμένη ισχύ σε ολόκληρο τον ανδρικό πληθυσμό, ανεξαρτήτως φυλής ή πολιτιστικής ομάδας (βλ. Νοβα-Καλτσούνη 1995, 248).

Σύμφωνα με τη Gilligan, η οποία υπήρξε μαθήτρια του Kohlberg, η γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρία χαρακτηρίζεται από μια σαφή προκατάληψη υπέρ του ανδρικού φύλου. Οι βασικές έννοιες της θεωρίας του (π.χ. δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα) στην πραγματικότητα εκπροσωπούν και αντανακλούν τις ανδρικές πεποιθήσεις της εποχής του. Αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς ότι σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας του Kohlberg οι γυναίκες έδειχναν να μην ξεπερνούν το 3$^{ο}$ στάδιο αξιακής σκέψης.

Σαν απάντηση στην προκατάληψη αυτή η Gilligan ανέπτυξε τη δική της θεωρία (επίσης γνωστικο-αναπτυξιακή) για την ηθική ανάπτυξη. Υποστήριξε ότι γυναίκες και άνδρες ωριμάζουν στον ίδιο βαθμό, αλλά ακολουθώντας διαφορετικές πορείες.

Συγκεκριμένα αναφέρθηκε σε δύο διαφορετικές εσωτερικές φωνές-προοπτικές (της *δικαιοσύνης* για τους άνδρες και της *φροντίδας* για τις γυναίκες) / (Gilligan 1982, 156, 160, 171-174˙ Gilligan & Wiggins 1988, 114-119).

Η Gilligan, τονίζοντας κυρίως τη *συναισθηματική* πλευρά της ωριμότητας, ενέπνευσε μια αξιακή εκπαίδευση βασισμένη στη φροντίδα, στη συμπάθεια και στην αγάπη για τους άλλους και για τον εαυτό μας (βλ. Joseph 1990, 7, 21-22).

Όπως είναι φανερό, τα ανωτέρω αξιακά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία κυριάρχησαν κατά καιρούς στην αμερικανική κοινωνία, τείνουν να μελετούν μεμονωμένες και αποσπασματικές πλευρές της αξιακής καλλιέργειας. Δηλαδή τα μοντέλα αυτά δίνουν έμφαση είτε στο γνωστικό τομέα, εστιάζοντας σε γενικούς αφαιρετικούς ηθικούς κανόνες και αρχές (γνωστικο-αναπτυξιακό μοντέλο / Kohlberg), είτε στο συναισθηματικό τομέα (προσέγγιση της διασαφηνισης των αξιών / Raths, Harmin & Simon) είτε στον τομέα της συμπεριφοράς (προσέγγιση της εκπαίδευσης του χαρακτήρα / Lickona).

Επιπλέον, η πλειονότητα των μέχρι σήμερα εκπαιδευτικών αξιακών προσεγγίσεων στο σύγχρονο σχολείο βασίζεται στην παραδοχή ενός προσώπου το οποίο είναι απομονωμένο από συγκεκριμένα διαπροσωπικά, πραγματιστικά, χωρο-χρονικά, πολιτισμικά κ.λπ πλαίσια (βλ. Joseph 1990, 12˙ Mentkowski 1988, 193˙ Tappan 1991, 243, 252).

### 9.1.2.4. Η θεωρία της Carol Gilligan

Η Gilligan αρχικά υπήρξε μαθήτρια του Kohlberg. Αργότερα όμως επέκρινε τη θεωρία του δασκάλου της λέγοντας ότι είναι ισχυρά προκατειλημμένη υπέρ του

ανδρικού φύλου, διότι σύμφωνα με τα κριτήρια του Kohlberg το γυναικείο φύλο τοποθετούνταν σε χαμηλότερα στάδια ηθικής ανάπτυξης.

Η τοποθέτηση της γυναίκας σε χαμηλότερα στάδια ανάπτυξης καθώς και ο χαρακτηρισμός της ως ηθικά ατελούς όντος οφείλεται κατά τη γνώμη της Gilligan σε αδυναμία της ίδιας της θεωρίας, η οποία μετατρέπεται έντεχνα σε αδυναμία της φύσης των γυναικών και σε εγγενές πρόβλημα του γυναικείου συστήματος αξιών.

Η Gilligan, προσπαθώντας να ερμηνεύσει σωστά τις διαφορές που παρουσιάζουν οι γυναίκες από τους άνδρες, ανέπτυξε μια δική της θεωρία για την αξιακή ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι αντίληψης σχετικά με τη σχέση των ατόμων με τον εαυτό τους και τους άλλους, ένας ανδρικός (ο προσανατολισμός της *δικαιοσύνης*) και ένας γυναικείος (ο προσανατολισμός της *φροντίδας*) (Gilligan 1982, 156, 160, 171-174).

**• Κριτικές της θεωρίας**

Η θεωρία της Gilligan δέχτηκε πολλές θετικές αλλά και πολλές αρνητικές κριτικές. Οι θετικές κριτικές αναφέρονται κυρίως στη σπουδαιότητα των θέσεών της καθώς και στη σπουδαιότητα των ερωτημάτων που έθεσε. Οι αρνητικές κριτικές που δέχτηκε επικεντρώνονται σε τέσσερα κυρίως σημεία:

Το πρώτο σημείο αναφέρεται στην επιλογή του δείγματος της έρευνας.

Το δεύτερο σημείο αναφέρεται στην πρωτοτυπία των ιδεών της Gilligan. αφού και ο ίδιος ο Kohlberg είχε αναφέρει ότι στους προσανατολισμούς των ανθρώπων παρουσιάζεται διαφοροποίηση με βάση το φύλο τους.

Το τρίτο σημείο έχει να κάνει με την παραγνώριση του κοινωνικο-ιστορικού παράγοντα.

Τέλος, το τέταρτο σημείο σχετίζεται με το γεγονός ότι η Gilligan δεν ξεκαθαρίζει με σαφήνεια αν η «γυναικεία φωνή» είναι κατώτερη, ίση ή ανώτερη από εκείνη των ανδρών (βλ. Νόβα-Καλτσούνη 1995, 247-250).

## 9.2. Το θέμα της εκπαίδευσης των αξιών σε Ρώσους κυρίως ερευνητές

### 9.2.1. Η κοινωνικο-ιστορική και πολιτιστική προσέγγιση

Η *κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση* αναπτύχθηκε από τον *L. Vygotsky* και τους μαθητές του. Ο Vygotsky, κινούμενος στα θεωρητικά πλαίσια του *διαλεκτικού υλισμού*, ανέπτυξε μια εντελώς επαναστατική μέθοδο έρευνας της ανθρώπινης ανάπτυξης, ξεπερνώντας έτσι τα στενά όρια της παραδοσιακής *δυιστικής μεθοδολογίας* και τονίζοντας ιδιαιτέρως τη σχέση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης (βλ. Gajdamaschko 1998 και 771˙ Kelemen 1988, 35-36). Για τη συγκεκριμένη προσέγγιση η βασική μονάδα ανάλυσης δεν είναι πλέον το άτομο αλλά η κοινωνική και πολιτιστική δραστηριότητα στην οποία το άτομο έχει ενεργό συμμετοχή (Rogoff 1990, 14).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, δεν είναι αρκετό να μελετήσουμε την ανθρώπινη γνωστική ανάπτυξη μόνο ως φαινόμενο το οποίο αναδύεται κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αλλά και ως διαδικασία η οποία αναπτύσσεται σε άμεση σχέση με τα κοινωνικο-ιστορικά πολιτιστικά εργαλεία, τα οποία διαμεσολαβούν στη νοητική λειτουργία.

Το παραπάνω σημαίνει ότι η ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών μπορεί να κατανοηθεί στο σύνολό της εάν και εφόσον μελετήσουμε τις εξής δύο σπουδαιότατες παραμέτρους: πρώτον τις κοινωνικές ρίζες των «εργαλείων» της σκέψης και δεύτερον τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οι οποίες καθοδηγούν τα παιδιά στη χρήση των εργαλείων αυτών (βλ. Rogoff 1990, 32-35).

### 9.2.2. Η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development ή ZPD)

Πολύ σημαντική προσφορά στην αξιακή εκπαίδευση αποτελεί η σύλληψη του Vygotsky σχετικά με τη *ζώνη* της *εγγύτερης ανάπτυξης* όπως και οι αναφορές του για τον *εργαλειακό* χαρακτήρα της *γλώσσας* (βλ. McLellan & Sanchez 1997, 82˙ Rogoff 1990, 35-36˙ Tappan 1992, 96).

Η ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης είναι ένας αναπτυξιακός χώρος *καθοδηγούμενης συμμετοχής* (εργασία σε ομάδες), όπου τα παιδιά, βοηθούμενα από περισσότερο έμπειρους ενήλικες ή συνομηλίκους και με τη *διαμεσολαβητική* (*εργαλειακή*) λειτουργία της γλώσσας, αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας δραστηριότητες λίγο ανώτερες από τις δικές τους ικανότητες. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να αναπτύξουν καινούργια ανώτερα επίπεδα νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Rogoff 1990, 14, 32).

Κατά τον Vygotsky το παιδί παίζει ενεργητικό ρόλο στην ανάπτυξή του, εφόσον από τη μια πλευρά αναζητά τη βοήθεια των έμπειρων άλλων και παρακολουθεί ενεργητικά τις διάφορες σχετικές κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ από την άλλη πλευρά η ίδια η διαδικασία της εσωτερίκευσης περιέχει πολυάριθμους δραστήριους μετασχηματισμούς (μεταμορφώσεις και ανακατασκευές) των διαφόρων σημειωτικών συστημάτων (π.χ. γλώσσα, λέξεις κ.λπ.) σε θεμελιωδώς διαφορετικούς δρόμους, όπως είναι οι νέες μορφές και σχήματα του εσωτερικού λόγου (βλ. Tappan 1998, 146, 153).

- **Η ZPD και ο εσωτερικός λόγος (σπουδαιότητα-ιδιαίτερα χαρακτηριστικά)**

Στα πλαίσια της ZPD ο εσωτερικός λόγος του ατόμου παρουσιάζει δραματικές αλλαγές, συνεπώς η συμμετοχή των παιδιών στα πλαίσια της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης είναι *ενεργητική* (Tappan 1998, 145).

Με τη μορφή αυτή (έννοιες και διαλογικά σχήματα) το αρχικά *διαπροσωπικό* και *διαψυχικό* (intermental) γεγονός μετατρέπεται σε *ενδοπροσωπικό* ή ενδοψυχικό (intramental) φαινόμενο. Το αντικειμενικό εξωτερικό γεγονός μεταμορφώνεται (*εσωτερικεύεται*) σε ψυχικό γεγονός (σε κάτι το συνειδητό). Με τη μετατροπή του διαπροσωπικού γεγονότος σε ενδοψυχικό γεγονός το άτομο από κοινωνικά ελεγχόμενο γίνεται αυτοελεγχόμενο (Rogoff 1990, 29).

Οι αναφορές του Vygotsky και του Bakhtin (1984, 1986) στον *εσωτερικό λόγο*, επεκτεινόμενες στον τομέα της διδασκαλίας των αξιών, υποδεικνύουν τη σημασία της διαμεσολάβησης και ενορχήστρωσης των εσωτερικευμένων κοινωνικών φωνών στην κοινωνική δράση και την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για αξιακές διακρίσεις (βλ. Tappan 1992, 109-110).

- **Τα τέσσερα στάδια προόδου στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης**

-Το πρώτο στάδιο της ZPD είναι αυτό κατά το οποίο *η εκτέλεση μιας δραστηριότητας υποβοηθείται από τους περισσότερο έμπειρους «άλλους»*.

-Το δεύτερο στάδιο της ZPD αναφέρεται στη βοήθεια που δέχεται το παιδί από τον ίδιο του τον εαυτό. Δηλαδή στο δεύτερο στάδιο το παιδί εκτελεί τη ζητούμενη εργασία χωρίς τη βοήθεια του ενηλίκου.

-Το τρίτο στάδιο είναι μια κατάσταση πέρα από την κοινωνική λεκτική ρύθμιση και πέρα από τη λεκτική αυτορύθμιση της συμπεριφοράς. Η επιθυμητή δραστηριότητα δεν αναπτύσσεται άλλο. Έχει ήδη ολοκληρώσει την ανάπτυξή της.

-Στο τέταρτο στάδιο της ZPD η ολοκληρωμένη-αυτοματοποιημένη διαδικασία οδηγεί σε μια επιστροφή και σε ένα εκ νέου πέρασμα του ατόμου δια μέσου της ZPD και στην κατάκτηση είτε άλλων νέων ικανοτήτων είτε στη βελτίωση και ενδυνάμωση των ήδη αποκτηθέντων (Tharp και Gallimore 1989, 33-39).

Η συνεισφορά της θεωρίας του Vygotsky σχετικά με τη ZPD έγκειται κυρίως στο ότι προσέφερε ένα καινούριο τρόπο σκέψης πάνω σε ζητήματα που ήδη από καιρό κυριαρχούσαν στον τομέα της αξιακής εκπαίδευσης –π.χ. ο ρόλος του διαλόγου και της συζήτησης (discussion) (βλ. Tappan 1998, 150-151).

Οι Tharp και Gallimore, το 1989, αναφέρουν έξι τρόπους βοήθειας μέσα στη ZPD, για τους οποίους γίνεται μνεία στη συνέχεια.

**• Τα έξι είδη βοήθειας στη ZPD κατά τους Tharp και Gallimore**

Οι έξι τρόποι βοήθειας κατά τους Tharp και Gallimore (1989), οι οποίοι περιγράφονται στο βιβλίο τους «Rousing Minds to Life: teaching, learning and schooling in social context», είναι οι: *modeling*, *contingency managing*, *feeding back*, *instructing*, *questioning* και *cognitive structuring*.

-Ο όρος *modeling* αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία προσφέρονται πρότυπα συμπεριφοράς για μίμηση (imitation). Ο ρόλος της μίμησης έχει μελετηθεί διεξοδικά από τον Bandura (1977) (βλ.Tharp και Gallimore 1988, 51).

-Με τον όρο *contingency managing* (συμπτωματικό έλεγχο) εννοούνται όλες οι τεχνικές ενίσχυσης και τιμωρίας, οι οποίες είναι κανονισμένο να ακολουθούν την επιθυμητή ή μη επιθυμητή συμπεριφορά (Tharp και Gallimore 1988, 51).

-Η *feeding back* πληροφόρηση της εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς αποτελεί ένα πανίσχυρο μέσο βοήθειας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ανατροφοδότηση προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς από διάφορους κώδικες, από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους από βιντεοταινίες, από τις αλληλεπιδράσεις τους με εμπειρογνώμονες κ.λπ., ενώ στους μαθητές η ανατροφοδότηση παρέχεται από τις διάφορες δοκιμασίες (tests), τη βαθμολογία κ.λ.π

-Η διαδικασία *instructing* (λεκτική καθοδήγηση) είναι η πιο συχνή στην καθημερινή μας ζωή. Ανέκαθεν οι άνθρωποι έλεγαν, λένε και θα λένε ο ένας στον άλλο «κάνε αυτό» ή «κάνε το με αυτόν τον τρόπο» κ.ο.κ.

-Η διαδικασία *questioning* έχει τις ρίζες της στον Πλάτωνα και στη διαλεκτική του μέθοδο η οποία στηριζόταν σε μια σειρά από ερωτήσεις και απαντήσεις.

-Με τον όρο *cognitive structuring* (γνωστική δομή) εννοούμε τη διαδικασία κατά την οποία δημιουργούνται προβλεπτικές δομές για σκέψη και δράση μέσω της χρήσης του προφορικού λόγου. Οι δομές αυτές μπορεί είτε να αναφέρονται στις πεποιθήσεις είτε να σχετίζονται με τις ανώτερες ανθρώπινες ψυχικές λειτουργίες είτε να αποτελούν εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας (Tharp και Gallimore 1989, 47-59).

- **Σύγκριση της κοινωνικο-ιστορικής προσέγγισης του Vygotsky με τη γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Kohlberg και την προσέγγιση της «εκπαίδευσης του χαρακτήρα».**

Αρχικά θα πρέπει να συγκριθεί από τη μια ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιακή εκπαίδευση στο χώρο της ZPD και από την άλλη η σημασία που αποδίδουν οι υποστηρικτές της γνωστικο-αναπτυξιακής θεώρησης στην ομιλία και το διάλογο (για την αξιακή εκπαίδευση).

Από την πλευρά της γνωστικο-αναπτυξιακής προσέγγισης η ανάπτυξη της αξιακής σκέψης διευκολύνεται όταν το άτομο εκτεθεί σε μορφές ηθικής (αξιακής) αιτιολόγησης, αντιπροσωπευτικές του αμέσως ανώτερου επιπέδου ανάπτυξης με βάση τη θεωρία των σταδίων του Kohlberg. Οι συνθήκες αυτές συμβαίνουν συνήθως μέσα στην τάξη και έχουν αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της γνωστικής σύγκρουσης των παιδιών.

Στο σημείο αυτό στο οποίο η ανάπτυξη του ατόμου διευκολύνεται μέσω της «συνάντησής» του με ανώτερα λειτουργικά επίπεδα, οι δύο υπό σύγκριση θεωρίες ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο σύμφωνα με τον Tappan (1998) οι δύο θεωρίες είναι ριζικά διαφορετικές, διότι η γνωστικο-αναπτυξιακή ψυχολογική προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην αλλαγή των βαθύτερων δομών που σχετίζονται με τις αξίες της δικαιοσύνης και της ευθύνης, ενώ η κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση του Vygotsky επικεντρώνεται στην ανάπτυξη (μέσα στα πλαίσια της ZPD) νέων μορφών κοινωνικής πρακτικής δραστηριότητας, η οποία έχει και αξιακές προεκτάσεις (βλ. Tappan 1998, 142, 150-151).

Η θεωρία του Vygotsky φαίνεται να κατέχει τη μεσαία θέση ανάμεσα στη γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση – που υποστηρίζει ότι η «ηθική» ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα της ενεργητικής εκ μέρους του παιδιού οικοδόμησης νέων γνωστικών σχημάτων με σκοπό την επίλυση των γνωστικών συγκρούσεων– και την προσέγγιση της «εκπαίδευσης του χαρακτήρα» – που πιστεύει ότι η

«ηθική» ανάπτυξη επιτελείται μέσω της έκθεσης του παιδιού σε ιστορίες σχετικές με αξίες.

Το νέο πολύτιμο θεωρητικό στοιχείο που προσέφερε ο Vygotsky έγκειται στη σαφή και συνεκτική σύνδεση αυτών των δυο καίριων αναπτυξιακών παραγόντων μέσα στη ZPD, καθώς και στο σεβασμό του κοινωνικο-πολιτιστικού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις, σεβασμός ο οποίος απουσίαζε εντελώς από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις (βλ. Tappan 1998, 143, 154-155).

**• Κριτικές στη θεωρία του Vygotsky**

Παρά τις πολυάριθμες θετικές κριτικές που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί υπέρ της κοινωνικο-ιστορικής θεωρίας, έχουν διατυπωθεί και κάποιες αρνητικές κριτικές.

Σχετικά με τη ZPD έχει ειπωθεί ότι αν και έχει σκιαγραφηθεί με μεγάλη σαφήνεια η διαδικασία με την οποία η γνώση που αποκτάται οδηγεί στη εξέλιξη των ατόμων, δεν έχει γίνει καμία αναφορά σχετικά με το περιεχόμενο αυτής της γνώσης.

Η παραπάνω θεωρητική έλλειψη λέγεται ότι οδηγεί σε έναν επικίνδυνο σχετικισμό, στην περίπτωση που η σύλληψη του Vygotsky για τη ZPD εφαρμοστεί στον τομέα της αξιακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Tappan (1998) η παραπάνω κριτική τοποθέτηση δεν είναι απολύτως σωστή, διότι η ίδια η φύση της ZPD προϋποθέτει μια συγκεκριμένη αξιακή τοποθέτηση. Η τοποθέτηση αυτή σχετίζεται με τη θεμελιωδώς *διαλογική* φύση της γνώσης στο σύνολό της.

Άλλο σημείο στο οποίο έχει δεχθεί κριτική η θεωρία του Vygotsky είναι η αδυναμία της α) να καθορίσει, να εκτιμήσει και να μετρήσει τα αναπτυξιακά επίπεδα της αξιακής λειτουργίας-δραστηριότητας (χωρίς ταυτόχρονα να επιβάλλει τα πανανθρώπινα παραδοσιακά κριτήρια που ήδη χρησιμοποιούνταν από άλλες θεωρίες) και β) να προσφέρει τα κριτήρια με τα οποία θα διαχωριστούν με ακρίβεια οι διαφορετικοί τύποι-εκδηλώσεις της αξιακής λειτουργίας.

Τέλος, δεν έχει γίνει καμία αναφορά στο ποια είναι τα καταλληλότερα μέσα με τα οποία οι δάσκαλοι και οι άλλοι βοηθοί θα μπορέσουν να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους βοηθούμενους προκειμένου να τους οδηγήσουν στο επιθυμητό επίπεδο ανάπτυξης μέσω της ZPD.

Παρά τις παραπάνω αρνητικές κριτικές τοποθετήσεις, η θεωρία του Vygotsky δεν αποτελεί μόνο μια θεωρία της εκπαίδευσης και συνεπώς μια θεωρία απλής πολιτιστικής μεταβίβασης (Bruner, 1987), αλλά και μια θεωρία πολιτιστικής μεταμόρφωσης –μια θεωρία όπου μέσω της χρήσης της παντοδύναμης γλώσσας σε κάθε της μορφή και μέσα σε ατμόσφαιρα αγάπης θα μπορέσει να κάνει τον κόσμο μας καλύτερο, πιο δίκαιο και πιο ανθρώπινο (βλ. Tappan 1998, 155-156).

### 9.2.3. Ο Leontiev και η θεωρία της δραστηριότητας

Ο Leontiev (1959) ήταν από τους κυριότερους εκπροσώπους της κοινωνικο-ιστορικής πολιτιστικής σχολής στην Ψυχολογία μαζί με τον Vygotsky και τον Luria.

Όπως και ο Vygotsky έτσι και ο Leontiev μελέτησε τη γνωστική ανάπτυξη μέσα στα πλαίσια της γενικότερης κοινωνικο-πολιτιστικής δραστηριότητας. Υπήρξε μαθητής του Vygotsky. Αναφέρθηκε, όπως και κείνος, στην έννοια της *δραστηριότητας* (activity), την οποία όμως στη συνέχεια διεύρυνε και ανέπτυξε ακόμη περισσότερο (βλ. Rogoff 1990, 32).

Κατά τον Leontiev, η έννοια της (υλικής) δραστηριότητας είναι μια βασική έννοια ανάλυσης, η οποία διαμεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και στο κοινωνικό του πλαίσιο, μέσα σε μια διαδικασία αμοιβαίου μετασχηματισμού ανάμεσα στους δύο πόλους, της υποκειμενικότητας και της αντικειμενικότητας.

Ο Leontiev διαχωρίζει τις *δραστηριότητες*, τις *σκόπιμα κατευθυνόμενες δράσεις* και τις *λειτουργίες* ως επίπεδα ανάλυσης της θεωρίας της δραστηριότητας. Τα τρία αυτά στοιχεία δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία τα οποία απλώς σχηματίζουν τη δραστηριότητα, αλλά αποτελούν αυτά καθαυτά τα δομικά στοιχεία της δραστηριότητας. Όλες οι μεταμορφώσεις και μετασχηματισμοί που συμβαίνουν κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας έχουν τις ρίζες τους μέσα στο σύστημα των σχέσεων των τριών αυτών δομικών στοιχείων ( βλ. Rogoff 1990, 14, 32).

Για τον Leontiev η διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας είναι “βαθιά ενιαία”, “μοναδική” και γεννιέται μόνο μέσα στην κοινωνία. Δημιουργείται κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου σαν συνέχεια των μεταμορφώσεων της δραστηριότητάς του.

Η ανάπτυξη της συνείδησης είναι παράλληλη με την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αληθινά ανεπτυγμένη προσωπικότητα θεωρείται αυτή που

αυθόρμητα δεν μπορεί να πράττει παρά μόνο το σωστό (Leontiev 1959, 180, 184, 280).

### 9.2.4. Η θεωρία του Bakhtin (η διαλογική φύση του εσωτερικού λόγου)

Ο Bakhtin, Ρώσος λογοτεχνικός κριτικός και φιλόσοφος, υπήρξε σύγχρονος του Vygotsky. Αν και οι μελέτες τους μοιράζονταν πολλά κοινά στοιχεία, δεν γνώριζαν ο ένας τη δουλειά του άλλου και δεν είχαν συναντηθεί ποτέ (βλ. Tappan 1992, 95).

Ο Vygotsky και ο Bakhtin έκαναν την ίδια υπόθεση, ότι δηλαδή όλες οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες διαμεσολαβούνται από τη γλώσσα και τα λεκτικά σχήματα. Η γλώσσα αποτελεί ένα κοινωνικο-πολιτιστικό φαινόμενο και λειτουργεί ως ψυχολογικό εργαλείο. Ο Bakhtin (1981) εστίασε στον θεμελιωδώς διαλογικό χαρακτήρα του εσωτερικού λόγου (βλ. Tappan 1997, 86-87). Υποστηρίζει μάλιστα ότι ο εσωτερικός λόγος αποτελείται από δύο ή και περισσότερες κοινωνικές φωνές, οι οποίες εμπλέκονται σε διάλογο μεταξύ τους, προκειμένου να επιλύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (βλ. Tappan 1992, 97-98).

Οι φωνές αυτές αποτελούνται από λέξεις κοινά κατανοητές (διαφορετικά πρόκειται για απλούς ήχους), οι οποίες εμπλέκονται πάντοτε με τη διαδικασία της επικοινωνίας, είναι δηλαδή σημειολογικά φαινόμενα (Tappan 1991, 247, 249).

Οι φωνές εμφανίζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτιστικά και θεσμικά πλαίσια και αντανακλούν–εκφράζουν τα πλαίσια αυτά (στον τρόπο που ακούγονται και στις λέξεις που μεταφέρουν). Η σύλληψη του Bakhtin για τη «φωνή» απαντά σε δύο σημαντικά ερωτήματα: α) πώς οι λέξεις μπαίνουν μέσα στην ψυχή και γίνονται συστατικά μέρη του εσωτερικού λόγου-διαλόγου και β) πώς οι λέξεις διαμεσολαβούν τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες (μνήμη, κρίση, αντίληψη κ.λπ.) (βλ. Tappan 1991, 247-248).

Η θεωρητική τοποθέτηση των Bakhtin και Vygotsky για τις φωνές που εσωτερικεύονται και στη συνέχεια καθοδηγούν τη συμπεριφορά ερμηνεύει τη θεωρία της C. Gilligan σε τέτοιο βαθμό που καμία άλλη από τις ισχύουσες θεωρίες δεν μπορεί να κάνει.

Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη δύο διαφορετικών «ηθικών» φωνών (της δικαιοσύνης και της φροντίδας) οφείλεται στις διαφορετικές εμπειρίες που βιώνουν

και που διαμεσολαβούν στην αξιακή σκέψη των ανδρών και των γυναικών μέσα στο συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο (βλ. Tappan 1992, 110).

### 9.2.5. Ο Vygotsky και η αξιακή εκπαίδευση (με ποιο τρόπο ο εσωτερικός λόγος διαμεσολαβεί στην αξιακή σκέψη)

Ο Vygotsky δεν ασχολήθηκε ο ίδιος με τον τομέα της διδασκαλίας των αξιών, όμως πολλοί μετέπειτα ερευνητές επέκτειναν στη συνέχεια τις ιδέες του και στον ειδικό αυτό τομέα (π.χ. Cole 1985˙ Tharp & Gallimore 1988˙ Wertsch 1985, Rogoff 1990) / (βλ. Tappan 1997, 80).

Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις της θεωρίας του Vygotsky στον τομέα της αξιακής εκπαίδευσης έχουν να κάνουν κυρίως με τα λεκτικά μηνύματα που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πολύ συνειδητοί ως προς τα μηνύματα αυτά, διότι τα παιδιά εσωτερικεύουν τα συγκεκριμένα μηνύματα–φωνές σε μεγάλο βαθμό και με πολύ μεγάλη ευκολία.

Ακόμη και αν τα παιδιά ενορχηστρώνουν με υποκειμενικό τρόπο τις φωνές αυτές και δεν ακολουθούν κατά γράμμα τα μηνύματα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τη δύναμη που έχει η «φωνή» τους στην παιδική ψυχή, ως προς τη διαμόρφωση της σκέψης και της συμπεριφοράς τους (βλ. Tappan 1992, 114).

## 9.3. Η διδασκαλία των αξιών στην Ευρώπη

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για το μέλλον της Ευρώπης. Αυτό καθίσταται ολοφάνερο αν σκεφτεί κανείς τις νέες δυναμικές συνθήκες και τις απαιτήσεις που εγείρονται από αυτές.

Η ευρωπαϊκή κοινότητα έχει πολυπολιτισμικό και δημοκρατικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτό οι αξίες που θα στηρίξουν και θα εκφράσουν τη νέα αυτή πραγματικότητα δεν μπορεί να είναι ακριβώς οι ίδιες με εκείνες που κυριαρχούσαν στο παρελθόν.

Αξίες όπως ο εθνικισμός, που τροφοδότησε στο παρελθόν ακραία φαινόμενα ρατσισμού, οφείλουν να υποχωρήσουν και να δώσουν αρκετό χώρο σε αξίες που αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της προσφοράς κάθε έθνους στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά και τη σημασία διατήρησης του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Η ελευθερία, η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα, η ισότητα ευκαιριών, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός για τους άλλους, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αξίες που συνδέονται άμεσα με τις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής κοινότητας στην οποία ανήκουμε και εμείς.

Η έννοια της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής συνεργασίας δεν είναι νέα και η απόδειξη γι΄αυτό βρίσκεται στα γραπτά του Κομένιου (1592-1670), ο οποίος είχε τονίσει ιδιαίτερα τη σημασία της πολιτικής και εκπαιδευτικής συνεργασίας των χωρών της Ευρώπης. Στη σύγχρονη εποχή ευρωπαϊκοί οργανισμοί όπως το «Συμβούλιο της Ευρώπης» και η «Ευρωπαϊκή Ένωση», δουλεύουν πάνω σε αυτόν το στόχο για περισσότερο από σαράντα χρόνια [1].

Τη δεκαετία του 1970 ένας αρκετά σημαντικός αριθμός ερευνητών από διαφορετικές εθνικότητες καυχήθηκαν για την ύπαρξη της «Ευρώπης της εκπαίδευσης». Η «Ευρώπη της εκπαίδευσης» υπήρξε μια παντοδύναμη και εξαιρετικά σημαντική ιδέα. Αναφερόταν στην πεποίθηση ότι άνθρωποι με διαφορετικές εθνικές παραδόσεις και διαφορετική γλώσσα θα ήταν δυνατό να συνδεθούν κάτω από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με γνώμονα κοινά αποδεκτές αξίες και ενδιαφέροντα.

Καθώς η ευρωπαϊκή ένωση μεγάλωνε στο πέρασμα του χρόνου (συμπεριλάμβανε έξη κράτη – μέλη, το 1958, αργότερα, το 1973, αριθμούσε εννέα μέλη, το 1981 τα μέλη της είχαν αυξηθεί σε δέκα, το 1986 είχαν γίνει δώδεκα, το 1995 συμμετείχαν δεκαπέντε μέλη και τέλος το 2004 τα μέλη της είχαν φτάσει τα είκοσι πέντε), η «Ευρώπη της εκπαίδευσης» μεγάλωνε επίσης.

Η παραπάνω ιδέα υλοποιήθηκε από τις εκατοντάδες χιλιάδες μαθητών που συμμετείχαν στο πανευρωπαϊκό πρόγραμμα ανταλλαγών του Erasmus, από τους φοιτητές που επέλεξαν να φοιτήσουν σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα και από το δίκτυο των χιλιάδων ερευνητών, ακαδημαϊκών και δασκάλων στα πολυάριθμα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ευρωπαϊκής κοινότητας.

Στην υλοποίηση της ιδέας της «Ευρώπης της εκπαίδευσης» βοήθησαν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, καθοριστικά διεθνείς οργανισμοί με πανευρωπαϊκό χαρακτήρα, όπως π.χ. το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) και η

[1] Education Centre DRUMCONTRA (1997) / www.eduvinet.de/eduvinet / ir1007.htm / 27-9-2006, σελ.1-3.

Οργάνωση για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) [2].

Η μεγαλύτερη προτεραιότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης, που αποτελεί στην κυριολεξία τον πυρήνα της ευρωπαϊκής αξιακής εκπαίδευσης, υπήρξε η εκπαίδευση που στοχεύει στη δημιουργία πολιτών ικανών να συμμετέχουν ενεργά στο δημοκρατικό πολίτευμα και να το στηρίζουν καθημερινά με την υπεύθυνη και αυτόνομη δράση τους.

Ο όρος που χρησιμοποιήθηκε από το εν λόγω Συμβούλιο για να περιγράψει την παραπάνω επιδίωξη ήταν: *Education for Democratic Citizenship* ή αλλιώς EDS.

Ο όρος *Citizenship* περιγράφει μια όχι και τόσο σαφή έννοια η οποία όμως είναι ανάγκη να καθοριστεί με ακρίβεια, λόγω της σημαντικότατης θέσης που αυτή κατέχει ως εκπαιδευτικός στόχος της νέας χιλιετίας. Για τους περισσότερους ο όρος αυτός πιθανόν να παραπέμπει στις ιδέες της δικαιοσύνης και του πατριωτισμού καθώς και στην εικόνα ενός πολίτη ο οποίος είναι ενήμερος και υπάκουος σχετικά με τις υποχρεώσεις του απέναντι στο κράτος στο οποίο ανήκει.

Ο Αριστοτέλης ονόμασε πολίτη (citizen) εκείνον που συμμετέχει στα «κοινά». Πεποίθησή του ήταν ότι για να μπορέσει ένα παιδί να γίνει μελλοντικά ενεργός πολίτης στην Πολιτεία που ανήκει, είναι απαραίτητη μια «γενική» εκπαίδευσή του, η οποία θα το προετοιμάσει για τη δημόσια συμμετοχή του στη ζωή της κοινότητας.

Στα σημερινά δημοτικά σχολεία η εκπαίδευση για τον αυριανό πολίτη περιορίζεται στο μάθημα της Ιστορίας και της μελέτης περιβάλλοντος, καθώς επίσης και στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων.

Ο Heater (1990) αναφέρθηκε στην έννοια *Citizenship* λέγοντας ότι είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη και αμφιλεγόμενη έννοια, ακόμη και όταν περιορίζεται στα πλαίσια των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών του δυτικού πολιτισμού.

Σύμφωνα με τη γνώμη του Heater, ο ορισμός που δόθηκε από τον Άγγλο Κοινωνιολόγο T.H. Marshall για τη σημασία της *Citizenship* στις μοντέρνες βιομηχανικές κοινωνίες είναι ο ουσιαστικότερος και ο πλέον αντιπροσωπευτικός:

«*Citizenship- είναι μια κατάσταση η οποία είναι κτήμα όλων εκείνων οι οποίοι είναι πλήρη μέλη μιας κοινωνίας. Όλοι όσοι κατέχουν την κατάσταση αυτή είναι ισότιμοι, με σεβασμό στα δικαιώματα και στα καθήκοντα τα οποία είναι άρρηκτα δεμένα με την εν λόγω κατάσταση*.

---

[2] Fragniere (1976) / www.e-education-europe.org/fr/rubriques/home/1.asp /9-6-2006, σ. 1-2.

*Δεν υπάρχουν παγκόσμιες αρχές που να καθορίζουν ποια πρέπει να είναι αυτά τα δικαιώματα και καθήκοντα, όμως οι κοινωνίες στις οποίες η Citizenship είναι ένας αναπτυσσόμενος θεσμός, δημιουργούν μια ιδανική εικόνα της, προς την οποία κατευθύνουν τις προσπάθειές τους.*

*Οι τάσεις που ενυπάρχουν στην ιδανική εικόνα της έννοιας Citizenship είναι η τάση για πλήρη ισοτιμία και η τάση για εμπλουτισμό του «υλικού» της. Η Citizenship απαιτεί μια ξεκάθαρη αίσθηση του να είσαι μέλος της κοινότητας, βασισμένη στην πίστη προς τον πολιτισμό, ο οποίος αποτελεί κοινό αγαθό. Είναι η πίστη στην ελευθερία που γεννιέται από τα δικαιώματα και προστατεύεται από κοινούς νόμους.*

*Η ανάπτυξη της Citizenship πηγάζει από τη μεγάλη επιθυμία των ατόμων να αποκτήσουν αυτά τα δικαιώματα και να απολαύσουν τη χαρά που αυτά προσφέρουν».*

Συνοψίζοντας τον παραπάνω ορισμό του Marshall, η έννοια της *Citizenship* αναφέρεται στο σύνολο των δικαιωμάτων και καθηκόντων που έχει το άτομο ως πλήρες μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, όπως επίσης και στην αίσθηση αφοσίωσης και πίστης στην αξία της ελευθερίας και των άλλων αγαθών που αυτή η κοινωνία προσφέρει σε όλους.

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η παραπάνω έννοια έχει ταυτόχρονα μια υλική και μια συναισθηματική διάσταση [3], γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπ΄όψη στο σχεδιασμό της ευρωπαϊκής αξιακής εκπαίδευσης.

Στις 16-17 Οκτωβρίου του 1991, οι υπουργοί παιδείας από όλη την Ευρώπη συναντήθηκαν στη 17η διαρκή διάσκεψη του *Συμβουλίου της Ευρώπης* (Council of Europe), η οποία πραγματοποιήθηκε στη Βιέννη.

*Στη διάσκεψη αυτή προσδιορίστηκαν οι κύριοι άξονες της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Ειδικότερα η εκπαίδευση στην Ευρώπη οφείλει: (α) να αυξήσει την επίγνωση των Ευρωπαίων ως προς τη διαρκώς αυξανόμενη ενοποίηση ατόμων και κρατών και να βοηθήσει στην εγκαθίδρυση των μεταξύ τους σχέσεων σε νέα βάση, (β) να βοηθήσει τις νέες γενιές να αναπτύξουν κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει απώλεια των ευθυνών που έχουν ως μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας ή ως πολίτες του κράτους στο οποίο ανήκουν ή απώλεια της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας.*

[3] Βλ. Abdulah-Ahmad (1985) / www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/epsd/papers/abdullah&ahmad.html /27-9-2006, 1-2.

*Η εκπαίδευση δημοκρατικών πολιτών και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θεωρούνται ως ο βασικός άξονας γύρω από τον οποίο κινούνται οι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές προσπάθειες της ευρωπαϊκής κοινότητας.*

Στη 17η διάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης αναφέρθηκαν οι βασικές αξίες της πολιτικής, κοινωνικής και ατομικής ζωής στις οποίες πρέπει να στηριχθεί η ευρωπαϊκή εκπαίδευση, και οι οποίες καθορίστηκαν στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του «ανήκειν» στην ευρύτερη ευρωπαϊκή δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει:

-την *επιθυμία* να αντιλαμβάνεσαι και να κατανοείς και τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές στα ενδιαφέροντα και στον τρόπο σκέψης των ατόμων μελών της ευρωπαϊκής κοινότητας,

-την *αποδοχή* των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων που διαμορφώνουν την πολιτιστική ταυτότητα των ατόμων,

-το *σεβασμό* στους *νόμους* και τις *συμβάσεις* της ευρωπαϊκής κοινότητας, καθώς και στην *απονομή δικαιοσύνης* πάντοτε στη βάση του *σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, τα οποία αναγνωρίζει η κοινότητα,

-την *επιθυμία* για αρμονική συνύπαρξη και συμφιλίωση των διαφορετικών στοιχείων που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα αλλά και στα κράτη,

-το *ενδιαφέρον* για τη διατήρηση της ευρωπαϊκής αλλά και της παγκόσμιας οικολογικής ισορροπίας,

-την *υποστήριξη* της ελευθερίας, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δικαιοσύνης και της οικονομικής σταθερότητας,

-την επιθυμία για διατήρηση της ειρήνης σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι, τα σχολεία της ευρωπαϊκής κοινότητας θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν επίγνωση:

-της *γεωγραφικής ποικιλίας* της ευρωπαϊκής επικράτειας και των διαφορετικών χαρακτηριστικών του φυσικού κόσμου αλλά και των διαφορών σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο,

-των διαφόρων *ιστορικών δυνάμεων* οι οποίες διαμόρφωσαν την Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένης και της ανάπτυξης της ιδεών της νομιμότητας, του κράτους και της ελευθερίας,

-των *προτύπων ανάπτυξης* των διαφόρων ευρωπαϊκών πολιτιστικών χαρακτηριστικών, είτε αυτά αναφέρονται σε ομοιότητες είτε αναφέρονται σε διαφορές,

-της *πολυγλωσσικής φύσης* της ευρωπαϊκής κοινότητας, η οποία καταδεικνύει την πολιτισμική της υγεία,

-της *ιστορίας της ιδέας για ευρωπαϊκή ενότητα* και της πορείας προς την ενοποίηση από το 1958,

-των έργων και των μεθόδων των διαφόρων ευρωπαϊκών ινστιτούτων ,

-της ανάγκης για μια ενιαία πολιτική αντιμετώπισης των διαφόρων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων στην ευρωπαϊκή επικράτεια.

Η διδασκαλία όλων των παραπάνω παραμέτρων είναι δυνατόν να ενσωματωθεί στη διδασκαλία των επιμέρους σχολικών μαθημάτων όπως είναι η γεωγραφία, η ιστορία, η τα μαθήματα που αφορούν στη διαχείριση και την προστασία των φυσικών πόρων (οικονομία).

Ιδιαιτέρως, όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία των διαφόρων διαστάσεων της ευρωπαϊκής κοινωνίας ενδείκνυται να πραγματώνεται μέσω της άμεσης εμπειρίας των μαθητών [4].

Το 1990 η ένωση των ινστιτούτων για την ανάπτυξη και έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση στην Ευρώπη (the Consortium of institution for Development and Research in Education in Europe - CIDREE) αναγνώρισε το κοινό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία των αξιών σε μεγάλο αριθμό μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βεβαίως ήταν ολοφάνερο από την αρχή ότι υπήρχαν πολλές διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα σχετικά: (α) με το τι ακριβώς εννοούμε ως αξία, (β) με το αν υπάρχουν παγκόσμια αποδεκτές αξίες, (γ) με το αν είναι δυνατόν να υπάρξει συμφωνία σχετικά με τις αξίες, (δ) με το αν οι αξίες μπορούν να διδαχθούν ή όχι, και, αν ναι, από ποιόν, (ε) με το αν είναι σωστό οι αξίες να διδάσκονται στο σχολείο και (στ) αν είναι σχετικά απλό ή όχι να διδαχθούν οι αξίες.

Το παραπάνω ζήτημα των αξιών στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση απετέλεσε το κεντρικό σημείο ενδιαφέροντος για μια τολμηρή σε διεθνές επίπεδο έρευνα που

[4] Council of Europe / www,,coe.int/t/e/cultural_cooperation/standing_conferences/i.17sessionvienna1991.asp /22-11-06.

προτάθηκε από την εν λόγω ένωση των ινστιτούτων για την ανάπτυξη και την έρευνα στην Ευρώπη. Το ερευνητικό αυτό τόλμημα είναι το αποτέλεσμα ενός συνεργατικού προγράμματος αξιακής εκπαίδευσης γνωστό ως «*Οι αξίες στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σχεδιασμό* (Values in European Education project ή αλλιώς **VEEP**) [5].

Το έτος 1992 η VEEP κλήθηκε από την UNESCO προκειμένου να συνεισφέρει στην ανθρωπιστική και διεθνή διάσταση του εκπαιδευτικού της προγράμματος για τα έτη 1990-1995 [6].

Στο πρόγραμμα VEEP, το οποίο αναφέρεται στις αξίες στην εκπαίδευση, συμμετείχαν 11 ινστιτούτα από 7 κράτη μέλη (Αγγλία, Γερμανία, Β. Ιρλανδία, Νορβηγία, Σκωτία, Ισπανία και Δανία). Το εν λόγω πρόγραμμα ορίστηκε ως το «πλαίσιο για τις διαλογικές και κοινές όψεις της αξιακής εκπαίδευσης» (a framework for sharing and discussing aspects of values education» .

Ο παραπάνω σχεδιασμός εστιάστηκε σε ένα σύνολο στρατηγικών, οδηγιών και πειραματικών προσεγγίσεων σχετικών με την εισαγωγή της διδασκαλίας των αξιών στην εκπαίδευση. Υιοθετήθηκαν ποικίλες προσεγγίσεις σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες αναφέρονταν σε περιοχές όπως: *συμφωνία ως προς τις αξίες*, τα *πολιτικά δικαιώματα*, *δημοκρατία και εκπαίδευση*, οι *αξίες στις εθνικές και παγκόσμιες κοινότητες* [7].

Η προσπάθεια που δρομολογήθηκε από την VEEP στόχευε αφενός στην αναγνώριση των κοινών στοιχείων μεταξύ των κρατών στον τομέα της αξιακής εκπαίδευσης και αφετέρου στη ανάδειξη των καινοτόμων και «προχωρημένων» ιδεών στον εν λόγω τομέα.

Οι σημαντικές αυτές ιδέες θεωρήθηκε ότι μπορούσαν να στηρίξουν τη διάδοση των αξιών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και να αυξήσουν την ανθρωπιστική και διεθνή διάσταση της εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Η παραπάνω προσπάθεια συμπεριέλαβε μια σειρά από συστάσεις προς τα σχολεία καθώς και προτεινόμενες πρακτικές σχετικά με το πώς θα ήταν δυνατό να ενσωματωθεί η διδασκαλία των αξιών στην καθημερινή πρακτική του σχολείου.

---

[5] CIDREE/UNESCO (1983)/ **http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000986/09867** 1epdf. /21-11-06, σελ. 5.

[6] Smith & Montgomery (1997) /**http://cain.ulst.ac.uk** / **issues/index.html** / 10-9-2006/ σελ.1.

[7] CIDREE/UNESCO **(**1983) / **http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000986/09867** 1epdf. /21-11-06, σελ. 5.

Η VEEP βοήθησε σημαντικά στην καθιέρωση του σχεδίου διδασκαλίας των αξιών στο ευρύτερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης

Η επιστημονική ομάδα με την ονομασία «*Ευρωπαϊκή Μελέτη των Αξιών*» (The European Values Study / 1981-1990) είχε ξεκινήσει από μια ανεπίσημη ομάδα από κοινωνικούς επιστήμονες, φιλοσόφους, θεολόγους και ερευνητές υπό την αιγίδα διαφόρων Πανεπιστημίων αλλά και εμπορικών πρακτόρων οι οποίοι ενδιαφέρονταν για την έρευνα σχετικά με τις αξίες.

Η εν λόγω μελέτη δρομολόγησε μια ποικιλία σχετικών θεμάτων, όπως είναι η συζήτηση-αναζήτηση για κοινές αξίες, η αλλαγή των αξιών, η διείσδυση των χριστιανικών αξιών στην ευρωπαϊκή κοινότητα καθώς και ο ρόλος των παραπάνω αξιών στην πολιτισμική ενοποίηση της Ευρώπης. Το αποτέλεσμα ήταν να υποστηρίξει συγκεκριμένες θέσεις όσον αφορά στην αξιακή διδασκαλία:

α) υπάρχουν και άλλες δυνάμεις οι οποίες είναι αξιακά φορτισμένες και οι οποίες επηρεάζουν τα άτομα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις αξίες που διδάσκονται στα πλαίσια κάποιου σχολικού προγράμματος,

β) όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία των αξιών πρέπει να έχουν συνειδητοποιήσει την προσωπική τους ευθύνη σχετικά με την κατανόηση των εν λόγω αξιών και τη δυνατότητά τους να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας,

γ) η μελλοντική ευρωπαϊκή εκπαίδευση πρέπει να εστιαστεί στο ζήτημα της προσωπικής αυτονομίας καθώς και στο ζήτημα της ανάπτυξης της αίσθησης *υπευθυνότητας* απέναντι στο μέλλον [8].

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ένωσης για τη διδασκαλία των αξιών έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από αυτές που έχουν αναπτυχθεί στις Η.Π.Α., διότι και οι δύο κοινωνίες προσπαθούν να απαντήσουν στο ίδιο πρόβλημα: στη δυνατότητα τους να μορφώσουν συνειδητούς, αυτόνομους και δημοκρατικά ενεργούς πολίτες στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας τους).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν μερικά παραδείγματα αξιακής εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες της Ευρώπης.

---

[8] Smith & Montgomery (1997) / **http://cain.ulst.ac.uk / issues/index.html** / 10-9-2006/ σελ.2.

### 9.3.1. Η αξιακή εκπαίδευση στην Πορτογαλία

Ο νόμος για το εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος ισχύει από το 1986, αναφέρει ότι κάθε πολίτης της Πορτογαλίας έχει τα ίδια δικαιώματα στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά αγαθά.

Καθήκον του κράτους είναι να προάγει την εκπαίδευση, διότι μόνο μέσω αυτής μπορεί να πραγματωθεί στην πράξη η ισότητα των ευκαιριών. Μόνο με τη σωστή εκπαίδευση εξασφαλίζονται και τα ατομικά δικαιώματα αλλά και γίνεται σεβαστή η πλουραλιστική διάσταση της ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Σε γενικές γραμμές το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας με βάση τον ισχύοντα εκπαιδευτικό νόμο έχει ως κύριο στόχο του τη διαμόρφωση ατόμων, με ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα και ικανά να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη σε μια τόσο ποικίλη και πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι η ευρωπαϊκή κοινότητα [9].

.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη επαγγελματική κοινότητα της Πορτογαλίας δείχνει να ενδιαφέρεται για ζητήματα που αφορούν στις αξίες στην καθημερινή ζωή και υποστηρίζει την εκπαίδευση των αξιών στα σχολεία.

Σε μια συνάντησή των μελών της, που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 1998 στη Λισσαβώνα, η συζήτησή τους επικεντρώθηκε στο ερώτημα, εάν τελικά έχει κάποιο νόημα η διδασκαλία αξιών στα σχολεία της Ευρώπης. Η ερώτηση αυτή, η οποία δεν αφορούσε αποκλειστικά στον επαγγελματικό χώρο, απαντήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους: *ναι, όχι, μπορεί*.

Το «ναι» της αξιακής εκπαίδευσης βασίστηκε στη διαπίστωση ότι οι αξίες περνούν στην επόμενη γενιά με μη συστηματικό τρόπο, με αποτέλεσμα να την αγγίζουν μόνο επιφανειακά.

Ο R. Carniero, πρώην Υπουργός Παιδείας της Πορτογαλίας, προσπάθησε να εισαγάγει τη διδασκαλία των αξιών στο σχολικό πρόγραμμα της χώρας του. Δυστυχώς μόνο το 50% των σχολείων της Πορτογαλίας εισήγαγαν τη διδασκαλία αξιών στο πρόγραμμά τους, αν και υπάρχει ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για το θέμα αυτό.

---

[9] Losito (2003) / http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/e.d.c./documents_and *publications/by subject/policies/ 091*_ecit_2003_22rev_BLosito_South_Europe.asp.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις εκείνων που εναντιώθηκαν στην αναγκαιότητα της αξιακής εκπαίδευσης. Ο καθηγητής Guy de Coq τόνισε ότι δεν υπάρχει ουδέτερη συζήτηση για τις αξίες. Π.χ. η έννοια *δικαιοσύνη* είναι φορτωμένη με τεράστιο συναισθηματικό φορτίο, άλλοτε θετικό και άλλοτε αρνητικό (ανάλογα με την προσωπική πεποίθηση και άποψη εκείνου που την αναφέρει). Επίσης ο καθηγητής Manuel Brasa de Cruz λέει κάτι παρόμοιο για τις δημοκρατικές αξίες και τα πολιτικά δικαιώματα.

Οι παραπάνω απόψεις και αμφιβολίες πιθανόν να πηγάζουν από τα σχετικά πρόσφατα βιώματα των Ευρωπαίων. Πιο συγκεκριμένα, η ευρωπαϊκή ιστορία έχει ακόμη νωπές τις μνήμες από τις τυραννίες του Σαλαζάρ στην Πορτογαλία, του Φράνκο στην Ισπανία, του Μουσολίνι στην Ιταλία ή του Χίτλερ στη Γερμανία.

Είναι λοιπόν πολύ πιθανό να έχει απομείνει στην ψυχή των Ευρωπαίων πολιτών κάποιος υποσυνείδητος φόβος σχετικά με την πιθανότητα επιβολής μιας εξουσιαστικής και αυταρχικής ηθικότητας, η οποία παλαιότερα είχε εκφραστεί από διάφορους δυνάστες και η οποία είχε κυριολεκτικά «στραγγαλίσει» την ελεύθερη βούληση και αυτόνομη ηθική δράση των ατόμων.

Η πρόταση λοιπόν των παραπάνω διανοητών είναι να μην υπάρχει καθόλου αξιακή εκπαίδευση αφού υπάρχει πάντοτε ο φόβος να χρησιμοποιηθεί από τις εκάστοτε εξουσίες, να πάρει λάθος κατεύθυνση και να υποδουλώσει την ανθρώπινη ψυχή.

Όσοι υποστήριξαν την άποψη «ίσως» της αναγκαιότητας για αξιακή διδασκαλία, τη στηρίζουν στο γεγονός ότι η σύγχρονη Ευρώπη αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα με την αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων της. Σύμφωνα με τον καθηγητή Elchardus, οι νέοι της Ευρώπης φαίνονται να μην επιθυμούν την κοινωνική συμμετοχή τους στο ευρύτερο δημοκρατικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής κοινότητας.

Η απομάκρυνση των νέων από την πολιτική και κοινωνική ζωή πιθανόν να οφείλεται στην ωφελιμιστική, υλική και πραγματιστική αντίληψη του ανθρώπου, η οποία κυριαρχεί στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. Αυτή η τόσο μονομερής απάνθρωπη και φτωχή αντίληψη για την ανθρώπινη οντότητα σίγουρα δεν εμπνέει υγιείς και ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις, ούτε προσφέρει ισχυρά κίνητρα

συμμετοχής σε μια κοινωνική πραγματικότητα, η οποία υπακούει και λειτουργεί με βάση την παραπάνω αντίληψη [10].

Η μετατροπή της Πορτογαλικής κοινωνίας σε μια αληθινά δημοκρατική κοινωνία γέννησε την ανάγκη πολλών μεταρρυθμίσεων στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενδιαφέροντα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς στην Πορτογαλία από τους C. Jesuino (1983), B. da Cruz (1985), Figueiredo (1985 και 1988), Reis (1985 και 1986), Vala (1985 και 1986), Stock (1988), Conde (1989) και Ferreira (1989).

Οι παραπάνω έρευνες  έδειξαν ότι οι νέοι έχουν πολύ φτωχή συμμετοχή στα κοινά και δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την παγκόσμια ειρήνη.

Όσον αφορά μάλιστα στο ζήτημα της ιεράρχησης των αξιών, οι εν λόγω έρευνες έδειξαν ότι οι νέοι δίνουν προτεραιότητα στις προσωπικές αξίες έναντι των κοινωνικών αξιών, αποτέλεσμα που συμφωνεί και με τα ερευνητικά δεδομένα από παρόμοιες έρευνες σε άλλες χώρες.

Με το νέο εκπαιδευτικό νόμο πού ίσχυσε από το 1986 (Νόμος 46/86 της 14$^{ης}$ Οκτωβρίου) η *κοινωνική* και η *προσωπική* εκπαίδευση θεωρούνται πρωταρχικές επιδιώξεις της Παιδείας. Ειδικότερα αναφέρεται ότι τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη ελεύθερων, υπεύθυνων και αυτόνομων πολιτών, οι οποίοι να είναι ικανοί να συνεισφέρουν ενεργά στην κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη. Το πνεύμα που εμπνέει τις παραπάνω θέσεις είναι η πίστη στη Δημοκρατία και η αποδοχή της νέας πλουραλιστικής πραγματικότητας, οποία απαιτεί την ικανότητα και επιθυμία για σεβασμό των άλλων, για διεθνή συνεργασία, για ανοικτό διάλογο και ανταλλαγή απόψεων.

Οι παραπάνω προσπάθειες συμπεριλαμβάνονται στο «Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Δημοκρατικών Πολιτών», το οποίο εφαρμόζεται στα σχολεία από το 1992 και αναφέρεται σε τρεις επιμέρους τομείς: (α) την υπεράσπιση των θεμελιωδών δημοκρατικών *δικαιωμάτων*, *καθηκόντων* και *ελευθεριών*, (β) τις κρατικές οργανώσεις που έχουν ως καθήκον τους την υπεράσπιση των παραπάνω

[10] Βλ. Kidder (1998) / www.globalethics.org/newsline/members/issue2.tmpl 2.articleid=01120015205586  / 28-9-2006.

*δικαιωμάτων, καθηκόντων* και *ελευθεριών* και (γ) τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες για συμμετοχή στα κοινά.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής αυτού του παραπάνω προγράμματος είναι η ανάλυση στα σχολεία της «Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» που στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση του νοήματός τους καθώς επίσης και στη διαπίστωση της συχνότατης παραβίασής τους στις μοντέρνες κοινωνίες.

Στα πλαίσια του παραπάνω εκπαιδευτικού προγράμματος έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δημοκρατική συμμετοχή των παιδιών στα δρώμενα της σχολικής ζωής.

Στη γενικότερη προσπάθεια διδασκαλίας των αξιών στα σχολεία έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς διάφορες προσεγγίσεις όπως η «Τεχνική Διασαφήνισης των Αξιών», η τεχνική της «Δίκαιης Κοινότητας» ή η συμπεριφοριστική τεχνική της «Εκπαίδευσης του Χαρακτήρα».

Σύμφωνα με τους Campos και Meneges (1994), ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο «κρυφό πρόγραμμα» κάθε σχολείου, το οποίο συνήθως περνά διαφορετικά και δυστυχώς ισχυρότερα μηνύματα, από εκείνα που επιδιώκονται με τις διάφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (βλ. Campos & Meneges 1996, 345, 347-350).

### 9.3.2. Η αξιακή εκπαίδευση στη Γερμανία

Το 1997, ξεκίνησε στη Γερμανία η υλοποίηση της ιδέας για την «Εκπαίδευσης Ζωντανών Αξιών» (Living Values Education / LVE). Από τότε μια ομάδα δασκάλων και εκπαιδευτών τους από όλη τη Γερμανία οργανώνουν από κοινού τις δραστηριότητες της LVE.

Η παραπάνω ομάδα στο παρελθόν είχε συναντηθεί στο Βερολίνο, στη Φραγκφούρτη, στη Βρέμη κ.α΄. Έχει διεξάγει πολλά πειράματα σχετικά με τη διδασκαλία των «ζωντανών» αξιών και έχει οργανώσει ποικίλες ανάλογες δραστηριότητες σε κρατικό επίπεδο. Το 2002 η ομάδα απέκτησε ένα μόνιμο συντονιστικό γραφείο, που είναι ταυτόχρονα και τόπος συνάντησης των μελών της ομάδας.

Από τον Ιούλιο του 1999 έχει μπει σε εφαρμογή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας αξιών (LVEP / Living Values Education Program). Πραγματοποιήθηκε μια σειρά σεμιναρίων σε πολλές πόλεις, σε όλη σχεδόν τη Γερμανία και από τότε

επαναλαμβάνονται μία με δύο φορές το χρόνο και έχουν διάρκεια τρεις έως πέντε μέρες.

Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετέχουν εννέα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας που ανήκουν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δραστηριοτήτων του LVEP αποτελεί η εκπαιδευτική συνάντηση των δασκάλων, που πραγματοποιήθηκε το 2003 στη Φραγκφούρτη κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών. Η πρακτική πλευρά της συνάντησης εκτός από τεχνικές όπως η «ενεργητική ακρόαση» είχε εμπλουτιστεί και από διάφορες δημιουργικές ομάδες (π.χ. ομάδα ζωγραφικής, χορού και θεάτρου). Κάθε ομάδα είχε επιλέξει μια διαφορετική αξία ως βάση και οδηγό για τις οποιεσδήποτε καλλιτεχνικές ή επικοινωνιακές δραστηριότητές της.

Κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας οι συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα βίωσαν με πολύπλευρο τρόπο τις αξίες που επέλεξαν και παρήγαγαν εκπληκτικά αποτελέσματα (π.χ. χορευτικές εικόνες, πόστερ, αναμνηστικές κάρτες και μπροσούρες, κολλάζ και άλλες κατασκευές με απλά υλικά), τα οποία και παρουσίασαν στο τέλος του σεμιναρίου.

*Όλοι συμφώνησαν ότι αποκόμισαν πολλά οφέλη όχι μόνο στον τομέα των γνώσεων αλλά επίσης και στο συναισθηματικό τομέα, διότι βίωσαν πολύ θετικά την όλη διαδικασία.*

Το σεμινάριο αυτό πρόσφερε πλούτο ιδεών στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και τους δημιούργησε τη διάθεση να πραγματοποιήσουν παρόμοιες δραστηριότητες με τους μαθητές τους στο χώρο του σχολείου[11].

### 9.3.3. Η αξιακή εκπαίδευση στην Ολλανδία

Η Ολλανδία είναι μια μικρή χώρα με πολίτες που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Υπάρχουν τριών ειδών σχολεία (καθολικά, προτεσταντικά και κρατικά) και κάθε διαφορετικό είδος σχολείων προσφέρει διαφορετικές μορφές αξιακής εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν σχεδόν αδύνατο να περιγραφεί με ακρίβεια η αξιακή εκπαίδευση της Ολλανδίας.

Σε γενικές γραμμές η θρησκεία φαίνεται να έχει μεγάλο βαθμό διείσδυσης στην εκπαίδευση της Ολλανδίας· π.χ. στα προτεσταντικά σχολεία η θρησκευτική εκπαίδευση που προσφέρεται διδάσκει είτε άμεσα και με παραδοσιακό τρόπο τις σαφώς θρησκευτικές αξίες (καλβινιστικό κίνημα) είτε με έμμεσο τρόπο μέσω

[11] Loercher (2004) / http://www.livingvalues.net/germany/ 9-6-2006, 2-9 .

διαλόγου και προσωπικής διερεύνησης και πάντοτε εκκινώντας από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (προοδευτικό κίνημα.

Στα καθολικά σχολεία εφαρμόστηκε αρχικά το πρόγραμμα διδασκαλίας για παιδιά 12-16 ετών (HKI /Higher Catechesis Intitution), το οποίο μελετούσε καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινότητας όπως τη συμμετοχή σε ομάδες, τις αλλαγές στην προσωπική ζωή, τις διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις, διάφορες εσωτερικές εμπειρίες κ.ά. (life stance education).

Το παραπάνω πρόγραμμα αντικαταστάθηκε αργότερα από ένα νέο σχέδιο του HKI για παιδιά από 14-16 ετών, που αποτελούνταν από οκτώ προσεκτικά οργανωμένα σχέδια διερεύνησης για την *καταπίεση*, την *ελευθερία*, τη *φιλία*, την *πληγωμένη καρδιά*, το *επάγγελμα*, τις *πολιτιστικές διαφορές*, το *μεγαλείο* της *θρησκείας* και το *μέλλον*. Οι τεχνικές δεν περιελάμβαναν την παρουσίαση ηθικών διλημμάτων στους μαθητές. Οι σχετικές συζητήσεις βασίζονταν στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών.

Όπως φαίνεται η αξιακή εκπαίδευση στην Ολλανδία εφαρμόζεται κυρίως στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και βρίσκεται ακόμη σε νηπιακό επίπεδο διότι δίνει ιδιαίτερη σημασία στο γνωστικό και ελάχιστη στο βιωματικό τομέα. Φαίνεται ακόμη ότι οι αξίες της επιστήμης και της τεχνολογίας κυριαρχούν έναντι των αξιών της σοφίας και της δικαιοσύνης.

Η αύξηση της ανεργίας τα τελευταία χρόνια και ο ρατσισμός και η εγκληματικότητα που γεννιέται από αυτήν καθιστά αναγκαία μια πιο οργανωμένη και συστηματική αξιακή εκπαίδευση, διότι ούτε η επίδραση της θρησκείας ούτε η κοινωνική πίεση μπορούν, όπως φαίνεται να επηρεάσουν θετικά τους νέους (Van Der Plass 1985, 112-114, 118).

### 9.3.4. Η αξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία

Η Αγγλία γίνεται μέρα με τη μέρα μια όλο και πιο διαφοροποιημένη και πλουραλιστική κοινωνία. Οι εφαρμογές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχουν εγείρει ποικίλα ερωτήματα σχετικά με την διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών και για το ρόλο που καλούνται να παίξουν ως ενεργοί πολίτες στην τοπική, εθνική και διεθνή κοινωνία.

Το «Εθνικό Συμβούλιο του Σχολικού Προγράμματος» (National Curriculum Council / NICC) αναφέρει ως απαράβατο καθήκον του εκπαιδευτικού συστήματος

το να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται και να πράττουν για τον εαυτό τους, έχοντας κατακτήσει ένα συγκεκριμένο σύνολο προσωπικών ποιοτήτων και αξιών, το οποίο όμως οφείλει να συμφωνεί με τις κοινωνικές απαιτήσεις της ενήλικης ζωής.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργασία σχολείου-γονέων, όσον αφορά στην κατάκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων για ερωτήσεις και λογική σκέψη, που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει το δικό του σύστημα αξιών και να κάνει υπεύθυνες επιλογές ως ενήλικος.

Σε μια επόμενη αναφορά του NICC το 1994, δηλώνεται ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει ως στόχο μόνο την ανάπτυξη ικανοτήτων στα παιδιά για την ενήλικη ζωή, αλλά κυρίως το να τα ενθαρρύνει να σέβονται του άλλους, να γίνουν καλοί πολίτες, να μη σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους, να ξοδεύουν το χρόνο τους σε δημιουργικές δραστηριότητες, να επιδιώκουν ένα υγιές στυλ ζωής και τέλος να μπορούν να εκτιμήσουν σωστά τους εαυτούς τους και τις επιδιώξεις τους.

Μεγάλο μέρος της αξιακής εκπαίδευσης στην Αγγλία αφιερώθηκε για την εκπαίδευση ενεργών πολιτών, οι οποίοι ως ολοκληρωμένα άτομα να έχουν επίγνωση των δικαιωμάτων και καθηκόντων τους.

Οργανισμοί όπως το «Συμβούλιο Εκπαίδευσης Αξιών» (the Values Education Council), ο Εθνικός Οργανισμός για τις Αξίες στην Εκπαίδευση και Εξάσκηση (the National Association for Values and Training / NAVET), το «Κέντρο Έρευνας για την Ηθική, Πνευματική και Πολιτιστική Κατανόηση και Εκπαίδευση» (the Centre for Research into Moral, Spiritual and Cultural Understanding and Education / RIMSCUE Centre) συνεισέφεραν και συνεχίζουν να προσφέρουν στον τομέα της αξιακής εκπαίδευσης στην Αγγλία. [12]

### 9.3.5. Η αξιακή εκπαίδευση στη Βόρεια Ιρλανδία

Κατά το παρελθόν δεν είχε γίνει σαφής νύξη για την εκπαίδευση ή την προώθηση ανάπτυξης των αξιών, από τους οργανισμούς με παραπλήσιους στόχους. Είχε γίνει αναφορά μόνο στην επιδίωξη για προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία, τομείς στους οποίους οι αξίες και η εκπαίδευση των αξιών αποτελούν μέρος τους.

Το 1995, το Υπουργείο Παιδείας της Β. Ιρλανδίας έκανε αναφορά στην προτεραιότητα που δίνει η κυβέρνηση για την εκπαίδευση στη χώρα. Υποστήριξε

[12] Smith & Montgomery (1997) -http://cain.ulst.ac.uk / issues/index.html / 10-9-2006/ σελ. 3-5, 6-8.

ότι η εκπαίδευση έχει να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κατάλληλων αρετών και στάσεων, όπως είναι η προσωπική ακεραιότητα και το ενδιαφέρον για τους άλλους.

Αναφέρθηκε επίσης η αναγκαιότητα κοινής συμφωνίας σε κρατικό επίπεδο για τη δημιουργία μιας ειρηνικής και ανεκτικής κοινωνίας και το σεβασμό της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας[13].

## 9.3.6. Η αξιακή εκπαίδευση στην Ισπανία

Από τη στιγμή που η Ισπανία έγινε μέλος της νέας δυναμικής πραγματικότητας της ενωμένης Ευρώπης, φάνηκε καθαρά η ανάγκη για τη σοβαρή και συστηματική εκπαίδευση των νέων σχετικά με το πώς να είναι συνειδητά και ενεργά μέλη μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολύχρονους αγώνες με στόχο την αναδιαμόρφωση του σαφώς απαρχαιωμένου ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Περίπου στο τέλος του 2002 εμφανίστηκε αναπάντεχα μια μεγάλη πετρελαιοκηλίδα στις ακτές της Βόρειας Ισπανίας. Το γεγονός αυτό υπήρξε η ευκαιρία για να έρθει στο προσκήνιο η ελλιπής εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω σε παγκόσμια περιβαλλοντικά και άλλου είδους προβλήματα, καθώς και η αναγκαιότητα για συστηματικότερη διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών της σύγχρονης Ευρώπης.

Έτσι προτάθηκε και μπήκε σε ισχύ, το αναμορφωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο περιέχεται στον νέο Γενικό Νόμο για την εκπαίδευση (General Law for the Regulation of the Spanish System / LOGSE 1990).

Ως γνωστόν, είναι κοινή τοποθέτηση της ευρωπαϊκής κοινότητας ότι η υγεία και η σταθερότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος βασίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη λειτουργική κατοχή από τους πολίτες, των αξιών που προσιδιάζουν στο είδος του συγκεκριμένου πολιτεύματος.

Τέτοιες αρετές είναι η ικανότητα και επιθυμία για διάλογο, ο σεβασμός της προσωπικότητας καθώς και η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα των άλλων, η αλληλεγγύη, η αίσθηση υπευθυνότητας σχετικά με το κοινό καλό καθώς και η επιθυμία προσωπικής προσφοράς για αυτό.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση δημοκρατικών πολιτών, το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στο «κρυφό σχολικό πρόγραμμα»

[13] Smith & Montgomery (1997) -http://cain.ulst.ac.uk / issues/index.html / 10-9-2006/ σελ. 11.

(hidden curriculum), το οποίο έχει να κάνει κυρίως με την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών) στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στο είδος του γενικότερου κλίματος αντιμετώπισης προβλημάτων που επικρατεί σε ένα σχολείο.

Οι αξίες που κατακτώνται μέσω του κρυφού σχολικού προγράμματος φαίνονται να είναι κατά πολύ ισχυρότερες από εκείνες που κατακτώνται μέσω της άμεσης διδασκαλίας.

Το Υπουργείο Παιδείας θεώρησε ότι θα ήταν αποτελεσματικότερο να αναλάβει κάποιος δημόσιος φορέας την ευθύνη για την πραγμάτωση του προγράμματος αξιακής εκπαίδευσης. Οι βασικές αρχές-πλαίσιο του παραπάνω προγράμματος είναι: (α) η ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική ανάλυση των επικρατούντων άδικων κοινωνικών κανόνων, (β) η ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας γενικών αρχών συμπεριφοράς με σεβασμό σε συγκεκριμένες αξίες, μέσω του αυτόνομου, λογικού και ανοικτού διαλόγου και μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, (γ) η διαμόρφωση της συμπεριφοράς εκάστου ατόμου σύμφωνα με τις αξίες και τους κανόνες που προσωπικά έχει επιλέξει, (δ) η επιτυχής οικειοποίηση *αξιών* και *κανόνων* που έχουν δημοκρατικά επιλεγεί από το σύνολο της κοινωνίας, που επιδιώκουν τη δικαιοσύνη και την ευημερία όλων και που καθιστούν δυνατή τη δίκαιη κοινωνική συνύπαρξη (ε) η ανάπτυξη, αποδοχή και καλλιέργεια παγκόσμιων αξιών όπως η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη και όλων των άλλων αξιών που περιλαμβάνονται στη «Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Declaration on Human Rights, (στ) η ικανότητα του ατόμου να πραγματώνει στην καθημερινή του δράση συγκεκριμένες αξίες, έτσι ώστε να μην υπάρχει διάσταση μεταξύ αξιακής σκέψης και αξιακής δράσης.

Για την πραγμάτωση των παραπάνω επιδιώξεων της εκπαίδευσης έχουν γίνει συγκεκριμένες προτάσεις που αναφέρονται στην καθημερινή σχολική πρακτική. Οι προτάσεις αυτές (α) δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής μαθητών και δασκάλων στη σχολική ζωή και μέσω της ανάπτυξης του διαλόγου στην επίλυση των καθημερινών συγκρούσεων, (β) αναφέρονται σε ποικίλες διδακτικές τεχνικές, οι οποίες διευκολύνουν την αξιακή εκπαίδευση, όπως είναι: οι συζητήσεις πάνω σε ηθικά διλήμματα, διαδικασίες διασαφήνισης των αξιών, ανάληψη ρόλων (role playing), κριτική ανάλυση εννοιών, τεχνικές ανάπτυξης ικανότητας αυτοελέγχου και τεχνικές αυτογνωσίας.

Τέλος, τονίζεται η σπουδαιότητα της ύπαρξης του απαραίτητου χρόνου σε κάθε διδασκαλία, ώστε η αξιακή ευαισθητοποίηση των παιδιών να γίνεται συστηματικά και οργανωμένα και όχι τυχαία και σποραδικά.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν με προσοχή τα ηθικά διλήμματα, έτσι ώστε να είναι κοντά στους προβληματισμούς και ενδιαφέροντα της κάθε ηλικίας (ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολη φαίνεται η λύση του).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σωστό να εκφράζουν τη δική τους άποψη προτού προηγηθεί επαρκής ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών, ούτε και να διδάσκουν συγκεκριμένες αξίες σύμφωνα με τις παλιές, παραδοσιακές μεθόδους. Μάλλον θα πρέπει να βοηθούν στην ανακάλυψη της αναγκαιότητας των αξιών χρησιμοποιώντας τη λογική (αναλυτικο-συνθετική) σκέψη και το δημοκρατικό διάλογο, όπου υπάρχει η δυνατότητα έκφρασης και υποστήριξης αντίθετων απόψεων, μέσα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής [14].

# 10. Η εσωτερίκευση των αξιών

Η έννοια της εσωτερίκευσης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το «κοινωνικό» γεγονός μετατρέπεται σε «ψυχικό» γεγονός (Tharp και Gallimore 1989, 29).

Η προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: «με ποια συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιείται η εσωτερίκευση των αξιών στα παιδιά» θεωρείται εξαιρετικά μεγάλης σημασίας για την πληρέστερη κατανόηση και μελέτη του ζητήματος των αξιών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι με την ολοκλήρωση της εν λόγω διαδικασίας οι αξίες από εξωτερικά κίνητρα συμπεριφοράς μετατρέπονται σε εσωτερικά κίνητρα δράσης.

Η υπεροχή των εσωτερικών κινήτρων έναντι των εξωτερικών έχει να κάνει με την ανεξαρτησία τους από εξωτερικές αμοιβές. Όταν λέμε ότι ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο για συγκεκριμένη συμπεριφορά, εννοούμε ότι συμπεριφέρεται έτσι όχι για να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή αλλά για την ικανοποίηση που βιώνει από αυτήν καθ' αυτήν τη συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 202-203).

[14] Naval, Print & Iriarte (2003)- www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/spain_naval.htm /9-6-2006.

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατό να είναι διαρκώς παρόντες για να ελέγχουν το παιδί. Οι φωνές τους και άλλες κοινωνικές φωνές πρέπει να μπούνε μέσα στην ψυχή του παιδιού για να μπορέσουν να γίνουν πυξίδες της συμπεριφοράς του.

Λέμε ότι ένας άνθρωπος αποκτά συνείδηση όταν μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του και είναι πλέον σε θέση να αποτρέπει τον εαυτό του από πράξεις μη αποδεκτές κοινωνικά. Ακόμη και αν ενδώσει στην αδυναμία του, αισθάνεται συναισθήματα ενοχής τα οποία τον κατατρύχουν.

Σύμφωνα με τις επικρατέστερες ψυχολογικές θεωρίες 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 για συμμόρφωση σε αυτούς.

Στη συνέχεια εξετάζονται τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας της διαδικασίας της εσωτερίκευσης των κοινωνικών κανόνων και αξιών.

## 10.1. Το ψυχαναλυτικό μοντέλο ερμηνείας

Σύμφωνα με τον Freud, ο οποίος υπήρξε ο πατέρας της ψυχανάλυσης, το ανθρώπινο ψυχικό όργανο αποτελείται από τρία διακριτά στρώματα: το *αυτό*, το *εγώ* και το *υπερεγώ*.

Το ***αυτό*** (id) είναι ασυνείδητο και περιλαμβάνει όλα τα ένστικτα, τις ορμές όπως επίσης και τις ασυνείδητες επιθυμίες. Λειτουργεί με βάση την αρχή της ηδονής και αποτελεί την πηγή ενέργειας του ψυχισμού.

Το ***εγώ*** (Ego) έχει έργο του να μεσολαβεί ανάμεσα στο *αυτό* και το *υπερεγώ* με στόχο τον συμβιβασμό των αντικρουόμενων απαιτήσεών τους. Λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας (ζυγίζει το κόστος και το όφελος κάθε επιθυμίας ή απόφασης) και συμμετέχει στην αισθητηριακή αντίληψη, στη σκέψη, στην ομιλία, στη μνήμη, στη λύση προβλημάτων κ.ά. Το εγώ είναι η προσωπική συνείδηση, η οποία σχηματίζεται με την εσωτερίκευση των κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς.

Το ***υπερεγώ***, το οποίο και μας ενδιαφέρει περισσότερο στην παρούσα μελέτη, αποτελείται από τους κοινωνικούς κανόνες και αξίες και συνεπώς τις κοινωνικές απαγορεύσεις και κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει ακόμη και τους ποικίλους *ιδεώδεις* σκοπούς του *εγώ* (βλ. Παπαδόπουλος 1993, 134).

Όπως φαίνεται, το *υπερεγώ* εξυπηρετεί δύο κύριες ψυχικές λειτουργίες: την *ηθική συνείδηση* και το *ιδανικό εγώ*. Η ηθική συνείδηση είναι η έδρα των κοινωνικών

και πολιτιστικών επιταγών οι οποίες περνούν στο άτομο μέσω της οικογένειάς του. Το *ιδανικό εγώ* έχει να κάνει με την εσωτερικευμένη αναπαράσταση των προτύπων τελειότητας του ατόμου σε σχέση πάντοτε με τους ιδιαίτερους προσωπικούς στόχους και επιθυμίες του. Όπως γίνεται λοιπόν φανερό, το υπερεγώ αντιπροσωπεύει τις απαιτήσεις της κοινωνίας πάνω στο άτομο.

Η εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και αξιών δεν είναι στην πραγματικότητα τίποτε άλλο από την 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.

Το *υπερεγώ* επιβάλλει τις απαιτήσεις του στο *εγώ* έχοντας ως όπλα του τα δημιουργούμενα στο άτομο συναισθήματα ενοχής, ντροπής ή υπερηφάνειας (Boeree 1997, 5). Εάν δηλαδή το άτομο καταφέρει να επιτύχει τους ιδανικούς στόχους του ή να ζει σύμφωνα με τις επιταγές και αξίες των γονέων του και της κοινωνίας, τότε βιώνει συναισθήματα υπερηφάνειας. Εάν το άτομο αποτύχει στην πραγματοποίηση των ιδανικών του ή παρακούσει στις επιταγές του *υπερεγώ* (της ηθικής του συνείδησης), τότε κατακλύζεται από συναισθήματα φόβου και ενοχής (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 70).

Το *υπερεγώ* μπορεί να είναι είτε ασυνείδητο, στο κομμάτι του εκείνο που σχετίζεται με το *αυτό* και παράγει παρορμήσεις και μη ορθολογικά αισθήματα ενοχής, είτε συνειδητό (όπως και το *εγώ*) στις περιπτώσεις που επιδιώκει τον έλεγχο των μη αποδεκτών παρορμήσεων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 70).

Στους περισσότερους το υπερεγώ ολοκληρώνεται περίπου στο έβδομο έτος της ηλικίας, αλλά υπάρχουν και άτομα στα οποία δεν ολοκληρώνεται ποτέ (άτομα με ελαστική συνείδηση).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά την παιδική ηλικία παρατηρείται το εξής: δημιουργείται ένα νέο σύνολο αναγκών οι οποίες δεν έχουν πλέον βιολογική αλλά κοινωνική προέλευση και οι οποίες χαρακτηρίζουν το κοινωνικά προσαρμοσμένο άτομο (Boeree 1997, 5).

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 (το «αρνητικό οιδιπόδειο» αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου το παιδί βιώνει εχθρικά συναισθήματα για τον γονέα του αντίθετου φύλου και συναισθήματα αγάπης για τον γονέα του ιδίου φύλου).

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις τα εχθρικά συναισθήματα για τον γονέα του ιδίου φύλου φαίνεται να συνυπάρχουν με θετικά συναισθήματα (ύπαρξη αμφιθυμίας). Η υπάρχουσα αμφιθυμία οδηγεί το παιδί να υιοθετήσει διάφορους μηχανισμούς άμυνας προκειμένου να διαχειριστεί και να επιλύσει την εσωτερική σύγκρουση.

Στην παραίτηση του παιδιού από τις επιθυμίες που γεννά το οιδιπόδειο σύμπλεγμα βοηθούν: ο φόβος της τιμωρίας, ο φόβος μήπως χάσει τον ένα γονέα, καθώς και η συνειδητοποίηση του ανέφικτου των προσδοκιών του.

Η λύση του *οιδιποδείου συμπλέγματος* και ο σχηματισμός του υπερεγώ αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα της λανθάνουσας περιόδου (τα δύο στάδια της λανθάνουσας περιόδου κατά την B. Bornstein είναι: α)από τα πεντέμισι μέχρι τα οκτώ χρόνια /*αρχική λανθάνουσα περίοδος* και β) από τα οκτώ μέχρι τα δέκα χρόνια /*τελική λανθάνουσα περίοδος*).

Η ικανοποιητική λύση του *οιδιποδείου συμπλέγματος* συνοδεύεται από την ταύτιση του παιδιού με τον γονέα του ιδίου 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, τα πιστεύω και τα ιδανικά του γονέα, βιώνοντάς τα στο εξής ως δικά του (Τσιάντης και Μανωλόπουλος 1987, 32-34).

## 10.2. Το συμπεριφοριστικό μοντέλο ερμηνείας

Η συμπεριφοριστική ερμηνεία βασίστηκε στις ιδέες του Watson (1913). Ο Watson απέρριπτε κάθε ψυχολογική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς η οποία δεν στηριζόταν σε αδιάψευστες εμπειρικές αποδείξεις. Η μέθοδος της εν λόγω θεωρίας ήταν το πείραμα, ενώ η θεωρητική ερμηνεία των δεδομένων στηριζόταν στους συνειρμούς (*συνειρμοί* λέγονται οι δεσμοί που δημιουργούνται ανάμεσα στις στοιχειώδεις μονάδες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή ανάμεσα στα ζεύγη ερέθισμα-αντίδραση στο ερέθισμα) (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 81).

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 1993, 20).

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

Ο Pavlov στο γνωστό του πλέον πείραμα (1897) με ένα σκύλο μπόρεσε να συνδέσει ένα αρχικά ουδέτερο ερέθισμα (ήχο κουδουνιού) με ένα φυσικό ερέθισμα (τροφή), το οποίο προκαλεί μια συγκεκριμένη αυτόματη αντίδραση του ζώου (έκκριση σάλιου) με τέτοιο τρόπο ώστε το αρχικά ουδέτερο ερέθισμα, μετά από επαναλαμβανόμενη χωροχρονική σύνδεση με το φυσικό ερέθισμα, να προκαλεί παρόμοια με αυτό φυσιολογική αντίδραση (δηλαδή στο ζώο προκαλούνταν έκκριση σιέλου όχι μόνο από τη θέα της τροφής αλλά και από τον ήχο του κουδουνιού).

Η επανάληψη της χωροχρονικής σύνδεσης των δύο ερεθισμάτων (του φυσικού και του αρχικά ουδέτερου) ισχυροποιούσε τη σύνδεση. Το γεγονός αυτό έδωσε την αφορμή σε κάποιους άλλους ερευνητές να αντιληφθούν το ρόλο των εσωτερικών συναισθηματικών αντιδράσεων στη μάθηση, αφού ήταν φανερό ότι η σύνδεση ουδέτερων ερεθισμάτων μπορεί να γίνει μόνο με ερεθίσματα που προκαλούν μια συναισθηματική αντίδραση του οργανισμού.

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. Στα εν λόγω πειράματα οι ερευνητές προσπαθούσαν να μάθουν σε ζώα που βρίσκονταν κλεισμένα σε ένα κλουβί να πατούν ένα μοχλό για να παίρνουν τροφή. Τα ζώα δεν μάθαιναν την επιδιωκόμενη συμπεριφορά εάν ήταν χορτάτα, εάν δηλαδή απουσίαζε η ανάγκη για λήψη τροφής (εσωτερικό κίνητρο). Όταν ήταν πεινασμένα, μετά από πολλές αποτυχημένες προσπάθειες έφταναν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (πάτημα μοχλού που ακολουθούνταν από την παροχή τροφής). Η παρεχόμενη τροφή λειτουργούσε ως ενίσχυση με αποτέλεσμα την επανάληψη της συμπεριφοράς.

Το συμπέρασμα λοιπόν στο οποίο κατέληξαν οι παραπάνω ερευνητές ήταν ότι η εκμάθηση μιας συμπεριφοράς σχετίζεται άμεσα με τα τελικά αίτια της συμπεριφοράς αυτής. Δηλαδή τα ζώα τείνουν να μαθαίνουν και να επαναλαμβάνουν μια συμπεριφορά εάν αυτή ακολουθείται από κάτι ευχάριστο (ενίσχυση), ενώ τείνουν να την αποφεύγουν αν ακολουθείται από κάτι δυσάρεστο (ποινή ή αρνητική ενίσχυση).

Τα πειράματα οδήγησαν στην διατύπωση των τεσσάρων αρχών της συντελεστικής μάθησης (*αρχή της αμοιβής* /το ευχάριστο αποτέλεσμα οδηγεί σε επανεμφάνιση μιας συμπεριφοράς, *αρχή της τιμωρίας* /το δυσάρεστο αποτέλεσμα

οδηγεί σε μείωση της εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, *αρχή της απόδρασης* /η αντίδραση φυγής στην εμφάνιση ενός απωθητικού ερεθισμού, *αρχή της παράλειψης* /η απόσυρση μιας αναμενόμενης αμοιβής τείνει στη μη επανεμφάνιση της συμπεριφοράς).

Στη συντελεστική μάθηση έχουμε να κάνουμε με την εκούσια και σκόπιμη εκμάθηση αντιδράσεων μέσω της σύνδεσής τους με κάποια ενίσχυση (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 81-83).

### 10.2.1. Η θεωρία του Masslow σχετικά με την εσωτερίκευση των αξιών

Ο Α. Masslow ξεκίνησε ως καθαρός μπιχεβιοριστής, αλλά στη συνέχεια επηρεάστηκε επίσης σε μεγάλο βαθμό από την ψυχαναλυτική και μορφολογική θεωρία. Ανέπτυξε μια πολύ ενδιαφέρουσα θεωρία σύμφωνα με την οποία σε κάθε άτομο λειτουργεί ένα πολλαπλό σύστημα κινήτρων–αναγκών, που κινείται από τις καθαρά πρωταρχικές βιογενείς ανάγκες μέχρι τις καθαρά κοινωνιογενείς ανάγκες.

Η κατάταξη των αναγκών–αξιών στο σύστημα του Masslow γίνεται με βάση τη δύναμή τους να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. 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.

Οι γνωστικές (απόκτηση γνώσεων και κατανόηση) και οι αισθητικές (επιδίωξη της ομορφιάς και της αρμονίας) ανάγκες-αξίες δεν περιλαμβάνονται εδώ, διότι δεν σχετίζονται με την επιβίωση και αύξηση του ατόμου.

Σύμφωνα πάντα με τον Masslow, 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 Masslow βρίσκεται εξαιρετικά κοντά με τη συντελεστική μάθηση των Skinner και Thorndike, αφού η μαθημένη συμπεριφορά ακολουθείται από την ευχαρίστηση που προσφέρει η ικανοποίηση μια φυσιολογικής ανάγκης.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι για τους συμπεριφοριστές η οποιασδήποτε μορφής μάθηση-εσωτερίκευση περιγράφεται είτε ως διαδικασία σύνδεσης ερεθισμάτων (κλασική εξαρτημένη μάθηση) είτε ως διαδικασία ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς (συντελεστική μάθηση) (βλ. Παπαδόπουλος 1993, 280, 288-289).

### 12.2.2. Η εσωτερίκευση των αξιών στην κοινωνική μάθηση

Το όνομα του Bandura έχει συνδεθεί με την κοινωνική μάθηση. Η κοινωνική μάθηση είναι ο τρόπος μάθησης που σχετίζεται με την παρατήρηση και τη μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η εσωτερίκευση των κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς πραγματοποιείται μέσω της διαδικασίας της μίμησης. Οι συμπεριφορές αποδοχής και σεβασμού των διαφόρων αξιών ζωής ανήκουν και αυτές στο ευρύτερο πλαίσιο συμπεριφοράς του ατόμου.

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).

Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι άνθρωποι κάθε ηλικίας μιμούνται συχνότερα τρόπους συμπεριφοράς που παρατηρούν σε άτομα με φιλική συμπεριφορά απέναντί τους ή σε άτομα με «ισχυρό κοινωνικό γόητρο». Αυτό σημαίνει ότι εσωτερικεύονται μέσω της διαδικασίας της μίμησης τα πρότυπα συμπεριφορών τα οποία τυγχάνουν ενίσχυσης από το κοινωνικό περιβάλλον εκάστου ατόμου. Πρόκειται δηλαδή στην πραγματικότητα για συμπεριφοριστικό τρόπο μάθησης.

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).

Έχει παρατηρηθεί ότι η κοινωνική μάθηση είναι συχνότερη στην παιδική ηλικία και μειώνεται σταδιακά καθώς το άτομο μεγαλώνει ηλικιακά.

Ο Bandura αναφέρεται και στον όρο *επίσχεση*. Με τον όρο αυτό εννοεί τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ελέγχει τη συμπεριφορά του, είτε στηριζόμενο σε παλιότερες εμπειρίες του οι οποίες έχουν να κάνουν με την

παρατήρηση θετικών προτύπων είτε ενθυμούμενο άτομα τα οποία τιμωρήθηκαν για μια αρνητική συμπεριφορά τους (Παπαδόπουλος 1993, 297-301).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε με βάση τα παραπάνω είναι ότι 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). Διακρίνει λοιπόν δύο είδη εσωτερικών πεποιθήσεων–προσδοκιών. Το ένα είδος έχει να κάνει με τις προσδοκίες σχετικά με τα αποτελέσματα (η πίστη ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές οδηγούν με βεβαιότητα σε συγκεκριμένα αποτελέσματα). Το δεύτερο είδος αναφέρεται στις προσδοκίες προσωπικής επάρκειας (είναι η πίστη σχετικά με τη δυνατότητα κάποιου να εκτελέσει τις απαραίτητες ενέργειες έτσι ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα).

Σύμφωνα με τον Bandura οι προσδοκίες προσωπικής επάρκειας είναι αυτές που καθορίζουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό τις επιλογές δραστηριοτήτων των ατόμων, τη διάθεση για ξόδεμα των προσπαθειών του, καθώς επίσης και την επιμονή του στην εκτέλεση ενός έργου (βλ. Eccles και Wigfield 2004, 2-3).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται αρκετά καθαρά ότι η εσωτερίκευση των κανόνων και αξιών 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.

## 10.3. Η εσωτερίκευση των αξιών στη γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση (Piaget, Kohlberg)

Η γνωστικο-αναπτυξιακή προσέγγιση αναφέρεται στη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης. Ο Kohlberg, ο οποίος βασίστηκε μεταξύ άλλων στις θεωρίες των Piaget (1965,1932) και Selman (1976), ανέπτυξε μια δική του θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας την οποία χώρισε σε έξι στάδια με μια εμπειρικά προσδιοριζόμενη, καθολική και αναλλοίωτη σειρά (βλ. Πουρκός 1997[α], 127 ).

Η γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη *διαδικασία της γνωστικής σύγκρουσης* την οποία θεωρεί το βασικό μηχανισμό ανάπτυξης των ατόμων δια μέσου των σταδίων.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (σελ. 217 του παρόντος) η *γνωστική σύγκρουση* συμβαίνει όταν τα άτομα με τη βοήθεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (π.χ. την πραγματοποίηση αξιακών διαλόγων πάνω σε υποθετικά κοινωνικά διλήμματα) έρχονται σε επαφή με αρχές και αξίες του αμέσως ανώτερου σταδίου ανάπτυξης, οπότε και επιτελούνται αλλαγές στα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα εκάστου ατόμου (Πουρκός 1997[α], 127).

Η *εσωτερίκευση* των αξιών στην εν λόγω προσέγγιση επιτυγχάνεται με την αναδιοργάνωση των βαθύτερων γνωστικών δομών και σχημάτων μέσω της διαδικασίας της γνωστικής σύγκρουσης (Μαρκουλής 1988, 139· Tappan 1998, 151).

## 10.4. Η εσωτερίκευση αξιών στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτιστική προσέγγιση (Vygotsky)

Η *κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση* αναπτύχθηκε από τον *L. Vygotsky* και τους μαθητές του. Ο Vygotsky, υποστηρικτής του *διαλεκτικού υλισμού*, ανέπτυξε μια εντελώς επαναστατική μέθοδο έρευνας της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Leontiev, μαθητή του Vygotsky, η διαδικασία της εσωτερίκευσης δεν είναι η απλή «μεταβίβαση μιας εξωτερικής δραστηριότητας σε ένα προϋπάρχον εσωτερικό επίπεδο συνειδητότητας, αλλά η διαδικασία με την οποία αυτό το επίπεδο συνείδησης σχηματίζεται». Το εν λόγω επίπεδο συνειδητότητας (οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες) είναι διαμορφωμένο σε (εσωτερικές-ψυχικές) γνωστικές δομές οι οποίες έχουν δοθεί σε κάθε άνθρωπο από άλλους ανθρώπους με τη βοήθεια της γλώσσας ως εργαλείου μεταβίβασης των δομών αυτών (εργαλειακή λειτουργία της γλώσσας). Με άλλα λόγια η συνείδηση εκάστου ατόμου προέρχεται από τις πράξεις και το λόγο των άλλων (βλ. Tharp & Gallimore 1989, 29).

Η προσφορά του Vygotsky στην αξιακή εκπαίδευση έχει να κάνει με τη σύλληψή του σχετικά με τη *ζώνη* της *εγγύτερης ανάπτυξης* (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 ενήλικες ή συνομηλίκους και πάντοτε με τη βοήθεια της *διαμεσολαβητικής* (*εργαλειακής*) λειτουργίας της γλώσσας, καταφέρνουν να οργανώσουν τις εξωτερικές εμπειρίες τους σε νέα γνωστικά σχήματα και με τον τρόπο αυτό να κατακτήσουν ανώτερα επίπεδα νοητικής και κοινωνικής δραστηριότητας (βλ. Rogoff 1990, 14, 32).

Ο Vygotsky πίστευε ότι τα παιδιά οργανώνουν και δομούν εσωτερικά από την αρχή τις εμπειρίες τους αυτές. Στην πραγματικότητα το αρχικό εξωτερικό σχέδιο δράσης δεν είναι ισομορφικό με το εσωτερικό σχέδιο που διαμορφώνεται στη συνέχεια από αυτό (το εξωτερικό). Αντίθετα κατά τη διαδικασία εσωτερίκευσης το εξωτερικό σχέδιο υφίσταται ποικίλες μεταμορφώσεις στη δομή και στις λειτουργίες του. Στο σημείο αυτό η σκέψη του Vygotsky πλησιάζει σε μεγάλο βαθμό τις πεποιθήσεις του Piaget, ενώ φαίνεται να μη συμφωνεί καθόλου με τις πεποιθήσεις του συμπεριφοριστή Watson (ο Watson πίστευε ότι ο εσωτερικός λόγος–σκέψη των παιδιών είναι ολόιδιος με τον εξωτερικό εκφωνούμενο λόγο).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, αν και το παιδί μαθαίνει να μιλά και να σκέφτεται ακούγοντας τον 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.

Από ό,τι φαίνεται λοιπόν το παιδί στην κοινωνικο-ιστορική πολιτιστική προσέγγιση δεν είναι ένας παθητικός δέκτης της καθοδήγησης και της βοήθειας των ενηλίκων. Μάλιστα η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού είναι τόσο καθοριστική στη διαδικασία της εσωτερίκευσης ώστε πολλοί μετέπειτα ερευνητές αντί του όρου εσωτερίκευση χρησιμοποιούν τον όρο «καθοδηγούμενη επανεφεύρεση» (guided reinvention). Στον παραπάνω όρο συνυπάρχουν στοιχεία προερχόμενα από τις θεωρίες της *κοινωνικής μάθησης* και της *γνωστικής επαναδόμησης*.

Μέσω της καθοδηγούμενης συμμετοχής στο χώρο της ZPD, οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες του παιδιού (οι οποίες αποτελούν αναντίρρητα μέρος της κοινωνικο-πολιτιστικής κληρονομιάς του) κινούνται βαθμιαία από το κοινωνικό προς το ψυχολογικό επίπεδο (από το «διαπροσωπικό» στο «ενδοπροσωπικό»), με αποτέλεσμα το παιδί από ένα κοινωνικά ελεγχόμενο άτομο να μετατρέπεται σε μια αυτοελεγχόμενη και αυτοδύναμη οντότητα.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι για να κατακτήσει το παιδί τις ώριμες λειτουργικές ικανότητες των ενηλίκων δεν χρειάζεται ούτε να καταλαβαίνει εξαρχής

τους λόγους για τους οποίους διδάσκεται τις διάφορες δραστηριότητες ούτε να αντιλαμβάνεται επαρκώς τους δεσμούς των δραστηριοτήτων αυτών με άλλες δραστηριότητες. Αντίθετα επιβάλλεται οι υπό διδασκαλία δραστηριότητες να είναι ελαφρώς δυσκολότερες από αυτές που το παιδί ήδη μπορεί να εκτελέσει με ευκολία.

Το ευχάριστο είναι ότι το μόνο που χρειάζεται από την πλευρά του παιδιού για να πραγματοποιηθεί η εσωτερίκευση είναι να προσπαθεί να εκτελεί τις ελαφρώς δυσκολότερες εργασίες που του ζητούνται, δεχόμενο βοήθεια και καθοδήγηση από τους πιο έμπειρους άλλους, κάτι που είναι εφικτό και εύκολα πραγματοποιήσιμο σε οποιοδήποτε σχολικό περιβάλλον (βλ. Tharp & Gallimore 1989, 29-30).

# 11. Οι κυριότερες ψυχολογικές θεωρίες και οι αξίες

Οι γνωστότερες ψυχολογικές θεωρίες (ψυχανάλυση, συμπεριφορισμός, υπαρξισμός) προσπάθησαν να απαντήσουν με το δικό τους τρόπο σχετικά με το ποια μπορεί να είναι τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σύντομη επισκόπηση των τριών παραπάνω θεωριών αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται τις αξίες ως κίνητρα δράσης.

## 11.1. Η ψυχαναλυτική θεώρηση (S. Freud)

Η θεωρία της ψυχανάλυσης δεν ασχολήθηκε απευθείας με τις αξίες ως κίνητρα συμπεριφοράς, διότι είναι μια καθαρά μηχανιστική θεωρία. Ο Freud μιλά για τις ασυνείδητες δυνάμεις που ωθούν το άτομο. Εισήγαγε τις έννοιες του «εκείνου» (id), του «εγώ» (ego) και του «υπερεγώ» (superego).

Σύμφωνα με τον Freud, η ανθρώπινη σκέψη λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα (το ασυνείδητο, το υποσυνείδητο και το συνειδητό). Το *ασυνείδητο* επίπεδο σκέψης περιλαμβάνει όλα αυτά για τα οποία το άτομο δεν έχει καμία επίγνωση της ύπαρξής τους και επομένως αδυνατεί να μιλήσει για αυτά. Το *συνειδητό* επίπεδο σκέψης έχει να κάνει με ό,τι το άτομο γνωρίζει και αντιλαμβάνεται και περιέχει τις αντιλήψεις, τα αισθήματα και τις σκέψεις του ατόμου κατά την εγρήγορση. Το *υποσυνείδητο* επίπεδο βρίσκεται ανάμεσα στο ασυνείδητο και το συνειδητό επίπεδο. Οι ασυνείδητες σκέψεις πρέπει απαραίτητα να περάσουν δια μέσου του υποσυνείδητου για να γίνουν συνειδητές (βλ. Ευκλείδη 1998, 58-61).

Στο ασυνείδητο επίπεδο ανήκουν τα ένστικτα και οι ορμές. Οι ορμές είναι ενστικτώδεις δυνάμεις οι οποίες διαφοροποιούνται από τα ένστικτα ως προς τη συνθετότερη συμμετοχή και ενεργοποίηση σε αυτές ενός συνόλου βιολογικών και ψυχικών λειτουργιών (Παπαδόπουλος 1993, 392).

Οι δύο θεμελιώδεις ορμές είναι: η libido (το σεξουαλικό ένστικτο, το ένστικτο της ζωής–αυτοσυντήρησης) και το ένστικτο του θανάτου (ένστικτο της καταστροφής) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1998, 62).

Ο Freud υποστήριξε στη θεωρία του ότι η ανθρώπινη δράση υποκινείται σχεδόν εξ ολοκλήρου από ασυνείδητες δυνάμεις και ελάχιστα από τη συνειδητή σκέψη. Στην παρούσα έρευνα 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 (βλ. Johnson 2001, 31-32).

## 11.2. Η συμπεριφοριστική θεώρηση

Οι συμπεριφοριστές (Θορντάικ/1898, Σκίνερ/1938 κ. ά) εστίασαν κυρίως στη συμπεριφορά, η οποία 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.

Συνδέσεις ερεθισμάτων μπορούν να γίνουν σε πολλαπλή σειρά -το αρχικό φυσικό ερέθισμα συνδέεται χρονικά με κάποιο ουδέτερο ερέθισμα και στη συνέχεια το πρώτο ουδέτερο ερέθισμα συνδέεται χρονικά με ένα δεύτερο ουδέτερο ερέθισμα κ.ο.κ, με αποτέλεσμα αρχικά ουδέτερα ερεθίσματα χρονικά συνδεδεμένα μεταξύ τους να προκαλούν την ίδια αντίδραση με το αρχικό φυσικό ερέθισμα. Με τον τρόπο αυτό το άτομο μπορεί να μάθει πολλές και πολύπλοκες συμπεριφορές (π.χ. εκμάθηση της μητρικής γλώσσας). Ακόμη και συναισθηματικές αντιδράσεις όπως προτιμήσεις, συμπάθειες και αντιπάθειες μπορούν να θεωρηθούν ως το αποτέλεσμα συνδέσεων με κάτι ευχάριστο ή δυσάρεστο (βλ. Παπαδόπουλος 2003, 272-288).

Κατά συνέπεια στα πλαίσια του συμπεριφορισμού οι διάφορες αξίες ζωής μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα σύνδεσης με κάτι ευχάριστο για το άτομο (π.χ. το άτομο συνδέει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του με την επιθυμητή θετική

αντιμετώπιση των άλλων, γεγονός που οδηγεί το άτομο να επαναλάβει τη συμπεριφορά αυτή και στο μέλλον).

## 11.3. Υπαρξιακή θεώρηση

Η κεντρική έννοια της υπαρξιακής θεωρίας είναι η 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. Συχνά οι αξίες γίνονται αποδεκτές επιφανειακά χωρίς να εσωτερικευθούν, οπότε δεν έχουν τη δυνατότητα να διαμεσολαβήσουν τη ζωή και τα διάφορα προβλήματα του ατόμου.

Τα άτομο στην κατάσταση αυτή αδυνατεί να αποκτήσει την αίσθηση της προσωπικής κατεύθυνσης, γεγονός που καταλήγει σε απουσία προσωπικού νοήματος. Σύμφωνα μάλιστα με τον W. Franki (1978), η απουσία νοήματος είναι η μεγαλύτερη υπαρξιακή νεύρωση της σύγχρονης εποχής και της μοντέρνας ζωής.

Οι υπαρξιστές θεωρούν τις αξίες ως ιδιότητες των ατόμων αλλά και των πολιτισμών. Οι αξίες παίζουν το ρόλο του σχεδιαγράμματος αναφορικά με τη συμπεριφορά εκάστου ατόμου.

Εάν το άτομο ακολουθεί τις δοσμένες αξίες χωρίς αντιρρήσεις, τότε νιώθει υπαρξιακή ενοχή, η οποία προέρχεται από την επιλογή 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.

Ο Masslow το 1959 αναφέρει ότι η απουσία των αξιών είναι η τελική και σοβαρότερη ασθένεια της εποχής μας και ότι ίσως η μοναδική μας ελπίδα στηρίζεται στη χρήση της λογικής (βλ. Johnson 2001, 32-33).

# 12. «Συνείδηση» και αξίες

Η έννοια της «συνείδησης», όπως φαίνεται, είναι άμεσα συνδεδεμένη στον κοινό νου με τις αξίες και τον ηθικό χαρακτήρα, γεγονός που αποδεικνύεται και από τη χρήση του όρου: «ηθική συνείδηση».

Ότι η ανάπτυξη της «συνείδησης» σχετίζεται άμεσα με τη χαρακτηρολογική εξέλιξη του ανθρώπου αναφέρεται σε πολλές γνωστές θεωρίες ανάπτυξης.

• Οι λεγόμενοι *συμπεριφοριστές* δεν ενδιαφέρθηκαν καθόλου για ζητήματα του τύπου συνείδηση, σκέψη, αξίες, με το σκεπτικό ότι τέτοιου είδους μελέτες δεν θα ήταν δυνατό να τεκμηριωθούν επιστημονικά. Με την ανάπτυξη της συνείδησης αναφορικά με την αξιακή σκέψη ασχολήθηκε η ψυχαναλυτική, η γνωστικο-αναπτυξιακή και η κοινωνικο-ιστορική και πολιτιστική προσέγγιση, οι οποίες και διαφωτίζουν αρκετά το εν λόγω ζήτημα.

• Ο **Freud** αναφέρεται στο *συνειδητό*, στο *προσυνειδητό* και στο *ασυνείδητο* μέρος του ψυχικού οργάνου:

Το *συνειδητό* μέρος της ψυχής περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία για τα οποία έχουμε επίγνωση οποιαδήποτε χρονική στιγμή, όπως είναι οι παρούσες αντιλήψεις, οι αναμνήσεις, οι σκέψεις, οι φαντασιώσεις και τα συναισθήματά μας. Το *προσυνειδητό* μέρος του ψυχικού οργάνου περιέχει ό,τι θα μπορούσαμε να ονομάσουμε εν συντομία «διαθέσιμη μνήμη», δηλαδή οτιδήποτε μπορούμε εύκολα να ανακαλέσουμε και να το κάνουμε συνειδητό.

Τα δύο παραπάνω μέρη δε δημιουργούν πρόβλημα, αλλά δυστυχώς είναι και τα μικρότερα. Το *ασυνείδητο* μέρος της ψυχής είναι το μεγαλύτερο μέρος της και περιέχει: (α) δυνάμεις όπως τα ένστικτα, οι ορμές και τα κίνητρα, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στο *ασυνείδητο* και (β) όλες εκείνες τις μνήμες που δεν μπορούν εύκολα να ανακληθούν και να γίνουν συνειδητές (π.χ. πολύ παλιά ξεχασμένα γεγονότα ή αναμνήσεις τις οποίες δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε και οι οποίες συνδέονται πάντοτε με ένα ψυχικό τραύμα).

Σύμφωνα με τον Freund, το ασυνείδητο μέρος της ψυχής είναι η πηγή των ποικίλων κινήτρων συμπεριφοράς μας (επιθυμίες, νευρωτικοί καταναγκασμοί, καλλιτεχνικές ή επιστημονικές αναζητήσεις). Το πρόβλημα είναι ότι σχεδόν πάντοτε το άτομο δεν επιθυμεί να γίνει γνώστης αυτών των βαθύτερων αιτίων της δράσης του, και εάν αυτά φτάσουν ποτέ τελικά στη συνείδηση, φτάνουν πάντοτε μεταμφιεσμένα (νευρωτικό άγχος, παραπραξίες, όνειρα κ.λπ.) (βλ. Boeree 1997, 3).

Η μετατροπή του ασυνείδητου υλικού σε συνειδητό γίνεται μέσα σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο και είναι σύμφωνα με τον Freund μια μακρόχρονη και επίπονη διαδικασία, η οποία όμως οδηγεί βήμα-βήμα το άτομο να αποκτήσει βαθύτερη επίγνωση των ανεξέλεγκτων δυνάμεων που δρουν στο βάθος της ψυχής του, να τις ελέγξει (ανάπτυξη αυτοελέγχου), να καθαρίσει την ψυχή του από τα απωθημένα και

καταπιεσμένα συναισθήματα και στην πορεία να κατακτήσει την πολυπόθητη ψυχική του ισορροπία.

Με την παραπάνω διαδικασία το ασυνείδητο μέρος συρρικνώνεται και το υλικό του γίνεται μέρος του προσυνειδητού και συνειδητού μέρους της ψυχής. Ο έλεγχος των ασυνείδητων δυνάμεων από το ίδιο άτομο μετατρέπει το άτομο από μια αδύναμη και άβουλη ύπαρξη σε μια αυτοελεγχόμενη και δυνατή προσωπικότητα (βλ. Boeree 1997, 13-14).

Επομένως στη θεωρία του Freund η ανάπτυξη της συνειδητότητας ταυτίζεται με τη διαδικασία μετατροπής του ασυνείδητου υλικού σε συνειδητό, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση της συνείδησης και την αύξηση της ικανότητας του αυτοελέγχου του.

• Οι θεωρητικοί της γνωστικο-αναπτυξιακής προσέγγισης (Piaget, Kohlberg) υποστήριξαν, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο (σελ. 214 του παρόντος) , ότι η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου λαμβάνει χώρα μέσα από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης, τα οποία έχουν μη αντιστρεπτή και αναλλοίωτη σειρά–διαδοχή. Στους παραπάνω θεωρητικούς η ηθική εξέλιξη του ανθρώπου είναι συνάρτηση της γνωστικής του ανάπτυξης.

Η ανάπτυξη της συνείδησης στη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση ταυτίζεται με το αναπτυξιακό πέρασμα του ατόμου μέσω των συγκεκριμένων σταδίων ανάπτυξης. Μάλιστα στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης η συνείδηση του ατόμου έχει αναπτυχθεί τόσο ώστε το άτομο να εμφανίζεται αυτοδύναμο ηθικά και πνευματικά.

Στο τελευταίο αυτό στάδιο η δικαιοσύνη, η λογική και τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται θεμελιώδεις έννοιες, πάνω στις οποίες οφείλουν να στηρίζονται όλες οι άλλες ανθρώπινες αξίες. Το ανθρώπινο πρόσωπο βρίσκεται στο επίκεντρο ως ανεπανάληπτη οντότητα. Αξία εδώ είναι ό,τι εστιάζει στην υποστήριξη και στην προστασία της ανεπανάληπτης ανθρώπινης ύπαρξης. Οι αξίες τώρα δικαιολογούνται ψυχολογικά (εμπειρικά) και φιλοσοφικά.

Καλό είναι οτιδήποτε βοηθά το άτομο να πραγματώσει το προσωπικό του σχέδιο ζωής, εφόσον αυτό δεν περιορίζει και δεν παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων. Το άτομο που βρίσκεται στο έκτο στάδιο αξιακής ανάπτυξης ενδιαφέρεται για το καλό όλης της ανθρωπότητας και δε δεσμεύεται από το φόβο της τιμωρίας, από τις πεποιθήσεις είτε της στενότερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει είτε των ισχυρών προσώπων και από την επιθυμία του για αποδοχή από τους άλλους

(ταύτιση). Ο άνθρωπος είναι αυτοσκοπός και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια θεωρείται η μεγαλύτερη αξία.

• Η κοινωνικο-ιστορική και πολιτιστική προσέγγιση αναφέρεται στη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Όπως υποστηρίζει ο Leont'ev (1981), η εσωτερίκευση, όπως έχει αναφερθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, δεν είναι η απλή μεταβίβαση μιας εξωτερικής δραστηριότητας σε ένα ήδη προϋπάρχον επίπεδο συνείδησης, αλλά η διαδικασία με την οποία αυτή καθαυτή η συνείδηση δημιουργείται (βλ.Tharp και Gallimore 1989, 27).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η συνείδηση (δηλαδή οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες) διαμορφώνεται σε δομές οι οποίες μεταβιβάζονται στο άτομο από τους γύρω του με τη βοήθεια της γλώσσας, μέσω των ποικίλων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και κατά τις διαδικασίες της συμμετοχικής δραστηριότητας. Με άλλα λόγια αυτό που ονομάζουμε συνείδηση προέρχεται στην κυριολεξία από τις πράξεις και τα λόγια των άλλων.

Το σημαντικό στο σημείο αυτό είναι ότι το παιδί δεν είναι ένας παθητικός αποδέκτης των εξωτερικών επιδράσεων, διότι καθώς οι συγκεκριμένες δράσεις εσωτερικεύονται, υφίστανται αλλαγές και τροποποιήσεις στη δομή και στη λειτουργία τους. Το παιδί μεταμορφώνει οτιδήποτε εσωτερικεύει. Κατά τον Vygotsky τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν ανώτερα επίπεδα συνείδησης μέσα στη ZPD (τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης) (βλ. Rogoff 2000, 195-197).

Η ZPD, όπως προαναφέρθηκε είναι ένας αναπτυξιακός χώρος καθοδηγούμενης συμμετοχής μέσα στον οποίο το κάθε παιδί κατακτά νέες πνευματικές ικανότητες και δεξιότητες με την καθοδήγηση περισσότερο έμπειρων καθοδηγητών (βλ. Tharp και Gallimore 1989, 30).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, στην εν λόγω προσέγγιση όχι μόνο η ανάπτυξη αλλά και η απαρχή της δημιουργίας της *συνείδησης* ταυτίζεται με τη διαδικασία της *εσωτερίκευσης*.

• Στη συνέχεια θα γίνει μνεία στο βιβλίο του Π. Ουσπένσκι «Ο τέταρτος δρόμος». Στο βιβλίο αυτό, το οποίο βασίζεται στη διδασκαλία του Γ.Ι. Γκουρτζιέφ, αναφέρονται ενδιαφέρουσες απόψεις αναφορικά με τη σχέση της συνείδησης και της αξιακής σκέψης. Περιγράφονται επίσης εκτός των άλλων και τέσσερα επίπεδα συνειδητότητας.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πήτερ Ουσπένσκι (1988), αυτό που θεωρείται *κακό* γίνεται πάντοτε μηχανικά–ασυνείδητα, ενώ αυτό που θεωρείται *καλό* γίνεται πάντοτε συνειδητά. Δυστυχώς οι έννοιες της *μηχανικότητας* και της *συνειδητότητας* είναι αρκετά ασαφείς και μπερδεμένες στον ανθρώπινο νου.

Συνεπώς, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την έννοια της συνείδησης, θα πρέπει πρώτα να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι οι ηθικές αξίες είναι σχετικές διότι είναι δυνατόν να διαφέρουν από εποχή σε εποχή, από κοινωνία σε κοινωνία ή από κοινωνική τάξη σε κοινωνική τάξη (π.χ. σε κάποιες χώρες αλλά και σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες η βεντέτα είναι κάτι πολύ ηθικό και αν κάποιος αρνηθεί να πάρει εκδίκηση για κάποιον δικό του θεωρείται ανήθικος, ενώ σε κάποιες άλλες θα θεωρούνταν αναμφισβήτητα ανήθικος εκείνος ο οποίος θα σκότωνε το συγγενή κάποιου που είχε σκοτώσει στο παρελθόν τον θείο του).

Όπως είναι λοιπόν φανερό, τα εκάστοτε ισχύοντα αξιακά συστήματα δεν είναι σταθερά και απαράλλακτα, αυτό όμως δε σημαίνει ότι συμβαίνει το ίδιο και με την ανθρώπινη «συνείδηση». Αυτό που ονομάζεται *συνείδηση* είναι ένας «συναισθηματικός *δρόμος* κατανόησης της αλήθειας», διαδικασία η οποία είναι βαθύτατα εσωτερική και είναι παντού και πάντοτε η ίδια.

Η ανθρώπινη εξέλιξη συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της συνείδησης σε τέτοιο βαθμό ώστε η ανθρώπινη εξέλιξη να ταυτίζεται πάντοτε με την ανάπτυξη της συνειδητότητας (εάν η συνειδητότητα ενός ατόμου παραμείνει στάσιμη, τότε παραμένουν στάσιμοι και όλοι οι άλλοι τομείς ψυχικής ανάπτυξης / Ουσπένσκι 1988, 45). Στο σημείο αυτό φαίνεται να υπάρχει συμφωνία με τη φροϋδική θεωρία στην οποία η μετατροπή του ασυνείδητου απωθημένου υλικού σε συνειδητό γίνεται αφετηρία μιας νέας ατομικής εξελικτικής πορείας.

Η ψυχική ανάπτυξη των ατόμων έχει να κάνει πάντοτε με την ανάπτυξη της θέλησης. Η εν λόγω ανάπτυξη δεν μπορεί να επιτευχθεί με την επιφανειακή και αναγκαστική συμμόρφωση σε ορισμένους εξωτερικούς κανόνες και περιορισμούς. Συμβαίνει μόνο όταν ο άνθρωπος είναι ελεύθερος να κάνει τις δικές του συνειδητές επιλογές.

Όλοι οι άνθρωποι δέχονται δύο ειδών επιδράσεις με βάση τις οποίες διαμορφώνονται εν μέρει και οι αξίες ενός εκάστου από εμάς: α) τις επιδράσεις τύπου Α (επιθυμία για πλούτη, επιθυμία για φήμη και τα παρόμοια), οι οποίες μεταβιβάζονται από τον κοινωνικό περίγυρο και είναι ως επί το πλείστον

ασυνείδητες, και β) τις επιδράσεις του τύπου Β, οι οποίες φτάνουν στο άτομο μέσω της λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας ή της θρησκείας και είναι συνειδητές.

Όταν στο άτομο συσσωρευτούν πολλές επιδράσεις τύπου Β, τότε σχηματίζεται στο άτομο αυτό που ο Ουσπένσκι ονομάζει «μαγνητικό κέντρο». Το μαγνητικό κέντρο είναι μια «συμπαγής ομάδα μνήμης των επιδράσεων Β», η οποία στρέφει-έλκει το άτομο να ακολουθήσει αυτή ή την άλλη κατεύθυνση. Επίσης προσελκύει προς το άτομο όλο και περισσότερες συνειδητές επιδράσεις τύπου Β. Επομένως η έννοια του μαγνητικού κέντρου σχετίζεται άμεσα με τη βαθμιαία ανάπτυξη της συνειδητότητας, τουλάχιστον στα αρχικά της στάδια (Ουσπένσκι 1988, 44-48).

Η δημιουργία του μαγνητικού κέντρου δε δημιουργείται από την απλή συσσώρευση γνώσεων αλλά από το ενδιαφέρον που γεννιέται για τις γνώσεις αυτές. Είναι κάτι σαν το καλό γούστο με τη βοήθεια του οποίου το άτομο μπορεί να αξιολογήσει τις νέες ιδέες με τις οποίες έρχεται σε επαφή (Ουσπένσκι 1988, 141).

Μόνο εφόσον το άτομο έχει αναπτύξει ένα ισχυρό μαγνητικό κέντρο, έρχεται σε επαφή με ένα τρίτο είδος εξωτερικής επίδρασης, την επίδραση τύπου Γ. Η τελευταία αυτή επίδραση αναφέρεται πάντοτε σε μια άμεση ανθρώπινη επαφή, είναι πάντοτε συνειδητή και δεν μεταβιβάζεται με άλλον τρόπο παρά μόνο με άμεση καθοδήγηση (Ουσπένσκι 1988, 49).

Η επίδραση Γ θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (ZPD) του Vygotsky ή με τη διαδικασία κατάκτησης των ανώτερων ηθικών σταδίων στη θεωρία του Kohlberg (βλ. σσ. 217 και 199 του παρόντος αντίστοιχα).

Η δυσκολία στην κατάκτηση των ανώτερων επιπέδων συνειδητότητας έγκειται στο ό,τι νομίζουμε ότι τα έχουμε ήδη κατακτήσει (Ουσπένσκι 1988, 59). Πρέπει πρώτα να γίνει αντιληπτό και κατανοητό ότι δεν είμαστε τόσο ενσυνείδητοι για όλα όσα συμβαίνουν μέσα μας και γύρω μας. Όμως υπάρχουν και άλλα εμπόδια τα οποία εμποδίζουν την ανάπτυξη της συνειδητότητας ενός ατόμου. Αυτά δεν είναι άλλα από τα ψέματα του ανθρώπου προς τον ίδιο τον εαυτό του. Και αυτό είναι το σοβαρότερο εμπόδιο, διότι για να είναι κανείς συνειδητός πρέπει να γνωρίζει την αλήθεια και αυτό περιλαμβάνει αλλά και προϋποθέτει τη γνώση της αλήθειας του εαυτού του (Ουσπένσκι 1988, 63).

Η φροϋδική θεωρία έχει τονίσει ιδιαιτέρως το σημείο των εσωτερικών ασυνείδητων αντιστάσεων στις προσπάθειες του ατόμου να συνειδητοποιήσει το

απωθημένο υλικό που συνήθως αποτελείται από δυσάρεστες αλήθειες που αφορούν το άτομο.

Όσο ο άνθρωπος προχωρά σε ανώτερα επίπεδα συνειδητότητας επαναξιολογεί τις αξίες του με βάση νέα και περισσότερο συνειδητά κριτήρια (Ουσπένσκι 1988, 63), κάτι που αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς στην ψυχαναλυτική θεωρία όπως επίσης και στις θεωρίες των σταδίων των Piaget, και Kohlberg.

Οι *τέσσερις* βαθμοί συνειδητότητας κατά τον Ουσπένσκι είναι:

(α) του **ύπνου,** όπου αδυνατούμε να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στο ψέμα και την αλήθεια, (β) της **σχετικής συνειδητότητας** (δηλαδή της φυσιολογικής «αφύπνισης» μετά τον ύπνο), στην οποία λανθασμένα αντιλαμβανόμαστε το κατακερματισμένο εγώ μας ως ενιαίο σύνολο και στην οποία στην πραγματικότητα στερούμαστε της θέλησης να «πράττουμε». Στην κατάσταση αυτή γνωρίζουμε την αλήθεια (διαφορές-ιδιότητες) των διαφόρων αντικειμένων μέσω των αισθήσεων, αλλά δε γνωρίζουμε τίποτε για την αλήθεια του εαυτού μας. Αν και έχουμε κατακτήσει αντικειμενικότητα ως προς τα πράγματα, είμαστε υποκειμενικοί ως προς τον εαυτό μας. (γ) της **συνειδητότητας του εαυτού**, με την οποία γινόμαστε αντικειμενικοί ως προς τον εαυτό μας και με την οποία αποκτάται η ανώτερη συναισθηματική λειτουργία και τέλος (δ) της **αντικειμενικής συνειδητότητας** στην οποία κανείς φτάνει μόνο εφόσον έχει κατακτήσει την επίγνωση του εαυτού του και με την οποία αποκτάται η ανώτερη νοητική λειτουργία. Στο συγκεκριμένο επίπεδο συνειδητότητας γνωρίζουμε την αντικειμενική αλήθεια για τα πάντα, εάν βέβαια θεωρήσουμε ότι υφίσταται πράγματι κάτι τέτοιο (οι θεωρητικοί του κονστρουκτιβισμού, όπως ο Bruner, πιστεύουν ότι τα άτομα νοηματοδοτούν την εξωτερική αλλά και την εσωτερική πραγματικότητά τους πάντα σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτιστικό τους πλαίσιο, συνεπώς για αυτούς δεν υπάρχει αυτό που εννοείται με τον όρο «αντικειμενική πραγματικότητα». Δηλαδή μια πραγματικότητα που είναι δυνατό να γίνει αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ανθρώπους).

Οι συνηθισμένοι άνθρωποι φτάνουν μόνο μέχρι το δεύτερο επίπεδο συνειδητότητας (Ουσπένσκι 1988, 22-23, 170).

# 13. Κατασκευή του νοήματος και αξίες

Αυτό που γίνεται αντιληπτό με τα παραπάνω είναι ότι οι βαθμοί συνειδητότητας δεν είναι τίποτε άλλο από βαθμοί κατανόησης της πραγματικότητας, και ο αγώνας για την κατάκτηση της συνειδητότητας δεν είναι τίποτε άλλο από έναν αγώνα κατάκτησης της αλήθειας.

Το πρόβλημα που γεννάται εδώ είναι η ουσία της αλήθειας. Όπως είπαμε παραπάνω, η έννοια της αλήθειας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί για τα φυσικά φαινόμενα, πόσο μάλλον για τα εσωτερικά.

Ο Bruner (1997) αναφέρεται στην «κατασκευή του νοήματος». Υπάρχει κατ' αυτόν μια πανανθρώπινη ανάγκη των ατόμων να προσδίδουν νόημα στις πράξεις και στις σκέψεις τους. Όμως αυτή η ανάγκη για νοηματοδότηση αλλάζει μορφή σε κάθε διαφορετικό πλαίσιο και σε κάθε διαφορετικό άτομο.

Οι πράξεις νοήματος έχουν χαρακτηριστικό τους ότι δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ορθές ή λανθασμένες διότι δεν είναι κοινωνικές συναινέσεις ούτε στηρίζονται σε επιστημονικές διαπιστώσεις. Είναι υποκειμενικές κατασκευές που διαμορφώνονται: (α) με βάση τις εκάστοτε κοινωνικές πεποιθήσεις και απαιτήσεις και (β) με βάση τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου (Bruner 1997, 11-12).

Στη βάση της θεώρησης αυτής δεν υπάρχει αμετάβλητη και αντικειμενική αλήθεια αφού ερμηνεύουμε και κατανοούμε τα πράγματα και εμάς τους ίδιους με συγκεκριμένα κοινωνικά μέτρα και σταθμά, προσδίδοντας έτσι ερήμην μας και αναπόφευκτα στην πραγματικότητα μια ιδιαίτερη κάθε φορά ιδεολογική χροιά.. Το γεγονός αυτό περιορίζει κατ΄ανάγκην το περιεχόμενο και την ποιότητα της έννοιας «αλήθεια» σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια.

Κάθε κουλτούρα περιλαμβάνει εκτός από ένα σύνολο κανόνων και ένα σύνολο ερμηνευτικών διαδικασιών, οι οποίες έχουν ρόλο τους να προσδίδουν νόημα στις αποκλίνουσες από το καθιερωμένο θέσεις. Δηλαδή κάθε άτομο δημιουργεί με την αφήγηση μια ιστορία ενός δυνατόν να υπάρξει κόσμου μέσα στον οποίο η συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά αποκτά ένα νόημα ύπαρξης ή με άλλα λόγια είναι δικαιολογημένη (Bruner 1997, 90, 92).

Οι αφηγήσεις συνδέονται οπωσδήποτε με αυτό που θεωρείται κοινωνικά ορθό, με τη νομιμότητα και τις κοινωνικές δεσμεύσεις. Η κατασκευή του νοήματος έχει άμεση σχέση με τις αξίες, αφού το άτομο έχει εσωτερική ανάγκη να επεξηγεί τις

πράξεις και τις συμπεριφορές του στους άλλους και στον εαυτό του. Οι αξίες στηρίζουν τη λογική και επαρκή αιτιολόγηση της συμπεριφοράς μας προκειμένου να αισθανθούμε δικαιολογημένοι και δικαιωμένοι.

Είναι ξεκάθαρο ότι στις αφηγήσεις (νοηματοδοτήσεις) των ατόμων για τη συμπεριφορά τους το ιδιοσυγκρασιακό στοιχείο ενδύεται μια πιο ρεαλιστική μορφή, η οποία είναι σύμφωνη με τις κοινωνικές δεσμεύσεις και υποχρεώσεις (Bruner 1997, 111-112).

## 14. Η βιολογική ερμηνεία αναφορικά με τις αξίες

Τα ποικίλα συστήματα αξιών που επικρατούν στις διάφορες κοινωνίες και στις διάφορες εποχές πηγάζουν από τις ιδιαιτερότητες του κάθε λαού. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αναφέρονται στην ιστορία, τις παραδόσεις, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιδιαίτερη πολιτιστική του κληρονομιά και ακόμη στις οικονομικές συνθήκες και τις σχέσεις του κάθε λαού με άλλους λαούς.

Θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε την βαθύτερη προέλευση των ανθρωπίνων αξιών πηγαίνοντας πολύ πίσω και εμβαθύνοντας στον κόσμο των ενστίκτων.

Στη σημερινή εποχή, με βάση τα δεδομένα από τις μελέτες της λειτουργίας του εγκεφάλου, μπορούμε να διακρίνουμε αμυδρά τη βιολογική προέλευση ορισμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της ανθρώπινης συμπεριφοράς (η κατανόηση της λειτουργίας του συστήματος των κέντρων ανταμοιβής και συγκίνησης βοήθησε πολύ στην παραπάνω διάκριση).

Στο βιβλίο του «Ethics» ο J. L. Mackie (1977) έδωσε τον υπότιτλο «Επινοώντας το Σωστό και το Λάθος». Με τον υπότιτλο αυτό υπονοεί ότι οι αξίες αυτές καθαυτές δεν είναι φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων, πράγμα που το δηλώνει ρητά στην πρώτη φράση του πρώτου κεφαλαίου λέγοντας ότι «δεν υπάρχουν αντικειμενικές αξίες».

Το κυρίαρχο ερώτημα είναι αν υπάρχει κάποια βιολογική ετοιμότητα ή κάποιο ένστικτο για την ηθική αντίληψη ή πρόκειται απλώς για ποιότητες που μάθαμε χάρη στα βιώματα κοινωνικής αποδοκιμασίας κατά τη διάρκεια της ζωής μας.

Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι το να μάθει κανείς τις αξίες ζωής μιας κοινωνίας είναι ανώτερη λειτουργία του εγκεφαλικού φλοιού, η οποία μάλιστα εξαρτάται, όπως είναι φυσικό, από τις λειτουργίες των πεδίων στη βάση του

προεγκεφάλου που έχουν να κάνουν με το φόβο, την αγάπη ή την επιθετικότητα. Με βάση τα παραπάνω δεν θα ήταν άτοπη η υπόθεση ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος δείχνει να έχει ετοιμότητα στο να ανταποκρίνεται αλλά και να μαθαίνει τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς (βλ. Young 1991, 332-333).

# 15. Σύγχρονες προτάσεις διδασκαλίας των αξιών

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές ενδιαφέρουσες εναλλακτικές προτάσεις αξιακής εκπαίδευσης, οι σημαντικότερες των οποίων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

## 15.1. Η τρύπα στο ηθικό όζον (Sommers)

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση στο ζήτημα της διδασκαλίας των αξιών φαίνεται να είναι αυτή που προτάθηκε από τη Sommers (1993). Η Sommers, ρίχνοντας μια κριτική ματιά στα μέχρι σήμερα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας αξιών, τα καθιστά υπεύθυνα για την "*τρύπα στο ηθικόν όζον*" του σύγχρονου δυτικού κόσμου.

Η Sommers προτείνει την *ευθεία* διδασκαλία των αξιών στα παιδιά, οι οποίες προσεγγίζονται: (α) μέσα από γνωστά λογοτεχνικά έργα και κριτική συζήτηση πάνω στις αξίες που διαφαίνονται σ΄αυτά και (β) μέσα από προσεκτικά διαμορφωμένα συστήματα αμοιβών (Sommers 1993, 5).

## 15.2. Η διδασκαλία των ακρογωνιαίων αντικειμενικών αξιών (Heenan)

Μία ακόμη σοβαρή πρόταση σχετικά με το πρόβλημα της καλλιέργειας των αξιών στην εκπαίδευση έγινε από τον J. Heenan. Αντιδρώντας στον έντονο σχετικισμό των ισχυόντων προγραμμάτων, προτείνει τη διδασκαλία οκτώ ακρογωνιαίων αντικειμενικών αξιών, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την έννοια του «καλού χαρακτήρα».

Οι αξίες αυτές είναι η *τιμιότητα*, η *φιλαλήθεια*, η *καλοσύνη*, το *ενδιαφέρον για τους άλλους*, η *συμπόνια*, η *υπακοή*, ο *σεβασμός της προσωπικότητας των άλλων* και τέλος το *καθήκον*, των οποίων η αντικειμενικότητα διαπιστώνεται στη βάση της

σταθερότητας, της παγκοσμιότητας και της διαπολιτισμικότητας (Heenan 2002, 27-28).

## 15.3. Η σπουδαιότητα της «αρνητικής αξιακής γνώσης» (Oser)

Ο F. K. Oser (1996, 69-71) προτείνει την εφαρμογή ενός νέου σχολικού προγράμματος στο χώρο της αξιακής εκπαίδευσης. Η κεντρική σύλληψη του παραπάνω προγράμματος είναι η έννοια της «αρνητικής αξιακής γνώσης».

Σύμφωνα με τον Oser, η έννοια της «αρνητικής αξιακής γνώσης» αναφέρεται στις αρνητικές συνέπειες των μη αποδεκτών συμπεριφορών, καθώς επίσης και στο θετικό ρόλο τους στην καλλιέργεια και ωρίμαση της αξιακής σκέψης των παιδιών.

Αναφερόμενος στη γνωστικο-αναπτυξιακή θεωρία και ιδιαιτέρως στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Just Community, τονίζει ότι στα ήδη εφαρμοζόμενα προγράμματα αξιακής εκπαίδευσης παραμελήθηκε συστηματικά ένας σπουδαιότατος παράγοντας, ο οποίος δεν είναι άλλος από την «αρνητική αξιακή γνώση».

Η υπόθεση του Oser είναι ότι η γνώση και η εμπειρία των αρνητικών συνεπειών των πράξεων προστατεύει και αποτρέπει τα άτομα από το να προβούν στην πραγματοποίησή τους. Οι πηγές αυτής της υπόθεσης βρίσκονται στις μελέτες που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στην αξιακή κρίση και την αξιακή δράση, όπως οι μελέτες του Blasi (1980, 1983), των Kohlberg και Candee (1984), του Garz (1986, 1989) και των Oser και Altof (1992) (βλ.Oser 1996, 68).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαίδευσης με βάση την «αρνητική γνώση» αποτελεί η εκπαίδευση των πιλότων. Η επιλογή της παραπάνω μεθόδου για την εκπαίδευση των πιλότων αποδεικνύει ξεκάθαρα την αποτελεσματικότητά της, εφόσον είναι γνωστό ότι οι πιλότοι δεν έχουν περιθώριο ούτε για το παραμικρό λάθος (κάτι τέτοιο θα μπορούσε να στοιχίσει τη ζωή σε πάρα πολλούς ανθρώπους).

Τα ερώτημα που γεννιέται εδώ είναι αν μπορεί η χρήση «της αρνητικής γνώσης» να έχει τα ίδια εντυπωσιακά αποτελέσματα και στον εκπαιδευτικό τομέα (Oser 1996, 69).

Κατά τα λεγόμενα του Oser, όλοι σχεδόν οι σημερινοί δάσκαλοι προσπαθούν κυρίως να αποτρέψουν τα παιδιά από το να διαπράξουν σφάλματα και συνεπώς από το να βιώσουν τις αρνητικές συνέπειες των πράξεών τους. Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρει και ο γιατρός Janusz Korczak, αρνούμαστε στα παιδιά το αναφαίρετο

δικαίωμά τους να διδαχθούν από τα λάθη τους, με αποτέλεσμα οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους να παραμένουν ατελείς.

Ο Oser χρησιμοποιεί τον όρο «mirror image» για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία (α) δίπλα στη μη επιθυμητή συμπεριφορά παραθέτονται συμπληρωματικά και οι θετικές - επιθυμητές συμπεριφορές και (β) το άτομο πληροφορείται για τις αρνητικές συνέπειες των πράξεών του.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της «αρνητικής γνώσης» που προτάθηκε από τον Oser περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

(α) σχήματα του τύπου «τι δεν επιτρέπεται να γίνει» (όπως συμβαίνει στη μέθοδο της Just Community κατά την παρουσίαση των διλημμάτων), (β) το «mirror image» (συμπληρωματική πληροφόρηση για τις αρνητικές συνέπειες της μη αποδεκτής συμπεριφοράς), (γ) την υπόθεση προστασίας (οι κανόνες ως προστάτες της αρμονικής συμβίωσης), (δ) την υπό μελέτη πράξη ή γεγονός, (ε) την «εμπειρία – κλειδί» (εννοώντας ένα συγκεκριμένο συμβάν, όπου το άτομο διέπραξε κάτι λανθασμένο και είχε τόσο δυσάρεστες συνέπειες, ώστε ποτέ δε θα το ξεχάσει) (Oser 1996, 69-71).

Το πρόβλημα που υπάρχει στην παραπάνω εκπαιδευτική πρόταση, όπως η εμπειρία έδειξε, είναι ότι άλλα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν από τα λάθη τους και άλλα όχι. Ο Oser, προσπαθώντας να ερμηνεύσει το γεγονός αυτό, απέδωσε τις παραπάνω διαφορετικές αντιδράσεις κυρίως στις συνέπειες που ακολουθούν τη λανθασμένη πράξη (π.χ. αν η πράξη δεν τύχει σοβαρής τιμωρίας, το άτομο δεν τροποποιεί τη συμπεριφορά του). Τονίζεται πάντως ότι το συγκεκριμένο ερώτημα χρήζει περαιτέρω έρευνας (Oser 1996, 72-73).

# Μέθοδος και διεξαγωγή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο επιμέρους ερευνητικές φάσεις (α΄ ερευνητική φάση και β΄ ερευνητική φάση).

## 1. Α΄ Ερευνητική φάση

### 1.1. Δείγμα και χαρακτηριστικά

Το δείγμα της έρευνάς μας περιλαμβάνει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς με αντίστοιχα χαρακτηριστικά ως εξής:

-*Μαθητές*: φύλο, σειρά γέννησης, αριθμός αδελφών.

-*Γονείς*: φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, θέση στο επάγγελμα, επαγγελματική κατάσταση, αριθμός παιδιών, σειρά γέννησης, επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες, το μέγεθος της οικογένειας.

-*Εκπαιδευτικοί*: ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας.

Το δείγμα της α΄ ερευνητικής φάσης, όπως φαίνεται παρακάτω, απαρτίστηκε από **256 παιδιά** (μαθητές των τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης σχολείων που κατοικούν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του ελλαδικού χώρου), **274 γονείς** (τους γονείς των προαναφερθέντων μαθητών) και **55 εκπαιδευτικούς** πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (13 από τους οποίους είναι οι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος).

**Πίν. 10. Μαθητές, δάσκαλοι και γονείς ανά σχολείο**

| Σχολείο | Μαθητές | Δάσκαλοι | Γονείς | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|
| Μοσχάτο | 43 | 44 | 71 | **158** |
| Φάρσαλα | 39 | 2 | 48 | **89** |
| Κυπαρισσία | 30 | 2 | 27 | **59** |
| Βόλος | 37 | 2 | 25 | **64** |
| Ν. Φάληρο | 44 | 2 | 54 | **100** |
| Άγρα - Μυτιλήνη | 20 | 1 | 5 | **26** |
| Καλλιθέα | 43 | 2 | 44 | **89** |
| **Σύνολο** | **256** | **55** | **274** | **585** |

---

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας έχουν ως εξής:

## 1.1.1. Το φύλο μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών

Το φύλο των ατόμων του δείγματος παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

**Πιν. 11. Φύλο μαθητών, δασκάλων και γονέων**

| | **Φύλο** | **Μαθητές** | **Δάσκαλοι** | **Γονείς** | **Σύνολο** |
|---|---|---|---|---|---|
| | άρρεν | 129 | 17 | 129 | 275 |
| | θήλυ | 127 | 38 | 145 | 310 |
| **Σύνολο** | | **256** | **55** | **274** | **585** |

## 1.1.2 Συνολικός αριθμός μαθητών, δασκάλων και γονέων

Σχετικά με το συνολικό αριθμό των ατόμων ( μαθητών, δασκάλων και γονέων) τα δεδομένα έχουν ως εξής:

**Πιν. 12. Μαθητές, δάσκαλοι, γονείς (στο σύνολο των σχολείων)**

| | | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|---|
| | **παιδιά** | 256 | 43,8 |
| | **δάσκαλοι** | 55 | 9,4 |
| | **γονείς** | 274 | 46,8 |
| **Σύνολο** | | **585** | **100,0** |

## 1.1.3. Η ηλικία των συμμετεχόντων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών)

•Η ηλικία των παιδιών διαφοροποιείται ελάχιστα. Όλα τα παιδιά είναι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού και είναι περίπου 12 ετών.

•Η ηλικία των γονέων διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες:

(1) Στην 26 - 35 ετών

(2) “ 36 - 45 ετών

(3) “ 46 - 55 ετών

(4) “ 56 - 65 ετών

**Πιν. 13. Ηλικία γονέων**

| | Έτη | Συχνότητα | % |
|---|---|---|---|
| | 26-35 | 46 | 16,8 |
| | 36-45 | 169 | 61,7 |
| | 46-55 | 55 | 20,1 |
| | 56-65 | 4 | 1,5 |
| **Σύνολο** | | **274** | **100,0** |

Οι περισσότεροι, κατά συνέπεια, γονείς του δείγματός μας (ποσοστό 62%) είναι ηλικίας 36 μέχρι 45 ετών.

•Η ηλικία των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε έξι κατηγορίες:

(1) Στην 26 - 30 ετών,

(2) “ 31 - 35 ετών,

(3) “ 36 - 40 ετών,

(4) “ 41 - 45 ετών,

(5) “ 46 - 50 ετών

(6) “ 51 ετών και άνω.

**Πιν. 14. Ηλικία δασκάλων (συνολικά)**

| | | Συχνότητα | % |
|---|---|---|---|
| **Έτη** | 26-30 | 4 | 7,3 |
| | 31-35 | 8 | 14,5 |
| | 36-40 | 18 | 32,7 |
| | 41-45 | 15 | 27,3 |
| | 46-50 | 6 | 10,9 |
| | 51- | 4 | 7,3 |
| **Σύνολο** | | **55** | **100,0** |

Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι δάσκαλοι του δείγματός μας (ποσοστό 33%) είναι ηλικίας 36 μέχρι 40 ετών.

### 1.1.4. Το μορφωτικό επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικών.

•Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διακρίνεται σε οκτώ κατηγορίες:

(1) Δημοτικό,

(2) Τριτάξιο Γυμνάσιο,

(3) Γενικό Λύκειο,

(4) Τεχνικό Λύκειο,

(5) Ανώτερη εκπαίδευση,

(6) Πανεπιστημιακή εκπαίδευση,

(7) Μεταπτυχιακές σπουδές,

(8) Διδακτορικό.

**Πιν. 15. Μορφωτικό επίπεδο γονέων**

| | | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|---|
| | δημοτικό | 26 | 7,9 |
| | γυμνάσιο | 44 | 13,4 |
| | γεν.λύκειο | 81 | 24,6 |
| | τεχν.λύκειο | 33 | 10,0 |
| | ανώτερη εκπαίδευση | 53 | 16,1 |
| | πανεπιστήμιο | 83 | 25,2 |
| | master | 8 | 2,4 |
| | διδακτορικό | 1 | 0,3 |
| **Σύνολο** | | **274** | **100,0** |

Οι περισσότεροι γονείς του δείγματός μας έχουν τελειώσει το γενικό λύκειο (ποσοστό 24,6%) και το Πανεπιστήμιο (ποσοστό 25,2%).

•Το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες:

(1) Παιδαγωγική Ακαδημία,

(2) Πανεπιστημιακή εκπαίδευση,

(3) Μεταπτυχιακές σπουδές,

(4) Διδακτορικό.

**Πιν. 16. Μορφωτικό επίπεδο δασκάλων**

| | | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|---|
| | ανώτερη εκπαίδευση | 20 | 36,4 |
| | πανεπιστήμιο | 31 | 56,4 |
| | master | 4 | 7,3 |
| **Σύνολο** | l | **55** | **100,0** |

## 1.1.5. Η επαγγελματική ιδιότητα των γονέων

Εδώ αναφέρεται ονομαστικά το επάγγελμα του γονέα.

**Πιν. 17. Επαγγελματική απασχόληση γονέων**

| Ονομασία επαγγέλματος | Συχνότητα | Μ.Ο. |
|---|---|---|
| Α΄μηχανικός Ναυτικού | 1 | ,4 |
| Αγρότης | 6 | 2,2 |
| Αρχαιολόγος | 1 | 0,4 |
| Αστυνομικός | 1 | 0,4 |
| Αξιωματικός Πολεμικού Ναυτικού | 1 | 0,4 |
| Υπάλληλος ΔΕΚΟ | 1 | 0,4 |
| Δικηγόρος | 1 | 0,4 |
| Δημόσιος υπάλληλος | 31 | 11,3 |
| Δημοτικός υπάλληλος | 4 | 1,5 |
| Διοικητικός υπάλληλος | 1 | 0,4 |
| Εκπαιδευτικός | 18 | 6,6 |
| Έκτακτος υπάλληλος | 1 | 0,4 |
| Εκτελωνιστής | 1 | 0,4 |
| Ελαιοχρωματιστής | 1 | 0,4 |
| Ελεύθερος επαγγελματίας | 7 | 2,6 |
| Έμπορος | 12 | 4,4 |
| Επιχειρηματίας | 4 | 1,5 |
| Εργάτης | 2 | 0,7 |
| Φυσικοθεραπευτής | 1 | 0,4 |
| Γεωπόνος | 2 | 0,7 |
| Ιδιωτικός υπάλληλος | 54 | 19,7 |
| Ιερέας | 1 | 0,4 |
| Ηλεκτρολόγος-μηχανολόγος | 1 | 0,4 |
| Ηλεκτρολόγος-μηχανικός | 1 | 0,4 |
| Ηλεκτρολόγος | 1 | 0,4 |
| Ηλεκτρονικός | 1 | 0,4 |
| Καθαρίστρια | 3 | 1,1 |
| Κοινωνική λειτουργός | 1 | 0,4 |
| Κομμώτρια | 1 | 0,4 |
| Κτηνοτρόφος | 4 | 1,5 |
| Λογιστής | 4 | 1,5 |
| Λογίστρια | 1 | 0,4 |
| Μαραγκός | 1 | 0,4 |
| Μηχανολόγος | 3 | 1,1 |
| Μηχανικός αυτοκινήτων | 1 | 0,4 |
| Μηχανουργός | 1 | 0,4 |
| Μουσικός | 2 | 0,7 |
| Ναυπηγός-μηχανικός | 1 | 0,4 |
| Ναυτικός | 1 | 0,4 |
| Νοσηλεύτρια | 3 | 1,1 |
| Οδηγός | 4 | 1,5 |
| Οικιακά | 41 | 15,0 |
| Οικοδόμος | 4 | 1,5 |
| Οικονομολόγος | 1 | 0,4 |
| Υπάλληλος ΟΣΕ | 2 | 0,7 |
| Υπάλληλος ΟΤΕ | 2 | 0,7 |
| Πολιτικός μηχανικός | 1 | 0,4 |
| Πωλήτρια | 2 | ,7 |
| Ψυκτικός | 1 | 0,4 |
| Στρατιωτικός | 4 | 1,5 |
| Σχεδιάστρια | 1 | 0,4 |
| Συνταξιούχος (πρών ιδιωτ. Υπάλ.) | 2 | 0,7 |
| Συνταξιούχος Ο.Α. | 2 | 0,7 |
| Τεχνικός γραφίστας | 1 | 0,4 |

| | | |
|---|---|---|
| Τεχνολόγος -μηχανολόγος | 1 | 0,4 |
| Τεχνικός | 1 | 0,4 |
| Τεχνίτης | 2 | 0,7 |
| Τορναδόρος | 1 | 0,4 |
| Τραπεζ.υπάλληλος | 3 | 1,1 |
| Βιοτέχνης | 3 | 1,1 |
| Βρεφοκόμος | 1 | 0,4 |
| Χειριστής Η/Υ | 2 | 0,7 |
| Χειρουργός | 1 | 0,4 |
| Χημικός | 5 | 1,8 |
| Χημικός-μηχανικός | 3 | 1,1 |
| Χρυσοχόος | 1 | 0,4 |
| Ζωγράφος | 1 | 0,4 |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |

## 1.1.6. Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων

Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:

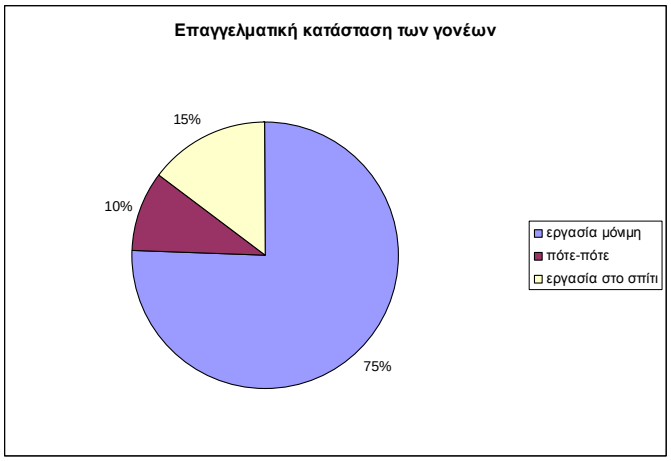
(1) Εργάζεσαι μόνιμα-σταθερά

(2) Εργάζεσαι πότε-πότε

(3) Εργάζεσαι στο σπίτι (οικιακά)

**Πιν. 18. Επαγγελματική κατάσταση γονέων**

| | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|
| **εργασία μόνιμη** | 207 | 75,5 |
| **πότε-πότε** | 27 | 9,9 |
| **εργασία στο σπίτι** | 40 | 14,6 |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |




**Διάγραμμα 1. Επαγγελματική κατάσταση των γονέων**

### 1.1.7. Η θέση του γονέα στο επάγγελμα

Η θέση του γονέα στο επάγγελμα διακρίνεται σε έξι κατηγορίες:

(1) Εργοδότης,

(2) Αυτοαπασχολούμενος/η,

(3) Μισθωτός/ή στο δημόσιο,

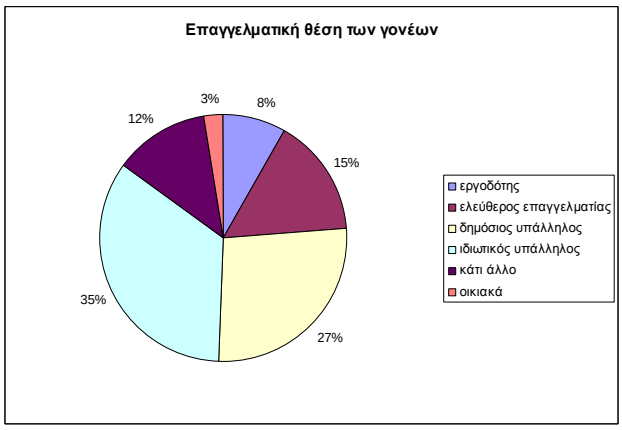
(4) Μισθωτός/ή στον ιδιωτικό τομέα,

(5) Αν κάτι άλλο τι,

(6) Συνταξιούχος (στην περίπτωση αυτή σημειώνεται και το επάγγελμα προ της συνταξιοδοτήσεως).

**Πιν. 19. Επαγγελματική θέση (στο σύνολο των γονέων)**

| | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| **-εργοδότης** | 23 | 8,4 |
| **-ελεύθερος επαγγελματίας** | 42 | 15,4 |
| **-δημόσιος υπάλληλος** | 73 | 26,7 |
| **-ιδιωτικός υπάλληλος** | 94 | 34,4 |
| **-κάτι άλλο** | 34 | 12,5 |
| **-οικιακά** | 7 | 2,6 |
| **Σύνολο** | **273** | **100,0** |




**Διάγραμμα 2. Επαγγελματική θέση των γονέων**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων του δείγματός μας (34 %) είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι.

## 1.1.8. Ο αριθμός τέκνων των γονέων

Εδώ αναφέρεται ο ακριβής αριθμός των τέκνων.

**Πιν. 20. Αριθμός παιδιών των γονέων**

| Αριθμός παιδιών | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| **1** | 33 | **12,0** |
| **2** | 158 | **57,7** |
| **3** | 56 | **20,4** |
| **4** | 24 | **8,8** |
| **8** | 3 | **1,1** |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |

Οι περισσότεροι γονείς του δείγματός μας (ποσοστό 58%) έχουν μόνο δύο παιδιά.

## 1.1.9. Η σειρά γέννησης και φύλο (μαθητών - τέκνων των γονέων)

Παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικός πίνακας του φύλου των παιδιών σε σχέση με τη σειρά γέννησής τους.

**Πιν. 21. Συνοπτικός πίνακας του φύλου των παιδιών αναφορικά με τη σειρά γέννησής τους**

| | | 1ο | 2ο | 3ο | 4ο | 5ο | 6ο | 7ο | 8ο | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Αγόρι** | 123 | 128 | 37 | 9 | 1 | | | | **298** |
| | **κορίτσι** | 145 | 110 | 45 | 18 | 2 | 3 | 3 | 3 | **329** |
| **Σύνολο** | | **268** | **238** | **82** | **27** | **3** | **3** | **3** | **3** | **627** |

## 1.1.10. Ο αριθμός των αδελφών των μαθητών

Ο αριθμός αδελφών των μαθητών εμφανίζεται ως εξής:

**Πιν. 22. Αριθμός αδερφών (συνολικά)**

| Αριθμός αδελφών | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| | 22 | 8,6 |
| **1** | 101 | 39,5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **2** | 102 | 39,8 |
| | **3** | 27 | 10,5 |
| | **4** | 2 | 0,8 |
| | **6** | 1 | 0,4 |
| | **8** | 1 | 0,4 |
| **Σύνολο** | | **256** | **100,0** |

Τα περισσότερα παιδιά του δείγματός μας έχουν δύο αδέρφια (ποσοστό 39,8%) ή έναν αδερφό-ή (ποσοστό 39,5%).

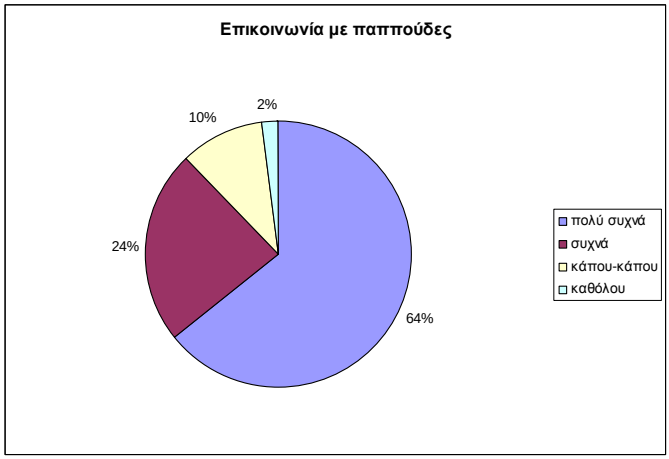
## 1.1.11. Η επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες των γονέων

Η επικοινωνία με παππούδες γιαγιάδες διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Πολύ συχνά,
2. Συχνά,
3. Κάπου-κάπου,
4. Καθόλου.

**Πιν. 23. Επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες**

| | ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | Συχνότητα | % |
|---|---|---|---|
| | **πολύ συχνά** | 174 | 63,5 |
| | **συχνά** | 64 | 23,4 |
| | **κάπου-κάπου** | 28 | 10,2 |
| | **καθόλου** | 5 | 1,8 |
| **Δεν απάντησαν** | | 3 | 1,1 |
| **Σύνολο** | | **274** | **100,0** |




**Διάγραμμα 3 : Επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες**

Στις περισσότερες οικογένειες του δείγματός μας (ποσοστό 64% των ερωτηθέντων γονέων) η επικοινωνία με τους παππούδες-γιαγιάδες είναι πολύ συχνή.

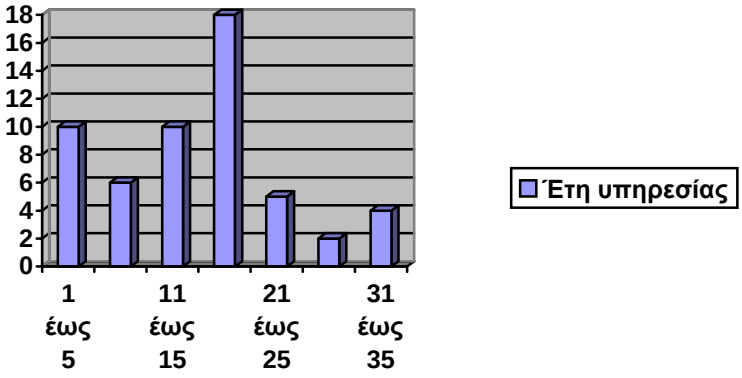
## 1.1.12. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελούν επτά κατηγορίες:

1. 1 έως 5 έτη,
2. 6 έως 10 έτη,
3. 11 έως 15 έτη,
4. 16 έως 20 έτη,
5. 21 έως 25 έτη,
6. 26 έως 30 έτη και
7. 31 έως 35 έτη.

**Πιν. 24. Έτη υπηρεσίας δασκάλων**

| | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|
| **έτη υπηρεσίας δασκάλων** | | |
| **1- 5** | 10 | 18,2 |
| **6 - 10** | 6 | 10,9 |
| **11 - 15** | 10 | 18,2 |
| **16 -20** | 18 | 32,7 |
| **21 -25** | 5 | 9,1 |
| **26 - 30** | 2 | 3,6 |
| **31 - 35** | 4 | 7,3 |
| | **55** | **100,0** |




**Διάγραμμα 4 : Έτη υπηρεσίας δασκάλων**

Οι περισσότεροι δάσκαλοι του δείγματός μας (ποσοστό 33%) έχουν χρόνο υπηρεσίας από 16 μέχρι 20 έτη, γεγονός που υποδηλώνει την πολυετή διδακτική τους εμπειρία.

## 1.1.13. Η απουσία – παρουσία της μητέρας στην οικογένεια

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι περιπτώσεις στις οποίες από την οικογένεια απουσιάζει η μητέρα:

**Πιν. 25. Απουσία–παρουσία μητέρας στην οικογένεια (συνολικά)**

| | ΜΗΤΕΡΑ | Συχνότητα |
|---|---|---|
| | **απούσα** | 8 |
| | **παρούσα** | 265 |
| **Σύνολο** | | **273** |

## 1.1.14. Η απουσία – παρουσία του πατέρα στην οικογένεια

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι περιπτώσεις στις οποίες από την οικογένεια απουσιάζει ο πατέρας:

**Πιν. 26. Απουσία ή παρουσία του πατέρα στην οικογένεια**

| | ΠΑΤΕΡΑΣ | Συχνότητα |
|---|---|---|
| | **παρών** | 255 |
| | **απών** | 17 |
| **Σύνολο** | | **272** |

## 1.1.15. Το σύνολο των αγοριών στις οικογένειες

Τα δεδομένα σχετικά με το πλήθος των αγοριών στις οικογένειες του δείγματός μας έχουν ως εξής:

**Πιν. 27. Το σύνολο των αγοριών στις οικογένειες**

| ΑΓΟΡΙ | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| **0** | 68 | 24,8 |
| **1** | 123 | 44,9 |
| **2** | 64 | 23,4 |
| **3** | 14 | 5,1 |
| **4** | 5 | 1,8 |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |

Οι περισσότεροι γονείς του δείγματός μας (ποσοστό 45%) έχουν μόνο ένα αγόρι.

## 1.1.16. Το σύνολο των κοριτσιών στις οικογένειες

Τα δεδομένα σχετικά με το πλήθος των κοριτσιών στις οικογένειες του δείγματός μας έχουν ως εξής:

**Πιν. 28. Το σύνολο των κοριτσιών στις οικογένειες**

| Αριθμός κοριτσιών | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| **0** | 64 | **23,4** |
| **1** | 132 | **48,2** |
| **2** | 51 | **18,6** |
| **3** | 20 | **7,3** |
| **4** | 5 | **1,8** |
| **5** | 2 | **0,7** |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |

Συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι γονείς του δείγματός μας (ποσοστό 48%) έχουν μόνο ένα κορίτσι.

---

Η παρουσίαση των παραπάνω δεδομένων έχει μόνο ενημερωτική αξία αφού για κανένα από τα παραπάνω στοιχεία δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση, όσον αφορά το είδος των αξιών (σύγχρονες ή παραδοσιακές) που επιλέγουν οι ομάδες των συμμετεχόντων (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί).

# 2. Β΄ Ερευνητική φάση

## 2.1. Δείγμα και χαρακτηριστικά

-*Μαθητές*: αρχικά ονόματος και επιθέτου των μαθητών καθώς και αρχικά των μικρών ονομάτων των γονέων τους, ημερομηνία γέννησης των μαθητών, φύλο μαθητών, τμήμα της ΣΤ΄ τάξης που παρακολουθούν.

Το δείγμα της β΄ ερευνητικής φάσης απαρτίστηκε από 46 μαθητές των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (Π.Ο. / 10 αγόρια-12 κορίτσια) και το άλλο τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε. / 11 αγόρια-13 κορίτσια).

Η β΄ ερευνητική φάση αφορά τη διεξαγωγή διδασκαλιών στο ένα από τα δύο τμήματα της Στ΄ τάξης (ΣΤ1 τμήμα), το οποίο αποτέλεσε την πειραματική ομάδα. Το άλλο τμήμα (ΣΤ2 τμήμα) της ΣΤ΄ τάξης του ιδίου σχολείου αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου.

Το ερωτηματολόγιο της β΄ ερευνητικής φάσης 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.

Τα παραπάνω ατομικά στοιχεία ήταν απαραίτητα για τη σύγκριση των δεδομένων των ερωτηματολογίων πριν και μετά τις διδασκαλίες (για κάθε παιδί χωριστά).

### 2.1.1. Το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών

Το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

**Πιν. 29. Το φύλο των μαθητών ανά τμήμα ΣΤ΄ τάξης.**

| Τμήμα | Φύλο | |
|---|---|---|
| | **Αγόρια** | **Κορίτσια** |
| **ΣΤ1** | 10 | 12 |
| **ΣΤ2** | 11 | 13 |
| **Σύνολο** | **21** | **25** |

# 3. Μέσα συλλογής των δεδομένων

## 3.1. Ερωτηματολόγια

Για τη συλλογή των δεδομένων στην πρώτη και στη δεύτερη ερευνητική φάση χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα αυτοσχέδια ερωτηματολόγια (τα 3 ερωτηματολόγια στην α΄ ερευνητική φάση και το 4ο στη β΄ ερευνητική φάση /βλ. παράρτημα).

### 3.1.1. Πρώτη ερευνητική φάση

Στην πρώτη ερευνητική φάση δόθηκε στους μαθητές, στους γονείς και τους δασκάλους το ίδιο ερωτηματολόγιο ελαφρώς τροποποιημένο για κάθε διαφορετική ομάδα. Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις για τα προσωπικά στοιχεία εκάστου υποκειμένου (δημογραφικά στοιχεία). Το δεύτερο μέρος περιείχε έναν κατάλογο με 19 αξίες ζωής και ερωτήσεις σχετικά με τις αξίες αυτές. Ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις και γενικά να ακολουθήσουν προσεκτικά τις οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα υποκείμενα επέλεγαν κάθε φορά σύμφωνα με τις οδηγίες την απάντηση που τους ταίριαζε, άλλοτε σημειώνοντας με ένα Χ, άλλοτε συμπληρώνοντας το κενό με την άποψή τους στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Ειδικότερα:

-Το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές περιλάμβανε συνολικά 11 ερωτήσεις (5 ερωτήσεις στο πρώτο μέρος και 6 ερωτήσεις στο δεύτερο μέρος), οι οποίες

αναφέρονταν σε δημογραφικά στοιχεία και σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

-Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς περιλάμβανε συνολικά 16 ερωτήσεις (10 ερωτήσεις στο πρώτο μέρος και 6 ερωτήσεις στο δεύτερο μέρος), οι οποίες επίσης αναφέρονταν σε δημογραφικά στοιχεία και σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

-Το ερωτηματολόγιο για τους δασκάλους περιλάμβανε συνολικά 10 ερωτήσεις (4 ερωτήσεις στο πρώτο μέρος και 6 ερωτήσεις στο δεύτερο μέρος), οι οποίες όπως και παραπάνω αναφέρονταν επίσης σε δημογραφικά στοιχεία και σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

### 3.1.2. Δεύτερη ερευνητική φάση

Στη δεύτερη ερευνητική φάση δόθηκε στους μαθητές των δύο τμημάτων της έκτης τάξεως του δημοτικού σχολείου ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη και το οποίο περιλάμβανε συνολικά 7 ερωτήσεις (4 ερωτήσεις στο πρώτο μέρος και 3 στο δεύτερο μέρος), που αναφέρονταν σε δημογραφικά δεδομένα και σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου.

## 3.2. Θεματικές ενότητες των ερωτηματολογίων

•Οι θεματικές ενότητες των τριών ερωτηματολογίων της α΄ ερευνητικής φάσης αναφέρονται:

α) Στα δημογραφικά στοιχεία στα οποία έχουμε:

-Μαθητές: ηλικία, σειρά γέννησης, φύλο, τάξη φοίτησης, αριθμός αδελφών

-Γονείς: φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, θέση του γονέα στο επάγγελμα, επαγγελματική κατάσταση, αριθμός τέκνων, σειρά γέννησης των τέκνων, επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες.

-Εκπαιδευτικοί: ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας

β) Στην προσωπική επιλογή και ιεράρχηση 5 αξιών από τις συγκεκριμένες 19 αξίες οι οποίες δόθηκαν προς επιλογή.

γ) Στο λόγο για τον οποίο επέλεξαν την πρώτη σε σπουδαιότητα αξία.

δ) Στις προσωπικές εκτιμήσεις των υποκειμένων σχετικά με το:

-α. Πόσο το ίδιο εφαρμόζει την αξία που επέλεξε ως πρώτη στην καθημερινή ζωή (γενικά)

-β. Πόσο εφαρμόζουν τα ίδια τα υποκείμενα την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή,

-γ. Ποια είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ (από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεται το κάθε υποκείμενο στην καθημερινή του ζωή, από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, από την παγκόσμια κοινωνία),

-δ. Ποια είναι η αξία η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα για το κάθε υποκείμενο.

•Οι θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου της β΄ ερευνητικής φάσης αναφέρονται:

α) Στα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών (τα αρχικά γράμματα του μικρού και του μεγάλου ονόματος των παιδιών και των γονέων τους, η ημερομηνία γέννησης των παιδιών, το φύλο τους και το τμήμα τους).

β) Στην καταγραφή του βαθμού σπουδαιότητας που αποδίδουν οι μαθητές σε καθεμία από τις 15 αξίες.

γ) Στην προσωπική επιλογή των παιδιών της σπουδαιότερης κατά τη γνώμη τους αξίας.

δ) Στο λόγο ή τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν την πρώτη κατά τη γνώμη τους σε σπουδαιότητα αξία.

### 3.2.1. Η θεματολογία των ερωτηματολογίων (αναλυτικά)

Αναλυτικότερα η θεματολογία των τεσσάρων ερωτηματολογίων (α΄ και β΄ ερευνητικής φάσης) και οι αντίστοιχες ερωτήσεις έχουν ως εξής:

**- α΄ ερευνητική φάση**

α) Στο ερωτηματολόγιο των παιδιών:

-Τα προσωπικά στοιχεία μαθητού/τριας όπως η ημερομηνία γέννησης, το φύλο, το δημοτικό σχολείο, ο αριθμός αδελφών, η σειρά γέννησης του μαθητού/τριας (ερωτήσεις: 1,2,3,4,5 του πρώτου μέρους).

-Η προσωπική επιλογή και ιεράρχηση 5 αξιών από τις συγκεκριμένες 19 αξίες οι οποίες δόθηκαν προς επιλογή. (ερώτηση α του δεύτερου μέρους).

-Ο λόγος για τον οποίο επέλεξαν την πρώτη σε σπουδαιότητα αξία (ερώτηση β του δεύτερου μέρους)

-Οι προσωπικές εκτιμήσεις των υποκειμένων σχετικά με το: α) πόσο εφαρμόζεται η κάθε αξία που επιλέχθηκε ως πρώτη στην καθημερινή ζωή (γενικά), β) πόσο εφαρμόζουν τα ίδια τα υποκείμενα την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή, γ) ποια είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ (από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεται το κάθε υποκείμενο στην καθημερινή του ζωή, από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, από την παγκόσμια κοινωνία), δ) ποια είναι η αξία η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα για το κάθε υποκείμενο (στις ερωτήσεις γ, δ, ε, στ αντίστοιχα του δεύτερου μέρους).

β) Στο ερωτηματολόγιο των γονέων:

-Τα προσωπικά στοιχεία του γονέα όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδό του, το επάγγελμά του, η θέση του στο επάγγελμα, η επαγγελματική κατάστασή του, ο αριθμός των τέκνων του, η σειρά γέννησης των τέκνων του, η επικοινωνία του με παππούδες-γιαγιάδες, το μέγεθος της οικογένειάς του (ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 του πρώτου μέρους).

-Η προσωπική επιλογή και ιεράρχηση των 5 αξιών από τις συγκεκριμένες 19 αξίες οι οποίες δόθηκαν προς επιλογή (ερώτηση α του δεύτερου μέρους).

-Ο λόγος για τον οποίο επέλεξαν την πρώτη σε σπουδαιότητα αξία (ερώτηση β του δεύτερου μέρους)

-Οι προσωπικές εκτιμήσεις των υποκειμένων σχετικά με το: α) πόσο εφαρμόζεται η κάθε αξία που επιλέχθηκε ως πρώτη στην καθημερινή ζωή (γενικά), β) πόσο εφαρμόζουν τα ίδια τα υποκείμενα την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή, γ) ποια είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ (από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεται το κάθε υποκείμενο στην καθημερινή του ζωή, από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, από την παγκόσμια κοινωνία), δ) ποια είναι η αξία η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα για το κάθε υποκείμενο (στις ερωτήσεις γ, δ, ε, στ αντίστοιχα, του δεύτερου μέρους).

γ) Στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων:

-Τα προσωπικά στοιχεία των δασκάλων όπως το φύλο τους, η ηλικία τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, τα έτη υπηρεσίας τους (ερωτήσεις 1,2,3,4 του πρώτου μέρους).

-Η προσωπική επιλογή και ιεράρχηση των 5 αξιών από τις συγκεκριμένες 19 αξίες οι οποίες δόθηκαν προς επιλογή (ερώτηση: α του δεύτερου μέρους).

-Ο λόγος για τον οποίο επέλεξαν την πρώτη σε σπουδαιότητα αξία (ερώτηση β του δεύτερου μέρους)

-Οι προσωπικές εκτιμήσεις των υποκειμένων σχετικά με το: α) πόσο εφαρμόζεται η κάθε αξία που επιλέχθηκε ως πρώτη στην καθημερινή ζωή (γενικά), β) πόσο εφαρμόζουν τα ίδια τα υποκείμενα την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή, γ) ποια είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ (από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεται το κάθε υποκείμενο στην καθημερινή του ζωή, από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, από την παγκόσμια κοινωνία), δ) ποια είναι η αξία η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα για το κάθε υποκείμενο (στις ερωτήσεις γ, δ, ε, στ αντίστοιχα, του δεύτερου μέρους).

- **β΄ ερευνητική φάση**

Στη δεύτερη ερευνητική φάση, στο ερωτηματολόγιο των παιδιών:

-Τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών όπως τα αρχικά γράμματα του μικρού και του μεγάλου ονόματος των παιδιών και των γονέων τους, η ημερομηνία γέννησης των παιδιών, το φύλο τους και το τμήμα τους (ερωτήσεις: 1,2,3,4 του πρώτου μέρους).

-Η βαθμολόγηση των 15 δοσμένων αξιών (ερώτηση α του δεύτερου μέρους).

- Η καταγραφή της σπουδαιότερης αξίας από τις αξίες του καταλόγου αξιών της β΄ ερευνητικής φάσης (ερώτηση β του δεύτερου μέρους).

-Ο λόγος ή οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η σπουδαιότερη αξία (ερώτηση γ του δεύτερου μέρους)

## 3.3. Έλεγχος ποιότητας των απαντήσεων

**3.3.1. (Μόνο για την α΄ ερευνητική φάση):** Σημειώνεται ότι για τον έλεγχο της ποιότητας των ερωτήσεων και απαντήσεων έχουν προβλεφθεί εκτός των άλλων σχετικές διευκρινίσεις και ερωτήσεις ελέγχου, όπως είναι π.χ. στο ερωτηματολόγιο των γονέων η ερώτηση 6 στις ερωτήσεις 5 και 4, η ερώτηση 8 στην ερώτηση 7 και το υποερώτημα α στο υποερώτημα β της $10^{ης}$ ερώτησης του πρώτου μέρους.

## 3.4. Κατάλογος αξιών των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston

Ο κατάλογος αξιών της α΄ ερευνητικής φάσης καταρτίστηκε σύμφωνα με τον κατάλογο αξιών που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του Lipset (1963) και στην έρευνα των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston (1996).

Η κλίμακα αξιών που είχαν χρησιμοποιήσει οι D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston (1996) στην έρευνά τους έχει ως εξής:

α) Κριτήρια μοντέρνου προσανατολισμού (ατομικές αξίες)

-η ανεξαρτησία (*independence*)
-η συνεπής εργασία (*hard work*)
-τα συναισθήματα υπευθυνότητας (*feeling of responsibility*)
-η φαντασία (επινοητικότητα / δημιουργική σκέψη) / (*imagination*)
-η ανεκτικότητα (επιείκεια) και ο σεβασμός προς τους άλλους (*tolerance and respect for other people*)
-η ηγετική ικανότητα (*leadership*)
-η αποφασιστικότητα και επιμονή (*determination and perseverance*)
-η ανιδιοτέλεια (*unselfishness*)

β) Κριτήρια παραδοσιακού προσανατολισμού (παραδοσιακές αξίες)

-η θρησκευτική πίστη (*religious faith*)
-η υπακοή (*obedience*)

γ) Κριτήρια μη ταξινομούμενα στις δυο παραπάνω κατηγορίες (άλλου είδους)

-οι καλοί τρόποι (*good manners*)
-η ευγένεια / απλότητα (*politeness and neatness*)
-η τιμιότητα (*honesty*)
-η υπομονή (*patience*)
-ο αυτοέλεγχος (*self control*)
-η αποταμίευση (οικονομία) (*thrift, sparing money*)
-η νομιμοφροσύνη (*loyalty*)

Στον παραπάνω κατάλογο αξιών κρίθηκε σκόπιμο να αντικατασταθεί η έννοια της *ανεξαρτησίας* με την έννοια της *ελευθερίας*, η οποία είναι παρόμοια έννοια με την

ανεξαρτησία, διότι θεωρήθηκε περισσότερο οικεία στους Έλληνες από ό,τι είναι η έννοια της ανεξαρτησίας. Επίσης προστέθηκε η έννοια της *οικογένειας*, η οποία θεωρήθηκε από τις πλέον σημαντικές παραδοσιακές αξίες στον ελλαδικό χώρο, η οποία όμως δεν αναφερόταν στον κατάλογο αξιών των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston (1996). Τέλος θεωρήθηκε σκόπιμο να προστεθεί στον παραπάνω κατάλογο η αξία της *δικαιοσύνης*, διότι ο Αριστοτέλης προσδίδει σε αυτήν εξαιρετικά μεγάλη σπουδαιότητα αφιερώνοντας ένα σημαντικά μεγάλο μέρος από τα Ηθικά Νικομάχεια στον ορισμό, την ανάλυση και τη σημασία της στην κοινωνική αλλά και την ατομική ζωή.

# 4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η α΄ φάση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2003-2004.

Η β΄ φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική περίοδο 2005-2006. Τα παραπάνω τέσσερα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε μαθητές, γονείς και δασκάλους σύμφωνα με τα παραπάνω και συμπληρώθηκαν επί τόπου. Ο χρόνος συμπλήρωσής τους ήταν κατά μέσο όρο 30 λεπτά. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μετά από ενημέρωση για το αντικείμενο της έρευνας και την ιδιότητα του ερευνητή. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε προκαθορισμένη ημέρα και ώρα και αφού είχε προηγηθεί ενημέρωση του διευθυντού του σχολείου.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού σε κάθε ομάδα (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι) πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από τον ίδιο τον ερευνητή.

## 4.1. Στατιστική επεξεργασία–Ευρήματα του α΄ και β΄ ερευνητικού μέρους

### 4.1.1. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων

Ο έλεγχος εγκυρότητας των ερωτηματολογίων εξασφαλίστηκε αρχικά με τη δοκιμαστική εφαρμογή των ερωτηματολογίων. Οι ερωτήσεις ελέγχου αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης της αξιοπιστίας των απαντήσεων (π.χ. η $7^{η}$ ερώτηση στο ερωτηματολόγιο των γονέων σχετικά με το μέγεθος της οικογένειας και η $8^{η}$ ερώτηση στο ίδιο ερωτηματολόγιο σχετικά με τον αριθμό των παππούδων που συμβιώνουν στην οικογένεια).

Με βάση την πιλοτική έρευνα όσον μεν αφορά τα ερωτηματολόγια της α΄ ερευνητικής φάσης προστέθηκαν οι εξής ερωτήσεις:α) Πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεται (πραγματοποιείται) η αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή ζωή, β) πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεις ο ίδιος την αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή σου ζωή, γ) σημείωσε ποια κατά τη γνώμη σου είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ –από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεσαι στην καθημερινή σου ζωή, από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, από την παγκόσμια κοινωνία και δ) σημείωσε μια από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα (σημασία) για σένα. Όσο δε αφορά το ερωτηματολόγιο της β΄ ερευνητικής φάσης δεν κρίθηκε σκόπιμο να γίνει οποιαδήποτε αλλαγή.

Κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων της α΄ και β΄ ερευνητικής φάσης δεν ακυρώθηκε κανένα από τα ερωτηματολόγια στο σύνολό του, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετώπισαν την έρευνα εξίσου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί.

### 4.1.2. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της α΄ και β΄ ερευνητικής φάσης

***(α΄ ερευνητική φάση):***

α) Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, σειρά γέννησης κ.λπ. / βλ. σ. 258 του παρόντος) στην επιλογή του είδους αξιών από τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς εφαρμόστηκε το τεστ $X^2$.

Δε διαπιστώθηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών στο είδος των αξιών που επιλέγουν οι συμμετέχοντες της έρευνας.

β) Για να ελεγχθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αναλογία που οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επιλέγουν τις διάφορες κατηγορίες αξιών (σύγχρονες, παραδοσιακές, άλλες, δικές τους) εφαρμόστηκε το τεστ $X^2$.

Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, συνεπώς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με τις αξίες που επιλέγονται συχνότερα ως πρώτες από μαθητές, δασκάλους και γονείς, οι δάσκαλοι επιλέγουν συχνότερα σύγχρονες αξίες, ενώ οι μαθητές και οι γονείς επιλέγουν συχνότερα παραδοσιακές.

γ) Για να ελεγχθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις στο ερώτημα: «πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεται η αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή ζωή (από τους άλλους)» και στο ερώτημα: «πόσο πιστεύεις ότι εφαρμόζεις ο ίδιος την αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή σου ζωή», εφαρμόστηκε μη παραμετρικό τεστ (Wilcoxon κατά ζεύγη).

Οι διαφορές που βρέθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι και οι γονείς αναφέρουν ότι η αξία που επέλεξαν ως πρώτη εφαρμόζεται περισσότερο από τους ίδιους παρά από το περιβάλλον τους.

δ) Για να βρούμε ποιες είναι οι πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες ανάμεσα στις πέντε αξίες που επιλέγουν τα άτομα, δόθηκαν τιμές σε κάθε αξία ανάλογα με τη σημαντικότητά της ως εξής:

- 0: η αξία δεν επιλέχθηκε ανάμεσα στις πέντε πρώτες.
- 1: η αξία επιλέχθηκε ως πέμπτη
- 2: η αξία επιλέχθηκε ως τέταρτη
- 3: η αξία επιλέχθηκε ως τρίτη
- 4: η αξία επιλέχθηκε ως δεύτερη
- 5: η αξία επιλέχθηκε ως πρώτη

Στη συνέχεια έγινε μη παραμετρικό τεστ (Kruskal-Wallis test) για σύγκριση και των τριών ομάδων και μη παραμετρικό τεστ (Mann-Whitney test) για σύγκριση των δύο ομάδων.

Διαπιστώθηκε ότι: (α) οι πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες στο συνολικό δείγμα ήταν: η οικογένεια, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η τιμιότητα και η θρησκευτική πίστη και (β) στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους βρέθηκαν μόνο για τις αξίες: *οικογένεια, δικαιοσύνη* και *θρησκευτική πίστη*. Το παραπάνω σημαίνει ότι οι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην *οικογένεια* και στη *θρησκευτική πίστη* από ό,τι οι δάσκαλοι, ενώ οι δάσκαλοι σε σχέση με τους μαθητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη δικαιοσύνη.

Η *ελευθερία* είναι οριακά μη στατιστικά σημαντική, πράγμα που σημαίνει ότι στους δασκάλους σε σχέση με τους μαθητές υπάρχει απλά και μόνο η *τάση* για απόδοση μεγαλύτερης βαρύτητας σε αυτήν.

ε) 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.

Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση του αξιακού συστήματος των δασκάλων στο αξιακό σύστημα των παιδιών του τμήματός τους.

στ) Η ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων των συμμετεχόντων (παιδιών, δασκάλων, γονέων) έγινε στη βάση της (Grounded Theory) / (Strauss και Corbin 1998). Διαπιστώθηκε ότι οι αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων 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. / βλ. αποτελέσματα: σσ. 305-319 του παρόντος).

***(β΄ερευνητική φάση):***

α) Για να συγκρίνουμε τις βαθμολογίες που έδωσαν οι μαθητές στις αξίες κατά την α΄ και β΄ χορήγηση του σχετικού ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε τεστ Wilcoxon κατά ζεύγη.

β) Η ποιοτική ανάλυση των εννέα απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε στη βάση της «ανάλυσης συζήτησης» (conversation analysis) του Sacks και των συνεργατών του Schegloff και Jefferson (1960), της οποίας σημαντικότατο μέρος αποτελεί η «ανάλυση ακολουθιών» (sequential analysis).

Η μέθοδος της «ανάλυσης συζήτησης» αναλύει την καταγεγραμμένη εκ των προτέρων πραγματική ανθρώπινη συμπεριφορά. Ενδιαφέρεται για τη σκοπιμότητα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα άτομα στις κοινωνικές τους συναναστροφές, προκειμένου να επιτύχουν μέσω της χρήσης του λόγου συγκεκριμένα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ακόμη με τη μορφή της «ανάλυσης ακολουθιών» ερμηνεύεται ο ρόλος που διαδραματίζουν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συνομιλιών. Στα μοτίβα αυτά υπάρχει ένα πρώτο μέρος και ένα δεύτερο μέρος που ακολουθεί το πρώτο (δεμένα ζευγάρια / adjacency pairs ). Τα ζευγάρια αυτά παράγονται από δύο διαφορετικά άτομα και η εκφορά του πρώτου μέρους δημιουργεί πάντοτε προσδοκία για την εκφορά του δεύτερου μέρους.

Στις εν λόγω διδασκαλίες οι αναλυτές δε χρησιμοποιούν στην ανάλυση οποιεσδήποτε ψυχολογικές ή άλλες θεωρίες. Αντίθετα θεωρούν ότι οι συνομιλητές έχουν ήδη δώσει οι ίδιοι τις δικές τους ερμηνείες για ό,τι διαδραματίζεται. Τις προσωπικές αυτές ερμηνείες ενδιαφέρεται να εντοπίσει ο ερευνητής, αναλύοντας τα adjacency pairs (Wetherell, Taylor, Yates 2003, 49-90).

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

Διαπιστώθηκε και εδώ, όπως παραπάνω, ότι τα συγκεκριμένα κατηγορικά δεδομένα μπορούν να υπαχθούν σε συγκεκριμένες νοηματικές κατηγορίες (βλ. αποτελέσματα: σσ. 321-324 του παρόντος).

# 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της α΄ ερευνητικής φάσης

**(Επί συνόλου 585 ατόμων : 256 μαθητές, 55 δάσκαλοι, 274 γονείς)**

## 5.1. Περιγραφή δεδομένων για τις επιλεγμένες αξίες

Η παρούσα μελέτη σε πρώτη φάση εξετάζει κυρίως την επιλεγόμενη ως πρώτη αξία και δεν ασχολείται με αυτές που επιλέχθηκαν ως δεύτερες, τρίτες, τέταρτες κ.ο.κ., διότι είναι αυτή που θεωρείται από το άτομο η σημαντικότερη από τις πέντε προτιμώμενες αξίες και είναι η μόνη για την οποία δόθηκε αιτιολόγηση για την επιλογή της.

### 5.1.1. Σχετικά με το ποια αξία επιλέθηκε ως πρώτη

**(επί συνόλου 585 ατόμων)**

**α) ανά σχολείο**

**Πιν. 30. Ποσοστό ατόμων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών) που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες ανά σχολείο**

| | ΣΧΟΛΕΙΟ | | | | | | | Σύνολο | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Αξία 1η** | **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 |
| τιμιότητα | 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** |

## β) συνοπτικά στο συνολικό δείγμα (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί μαζί)

**Πιν. 31. Ποσοστό ατόμων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών) που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες (συνοπτικά και κατά φθίνουσα σειρά)**

| **Αξία 1η** | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|
| οικογένεια | 162 | **27,7** |
| ελευθερία | 151 | **25,8** |
| θρησκευτική πίστη | 58 | 9,9 |
| νομιμότητα | 57 | 9,7 |
| δικαιοσύνη | 28 | 4,8 |
| καλοί τρόποι | 23 | 3,9 |
| υπευθυνότητα | 20 | 3,4 |
| τιμιότητα | 19 | 3,2 |
| ψυχική ευγένεια | 11 | 1,9 |
| σεβασμός των άλλων | 10 | 1,7 |
| αυτοέλεγχος | 9 | 1,5 |
| ανιδιοτέλεια | 7 | 1,2 |
| εργατικότητα | 7 | 1,2 |
| δημιουργικότητα | 5 | 0,9 |
| υπομονή | 4 | 0,7 |
| υγεία | 3 | 0,5 |
| υπακοή | 3 | 0,5 |
| αποταμίευση | 2 | 0,3 |
| ηγετική ικανότητα | 2 | 0,3 |
| αποφασιστικότητα | 1 | 0,2 |
| αξιοκρατία | 1 | 0,2 |
| διάκριση | 1 | 0,2 |
| σωτηρία ψυχής | 1 | 0,2 |
| **Σύνολο** | **585** | **100,0** |

### γ) ανά ομάδα

**Πιν. 32. Ποσοστά των ατόμων που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς).**

| Αξία 1η | Μαθητές | % | Δάσκαλοι | % | Γονείς | % | Σύνολο | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **οικογένεια** | **60** | **23,4** | **9** | **16,4** | **93** | **33,9** | **162** | **27,7** |
| **ελευθερία** | **71** | **27,7** | **19** | **34,5** | **61** | **22,3** | **151** | **25,8** |
| **θρησκευτική πίστη** | **29** | **11,3** | **2** | **3,6** | **27** | **9,8** | **58** | **9,9** |
| νομιμότητα | 30 | 11,7 | 3 | 5,4 | 24 | 8,8 | **57** | 9,7 |
| δικαιοσύνη | 10 | 3,9 | 5 | 9,1 | 13 | 4,7 | **28** | 4,8 |
| καλοί τρόποι | 22 | 8,6 | 1 | 1,8 | | | **23** | 3,9 |
| υπευθυνότητα | 4 | 1,6 | 3 | 5,4 | 13 | 4,7 | **20** | 3,4 |
| τιμιότητα | 7 | 2,7 | 1 | 1,8 | 11 | 4,0 | **19** | 3,2 |
| ψυχική ευγένεια | 2 | 0,8 | | | 9 | 3,3 | **11** | 1,9 |
| σεβασμός των άλλων | 5 | 2,0 | 2 | 3,6 | 3 | 1,1 | **10** | 1,7 |
| αυτοέλεγχος | 3 | 1,2 | 3 | 5,4 | 3 | 1,1 | **9** | 1,5 |
| ανιδιοτέλεια | 2 | 0,8 | 4 | 7,3 | 1 | 0,4 | **7** | 1,2 |
| εργατικότητα | 2 | 0,8 | | | 5 | 1,8 | **7** | 1,2 |
| δημιουργικότητα | 2 | 0,8 | 1 | 1,8 | 2 | 0,7 | **5** | 0,8 |
| υπομονή | 1 | 0,4 | 1 | 1,8 | 2 | 0,7 | **4** | 0,7 |
| υγεία | 2 | 0,8 | | | 1 | 0,4 | **3** | 0,5 |
| υπακοή | 3 | 1,2 | | | | | **3** | 0,5 |
| αποταμίευση | | | | | 2 | 0,7 | **2** | 0,3 |
| ηγετική ικανότητα | | | | | 2 | 0,7 | **2** | 0,3 |
| αποφασιστικότητα | 1 | 0,4 | | | | | **1** | 0,2 |
| αξιοκρατία | | | 1 | 1,8 | | | **1** | 0,2 |
| διάκριση | | | | | 1 | 0,4 | **1** | 0,2 |
| σωτηρία ψυχής | | | | | 1 | 0,4 | **1** | 0,2 |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** | **55** | **100,0** | **274** | **100,0** | **585** | **100,0** |

Από τους παραπάνω πίνακες φαίνεται ότι οι αξίες που επιλέχθηκαν συχνότερα ως πρώτες είναι η *οικογένεια* (ποσοστό 27,7%), η *ελευθερία* (ποσοστό 25,8%), η *θρησκευτική πίστη* (ποσοστό 9,9%) και η *νομιμότητα* (ποσοστό 9,7%).

---

Σχετικά με το τι είδους αξίες (σύγχρονες, παραδοσιακές, άλλου είδους) επιλέγουν ως πρώτες οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς, έχουμε τα εξής:

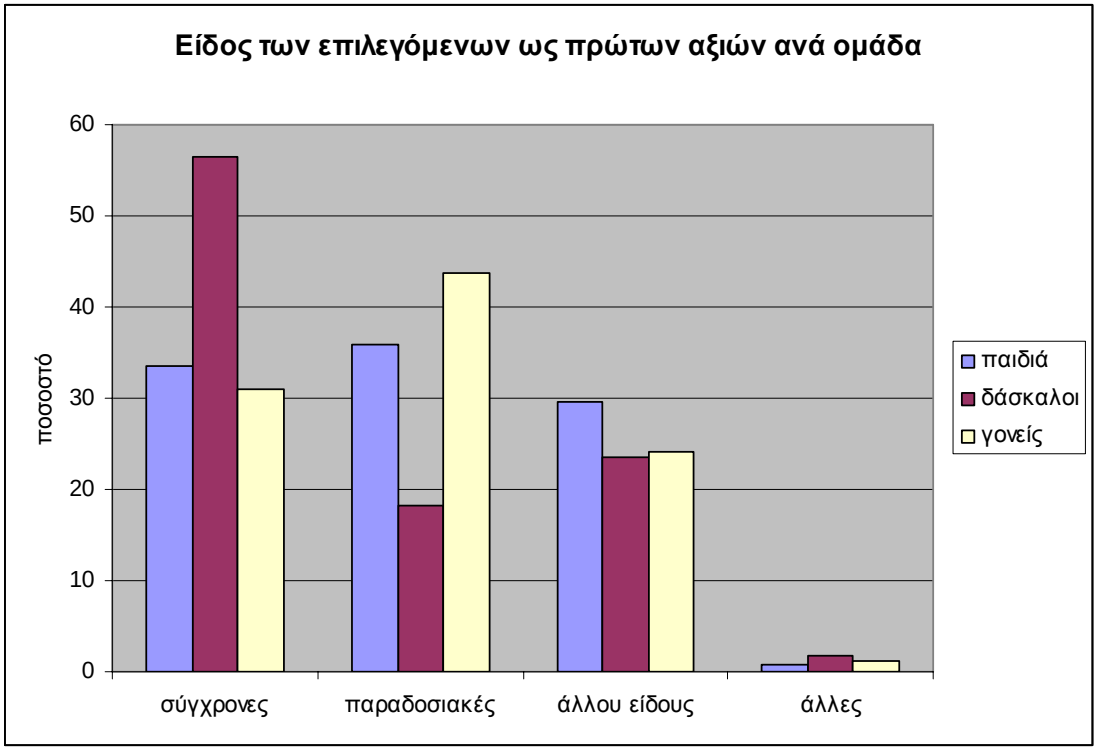
**Πιν. 33. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)**

| 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** |

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

Το $X^2_{(6)}=19,29$ και το $p<0,01$. Οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι δάσκαλοι έχουν επιλέξει περισσότερο σύγχρονες αξίες, ενώ οι μαθητές και οι γονείς περισσότερες παραδοσιακές.

Το $X^2$ στην περίπτωση αυτή δεν είναι τόσο έγκυρο, διότι υπάρχουν κελιά με αναμενόμενη συχνότητα κάτω του πέντε.



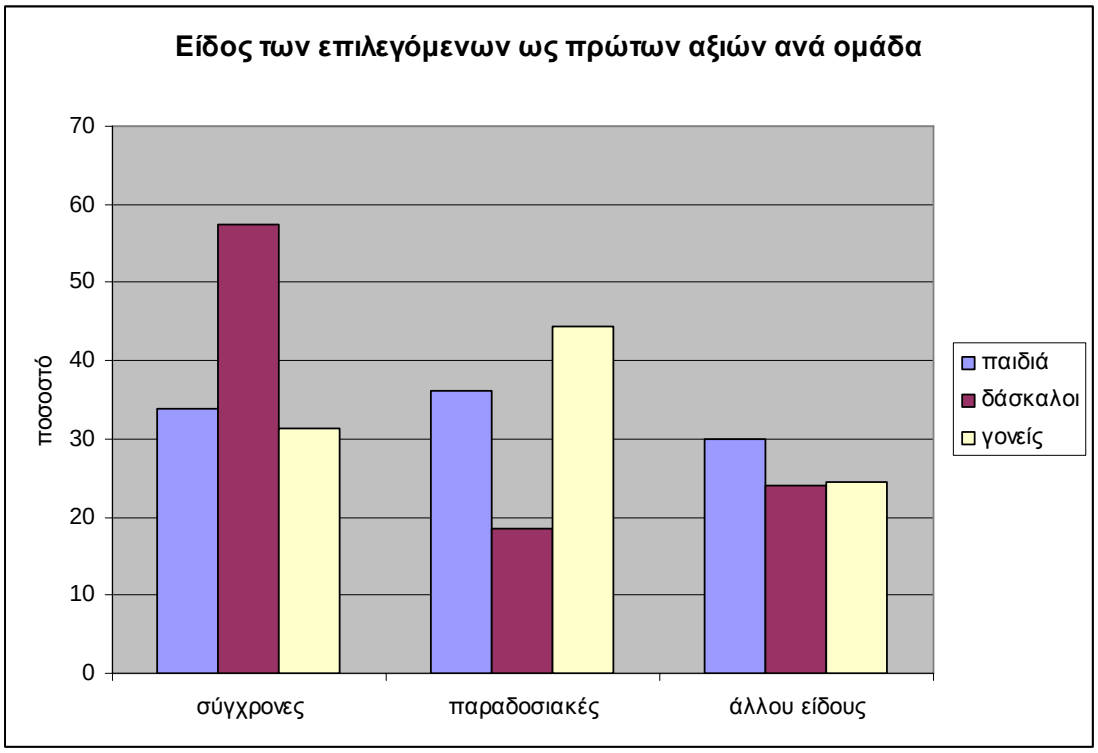

**Διάγραμμα 5. Είδος επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα**

Για να είναι περισσότερο έγκυρο το $X^2$ (δηλαδή να έχει λιγότερα κελιά με αναμενόμενη συχνότητα λιγότερο από πέντε) μπορούμε να το υπολογίσουμε χωρίς να λάβουμε υπόψη μας την κατηγορία *άλλες αξίες*, διότι πολύ λίγοι συμπλήρωσαν άλλες αξίες πέρα από τις αναγραφόμενες. Στην περίπτωση αυτή έχουμε:

**Πιν. 34. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)**

| Είδος αξιών | μαθητές | % | δάσκαλοι | % | γονείς | % | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **σύγχρονες** | 86 | 33,8 | 31 | **57,4** | 85 | 31,4 | **202** |
| **παραδοσιακές** | 92 | **36,2** | 10 | 18,5 | 120 | **44,3** | **222** |
| **άλλου είδους** | 76 | 29,9 | 13 | 24,1 | 66 | 24,4 | **155** |
| **Σύνολο** | **254** | **100,0** | **54** | **100,0** | **271** | **100.0** | **579** |

$X^2_{(4)}$=18,90 p=0,001




**Διάγραμμα 6. Είδος επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα**

Το $X^2_{(4)}$=18,90 και το p<0,01. Οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές, συνεπώς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με τις αξίες που επιλέγονται συχνότερα ως πρώτες από μαθητές, δασκάλους και γονείς, οι δάσκαλοι επιλέγουν συχνότερα σύγχρονες αξίες, ενώ οι μαθητές και οι γονείς επιλέγουν συχνότερα παραδοσιακές.

---

Αφού διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ομάδων, αναφορικά με την αξία που επιλέγεται συχνότερα ως πρώτη από μαθητές, δασκάλους

και γονείς είναι στατιστικά σημαντικές, είναι σκόπιμο να εξεταστούν οι ομάδες ανά δύο (μαθητές με δασκάλους–μαθητές με γονείς) για να δούμε πιο συγκεκριμένα σε ποιο ζεύγος υπάρχει διαφορά.

**Πιν. 35. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών (μαθητές-δάσκαλοι)**

| Είδος αξιών | Μαθητές | % | Δάσκαλοι | % | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|
| **σύγχρονες** | 86 | 33,8 | 31 | 57,4 | **117** |
| **παραδοσιακές** | 92 | 36,2 | 10 | 18,5 | **102** |
| **άλλου είδους** | 76 | 29,9 | 13 | 24,1 | **89** |
| **Σύνολο** | **254** | **100,0** | **54** | **100,0** | **308** |

$X^2_{(2)}$=11,24 και p=0,004

Το $X^2_{(2)}$=11,24 και το p<0,01. Οι διαφορές μεταξύ των ομάδων παιδιών – δασκάλων είναι στατιστικά σημαντικές. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με την αξία που επιλέγεται ως πρώτη από μαθητές και δασκάλους, οι μαθητές επιλέγουν συχνότερα τις παραδοσιακές αξίες, ενώ οι δάσκαλοι τις μοντέρνες αξίες. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές του συνολικού δείγματος δε δείχνουν να έχουν το ίδιο αξιακό σύστημα με το σύνολο των δασκάλων (επισημαίνεται εδώ ότι η πλειονότητα των δασκάλων δεν είναι δάσκαλοι των παιδιών του δείγματός μας). Όσον αφορά τους δασκάλους των παιδιών δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του αξιακού συστήματός τους στο αξιακό σύστημα των μαθητών τους (βλ. και σσ. 302-304 του παρόντος).

---

Όσον αφορά τώρα τη σύγκριση μεταξύ των ομάδων παιδιών – γονέων έχουμε τα εξής:

**Πιν. 36. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών (μαθητές-γονείς)**

| Είδος αξίας | Μαθητές | % | Γονείς | % | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|
| σύγχρονες | 86 | 33,8 | 85 | 31,4 | 171 |
| παραδοσιακές | 92 | 36,2 | 120 | 44,3 | 212 |
| άλλου είδους | 76 | 29,9 | 66 | 24,4 | 142 |
| **Σύνολο** | **254** | **100,0** | **271** | **100,0** | **525** |

$X^2_{(2)}$=3,86 p=0,145

Το $X^2_{(2)}$=3,86 και το p>0,05. Οι διαφορές που παρατηρούνται εδώ δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επομένως το αξιακό σύστημα των γονέων δε φαίνεται να είναι διαφορετικό από το αξιακό σύστημα των παιδιών.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα θα ήταν ισχυρότερα εάν ήταν γνωστό το ποιοι γονείς είχαν ποιο παιδί. Αυτό όμως δεν έγινε, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιθυμητή ανωνυμία των συμμετεχόντων.

---

Αναφορικά με το αν το φύλο σχετίζεται με το είδος των αξιών που επιλέγονται ως πρώτες, έχουμε τα εξής:

**Πιν. 37. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών και φύλο των συμμετεχόντων**

| | **Είδος αξιών** | **Άρρεν** | **Θήλυ** | **Σύνολο** |
|---|---|---|---|---|
| **Μαθητές** | Σύγχρονες | 37 | 49 | **86** |
| | παραδοσιακές | 53 | 39 | **92** |
| | άλλου είδους | 38 | 38 | **76** |
| | **Σύνολο** | **128** | **126** | ***254*** |
| **Δάσκαλοι** | σύγχρονες | 8 | 23 | **31** |
| | παραδοσιακές | 2 | 8 | **10** |
| | άλλου είδους | 6 | 7 | **13** |
| | **Σύνολο** | **16** | **38** | ***54*** |
| **Γονείς** | σύγχρονες | 50 | 35 | **85** |
| | παραδοσιακές | 46 | 74 | **120** |
| | άλλου είδους | 30 | 36 | **66** |
| | **Σύνολο** | **126** | **145** | ***271*** |

Μαθητές: $X^2_{(2)}$ = 3,79 p=0,150 (p>0,05 δεν είναι στατιστικά σημαντικό)
Δάσκαλοι: $X^2_{(2)}$ = 2,36 p=0,307 (p>0,05 δεν είναι στατιστικά σημαντικό)
Γονείς: $X^2_{(2)}$ = 8,44 p=0,015 (p<0,05 είναι στατιστικά σημαντικό)

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι το φύλο δεν επηρεάζει το είδος των αξιών που επιλέγονται από τους μαθητές και τους γονείς, αλλά επηρεάζει το είδος των αξιών που επιλέγουν οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα οι άνδρες γονείς επιλέγουν συχνότερα σύγχρονες αξίες, ενώ οι γυναίκες γονείς επιλέγουν συχνότερα παραδοσιακές αξίες.

## 5.1.2. Αναλυτικά δεδομένα για τις συχνότερα επιλεγόμενες ως πρώτες αξίες ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)

Σχετικά με την ιεράρχηση των συχνότερα επιλεγόμενων ως πρώτων σε σπουδαιότητα αξιών από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, τα στατιστικά αποτελέσματα έχουν ως εξής:

**-Για τους μαθητές:**

**α.** Στον πίνακα 37 φαίνεται το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν ως πρώτη καθεμία από τις παρακάτω 19 αξίες:

**Πιν. 38. Αριθμός μαθητών που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες**

| Αξία | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| ελευθερία | 71 | 27,7 |
| οικογένεια | 60 | 23,4 |
| νομιμότητα | 30 | 11,7 |
| θρησκευτική πίστη | 29 | 11,3 |
| καλοί τρόποι | 22 | 8,6 |
| δικαιοσύνη | 10 | 3,9 |
| τιμιότητα | 7 | 2,7 |
| σεβασμός των άλλων | 5 | 2,0 |
| υπευθυνότητα | 4 | 1,6 |
| υπακοή | 3 | 1,2 |
| αυτοέλεγχος | 3 | 1,2 |
| υγεία | 2 | 0,8 |
| ψυχική ευγένεια | 2 | 0,8 |
| δημιουργικότητα | 2 | 0,8 |
| εργατικότητα | 2 | 0,8 |
| ανιδιοτέλεια | 2 | 0,8 |
| αποφασιστικότητα | 1 | 0,4 |
| υπομονή | 1 | 0,4 |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** |

Οι αξίες που επιλέχτηκαν συχνότερα ως πρώτες από τους μαθητές είναι η *ελευθερία* (ποσοστό 27,7%) και η οικογένεια (ποσοστό 23,4%), ενώ οι αξίες που επιλέχτηκαν σπανιότερα ως πρώτες είναι η *αποφασιστικότητα* (ποσοστό 0,4% ) και η *υπομονή* (ποσοστό 0,4% ).

**β.** Σχετικά με το είδος των αξιών που επιλέχθηκαν ως πρώτες έχουμε τα εξής:

**Πιν. 39. Το είδος των αξιών που επιλέχτηκαν ως πρώτες από τους μαθητές**

| Είδος αξιών | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| παραδοσιακές | 92 | 35,9 |
| σύγχρονες | 86 | 33,6 |
| άλλου είδους | 76 | 29,7 |
| άλλες (δικές τους) | 2 | 0,8 |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** |

Το είδος των αξιών που επιλέγονται συχνότερα ως πρώτες από τους μαθητές είναι οι παραδοσιακές.

**-Για τους δασκάλους:**

**α.** Στον πίνακα 39 φαίνεται το ποσοστό των δασκάλων που επιλέγουν ως πρώτη καθεμία από τις παρακάτω 19 αξίες:

**Πιν. 40. Αριθμός δασκάλων που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες**

| Αξία | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| ελευθερία | 19 | 34,5 |
| οικογένεια | 9 | 16,4 |
| δικαιοσύνη | 5 | 9,1 |
| ανιδιοτέλεια | 4 | 7,3 |
| νομιμότητα | 3 | 5,5 |
| αυτοέλεγχος | 3 | 5,5 |
| υπευθυνότητα | 3 | 5,5 |
| σεβασμός των άλλων | 2 | 3,6 |
| θρησκευτική πίστη | 2 | 3,6 |
| υπομονή | 1 | 1,8 |
| δημιουργικότητα | 1 | 1,8 |
| καλοί τρόποι | 1 | 1,8 |
| αξιοκρατία | 1 | 1,8 |
| τιμιότητα | 1 | 1,8 |
| **Σύνολο** | **55** | **100,0** |

Η αξία που επιλέχτηκε συχνότερα ως πρώτη από τους δασκάλους είναι η *ελευθερία* (ποσοστό 34,5%), ενώ οι αξίες που επιλέχθηκαν σπανιότερα ως πρώτες

είναι η υπομονή, η δημιουργικότητα, οι καλοί τρόποι και η τιμιότητα (ποσοστό 1,8% η καθεμία).

Σημειώνεται ότι η *αξιοκρατία* είναι αξία που δεν υπάρχει στον κατάλογο των δεκαεννέα αξιών που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα. Προστέθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

**β.** Σχετικά με το είδος των αξιών που επιλέχθηκαν ως πρώτες έχουμε τα εξής:

**Πιν. 41. Το είδος των αξιών που επιλέχτηκαν ως πρώτες από τους δασκάλους**

| Είδος αξιών | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| σύγχρονες | 31 | 56,4 |
| άλλου είδους | 13 | 23,6 |
| παραδοσιακές | 10 | 18,2 |
| άλλες | 1 | 1,8 |
| **Σύνολο** | **55** | **100,0** |

Το είδος των αξιών που επιλέγονται συχνότερα ως πρώτες από τους δασκάλους είναι οι σύγχρονες.

**-Για τους γονείς:**

**α.** Στον πίνακα 41 φαίνεται το ποσοστό των γονέων που επιλέγουν ως πρώτη καθεμία από τις παρακάτω 19 αξίες:

**Πιν. 42. Αριθμός γονέων που επιλέγουν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες**

| Αξία | Συχνότητα | % |
|---|---|---|
| οικογένεια | 93 | 33,9 |
| ελευθερία | 61 | 22,3 |
| θρησκευτική πίστη | 27 | 9,9 |
| νομιμότητα | 24 | 8,8 |
| δικαιοσύνη | 13 | 4,7 |
| υπευθυνότητα | 13 | 4,7 |
| τιμιότητα | 11 | 4,0 |
| ψυχική ευγένεια | 9 | 3,3 |
| εργατικότητα | 5 | 1,8 |
| αυτοέλεγχος | 3 | 1,1 |
| σεβασμός των άλλων | 3 | 1,1 |
| υπομονή | 2 | 0,7 |
| ηγετική ικανότητα | 2 | 0,7 |

| | | |
|---|---|---|
| δημιουργικότητα | 2 | 0,7 |
| αποταμίευση | 2 | 0,7 |
| σωτηρία ψυχής | 1 | 0,4 |
| ανιδιοτέλεια | 1 | 0,4 |
| διάκριση | 1 | 0,4 |
| υγεία | 1 | 0,4 |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |

Η αξία που επιλέχτηκε συχνότερα ως πρώτη από τους γονείς είναι η *οικογένεια* (ποσοστό 33,9%), ενώ οι αξίες που επιλέχθηκαν σπανιότερα ως πρώτες είναι η *σωτηρία ψυχής*, η *ανιδιοτέλεια*, η *διάκριση* και η *υγεία* (ποσοστό 0,4% η καθεμία).

Σημειώνεται ότι η *σωτηρία ψυχής*, η *διάκριση* και η *υγεία* είναι αξίες που δεν υπάρχουν στον κατάλογο των δεκαεννέα αξιών που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, αλλά προστέθηκε από τους συμμετέχοντες γονείς.

**β.** Σχετικά με το είδος των αξιών που επιλέχθηκαν ως πρώτες από τους γονείς έχουμε τα εξής:

**Πιν. 43. Το είδος των αξιών που επιλέχτηκαν ως πρώτες από τους γονείς**

| **Είδος αξιών** | **Συχνότητα** | **%** |
|---|---|---|
| παραδοσιακές | 120 | 43,8 |
| σύγχρονες | 85 | 31,0 |
| άλλου είδους | 66 | 24,1 |
| άλλες | 3 | 1,1 |
| **Σύνολο** | **274** | **100,0** |

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα το είδος των αξιών που επιλέγονται συχνότερα ως πρώτες από τους γονείς είναι οι παραδοσιακές.

### 5.1.3. Σχετικά με τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες

Μέχρι τώρα ασχοληθήκαμε αποκλειστικά με τις ως πρώτες επιλεγόμενες αξίες των συμμετεχόντων. Για να συνυπολογίσουμε και τις πέντε επιλεγόμενες και ιεραρχημένες αξίες εκάστου ατόμου και να υπολογίσουμε τη σπουδαιότητα που τους δίνει κάθε άτομο και κάθε ομάδα κάναμε τα εξής:

(α) Τα άτομα του δείγματός μας ως γνωστόν ήταν 585 και κάθε άτομο είχε επιλέξει και ιεραρχήσει πέντε αξίες. Δηλαδή το σύνολο των επιλεγμένων αξιών ήταν συνολικά 585 Χ 5= 2.925 αξίες.

Από το παραπάνω σύνολο των 2.925 επιλεγμένων αξιών βρέθηκε ότι οι πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες είναι η *οικογένεια*, η *ελευθερία*, η *δικαιοσύνη*, η *τιμιότητα* και η *θρησκευτική πίστη*. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται και οι απόλυτες και σχετικές συχνότητές τους.

**Πιν. 44. Οι πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες στο σύνολο των απαντήσεων**

| **Αξίες** | **N** | **% (στις 2.925 αξίες)** |
|---|---|---|
| οικογένεια | 412 | 14,1 |
| ελευθερία | 332 | 11,4 |
| δικαιοσύνη | 244 | 8,3 |
| τιμιότητα | 237 | 8,1 |
| θρησκευτική πίστη | 224 | 7,7 |
| **Σύνολο** | **1449** | **49,6** |

(β) Στη συνέχεια βαθμολογήσαμε καθεμία από αυτές τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες με μία κλίμακα από το 1 έως το 5 ανάλογα με την ιεράρχησή τους στο κάθε άτομο. Ειδικότερα:

-αν η αξία έχει επιλεγεί ως πρώτη, βαθμολογείται με 5
-αν η αξία έχει επιλεγεί ως δεύτερη, βαθμολογείται με 4
-αν η αξία έχει επιλεγεί ως τρίτη, βαθμολογείται με 3
-αν η αξία έχει επιλεγεί ως τέταρτη, βαθμολογείται με 2
-αν η αξία έχει επιλεγεί ως πέμπτη, βαθμολογείται με 1, και τέλος
-αν η αξία δεν έχει επιλεγεί καθόλου ανάμεσα στις πέντε πρώτες, τότε βαθμολογείται με 0.

Η παραπάνω βαθμολόγηση των πέντε συχνότερα επιλεγόμενων αξιών έγινε για να μπορέσουμε να εκτιμήσουμε τη βαρύτητα που δίνει κάθε άτομο σε καθεμία από αυτές και στη συνέχεια να βρούμε εάν και η κάθε ομάδα (μαθητές–δάσκαλοι–γονείς) δίνει διαφορετική βαρύτητα (σπουδαιότητα) στις εν λόγω αξίες.

### 5.1.4. Διαφορές στην απόδοση βαρύτητας για καθεμία από τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες

Για να βρεθεί αν υπάρχουν διαφορές στη βαρύτητα (αξία) που δίνει καθεμία ομάδα (μαθητές–δάσκαλοι–γονείς) για καθεμία από τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες, εφαρμόστηκε μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis:

**- Kruskal-Wallis Test**

-Οικογένεια: $X^2_{(2)}=33,38$ $p=0,000$ $<0,001$
-Ελευθερία: $X^2_{(2)}=15,97$ $p=0,000$ $<0,001$
-Δικαιοσύνη: $X^2_{(2)}=7,39$ $p=0,025$ $<0,05$
-Τιμιότητα: $X^2_{(2)}=18,00$ $p=0,000$ $<0,001$
-Θρησκευτική πίστη: $X^2_{(2)}=50,25$ $p=0,000$ $<0,001$

Όλα τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει διαφορά στη σπουδαιότητα που αποδίδει κάθε ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) σε καθεμία από τις πέντε πρώτες σε συχνότητα επιλεγόμενες αξίες.

Για να εντοπίσουμε ακριβέστερα τις παραπάνω διαφορές συγκρίναμε τις ομάδες ανά δύο με μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney:

**α) Σύγκριση παιδιών- δασκάλων ως προς τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες (Mann-Whitney Test)**

| | **οικογένεια** | **ελευθερία** | **δικαιοσύνη** | **τιμιότητα** | **θρησκευτική πίστη** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Mann-Whitney U** | 5239,000 | 5916,500 | 5561,500 | 6107,500 | 4154,000 |
| **Wilcoxon W** | 6779,000 | 38812,500 | 38457,500 | 7647,500 | 5694,000 |
| **Z** | **-3,094** | **-1,933** | **-2,708** | **-1,856** | **-5,180** |
| **p** | **0,002** | 0,053 | **0,007** | 0,063 | **0,000** |
| **(μαθητές – δάσκαλοι)** | | | | | |

-Οικογένεια: $Z=-3,094$ $p=0,002$ $<0,05$
-Ελευθερία: $Z=-1,933$ $p=0,053$ $>0,05$
-Δικαιοσύνη: $Z=-2,708$ $p=0,007$ $<0,01$

-Τιμιότητα: Z =-1,856 p=0,063 >0,05

-Θρησκευτική πίστη: Z =-5,180 p=0,000 <0,001

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους βρέθηκαν μόνο για τις αξίες: *οικογένεια*, *δικαιοσύνη* και *θρησκευτική πίστη*.

Δηλαδή αυτό σημαίνει ότι στην *οικογένεια* και στη *θρησκευτική πίστη* δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα οι μαθητές από ό,τι οι δάσκαλοι, ενώ στη δικαιοσύνη δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα οι δάσκαλοι από ό,τι οι μαθητές. Φαίνεται δηλαδή και εδώ ότι τα παιδιά αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα σε παραδοσιακές αξίες.

Η *ελευθερία* βρέθηκε οριακά μη στατιστικά σημαντική, πράγμα που δείχνει μια απλή *τάση* και μόνο των δασκάλων για απόδοση μεγαλύτερης σπουδαιότητας στην εν λόγω αξία αναφορικά με τους μαθητές.

**β) Σύγκριση παιδιών - γονέων ως προς τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες (Mann-Whitney Test)**

| | **Οικογένεια** | **Ελευθερία** | **Δικαιοσύνη** | **Τιμιότητα** | **Θρησκευτική πίστη** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Mann-Whitney U** | 28564,000 | 30452,500 | 34754,500 | 30183,000 | 25890,000 |
| **Wilcoxon W** | 61460,000 | 68127,500 | 67650,500 | 63079,000 | 63565,000 |
| **Z** | **-3,790** | **-2,780** | **-0,203** | **-3,092** | **-5,868** |
| **p** | **0,000** | **0,005** | 0,839 | **0,002** | **0,000** |
| **(μαθητές, γονείς)** | | | | | |

-Οικογένεια: Z =-3,790 p=0,000 < 0,001

-Ελευθερία: Z =-2,780 p=0,005 < 0,05

-Δικαιοσύνη: Z =-0,203 p=0,839 > 0,05

-Τιμιότητα: Z =-3,092 p=0,002 < 0,05

-Θρησκευτική πίστη: Z =-5,868 p=0,000 < 0,001

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για τις αξίες: *ελευθερία*, *οικογένεια*, *τιμιότητα* και *θρησκευτική πίστη*.

Αυτό σημαίνει ότι στις αξίες *ελευθερία* και *θρησκευτική πίστη* οι μαθητές αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα από ό,τι οι γονείς, ενώ στις αξίες *οικογένεια* και *τιμιότητα* δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα (αξία) οι γονείς από ό,τι οι μαθητές. Φαίνεται λοιπόν και εδώ ότι και οι μαθητές και οι γονείς προτιμούν κυρίως παραδοσιακές παραδοσιακές αξίες.

## 5.1.5. Δεδομένα για τις υπόλοιπες ερωτήσεις

**α)** Στο ερώτημα πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεται από τους άλλους η αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή ζωή έχουμε τα εξής:

**Πιν. 45. Εφαρμογή στη ζωή γενικά (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)**

| | | Μαθητές | Δάσκαλοι | Γονείς | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|
| **Εφαρμογή στη ζωή γενικά** | 5 | 71 | 6 | 54 | 131 |
| | 4 | 69 | 3 | 61 | 133 |
| | 3 | 70 | 21 | 93 | 184 |
| | 2 | 40 | 25 | 60 | 125 |
| | 1 | 6 | | 5 | 11 |
| **Σύνολο** | | **256** | **55** | **273** | **584** |

**β)** Στο ερώτημα πόσο πιστεύεις ότι εφαρμόζεις ο ίδιος την αξία που επέλεξες πρώτη στην καθημερινή σου ζωή έχουμε τα εξής:

**Πιν. 46. Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)**

| | | Μαθητές | Δάσκαλοι | Γονείς | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|
| **Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά** | 5 | 107 | 22 | 103 | 232 |
| | 4 | 83 | 17 | 98 | 198 |
| | 3 | 52 | 15 | 61 | 128 |
| | 2 | 8 | 1 | 6 | 15 |
| | 1 | 6 | | 3 | 9 |
| **Σύνολο** | | **256** | **55** | **271** | **582** |

**(1) Npar Tests**

**Wilcoxon Signed Ranks Test**

| | **Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά - εφαρμογή στη ζωή γενικά** |
|---|---|
| **Z** | -11,777 |
| **p** | 0,000 < 0,001 |

Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά, επομένως στη συνέχεια χρειάζεται να εξετάσουμε χωριστά τα δεδομένα από την καθεμία ομάδα (μαθητές, δάσκαλους, γονείς).

**(2) Npar Tests**

**Wilcoxon Signed Ranks Test**

(αναφορικά με τους μαθητές)

| | **Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά - εφαρμογή στη ζωή γενικά** |
|---|---|
| **Z** | -5,494 |
| **p** | 0,000 < 0,001 |

**(3) Npar Tests**

**Wilcoxon Signed Ranks Test**

(αναφορικά με τους δασκάλους)

| | **Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά - εφαρμογή στη ζωή γενικά** |
|---|---|
| **Z** | -5,540 |
| **p** | 0,000 < 0,001 |

**(4) Npar Tests**

**Wilcoxon Signed Ranks Test**

(αναφορικά με τους γονείς)

| | **Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά - εφαρμογή στη ζωή γενικά** |
|---|---|
| **Z** | -9,203 |
| **p** | 0,000 < 0,001 |

Όλα τα παραπάνω αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά. Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι και οι γονείς αναφέρουν ότι η αξία που επέλεξαν ως πρώτη εφαρμόζεται περισσότερο από τους ίδιους παρά από το περιβάλλον τους.

**γ)** Στο ερώτημα «ποια κατά τη γνώμη σου είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ: α. από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεσαι στην καθημερινή ζωή, β. από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και γ. από την παγκόσμια κοινωνία, δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς):

(1) Σχετικά με την αξία που αγνοείται από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφονται τα άτομα στη καθημερινή τους ζωή δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

**Πιν. 47. Η περισσότερο αγνοημένη αξία στο περιβάλλον τους (μαθητών, δασκάλων, γονέων)**

| Αξίες | Μαθητές | % | Δάσκαλοι | % | Γονείς | % | Σύνολο | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ανιδιοτέλεια** | **9** | **1,5** | **10** | | **49** | **8,4** | **68** | **11,6** |
| **σεβασμός των άλλων** | **22** | **3,8** | **11** | **1,9** | **33** | **5,6** | **66** | **11,3** |
| **τιμιότητα** | **27** | **4,6** | **2** | **0,3** | **27** | **4,6** | **56** | **9,6** |
| καλοί τρόποι | 32 | **5,5** | 3 | **0,5** | 15 | **2,6** | **50** | **8,5** |
| υπευθυνότητα | 14 | **2,4** | 5 | **0,8** | 29 | **5,0** | **48** | **8,2** |
| υπομονή | 12 | **2,0** | 4 | **0,7** | 20 | **3,4** | **36** | **6,1** |
| νομιμότητα | 19 | **3,2** | 1 | **0,2** | 13 | **2,2** | **33** | **5,6** |
| ψυχική ευγένεια | 4 | **0,7** | 7 | **1,2** | 17 | **2,9** | **28** | **4,8** |
| αυτοέλεγχος | 15 | **2,6** | | | 10 | **1,7** | **25** | **4,3** |
| υπακοή | 25 | **4,3** | | | | | **25** | **4,3** |
| δικαιοσύνη | 15 | **2,6** | 2 | **0,3** | 6 | **1,1** | **23** | **3,9** |
| θρησκευτική πίστη | 7 | **1,2** | 3 | **O,5** | 11 | **1,9** | **21** | **3,6** |
| εργατικότητα | 6 | **1,1** | 1 | **0,2** | 9 | **1,5** | **16** | **2,7** |
| οικογένεια | 8 | **1,4** | | | 8 | **1,4** | **16** | **2,7** |
| ηγετική ικανότητα | 8 | **1,4** | 1 | **0,2** | 6 | **1,1** | **15** | **2,6** |
| αποταμίευση | 11 | **1,9** | | | 1 | **0,2** | **12** | **2,0** |
| αποφασιστικότητα | 6 | **1,1** | | | 3 | **0,5** | **9** | **1,5** |
| δημιουργικότητα | 2 | **0,3** | | | 6 | **1,1** | **8** | **1,4** |
| ελευθερία | 7 | **1,2** | | | 1 | **0,2** | **8** | **1,4** |
| ειλικρίνεια | 2 | **0,3** | 2 | **0,3** | | | **4** | **0,7** |
| επικοινωνία | | | | | 2 | **0,3** | **2** | **0,3** |
| αγάπη χωρίς εγωισμό | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| φτώχια και περιβάλλον | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| καμία | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| λόγος Θεού | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| προστασία περιβάλλοντος | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| σεβασμός της διαφορετικότητας | | | 1 | **0,2** | | | **1** | **0,2** |
| - | 1 | **0,2** | 2 | **0,3** | 5 | **0,8** | **8** | **1,4** |
| - | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| - | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** | **55** | **100,0** | **274** | **100,0** | **585** | **100,0** |

Οι αξίες που επιλέγονται συχνότερα ως οι περισσότερο αγνοημένες από το περιβάλλον εκάστου ατόμου είναι κυρίως η *ανιδιοτέλεια* (σε ποσοστό 68%), ο *σεβασμός των άλλων* (σε ποσοστό 66%) και η *τιμιότητα* (σε ποσοστό 56%).

(2) Σχετικά με την αξία που αγνοείται περισσότερο από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχουμε τα εξής:

**Πιν. 48. Η πιο αγνοημένη αξία στην ελληνική κοινωνία (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)**

| **Αξίες** | **Μαθητές** | **%** | **Δάσκαλοι** | **%** | **Γονείς** | **%** | **Σύνολο** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **νομιμότητα** | **46** | **7,9** | **9** | **1,5** | **46** | **7,9** | **101** | **17,3** |
| **δικαιοσύνη** | **43** | **7,4** | **8** | **1,4** | **28** | **4,8** | **79** | **13,5** |
| σεβασμός των άλλων | 17 | **2,9** | 10 | **1,7** | 34 | **5,8** | **61** | **10,4** |
| τιμιότητα | 26 | **4,4** | 3 | **0,5** | 32 | **5,5** | **61** | **10,4** |
| υπευθυνότητα | 11 | **1,9** | 4 | **0,7** | 35 | **6,0** | **50** | **8,5** |
| ανιδιοτέλεια | 8 | **1,4** | 6 | **1,1** | 25 | **4,3** | **39** | **6,7** |
| εργατικότητα | 14 | **2,4** | 3 | **0,5** | 9 | **1,5** | **26** | **4,4** |
| καλοί τρόποι | 16 | **2,7** | 2 | **0,3** | 7 | **1,2** | **25** | **4,3** |
| θρησκευτική πίστη | 9 | **1,5** | 1 | **0,2** | 6 | **1,1** | **16** | **2,7** |
| υπομονή | 11 | **1,9** | | | 5 | **0,8** | **16** | **2,7** |
| δημιουργικότητα | 6 | **1,1** | 3 | **0,5** | 5 | **0,8** | **14** | **2,4** |
| αυτοέλεγχος | 9 | **1,5** | 2 | **0,3** | 2 | **0,3** | **13** | **2,2** |
| ψυχική ευγένεια | | | 2 | **0,3** | 10 | **1,7** | **12** | **2,0** |
| αποταμίευση | 8 | **1,4** | | | 3 | **0,5** | **11** | **1,9** |
| οικογενεια | 4 | **0,7** | | | 6 | **1,1** | **10** | **1,7** |
| ελευθερία | 4 | **0,7** | | | 5 | **0,8** | **9** | **1,5** |
| υπακοή | 7 | **1,2** | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** | **9** | **1,5** |
| ηγετική ικανότητα | 4 | **0,7** | | | 3 | **0,5** | **7** | **1,2** |
| αποφασιστικότητα | 4 | **0,7** | | | 2 | **0,3** | **6** | **1,1** |
| σεβασμός των άλλων | 2 | **0,3** | | | | | **2** | **0,3** |
| αγάπη | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| αλληλεγγύη | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| ανθρωπιά | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| αυτοσεβασμός | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| αξιοκρατία | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| βοήθεια | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| δημοκρατία | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| ειρήνη | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| φτώχια και περιβάλλον | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| λόγος Θεού | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| παιδεία | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| - | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** | 5 | **0,8** | **7** | **1,2** |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** | **55** | **100,0** | **274** | **100,0** | **585** | **100,0** |

Οι αξίες που θεωρούνται ότι αγνοούνται περισσότερο από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι κυρίως η *νομιμότητα*, η *δικαιοσύνη*, ο *σεβασμός των άλλων* και η *τιμιότητα*.

(3) Αναφορικά με την αξία που αγνοείται περισσότερο από την παγκόσμια κοινωνία έχουμε:

**Πιν. 49. Η πιο αγνοημένη αξία στον κόσμο (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς)**

| **Αξίες** | **Μαθητές** | **%** | **Δάσκαλοι** | **%** | **Γονείς** | **%** | **Σύνολο** | **%** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| δικαιοσύνη | 43 | **7,4** | 15 | **2,6** | 53 | **9,0** | **111** | **19,0** |
| ελευθερία | 32 | **5,5** | 10 | **1,7** | 60 | **10,2** | **102** | **17,4** |
| νομιμότητα | 26 | **4,4** | 4 | **0,7** | 33 | **5,6** | **63** | **10,8** |
| τιμιότητα | 33 | **5,6** | 4 | **0,7** | 16 | **2,7** | **53** | **10,8** |
| ανιδιοτέλεια | 16 | **2,7** | 9 | **1,5** | 18 | **3,1** | **43** | **7,4** |
| σεβασμός των άλλων | 11 | **1,9** | 7 | **1,2** | 26 | **4,4** | **44** | **7,5** |
| θρησκευτική πίστη | 19 | **3,2** | | | 11 | **1,9** | **30** | **5,1** |
| υπομονή | 10 | **1,7** | | | 3 | **0,5** | **13** | **2,2** |
| ειρήνη | 8 | **1,4** | | | 4 | **0,7** | **12** | **2,0** |
| καλοί τρόποι | 11 | **1,9** | | | 1 | **0,2** | **12** | **2,0** |
| ψυχική ευγένεια | 6 | **1,1** | 2 | **0,3** | 5 | **0,8** | **13** | **2,2** |
| υπευθυνότητα | 4 | **0,7** | 1 | **0,2** | 6 | **1,1** | **11** | **1,9** |
| αποταμίευση | 4 | **0,7** | | | 6 | **1,1** | **10** | **1,7** |
| ηγετική ικανότητα | 3 | **0,5** | | | 5 | **0,8** | **8** | **1,4** |
| οικογένεια | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** | 6 | **1,1** | **8** | **1,4** |
| αποφασιστικότητα | 6 | **1,1** | | | 1 | **0,2** | **7** | **1,7** |
| αυτοέλεγχος | 6 | **1,1** | | | 1 | **0,2** | **7** | **1,2** |
| δημιουργικότητα | 3 | **0,5** | | | 3 | **0,5** | **6** | **1,1** |
| υπακοή | 4 | **0,7** | | | 1 | **0,2** | **5** | **0,8** |
| εργατικότητα | 4 | **0,7** | | | | | **4** | **0,7** |
| εμπιστοσύνη | | | | | 2 | **0,3** | **2** | **0,3** |
| Αξία ζωής | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| βοήθεια σε άλλους | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| «δε γνωρίζω» | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| ενδιαφέρον για πολίτες | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| εκτίμηση ανθρώπου από άνθρωπο | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| εμπιστοσύνη | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| φτώχια και περιβάλλον | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| ισότητα- ισότητα για όλους | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** | | | **2** | **0,3** |
| λόγος Θεού | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| όλες οι αξίες | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| σεβασμός του ατόμου | | | | | 1 | **0,2** | **1** | **0,2** |
| υγεία | 1 | **0,2** | | | | | **1** | **0,2** |
| - | | | 1 | **0,2** | 7 | **1,2** | **8** | **1,4** |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** | **55** | **100,0** | **274** | **100,0** | **585** | **100,0** |

Από τις παραπάνω αξίες, οι έννοιες: αξία ζωής, φτώχια και περιβάλλον, εκτίμηση ανθρώπου από άνθρωπο, ενδιαφέρον για πολίτες, βοήθεια σε άλλους, σεβασμός του ατόμου, λόγος Θεού, εμπιστοσύνη, ισότητα και υγεία έχουν προστεθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Οι αξίες που θεωρούνται ότι αγνοούνται περισσότερο από την παγκόσμια κοινωνία είναι κυρίως η *δικαιοσύνη* και η *ελευθερία*.

**δ)** Στο ερώτημα ποια από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα για σένα δόθηκαν οι εξής απαντήσεις από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς:

**Πιν. 50. Η τελευταία σε σπουδαιότητα αξία για μαθητές, δασκάλους και γονείς**

| Αξίες | Μαθητές | % | Δάσκαλοι | % | Γονείς | % | Σύνολο | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ηγετική ικανότητα** | **68** | **11,6** | **11** | **1,9** | **113** | **19,3** | **192** | **32,8** |
| **αποταμίευση** | **48** | **8,2** | **14** | **2,4** | **47** | **8,0** | **109** | **18,6** |
| θρησκευτική πίστη | 17 | **2,9** | 16 | **2,7** | 40 | **6,8** | 73 | **12,5** |
| υπακοή | 19 | **3,2** | 6 | **1,1** | 11 | **1,9** | 36 | **6,2** |
| υπομονή | 24 | **4,1** | 1 | **0,2** | 6 | **1,1** | 31 | **5,3** |
| ανιδιοτέλεια | 20 | **3,4** | | | 9 | **1,5** | 29 | **5,0** |
| δημιουργικότητα | 18 | **3,1** | 1 | **0,2** | 8 | **1,4** | 27 | **4,6** |
| καλοί τρόποι | 6 | **1,1** | 2 | **0,3** | 5 | **0,8** | 13 | **2,2** |
| αυτοέλεγχος | 11 | **1,9** | | | 1 | **0,2** | 12 | **2,0** |
| ψυχική ευγένεια | 4 | **0,7** | | | 6 | **1,1** | 10 | **1,7** |
| αποφασιστικότητα | 4 | **0,7** | 1 | **0,2** | 5 | **0,8** | 10 | **1,7** |
| ελευθερία | 2 | **0,3** | | | 5 | **0,8** | 7 | **1,2** |
| τιμιότητα | 4 | **0,7** | | | 1 | **0,2** | 5 | **0,8** |
| οικογένεια | 5 | **0,8** | | | | | 5 | **0,8** |
| νομιμότητα | 1 | **0,2** | | | 3 | **0,5** | 4 | **0,7** |
| καμία | | | | | 4 | **0,7** | 4 | **0,7** |
| υπευθυνότητα | 2 | **0,3** | | | | | 2 | **0,3** |
| εργατικότητα | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** | | | 2 | **0,3** |
| σεβασμός των άλλων | 1 | **0,2** | | | | | 1 | **0,2** |
| προστασία του περιβάλλοντος | 1 | **0,2** | | | | | 1 | **0,2** |
| όλες είναι σημαντικές | | | 1 | **0,2** | | | 1 | **0,2** |
| ειλικρίνεια | | | | | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** |
| δικαιοσύνη | | | | | 1 | **0,2** | 1 | **0,2** |
| - | | | 1 | **0,2** | 8 | **1,4** | 9 | **1,5** |
| **Σύνολο** | **256** | **100,0** | **55** | **100,0** | **274** | **100,0** | **585** | **100,0** |

Οι αξίες που εντοπίστηκαν ως οι τελευταίες σε σπουδαιότητα για τα άτομα είναι κυρίως η *ηγετική ικανότητα* και η *αποταμίευση*.

### 5.1.6. Σύγκριση του αξιακού συστήματος των δασκάλων με το αξιακό σύστημα των παιδιών του τμήματός τους.

Για να διαπιστωθεί εάν το αξιακό σύστημα των δασκάλων (σύγχρονο ή παραδοσιακό) έχει επηρεάσει το αξιακό σύστημα των μαθητών τους, δόθηκε μια ενδεικτική βαθμολογία αξιολόγησης της σημαντικότητας κάθε μιας από τις πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες ανάμεσα στις πέντε αξίες που τους ζητήθηκε να επιλέξουν (ελευθερία, οικογένεια, δικαιοσύνη, τιμιότητα, θρησκευτική πίστη) ως εξής:

- 0: η αξία δεν επιλέχθηκε ανάμεσα στις πέντε πρώτες.
- 1: η αξία επιλέχθηκε ως πέμπτη
- 2: η αξία επιλέχθηκε ως τέταρτη
- 3: η αξία επιλέχθηκε ως τρίτη
- 4: η αξία επιλέχθηκε ως δεύτερη
- 5: η αξία επιλέχθηκε ως πρώτη

Για την κάθε αξία: (α) η τιμή 1 αναφέρεται στη διάμεσο ενδεικτικής αξιολόγησης από τους μαθητές του αντίστοιχου τμήματος και (β) η τιμή 2 αναφέρεται στην τιμή ενδεικτικής αξιολόγησης από τους δασκάλους.

Όσον αφορά την αντιστοιχία των διαφόρων τμημάτων που μελετώνται με την αρίθμηση από 1-13 έχουμε την εξής αντιστοιχία:

1) Τμήμα 1: ΣΤ1΄ Μοσχάτου
2) Τμήμα 2: ΣΤ2΄ Μοσχάτου
3) Τμήμα 3: ΣΤ1΄ Φαρσάλων
4) Τμήμα 4: ΣΤ2΄ Φαρσάλων
5) Τμήμα 5: ΣΤ1΄ Κυπαρισσίας
6) Τμήμα 6: ΣΤ2΄ Κυπαρισσίας
7) Τμήμα 7; ΣΤ1΄ Βόλου
8) Τμήμα 8: ΣΤ2΄ Βόλου
9) Τμήμα 9: ΣΤ1΄ Ν. Φαλήρου
10) Τμήμα 10: ΣΤ2΄ Ν. Φαλήρου
11) Τμήμα 11: ΣΤ1΄ Άγρας Μυτιλήνης

12) Τμήμα 12: ΣΤ1΄ Καλλιθέας

13)Τμήμα 13: ΣΤ2΄ Καλλιθέας

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται αντιστοιχία της διαμέσου της ενδεικτικής αξιολόγησης των πέντε συχνότερα επιλεγόμενων αξιών από τους μαθητές, με την ενδεικτική τιμή αξιολόγησης των εν λόγω αξιών από τους δασκάλους τους.

**Πίν. 51. Αντιστοιχία στην ενδεικτική αξιολόγηση των αξιών ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές του κάθε τμήματος (με βάση τη διάμεσο των τιμών)**

| Τμήμα / Αξίες | ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ 1 | ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ 2 | ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ 1 | ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ 2 | ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ 1 | ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ 2 | ΤΙΜΙΟΤΗΤΑ 1 | ΤΙΜΙΟΤΗΤΑ 2 | ΘΡΗΣΚ. ΠΙΣΤΗ 1 | ΘΡΗΣΚ. ΠΙΣΤΗ 2 | ΕΦΑΡΜ. ΣΤΗ ΖΩΗ ΓΕΝ. 1 | ΕΦΑΡΜ. ΣΤΗ ΖΩΗ ΓΕΝ. 2 | ΕΦΑΡΜ. ΣΤΗ ΖΩΗ ΠΡ. 1 | ΕΦ.ΣΤΗ ΖΩΗ ΠΡ. 2 | ΜΟΝΤΕΡΝΕΣ 1 | ΜΟΝΤΕΡΝΕΣ 2 | ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ 1 | ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ 2 | ΑΛΛΕΣ 1 | ΑΛΛΕΣ 2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 |
| **2** | 3 | 5 | 3 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| **3** | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 4 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 |
| **4** | 3 | 0 | 4 | 0 | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| **5** | 2 | 5 | 2 | 0 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | 2 |
| **6** | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| **7** | 4 | 5 | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 4 | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| **8** | 1 | 3 | 3 | 5 | 1 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 5 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| **9** | 2 | 4 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| **10** | 3 | 0 | 1 | 5 | 2 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| **11** | 3 | 4 | 2 | 0 | 1 | 5 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| **12** | 2 | 2 | 3 | 5 | 1 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 4 | 5 | 4 | 5 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| **13** | 1 | 5 | 3 | 4 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |

Στις τιμές του παραπάνω πίνακα έγινε συσχέτιση μεταξύ της διαμέσου των τιμών των παιδιών με την αντίστοιχη τιμή του δασκάλου. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε μόνο αναφορικά με τη θρησκευτική πίστη: (ρ του Spearman=0,63 και p=0,022 <0,05). Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι είχαν κάποια επίδραση στους μαθητές τους μόνο αναφορικά με τη θρησκευτική πίστη και για καμία άλλη από τις υπόλοιπες τέσσερις, δηλαδή την ελευθερία, την οικογένεια, τη δικαιοσύνη και την τιμιότητα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση του αξιακού συστήματος των δασκάλων στο αξιακό σύστημα των μαθητών του τμήματός

τους. Συνεπώς βγαίνει το συμπέρασμα ότι μάλλον απουσιάζουν εντελώς οι οποιεσδήποτε αξιακές συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.

Η επίδραση των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους αναφορικά με τη θρησκευτική πίστη μάλλον οφείλεται στην υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, γεγονός που προσφέρει αρκετές και επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες για σχετικές συζητήσεις μέσα στην τάξη.

## 5.2. Ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων του α΄ ερευνητικού μέρους

### 5.2.1. Βήματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων

1. Συγκέντρωση των δεδομένων
2. Αναλυτική καταγραφή των δεδομένων.
3. Προσδιορισμός των κατηγοριών ανώτερης τάξης (κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε υπερ-κατηγορίες).
4. Πιθανές ερμηνείες των δεδομένων.

### 5.2.2. Καταγραφή και κατηγοριοποίηση δεδομένων[15]

Στη συνέχεια περιγράφεται η ποιοτική ανάλυση που έγινε στις αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας αναφορικά με τη σπουδαιότητα της πρώτης επιλεγόμενης από αυτούς αξίας.

Παρουσιάζονται κατά σειρά τα δεδομένα από: (α) τους πατέρες, (β) τις μητέρες, (γ) τους μαθητές και (δ) τους εκπαιδευτικούς.

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρεται ο ακριβής αριθμός των συμμετεχόντων ανά ομάδα και φύλο:

**Πιν. 52. Αριθμός και φύλο συμμετεχόντων (μαθητών, δασκάλων και γονέων)**

| **Φύλο** | **Γονείς** | **Μαθητές** | **Δάσκαλοι** | **Σύνολο** |
|---|---|---|---|---|
| άρρεν | 129 | 129 | 17 | 275 |

[15] Βλ. σσ. 285-333 του Παραρτήματος

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| θήλυ | 145 | 127 | 38 | 310 |
| **Σύνολο** | **274** | **256** | **55** | **585** |

Ο αριθμός αιτιολογήσεων που αναφέρονται δίπλα σε καθεμία από τις υπερ-κατηγορίες των κατηγορικών δεδομένων αφορούν στο πλήθος των αιτιολογήσεων των συμμετεχόντων που μπορούν να ενταχθούν σε κάθε κατηγορία. Επειδή μια αιτιολόγηση είναι δυνατό να μπορεί να ενταχθεί και σε δεύτερη υπερ-κατηγορία, οι αριθμοί αυτοί σε μερικές περιπτώσεις αλληλοεπικαλύπτονται.

## 5.2.3. Περιγραφή και ερμηνεία των κατηγορικών δεδομένων

**Α. Πατέρες (από 129 άτομα δεν αιτιολόγησαν τα 8)**

Παρατηρώντας τα δεδομένα για τους πατέρες είναι φανερό ότι σε γενικές γραμμές μπορούν να ενταχθούν σε πέντε υπερ-κατηγορίες:

(1) αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (*49 αιτιολογήσεις*),

(2) αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (21 αιτιολογήσεις),

(3) αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κτήση των άλλων αξιών (26 αιτιολογήσεις),

(4) σχετικά με την έλλειψη της συγκεκριμένης αξίας (1 αιτιολόγηση)

(5) χωρίς επαρκή αιτιολόγηση –ταυτολογία (33 αιτιολογήσεις) (βλ. σσ. 285-294 του παραρτήματος).

- Στην πρώτη υπερκατηγορία (σπουδαιότητα για το άτομο) εντάσσονται αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «-*Γιατί η οικογένεια είναι ζωή, ελευθερία, δύναμη και ενέργεια*» ή «-*Τη θεωρώ ως το σημαντικότερο σκοπό της ζωής μου*»

-(ελευθερία) «-*Θέλω να έχω τη δυνατότητα να βιώνω ό,τι μου αρέσει και να αποκτώ εμπειρία μέσα από την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους*» ή «-*Γιατί η ελευθερία είναι το κύριο πράγμα που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος*» κ.λπ.

- Στη δεύτερη υπερκατηγορία (σπουδαιότητα για την κοινωνία) ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «- *Η οικογένεια είναι η βάση της κοινωνίας και άρα χωρίς αυτή δε θα υπήρχε ζωή στον πλανήτη όπως τουλάχιστον την ξέρουμε σήμερα*»

- (ελευθερία) «-*Το μεγαλύτερο αγαθό στους ανθρώπους που αποκτιέται δύσκολα. Η ελευθερία έχει και υποχρεώσεις: σεβασμό των άλλων (που πηγάζει από την τιμιότητα και τη δικαιοσύνη)*» κ.λπ.

- Στην τρίτη υπερκατηγορία (σπουδαιότητα για τις άλλες αξίες) περιλαμβάνονται αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «*Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που βοηθάει να αποκτήσει το παιδί όλες τις παραπάνω αξίες*» ή

-(ελευθερία) «- *Χωρίς την ελευθερία δε θα ισχύουν οι υπόλοιπες αξίες που αναφέρονται, τουλάχιστον οι περισσότερες*».

- Στην τέταρτη υπερκατηγορία (έλλειψη της συγκεκριμένης αξίας) ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-(ελευθερία) «*Λείπει στην εποχή μας*».

- Στη πέμπτη υπερκατηγορία (χωρίς επαρκή αιτιολόγηση) ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-«*Το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή του ανθρώπου είναι η οικογένεια*».

Υπάρχουν επίσης και εδώ αιτιολογήσεις που ανήκουν σε δύο από τις παραπάνω πέντε υπερκατηγορίες όπως π.χ.:

-(ελευθερία /άτομο+ κοινωνία) «-*Η ελευθερία του ατόμου είναι η λυδία λίθος για την <u>ατομική</u> και <u>κοινωνική</u> εξέλιξη κάθε πολιτισμένου ανθρώπου*» ή

-(τιμιότητα /άτομο+άλλες αξίες) «-*Με την τιμιότητα μπορεί <u>οποιοσδήποτε</u> <u>να κερδίσει πολλά στη ζωή</u> και σε συνδυασμό με την εργατικότητα που μπορεί να κάνει πολλά. Οπωσδήποτε δικαιοσύνη σε όλους και όχι τρικλοποδιές, για να μπορέσει να σταθεί στη συνέχεια η οικογένεια, <u>σε συνδυασμό με το σεβασμό στους άλλους</u>*».

Μια προσεκτικότερη ματιά όμως στις αιτιολογήσεις των πατέρων αποκαλύπτει ότι σε αυτές οι παραπάνω δύο πρώτες υπερκατηγορίες (*σημασία για το άτομο-σημασία για την κοινωνία*) δεν είναι σαφώς διακριτές, όπως είναι στις αιτιολογήσεις των μητέρων. Αλλά αντίθετα παρουσιάζονται αναπόσπαστα δεμένες μεταξύ τους, έχοντας συνδετικό κρίκο ένα αδιόρατο και πανταχού παρόν *πρέπει*. Με άλλα λόγια το άτομο γίνεται αντιληπτό κυρίως ως αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας. <u>Όχι όμως τόσο μιας</u>

κοινωνίας σχετιζόμενων συναισθηματικά ατόμων, αλλά μιας κοινωνίας κανόνων και θεσμών στους οποίους οφείλεται άκριτη υπακοή

Η παραπάνω διαπίστωση συμφωνεί με την ψυχαναλυτική θεωρία (Φρόυντ) σύμφωνα με την οποία ο πατέρας αντιπροσωπεύει για το παιδί την ίδια την κοινωνία και τους κοινωνικούς κοινωνικούς κανόνες, στους οποίους το παιδί οφείλει να υπακούει είτε το επιθυμεί είτε όχι. Συμφωνεί επίσης με τη θεωρία της Gilligan (1982, 160-161, 174) για τους δύο ηθικούς προσανατολισμούς, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες κατέχουν τον προσανατολισμό της δικαιοσύνης δίνοντας έτσι μεγαλύτερη σημασία στα κοινωνικά «πρέπει» και λιγότερο στο συναισθηματικό κόσμο του άλλου.

Μελετώντας ακόμη πιο προσεκτικά τα δεδομένα από τους άνδρες-γονείς γίνεται αντιληπτό ότι σε σχέση με τις γυναίκες-γονείς επιδεικνύουν πνεύμα απολυτότητας (π.χ. «*-χωρίς ελευθερία δεν κάνεις τίποτα στη ζωή*» ή *–τιμιότητα*-«*-για να μπορείς να κοιμάσαι ήσυχος*») και δείχνουν να είναι προσανατολισμένοι κυρίως σε αρχές (π.χ. «*-η ελευθερία έχει και υποχρεώσεις: σεβασμό των άλλων…*»), δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς θεσμούς (π.χ. «*-η οικογένεια είναι ένας θεσμός που βοηθάει να αποκτήσει το παιδί όλες τις άλλες αξίες*»), ιδανικά («*-η οικογένεια- είναι ιερό πράγμα*») και στα κοινωνικά πρέπει («*-γιατί η ελευθερία είναι το κύριο πράγμα που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος*» ή *–υπευθυνότητα*:-«*-γιατί πρέπει να είμαστε υπεύθυνοι για ότι κάνουμε*»), τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά του ανδρικού ρόλου.

Χαρακτηριστικές επίσης είναι και οι λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται: *ελευθερία, δύναμη, ενέργεια, θεσμός, σκοπός, πρέπει να, ιερό πράγμα,* το *Α και το Ω της ζωής, θεμελιώδης αξία, υποχρεώσεις, απαίτηση, δικαιοσύνη* κ.λπ.

Οι άνδρες φαίνονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο *σκοπό* (*ελευθερία*: «*τη θεωρώ ως το σημαντικότερο σκοπό της ζωής μου*»), σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες φαίνονται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη *διαδικασία* (π.χ. ελευθερία: «*μόνο μέσα στην ελευθερία αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται η προσωπικότητα του ανθρώπου*» ή *-οικογένεια-* «*δημιουργεί νέες υγιείς προσωπικότητες*» κ.λπ.

**Β. Μητέρες (από 145 άτομα δεν αιτιολόγησαν τα 9)**

Παρατηρώντας τα δεδομένα για τις μητέρες είναι φανερό ότι μπορούν να ενταχθούν και αυτά επίσης σε πέντε υπερ-κατηγορίες:

-1η υπερ-κατηγορία: σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (69 αιτιολογήσεις),

-2η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (20 αιτιολογήσεις),

-3η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κτήση των άλλων αξιών (36 αιτιολογήσεις),

-4η υπερ-κατηγορία: μη επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης αξίας – ταυτολογία-(14 αιτιολογήσεις),

-5η υπερ-κατηγορία: η πεποίθηση για έλλειψη της συγκεκριμένης αξίας στη σύγχρονη κοινωνία (1 αιτιολόγηση) (βλ. σσ. 295-305 του παραρτήματος).

.

- Στην πρώτη υπερκατηγορία (σπουδαιότητα για το άτομο) εντάσσονται αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «-*Γιατί είναι ο θεμέλιος λίθος της ισορροπίας του ατόμου*» και «-*Γιατί είναι το παν σε έναν άνθρωπο που θέλει να φτιάξει τη ζωή του*» ή

-(ελευθερία) «-*Είναι το Α και το Ω για την εξέλιξη του ανθρώπου*» και «-*Το άτομο μπορεί να σκέφτεται και να ενεργεί ελεύθερα*» κ.λπ.

- Στη δεύτερη υπερκατηγορία (σπουδαιότητα για την κοινωνία) ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «-*Γιατί είναι στήριγμα της κοινωνίας*» και «-*Γιατί δημιουργεί μια καλύτερη υγιέστερη κοινωνία*» ή

-(ελευθερία) «-*Είναι η βασική αρχή για την ανάπτυξη της κοινωνίας*» και «-*Χωρίς την ελευθερία δεν μπορεί ο άνθρωπος να ζήσει και να δημιουργήσει πολιτισμό*» κ.λπ.

- Στην τρίτη υπερκατηγορία (σπουδαιότητα για τις άλλες αξίες) περιλαμβάνονται αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «-*Χωρίς αυτήν είναι δύσκολο να αποκτήσουμε τις άλλες αξίες*» ή

-(ελευθερία) «-*Γιατί καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες*» και «- *Χωρίς ελευθερία δεν μπορείς να αποκτήσεις άλλες αξίες ζωής*» ή «-*Είναι η αρχή για να ισχύσουν όλες οι άλλες αξίες ζωής*» κ.λπ.

- Στην τέταρτη υπερκατηγορία (μη επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης αξίας) ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-(οικογένεια) «-*Επειδή είναι το πιο σημαντικό και πιο ιερό πράγμα στη ζωή*» ή

-(ελευθερία) «-*Το υπέρτατο αγαθό*».

• Στην πέμπτη υπερκατηγορία (η έλλειψη της συγκεκριμένης αξίας στη σύγχρονη κοινωνία) ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-(τιμιότητα) «-*Γιατί είναι ό,τι λείπει από τη σημερινή ζωή και γι αυτό κλονίζονται οι σχέσεις, οι διαπροσωπικές*».

Υπάρχουν επίσης αιτιολογήσεις που ανήκουν ταυτόχρονα σε δύο από τις παραπάνω πέντε υπερκατηγορίες όπως:

-(οικογένεια /κοινωνία+άλλες αξίες) «-*Είναι η βάση της κοινωνίας. Καλλιεργούνται μέσα της όλες οι άλλες αξίες*» ή

-(ελευθερία /άτομο+κοινωνία) «-*Βοηθά στην ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας γενικότερα*».

Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μητέρες στις αιτιολογήσεις τους συχνά αναφέρονται στη σπουδαιότητα του ρόλου τους ως μητέρες:

-(τιμιότητα) «- *όταν είσαι τίμιος στη ζωή σου βρίσκεις κανάλια όμορφα για να προχωρήσεις. Έχοντας αυτή σαν όπλο κάνεις τη ζωή σου πιο όμορφη, με αξίες και τις μεταβιβάζεις στα παιδιά σου*» ή

-(θρησκευτική πίστη)«- *όταν έχεις θρησκευτική πίστη σε βοηθάει να μεγαλώσεις τα παιδιά σου σωστά και να γίνουν σωστοί άνθρωποι*».

Μια εξίσου σημαντική με την παραπάνω παρατήρηση είναι ότι οι γυναίκες μέσα από χαρακτηριστικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούν (π.χ. *στήριγμα, αγάπη, υγεία, ισορροπία, ανάπτυξη του ατόμου, όμορφη ζωή, μεταβίβαση αξιών στα παιδιά, συναίσθημα*) δείχνουν να έχουν ένα προσανατολισμό *σχετιζόμενου εαυτού* ή αλλιώς ένα προσανατολισμό φροντίδας όπως υποστηρίζει η C. Gilligan στη θεωρία της (1982, σ. 160-161, 174).

**Γ. Μαθητές (από 129 αγόρια δεν αιτιολόγησαν τα 3 – από 127 κορίτσια δεν αιτιολόγησαν τα 5)**

Μελετώντας τα δεδομένα από τους μαθητές είναι φανερό ότι μπορούν να ενταχθούν, αν και πιο δύσκολα, στις προηγούμενες υπερ-κατηγορίες όπου εντάχθηκαν τα δεδομένα των μητέρων και των πατέρων.

Πιο συγκεκριμένα,

**(α)** για τα αγόρια διακρίνονται οι εξής τέσσερις υπερκατηγορίες:

-1η υπερ-κατηγορία: σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (60 αιτιολογήσεις) ,

-2η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (20 αιτιολογήσεις),

-3η υπερ-κατηγορία:η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κτήση των άλλων αξιών (4 αιτιολογήσεις),

-4η υπερ-κατηγορία: μη επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης αξίας –ταυτολογία (42 αιτιολογήσεις) (βλ. σσ. 306-314 του παραρτήματος) και

**(β)** για τα κορίτσια διακρίνονται οι εξής πέντε υπερκατηγορίες:

-1η υπερ-κατηγορία: σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (59 αιτιολογήσεις),

-2η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (18 αιτιολογήσεις),

-3η υπερ-κατηγορία:η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κτήση των άλλων αξιών (8 αιτιολογήσεις),

-4η υπερ-κατηγορία: μη επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης αξίας -ταυτολογία- (38 αιτιολογήσεις),

-5η υπερ-κατηγορία: η έλλειψη της συγκεκριμένης αξίας (3 αιτιολογήσεις) (βλ. σσ. 315-325 του παραρτήματος).

- Στην υπερ-κατηγορία *σπουδαιότητα για το άτομο* μπορούν να ενταχθούν αιτιολογήσεις όπως:

-(ελευθερία/κορίτσι) «-*Θέλω να είμαι ελεύθερη για να έχω τα δικαιώματά μου*» ή -(καλοί τρόποι/αγόρι) «-*Γιατί πιστεύω ότι οι καλοί τρόποι κάνουν νέους φίλους, δίνουν ευτυχία και άλλα*».

- Στην υπερ-κατηγορία *σπουδαιότητα για την κοινωνία* θα μπορούσαν να ενταχθούν αιτιολογήσεις όπως:

-(νομιμότητα/κορίτσι)«-*Γιατί πιστεύω ότι πρέπει να τηρούμε τους νόμους, διότι αν δεν τους τηρούμε ο κόσμος θα ήταν κακός, άδικος και θα έκλεβε ο ένας τον άλλο και ο κόσμος θα καταστρεφόταν*» ή

-(τιμιότητα/κορίτσι)«-*Είναι κάτι πολύ σπουδαίο πάνω στον άνθρωπο. Όταν ο άλλος είναι τίμιος τότε τον εκτιμούνε όλοι. Όταν θα μεγαλώσω εγώ θέλω να γίνω ένας πολύ τίμιος άνθρωπος*».

• Επίσης στην υπερ-κατηγορία *σπουδαιότητα για τις άλλες αξίες* θα μπορούσε να περιληφθεί η αιτιολόγηση:

-(οικογένεια/κορίτσι) «-*Κατά τη γνώμη μου από την οικογένεια μαθαίνουμε τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες*».

• Τέλος στην υπερ-κατηγορία *έλλειψη της συγκεκριμένης αξίας* ανήκουν αιτιολογήσεις όπως:

-(δικαιοσύνη/κορίτσι) «-*Γιατί πιστεύω ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει δικαιοσύνη*».

Υπάρχουν ακόμη αιτιολογήσεις που ανήκουν σε δύο από τις παραπάνω υπερ-κατηγορίες όπως:

-(καλοί τρόποι/κορίτσι/ άτομο+κοινωνία) «-*Επειδή πιστεύω ότι δεν πρέπει να μιλάμε άσκημα στους άλλους. Πρέπει <u>να είμαστε</u> (άτομο) ευγενικοί. Από κει φαίνεται αν έχεις <u>καλή καταγωγή</u>* (κοινωνία)».

Παρατηρώντας προσεκτικότερα τις αιτιολογήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι υπερέχει σημαντικά η υπερ-κατηγορία *σπουδαιότητα για το ίδιο το άτομο* όσο και η εν γένει εγωκεντρική θεώρηση των πραγμάτων (Piaget). Με τον όρο *εγωκεντρική αντίληψη* εννοείται η νοητική ιδιαιτερότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα πάντα με κέντρο τον εαυτό του και μόνο.

Η νοητική αυτή αδυναμία είναι αναμενόμενη σε άτομα της παιδικής ηλικίας. Αν και ο Piaget εντοπίζει την υπεροχή της εγωκεντρικής σκέψης κυρίως στη νηπιακή ηλικία, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η εγωκεντρική σκέψη διατηρείται ως ένα αρκετά μεγάλο βαθμό και στην ηλικία αυτή (των 12 περίπου ετών).

Ειδικότερα στις αιτιολογήσεις των αγοριών το *έτσι πρέπει* των ανδρών συμμετεχόντων (πατέρων) μοιάζει να έχει αντικατασταθεί με το *έτσι θέλω* των συμμετεχόντων αγοριών. Διακρίνεται δηλαδή και στις δύο παραπάνω διαφορετικές φαινομενικά εκφράσεις μια διάθεση απολυτότητας και αδιαφορίας για το συναισθηματικό κόσμο των άλλων.

Σχεδόν σε όλες τις παιδικές αιτιολογήσεις παρατηρείται το στοιχείο της εγωκεντρικής θεώρησης των πραγμάτων:

-(ανιδιοτέλεια/κορίτσι) «-*Γιατί δε θα είναι κάποιος από πάνω μου να με διορθώνει. Θα είμαι ανεξάρτητη (κορίτσι) και δε θα χρησιμοποιώ πράγματα για το συμφέρον μου*»,

-(ελευθερία/αγόρι) «-*Γιατί δε μου αρέσει να είμαι υποταγμένος από κάποιον και θέλω να κάνω ό,τι μου αρέσει*»,

-(τιμιότητα/αγόρι) «-*Είναι πολύ σημαντική <u>γιατί θέλω</u> να είναι τίμιοι όλοι με τους άλλους ανθρώπους*»,

-(θρησκευτική πίστη/αγόρι) «*<u>Γιατί νομίζω</u> ότι ο Χριστός είναι πάνω απ' όλα*»,

-(ελευθερία/κορίτσι) «*<u>Γιατί πιστεύω</u> ότι είναι πολύ σημαντικό για την αξία ζωής να υπάρχει ελευθερία*»,

-(υπακοή/αγόρι) «-*Πιστεύω ότι πρέπει να ακούς τους μεγαλύτερους, γιατί έτσι <u>δείχνεις πιο ευγενικός</u>*» ή

-(οικογένεια/αγόρι) «-*<u>Γιατί πιστεύω</u> πως η οικογένεια είναι σημαντική, γιατί χωρίς αυτήν <u>δεν μπορείς να ζήσεις χαρούμενος και ευτυχισμένος</u>*» κ.λπ.

Εξίσου σημαντική είναι η παρατήρηση ότι οι αιτιολογήσεις των παιδιών δεν είναι πραγματικές αιτιολογήσεις, αλλά ταυτολογίες. Στις περισσότερες απαντήσεις τους αναφέρουν *τι* κατά τη γνώμη τους είναι η κάθε αξία και όχι τους λόγους για τους οποίους την επέλεξαν. Π.χ.:

-(ελευθερία/<u>κορίτσι) «-</u> *<u>Γιατί είναι ωραίο να είσαι ελεύθερος</u> και να μη σου λέει ο άλλος κάνε αυτό και κάνε εκείνο*», (ελευθερία/αγόρι) «-*Γιατί δε μου αρέσει να είμαι υποταγμένος από κάποιον και θέλω να κάνω ό,τι μου αρέσει*»,

-(δημιουργικότητα/κορίτσι) «- *Γιατί πιστεύω ότι πρέπει να δημιουργείς, να φαντάζεσαι και να ζεις τη ζωή σου όπως τη θες*»,

-(ελευθερία/κορίτσι) «-*Γιατί πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται να έχουν ελευθερία να μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, αλλά χωρίς να επιβαρύνουν τους άλλους*»,

-(ελευθερία/αγόρι)«-*Γιατί ο καθένας μπορεί να κάνει ό,τι θέλει χωρίς φόβο*» κ.λπ.

Στις παιδικές αιτιολογήσεις λοιπόν δε γίνεται αναφορά στο σκοπό μιας αξίας όσο στο τι νομίζει το κάθε παιδί ότι είναι η κάθε αξία. Δεν αναφέρονται σε κάποια αξία για να αποκτήσουν κάτι άλλο από την ίδια την αξία.

Ακόμη από τις αξιολογήσεις αυτές φαίνεται καθαρά ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν μπορούν να επεξεργαστούν επαρκώς το ερώτημα. Παρουσιάζουν μειωμένη αφαιρετική ικανότητα γεγονός που φαίνεται από την ελλιπή κατανόηση των διαφόρων εννοιών και από τις ελλιπείς ή λανθασμένες και εγωκεντρικές απαντήσεις τους. Π.χ.:

-(ελευθερία/κορίτσι) «-*Γιατί πρέπει να τηρούμε όλα τα δικαιώματα*»,

-(τιμιότητα/κορίτσι) «-*Γιατί το να είσαι τίμιος είναι το καλύτερο*»,

-(οικογένεια/αγόρι) «-*Γιατί είναι το καλύτερο πράγμα στον κόσμο*», (τιμιότητα/κορίτσι) «-*Γιατί είμαι τίμια με τους άλλους*»,

-(ανιδιοτέλεια/κορίτσι) «-*Γιατί δε θα είναι κάποιος από πάνω μου να με διορθώνει. Θα είμαι ανεξάρτητη (κορίτσι) και δε θα χρησιμοποιώ πράγματα για το συμφέρον μου*»,

-(οικογένεια/αγόρι) «-*Γιατί είναι η συνέχεια ενός προγόνου μας*», η

-(δικαιοσύνη/αγόρι) «-*Θα πρέπει να επικρατεί συνέχεια. Δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε τους συνανθρώπους μας*» κ.λπ.

Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια δείχνουν να αντιλαμβάνονται την ελευθερία σε ευρύτερα όρια τα οποία μάλιστα φτάνουν μέχρι την ασυδοσία (π.χ. «-Γιατί δε μου αρέσει να είμαι υποταγμένος από κάποιον και θέλω να κάνω ό,τι μου αρέσει» ή «- Γιατί ο καθένας μπορεί να κάνει ό,τι θέλει χωρίς φόβο»).

Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια κατανοούν την ελευθερία περισσότερο μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών δικαιωμάτων τους και των σχέσεων με τους άλλους *(π.χ.* «-Θέλω να είμαι ελεύθερη για να έχω τα δικαιώματά μου» *ή* «-Γιατί πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται να έχουν ελευθερία να μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, αλλά χωρίς να επιβαρύνουν τους άλλους»). Οι παραπάνω διαφορές πιθανόν να αντανακλούν το διαφορετικό βαθμό αυτοελέγχου που το κοινωνικό περιβάλλον απαιτεί από τα δύο φύλα.

Εξαιρετικά ενδιαφέρον δείχνει το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά το συναισθηματικό λόγο που χρησιμοποιούν. Τα αγόρια εκφράζουν συναισθήματα περίπου στον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια. Π.χ. (αγόρι): «Γιατί δε νιώθω μόνος…» ή (αγόρι) :«Γιατί πιστεύουμε πως θα μας αγαπάνε…» ή (αγόρι): «Γιατί στην οικογένεια θα αισθάνεσαι ασφαλής και θα έχεις στοργή και αγάπη». Αυτό διαφέρει από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα των ενηλίκων (ανδρών και γυναικών).

Η παραπάνω ομοιότητα θα μπορούσε να ερμηνευτεί είτε ως αλλαγές στο σύγχρονο τρόπο ανατροφής των παιδιών και στα προσφερόμενα κοινωνικά πρότυπα, οι οποίες είχαν αντίστοιχες επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεση της νέας γενιάς, είτε στο γεγονός ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν έχουν ακόμη ενστερνιστεί τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου τους, κάτι που αναμένεται να συμβεί σταδιακά κατά την εφηβική ηλικία.

Παρατηρείται επίσης ότι τα περισσότερα αγόρια επέλεξαν την οικογένεια, σε αντίθεση με τα κορίτσια που επέλεξαν ως πρώτη αξία την ελευθερία, στις δε αιτιολογήσεις τους γι'αυτήν χρησιμοποιούν έντονα συναισθηματικό λόγο (π.χ. «-*Είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή, γιατί σημαίνει αγάπη, φροντίδα κ.ά.*», «*Πιστεύω ότι είναι σημαντική για ένα παιδί γιατί αισθάνεται φροντίδα, αγάπη και σιγουριά*» ή «-*Γιατί πιστεύω*

*πως η οικογένεια είναι σημαντική, γιατί χωρίς αυτή δεν μπορείς να ζήσεις χαρούμενος και ευτυχισμένος*».

Το παραπάνω γεγονός πιθανό να οφείλεται στα διαφορετικά βιώματα αγοριών και κοριτσιών μέσα στην οικογένεια· τα αγόρια απολαμβάνουν συνήθως περισσότερες περιποιήσεις και ελευθερίες, ενώ τα κορίτσια βιώνουν περισσότερους περιορισμούς και εκπαιδεύονται από μικρά να αναλάβουν το ρόλο της αυριανής μητέρας.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους τα παιδιά παρουσιάζουν σωστότερη θεολογική άποψη σε σύγκριση με τους ενηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι περισσότεροι ενήλικες δίνουν μια περισσότερο ωφελιμιστική διάσταση στη θρησκευτική πίστη (π.χ. –μητέρα: «*Η θρησκεία μας βοηθάει στην καλυτέρευση της ζωής*» ή (-πατέρας: «*Με τη βοήθεια και την πίστη στο Θεό πετυχαίνεις τα πάντα*», τα παιδιά εκφράζουν την αναγκαιότητα της θρησκευτικής πίστης ως εξής: (αγόρι: «*Δικαιολόγησα τη θρησκευτική πίστη επειδή είναι το μόνο μέσο να μιλάς με το Θεό που αγαπάς*» ή κορίτσι:«*Γιατί η πίστη μας είναι το σημαντικότερο πράγμα που έχουμε στον κόσμο μετά την οικογένεια*»).

**Δ. Δάσκαλοι (άνδρες / γυναίκες)**

**(α) Δάσκαλοι / άνδρες (από 17 άτομα δεν αιτιολόγησε το ένα)**

Επειδή υπήρχαν περιορισμένες απαντήσεις σε κάθε αξία, κρίθηκε ορθό οι οριζόμενες υπερ-κατηγορίες να αφορούν στο σύνολο των απαντήσεων.

Οι παραπάνω αιτιολογήσεις των δασκάλων (ανδρών) στο σύνολό τους μπορούν να ενταχθούν στις εξής τέσσερις υπερ-κατηγορίες:

1. Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (π.χ. δημιουργικότητα, επίτευξη στόχων, επιβίωση κ.λπ.) (9 αιτιολογήσεις).
2. Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την εφαρμογή των άλλων αξιών (3 αιτιολογήσεις).
3. Αναφορικά με τη σημασία της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (2 αιτιολογήσεις).
4. Η αιτιολόγηση για την επιλογή της συγκεκριμένης αξίας είναι ανεπαρκής -ταυτολογία (2 αιτιολογήσεις) (βλ. σσ. 326-328 του παραρτήματος).

- Στην πρώτη υπερκατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις:

-δικαιοσύνη/ «-*Γιατί μόνο έτσι καταφέρνεις τα πάντα και δεν είσαι κτητικός*» ή
-ανεξαρτησία/ «-*Γιατί νομίζω πως έχοντάς την μπορεί κανείς να κατακτήσει τους στόχους του και να εκμεταλλευτεί στο μέγιστο τις δυνατότητές του σαν άνθρωπος*» ή –δημιουργικότητα/ «-*Γιατί η ικανότητα να αντεπεξέλθεις σε καθημερινά συνολικά προβλήματα περνά μέσα από τον άξονα της δημιουργικότητας*» ή
-υπομονή/ «-*Γιατί είναι ιδιαίτερα σημαντική αξία για την επιβίωση, τη διατήρηση της ψυχικής υγείας και κάποια πρόοδο στη ζωή, στο σημερινό κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης*».

- Στη δεύτερη υπερκατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις:

-ελευθερία/ «-*Είναι σημαντική γιατί οι περισσότερες από τις αξίες ζωής μπορούν να βρουν περιβάλλον έκφρασης και εφαρμογής*»,
-οικογένεια/ «-*Γιατί είναι η μόνη ομάδα όπου μπορείς να βιώσεις τις προηγούμενες τέσσερις αξίες (δικαιοσύνη, νομιμότητα, τιμιότητα, ψυχική ευγένεια και απλότητα*)».

- Στην τρίτη υπερκατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις:

-δικαιοσύνη/ «-*Γιατί χωρίς δικαιοσύνη δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά η κοινωνία και το κράτος*» και
-αυτοέλεγχος/ «-*Οι αποδεκτές και όχι παραβατικές μορφές συμπεριφορές στην προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική ζωή ενός ατόμου προϋποθέτουν βασικά τον αυτοέλεγχο*».

•Τέλος στην τέταρτη υπερκατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις:

-ελευθερία/ «-*Το γιατί είναι αυτονόητο» και «-Γιατί όποιος ελεύθερα συλλογάται, συλλογάται καλά, όπως είπε και ο Ρήγας Φεραίος*».

**(β) Δάσκαλοι /γυναίκες (38 άτομα / όλα τα άτομα αιτιολόγησαν)**

Οι αιτιολογήσεις των γυναικών-εκπαιδευτικών μπορούν να ενταχθούν στις εξής τέσσερις υπερκατηγορίες:

1. Αναφορικά με τη σημασία της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (6 αιτιολογήσεις).
2. Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την εφαρμογή των άλλων αξιών (13 αιτιολογήσεις).
3. Αναφορικά με τη σημασία της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (20 αιτιολογήσεις).
4. Αναφορικά με την έλλειψη της εν λόγω αξίας (5 αιτιολογήσεις).
5. Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση (1 αιτιολόγηση) (βλ. σσ. 329-333 του παραρτήματος).

• Στην πρώτη υπερκατηγορία ανήκουν απαντήσεις όπως:

-ελευθερία/ «-*Χωρίς ελευθερία δεν υπάρχει προσωπική και κοινωνική εξέλιξη, δηλαδή πολιτισμός*»,

-νομιμότητα/« -*Γιατί αν τηρούνται και εφαρμόζονται οι νόμοι, μειώνονται τα προβλήματα των πολιτών της χώρας*», «-*Γιατί όταν δεν εφαρμόζονται και δεν τηρούνται οι νόμοι επικρατεί αναρχία στην κοινωνία*»,

-υπευθυνότητα/ «-*Είναι καλό ο άνθρωπος από μικρή ηλικία να αποκτά το αίσθημα της ευθύνης, ώστε να μπορεί να ζει σε ένα ομαλό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον*», «-*Είναι σύνθετη αξία και απαραίτητη για να πάει μπροστά η κοινωνία*» και

-οικογένεια/ «-*Γιατί ένα άτομο ολοκληρώνεται, ωριμάζει, γίνεται πιο δημιουργικό και υπεύθυνο. Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που κρατάει αρκετά καλά στη χώρα μας και βοηθάει και στη διατήρηση και των άλλων αξιών ζωής*».

• Στη δεύτερη υπερκατηγορία ανήκουν απαντήσεις όπως:

-ελευθερία/ «-*Γιατί η ελευθερία ενός ατόμου σημαίνει ανεξαρτησία, απελευθέρωση από κατεστημένες αξίες, δημιουργικό πνεύμα*» ή«-*Χωρίς την ελευθερία δεν μπορούν να υπάρξουν και οι υπόλοιπες αξίες (με την έννοια της δημοκρατίας*),

-αυτοέλεγχος/ «-*Είναι αξία του σκεπτόμενου ατόμου και από κει πηγάζουν όλες οι υπόλοιπες*»,

-ανιδιοτέλεια/ «-*Όταν κάποιος είναι ανιδιοτελής, είναι πιο εύκολο να σεβαστεί τους άλλους και τα δικαιώματά τους, είναι πιο δίκαιος και κινείται στα πλαίσια της νομιμότητας. Επιπλέον για να είναι κάποιος ανιδιοτελής χρειάζεται αυτοέλεγχο*»

-οικογένεια/ «-*Γιατί ένα άτομο ολοκληρώνεται, ωριμάζει, γίνεται πιο δημιουργικό και υπεύθυνο. Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που κρατάει αρκετά καλά στη χώρα μας και βοηθάει και στη διατήρηση και των άλλων αξιών ζωής*» ή «-*Μέσα στην οικογένεια είναι δυνατό να εκπληρωθούν και να πραγματοποιηθούν όλες οι αξίες ζωής και να ολοκληρωθεί μια ισορροπημένη και συγκροτημένη προσωπικότητα*».

• Στην τρίτη υπερκατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις:

-ελευθερία/ «-*Γιατί μέσα από την ελευθερία αισθάνομαι πιο ολοκληρωμένη*», «-*Θεωρείται το ύψιστο αγαθό του ανθρώπου. Χωρίς αυτήν δε νομίζω ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί τίποτα. Ενεργείς σύμφωνα με την κρίση και τις επιθυμίες σου. Είσαι ελεύθερος να κάνεις ό,τι θέλεις χωρίς περιορισμούς*» ή «-*Γιατί είναι κάτι που λείπει. Η ελευθερία σε όλους τους τομείς. Πιστεύουμε ότι είμαστε ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, αλλά όλοι κάπου υπακούμε και από πάρα πολλά καταπιεζόμαστε. Πρέπει να είμαστε ελεύθεροι για να μπορούμε να γίνουμε δημιουργικοί*»

• Τέλος στην τέταρτη υπερκατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις:

-ελευθερία/ «-*Γιατί είναι το μεγαλύτερο αγαθό*»,

-δικαιοσύνη/ «-*Η δικαιοσύνη λείπει στις μέρες μας και το γεγονός αυτό γεμίζει με απογοήτευση, οργή και πίκρα τον απλό άνθρωπο. Όλοι οι τομείς της ζωής μας θα ήταν καλύτεροι αν υπήρχε δικαιοσύνη*» ή «-*Γιατί σήμερα στην εποχή μας δεν υπάρχει δικαιοσύνη*»,
-ανιδιοτέλεια/ «-*Γιατί είναι η πιο σπάνια αξία στις μέρες μας*», (υπευθυνότητα)/ «-*Καθημερινά συναντάμε πόσο λείπει από τους ανθρώπους και πόσο δυσκολεύει αυτούς που την έχουν*»,
-οικογένεια/ «-*Είναι σημαντική γιατί είναι το πρώτο στήριγμα και καταφύγιό μας*»,
-σεβασμός των άλλων/ «-*Είναι σημαντικός γιατί είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ανθρωπιάς μας*».

Όπως φαίνεται υπάρχουν απαντήσεις οι οποίες υπάγονται νοηματικά σε περισσότερες από μια υπερκατηγορίες όπως:
-ελευθερία / «-*Χωρίς ελευθερία δεν υπάρχει προσωπική και κοινωνική εξέλιξη, δηλαδή πολιτισμός (άτομο και κοινωνία)*»,
-υπευθυνότητα / «-*Είναι καλό ο άνθρωπος από μικρή ηλικία να αποκτά το αίσθημα της ευθύνης, ώστε να μπορεί να ζει σε ένα ομαλό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (άτομο και κοινωνία)*»,
-οικογένεια / «-*Γιατί ένα άτομο ολοκληρώνεται, ωριμάζει, γίνεται πιο δημιουργικό και υπεύθυνο. Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που κρατάει αρκετά καλά στη χώρα μας και βοηθάει και στη διατήρηση και των άλλων αξιών ζωής (άτομο, κοινωνία και άλλες αξίες)*» ή «*Μέσα στην οικογένεια είναι δυνατό να εκπληρωθούν και να πραγματοποιηθούν όλες οι αξίες ζωής και να ολοκληρωθεί μια ισορροπημένη και συγκροτημένη προσωπικότητα (άτομο, άλλες αξίες)*».

Μελετώντας τα παραπάνω ποιοτικά δεδομένα των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) μπορούν να διατυπωθούν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις:
-Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται να χρησιμοποιούν περισσότερο συναισθηματικό λόγο. Π.χ.:
- [(δικαιοσύνη)/ «-*Η δικαιοσύνη λείπει στις μέρες μας και το γεγονός αυτό γεμίζει με <u>απογοήτευση, οργή και πίκρα</u> τον απλό άνθρωπο. Όλοι οι τομείς της ζωής μας θα ήταν καλύτεροι αν υπήρχε δικαιοσύνη*»,
-(τιμιότητα)/ «-*Επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής και της δράσης μας, τις σχέσεις με τον εαυτό μας και τους άλλους. Μας κάνει να <u>νιώθουμε ασφάλεια και αυτοπεποίθηση</u>*»], κάτι που δεν το συναντούμε στις αιτιολογήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών.

Τρεις από τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας απαντούν σε πρώτο πρόσωπο:
-ελευθερία/ «-*Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη όλων των άλλων αξιών*»,
-ανιδιοτέλεια/«-*Γιατί οι πράξεις μου δεν υποκινούνται από το προσωπικό συμφέρον, αλλά από μια εσωτερική ανάγκη προσφοράς στον άνθρωπο*»
-οικογένεια/ «-*Τη θεωρώ σαν την πρώτη και βασική κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται ο άνθρωπος, τα θεμέλια της οποίας τον στιγματίζουν και τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή*», πράγμα που επίσης απουσιάζει από τις απαντήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών.

Η αναφορά σε πρώτο πρόσωπο δείχνει μεγαλύτερη διάθεση και ικανότητα για προσωπική επαφή με τους άλλους διότι καταργεί το φράγμα της τυπικής επικοινωνίας (η τυπική επικοινωνία χαρακτηρίζει συνήθως τις ανδρικές αλληλεπιδράσεις). Η ικανότητα για άμεση προσωπική επαφή συμφωνεί με τη θεωρία του σχετιζόμενου εαυτού (βλ. Gilligan 1982, 30, 45, 50).

Οι απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών διαφέρουν από τις απαντήσεις των ανδρών συναδέλφων τους και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται. Φαίνεται δηλαδή ότι οι γυναίκες δίνουν έμφαση στο λόγο τους χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: (ελευθερία)/ «-*Γιατί είναι κάτι που λείπει. <u>Η ελευθερία σε όλους τους τομείς</u>. Πιστεύουμε ότι είμαστε ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, αλλά <u>όλοι κάπου υπακούμε</u> και από πάρα πολλά καταπιεζόμαστε. Πρέπει να είμαστε ελεύθεροι για να μπορούμε να γίνουμε δημιουργικοί*», ή «-*Γιατί η ελευθερία είναι το <u>υπέρτατο αγαθό</u> και η προϋπόθεση για να υπάρχουν όλες οι παραπάνω αξίες*»).

Ο συναισθηματικός και ο εμφατικός λόγος έχουν μεγάλη συγγένεια μεταξύ τους, διότι και οι δύο έχουν συναισθηματικό υπόβαθρο. Η συναισθηματικότητα που διαφαίνεται στις αιτιολογήσεις των γυναικών δε μας ξενίζει αν σκεφτούμε ότι ακόμη και η σύγχρονη ελληνική κοινωνία δεν απαιτεί από το γυναικείο φύλο να ελέγχει και να καταπιέζει την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ το θεωρεί κατά κάποιο τρόπο επιβεβλημένο για το ανδρικό φύλο. Είναι πολύ συνηθισμένη στην καθημερινή ζωή η φράση που απευθύνεται προς τα αγόρια και μόνο: «Σταμάτα να κλαις. Οι άντρες δεν κλαίνε».

Τέλος στις απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών παρατηρούνται και εκφράσεις που δηλώνουν αντίδραση στην καταπίεση όπως: (Ελευθερία)/ «-*Γιατί η ελευθερία ενός ατόμου σημαίνει ανεξαρτησία, <u>απελευθέρωση από κατεστημένες αξίες</u>, δημιουργικό πνεύμα*» και «-*Γιατί είναι κάτι που λείπει. Η ελευθερία σε όλους τους τομείς. Πιστεύουμε ότι είμαστε ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, αλλά όλοι κάπου υπακούμε <u>και από πάρα πολλά καταπιεζόμαστε</u>. Πρέπει να είμαστε ελεύθεροι για να μπορούμε να γίνουμε*

*δημιουργικοί*». Η αντιδραστική διάθεση στην κοινωνική καταπίεση δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη ότι το γυναικείο φύλο ακόμη και στις μέρες μας βιώνει μάλλον μεγαλύτερη κοινωνική καταπίεση σε σύγκριση με το ανδρικό φύλο (Μαραγκουδάκη 1995, 50-52. Pittman 1996, 40).

# 5.3. Ερευνητικά αποτελέσματα της β΄ ερευνητικής φάσης

## 5.3.1. Ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων

Για να συγκρίνουμε τις βαθμολογίες που έδωσαν οι μαθητές στις αξίες κατά την α΄ και β΄ χορήγηση του σχετικού ερωτηματολογίου εφαρμόζουμε τεστ Wilcoxon κατά ζεύγη:

**α) Αναφορικά με την πειραματική ομάδα (Π.Ο.) :**

**Πιν. 53. Σύγκριση της βαθμολόγησης των αξιών από τους μαθητές στην α΄και β΄χορήγηση του ερωτηματολογίου**

| | Ελευθερία α – ελευθερία β | Υπευθυνότητα α - υπευθυνότητα β | Δημοκρατικό φρόνημα α- δημοκρατικό φρόνημα β | Αγάπη για το συνάνθρωπο α- αγάπη για το συνάνθρωπο β | Αγάπη για τη φύση α – αγάπη για τη φύση β | Αγάπη για τη ζωή α – αγάπη για τη ζωή β | Παναν θρώπινη συνεργασία α- παναν θρώπινη συνεργασία β | Σεβασμός των άλλων α- σεβασμός των άλλων β | Δημιουργικότητα α- δημιουργικότητα β | Καλλιέργεια κριτικής σκέψης α- καλλιέργεια κριτικής σκέψης β | Θρησκευτική πίστη α- θρησκευτική πίστη β | Αγάπη για Πατρίδα α- αγάπη για Πατρίδα β | Ενεργητική συμμετοχή μαθητών α- ενεργητική συμμετοχή μαθητών β | Ακαδημαϊκή μόρφωση α – ακαδημαϊκή μόρφωση β | Αυτοέλεγχος α – αυτοέλεγχος β |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Z | 0,108 | 3,038 | 3,345 | 1,000 | 0,690 | 1,342 | 3,397 | 0,877 | 1,310 | 0,179 | 1,127 | 0,632 | 2,530 | 0,378 | 0,000 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,914 (p>0,05) | 0,002 **p<0,05** | 0,001 **p<0,05** | 0,317 (p>0,05) | 0,490 (p>0,05) | 0,180 (p>0,05) | 0,001 **p<0,05** | 0,380 (p>0,05) | 0,190 (p>0,05) | 0,858 (p>0,05) | 0,260 (p>0,05) | 0,527 (p>0,05) | 0,011 **p<0,05** | 0,705 (p>0,05) | 1,000 (p>0,05) |

## β) Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.):

**Πιν. 54. Σύγκριση της βαθμολόγησης των αξιών από τους μαθητές στην α΄και β΄χορήγηση του ερωτηματολογίου**

| | Ελευθερία α – ελευθερία β | Υπευθυνότητα α - υπευθυνότητα β | Δημοκρατικό φρόνημα α- δημοκρατικό φρόνημα β | Αγάπη για το συνάνθρωπο α- αγάπη για το συνάνθρωπο β | Αγάπη για τη φύση α – αγάπη για τη φύση β | Αγάπη για τη ζωή α – αγάπη για τη ζωή β | Πανανθρώπινη συνεργασία α- πανανθρώπινη συνεργασία β | Σεβασμός των άλλων α- σεβασμός των άλλων β | Δημιουργικότητα α- δημιουργικότητα β | Καλλιέργεια κριτικής σκέψης α- καλλιέργεια κριτικής σκέψης β | Θρησκευτική πίστη α- θρησκευτική πίστη β | Αγάπη για Πατρίδα α- αγάπη για Πατρίδα β | Ενεργητική συμμετοχή μαθητών α- ενεργητική συμμετοχή μαθητών β | Ακαδημαϊκή μόρφωση α – ακαδημαϊκή μόρφωση β | Αυτοέλεγχος α – αυτοέλεγχος β |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Z | 1,518 | 0,905 | 0 ,688 | 0,000 | 0,302 | 0,905 | 0,302 | 0,577 | 0,714 | 1,131 | 1,414 | 2,000 | 1,500 | 2,324 | 0,282 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 0,129 (p>0,05) | 0,366 (p>0,05) | 0,491 (p>0,05) | 1,000 (p>0,05) | 0,763 (p>0,05) | 0,366 (p>0,05) | 0,763 (p>0,05) | 0,564 (p>0,05) | 0,475 (p>0,05) | 0,258 (p>0,05) | 0,157 (p>0,05) | 0,046 **(p<0,05)** | 0,134 (p>0,05) | 0,020 **(p<0,05)** | 0,778 (p>0,05) |

Τα αποτελέσματα του τεστ wilcoxon κατά ζεύγη στην Π.Ο. ήταν στατιστικά σημαντικά και για τις τρεις αξίες που διδάχθηκαν (*υπευθυνότητα, δημοκρατικό φρόνημα, πανανθρώπινη φιλία–συνεργασία*), ενώ δεν ήταν στατιστικά σημαντικά για όλες τις υπόλοιπες αξίες, εκτός από την *ενεργητική συμμετοχή των μαθητών*.

Τα αποτελέσματα του τεστ wilcoxon κατά ζεύγη στην Ο.Ε. ήταν στατιστικά σημαντικά μόνο για τις αξίες *αγάπη για την Πατρίδα* και *ακαδημαϊκή μόρφωση*.

Αυτό σημαίνει ότι οι τρεις αξίες που διδάχθηκαν αξιολογήθηκαν θετικότερα στη δεύτερη χορήγηση του ερωτηματολογίου (χορήγηση μετά το πέρας των διδασκαλιών) σε σύγκριση με τη χορήγησή του πριν από τις διδασκαλίες.

Επομένως οι διδασκαλίες για τις τρεις αξίες είχαν θετική επίδραση στους μαθητές της Π.Ο.. Η *ενεργητική συμμετοχή των μαθητών*, αν και δε διδάχθηκε άμεσα, εντούτοις φαίνεται ότι διδάχθηκε έμμεσα, διότι κύριο χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων διδασκαλιών ήταν η δραστήρια συμμετοχή των μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αξιολογηθεί και αυτή η αξία ευνοϊκότερα στη συνέχεια.

Στην Ο.Ε. δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση πριν και μετά τις διδασκαλίες στη βαθμολογία των τριών αξιών που διδάχθηκαν στην Π.Ο.

## 5.3.2. Ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων των ερωτηματολογίων

**(1) Καταγραφή κατηγορικών δεδομένων**[16]

**(2) Ερμηνεία αποτελεσμάτων**

Αναφορικά με τα δεδομένα από τις αιτιολογήσεις των μαθητών των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε / συνολικά 46 μαθητές: 21 αγόρια, 25 κορίτσια) παρατηρούνται τα εξής:

**α)** Δόθηκαν 46 αιτιολογήσεις επί συνόλου 46 μαθητών.

**β)** Μπορούν να ενταχθούν στις εξής τέσσερις υπερκατηγορίες:

-1η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για το άτομο (57 αιτιολογήσεις),

-2η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κοινωνία (10 αιτιολογήσεις),

-3η υπερ-κατηγορία: η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης αξίας για την κτήση των άλλων αξιών (15 αιτιολογήσεις),

-4η υπερ-κατηγορία: μη επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής της συγκεκριμένης αξίας –ταυτολογία- (20 αιτιολογήσεις) (βλ. σσ. 334-342 του παραρτήματος),

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν αιτιολογήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν είτε σε μία είτε σε περισσότερες της μιας από τις παραπάνω πέντε υπερ-κατηγορίες. Επί παραδείγματι:

- Στην υπερ-κατηγορία *σπουδαιότητα για το άτομο* μπορούν να ενταχθούν αιτιολογήσεις όπως:

-(ελευθερία/κορίτσι) «-*Επέλεξα την ελευθερία γιατί μ' αυτήν είσαι ελεύθερος στο να κάνεις ό,τι θέλεις χωρίς την καταπίεση των άλλων*» ή

-(υπευθυνότητα/αγόρι) «-*Η αξία που είναι σημαντική για μένα είναι η υπευθυνότητα γιατί όταν κάποιος μου λέει κάτι να κάνω και εγώ του λέω ναι αλλά μετά δεν το κάνω, τότε νιώθω σαν να έχω χάσει την εμπιστοσύνη του και είμαι τότε ανεύθυνος*»,

[16] Βλ. σσ. 334-342 του Παραρτήματος

- Στην υπερκατηγορία *σπουδαιότητα για την κοινωνία* θα μπορούσαν να ενταχθούν αιτιολογήσεις όπως:

-(αγάπη για την πατρίδα/κορίτσι) «-*Επέλεξα την αγάπη για την πατρίδα γιατί όταν ζούμε σε μια χώρα πρέπει να τη σεβόμαστε, γιατί δεν ωφελεί να κάνουμε εμφυλίους πολέμους*», ή

-(ακαδημαϊκή μόρφωση/αγόρι)« -*Γιατί με ακαδημαϊκή μόρφωση, δηλαδή με τη μόρφωση η ιστορία του πολιτισμού πάει μπροστά*»,

- Στην υπερκατηγορία *σπουδαιότητα για τις άλλες αξίες* θα μπορούσε να περιληφθεί η αιτιολόγηση:

-(αγάπη για τη ζωή/κορίτσι)« -*Διάλεξα αυτήν την αξία γιατί πιστεύω ότι η αγάπη για τη ζωή είναι πολύ σημαντική. Από εκεί ξεκινούν και εκεί καταλήγουν όλα. Όταν αγαπάς τη ζωή σου, αγαπάς το συνάνθρωπό σου και σέβεσαι όλες τις αξίες*», ή η αιτιολόγηση

-(υπευθυνότητα/αγόρι) «-*Ο κυριότερος λόγος που επέλεξα την υπευθυνότητα είναι γιατί όλες οι άλλες αξίες εξαρτώνται από αυτήν*»,

- Στην υπερ-κατηγορία *μη επαρκής αιτιολόγηση για την επιλογή της συγκεκριμένης αξίας (ταυτολογία)* θα μπορούσε να ενταχθεί η αιτιολόγηση

-(αγάπη για το συνάνθρωπο/κορίτσι) «-*Επέλεξα την αγάπη για το συνάνθρωπο, γιατί πιστεύω ότι πρέπει όλοι να είναι αγαπημένοι και όχι να μαλώνουμε*» ή η αιτιολόγηση

-(υπευθυνότητα/αγόρι) «-*Επέλεξα σαν κυριότερο λόγο (αξία) την υπευθυνότητα, γιατί ο καθένας πρέπει να είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους. Ακόμα πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του*» και τέλος

Επίσης υπάρχουν και εδώ αιτιολογήσεις που ανήκουν σε περισσότερες της μιας από τις παραπάνω υπερκατηγορίες: π.χ.

-(ακαδημαϊκή μόρφωση/αγόρι-άτομο+άλλες αξίες) «-*Το πτυχίο είναι σημαντικό για μένα διότι προοδεύω στη ζωή μου, επίσης μαθαίνω να εκτιμώ και τα υπόλοιπα*»

-ή (ελευθερία/κορίτσι-άτομο+άλλες αξίες+κοινωνία) «-*Γιατί αν έχουμε ελευθερία με καλή θέληση, πιστεύω ότι όλες οι άλλες αξίες γίνονται και ότι θέλοντας την ελευθερία, αν κάποιος προσπαθήσει ακόμα και σήμερα να κατακτήσει την πατρίδα μας εμείς θα του αντισταθούμε. Γιατί πιστεύω ότι η πατρίδα μας είναι πολύ σημαντική για εμάς*».

**γ)** Από την επεξεργασία των κατηγορικών δεδομένων των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.) δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές διαφορές νοηματοδότησης ανάμεσα στις δύο ομάδες ή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, εκτός ίσως από την αξία θρησκευτική πίστη και για το λόγο αυτό τα δεδομένα των δύο ομάδων παρουσιάζονται μαζί.

Ειδικότερα,

- για την αξία <u>*ελευθερία*</u> οι αιτιολογήσεις των παιδιών εκφράζουν δύο διαφορετικές διαστάσεις κατανόησης της αξίας:

(α) την ατομική διάσταση (ελευθερία σκέψης, κινήσεων, προσωπικών επιλογών καθώς και απουσία καταπίεσης από άτομα κύρους στο περιβάλλον του παιδιού) π.χ.(αγόρι: «-*Η ελευθερία για μένα είναι το παν, να μην μου λένε οι άλλοι τι να κάνω, να έχω και εγώ άποψη για κάποιο πράγμα, να αποφασίζουμε κι εμείς για τον εαυτό μας, όχι μόνο οι άλλοι. Να αποφασίζουμε για τον εαυτό τον δικό μας*» και

(β) την κοινωνική διάσταση (έμφαση στην ελευθερία του κράτους - στη μη κατοχή του από ξένους κατακτητές) π.χ.(κορίτσι: «-*Πιστεύω ότι η ελευθερία είναι μια αξία για την οποία πολλοί άνθρωποι πέθαναν*»)

- για την αξία <u>*υπευθυνότητα*</u> διαφαίνονται οι εξής δύο διαστάσεις:

(α) η υπευθυνότητα ως προς τον εαυτό (κορίτσι: «-*Η υπευθυνότητα είναι σημαντική γιατί όταν είσαι υπεύθυνος μπορείς να δημιουργήσεις*») και

(β) η υπευθυνότητα ως προς τους άλλους (αγόρι: «-*Επέλεξα σαν κυριότερο λόγο (αξία) την υπευθυνότητα, γιατί ο καθένας πρέπει να είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους. Ακόμα πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του*»)

- στη <u>*θρησκευτική πίστη*</u> παρατηρείται ότι όλα τα αγόρια (και των δύο τάξεων) αναφέρουν ως κύριο στοιχείο της την *ανεξιθρησκία*, η οποία δικαιολογείται εν μέρει από τα βιώματα των παιδιών και ειδικότερα από το γεγονός ότι και στις δύο τάξεις υπήρχαν παιδιά που ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα (μάρτυρες του Ιεχωβά και μουσουλμάνοι).

- για αξίες όπως η <u>*αγάπη για την πατρίδα*</u> ή η <u>*δημιουργικότητα*</u>, οι οποίες επιλέχθηκαν μόνο από ένα ή δύο άτομα, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε παρόμοια με τα παραπάνω συνολικά συμπεράσματα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές στις αιτιολογήσεις τους αναφέρονται συχνά σε συγκεκριμένα, μεμονωμένα παραδείγματα προκειμένου να στηρίξουν την επιλογή τους. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι ακόμη δεν έχουν ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό το στάδιο των συγκεκριμένων λογισμών κατά Piaget.

Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι οι μαθητές της Π.Ο. φαίνεται να δίνουν, μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, πιο ανεπτυγμένες αιτιολογήσεις σε σύγκριση με τους μαθητές της Ο.Ε. (π.χ. αναφέρονται στο θέμα του επαγγέλματος, στο ζήτημα της σπουδαιότητας της αξίας-υπευθυνότητας- για τις άλλες αξίες κ.ο.κ) τομείς οι οποίοι είχαν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των σχετικών διδασκαλιών.

Είναι ενδιαφέρον επίσης να αναφερθεί ότι στην Π.Ο. τα αγόρια που στην β΄ χορήγηση του ερωτηματολογίου επέλεξαν την υπευθυνότητα στην α΄ χορήγηση του εν λόγω ερωτηματολογίου είχαν επιλέξει την ελευθερία, ενώ τα κορίτσια της Π.Ο. που στην β΄ χορήγηση επέλεξαν την υπευθυνότητα είχαν επιλέξει στην α΄ χορήγηση την αγάπη για το συνάνθρωπο και την αγάπη για τη φύση. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Τα κορίτσια δείχνουν να συνδέουν την έννοια της υπευθυνότητας περισσότερο με τη σχέση τους με τους άλλους και με τη φύση, ενώ τα αγόρια φαίνεται να συνδέουν την έννοια της υπευθυνότητας με την ατομική και την κοινωνική ελευθερία.

## 5.3.3. Διδασκαλίες

### 5.3.3.1. Περιγραφή των εννέα διδασκαλιών

Πραγματοποιήθηκαν εννέα διδασκαλίες από την ίδια την ερευνήτρια, τρεις για κάθε μια από τις παρακάτω αξίες: υπευθυνότητα, δημοκρατία, συνεργασία-φιλία με άλλους λαούς, στις ώρες της «ευέλικτης ζώνης». Οι διδασκαλίες αυτές μαγνητοφωνήθηκαν και κινηματογραφήθηκαν.

Η διδασκαλία κάθε αξίας χωριζόταν σε τρεις διαφορετικές φάσεις. Στην α΄ φάση (πρώτη διδακτική ώρα) το μάθημα είχε χαρακτήρα κυρίως διερευνητικό. Στη β΄φάση (δεύτερη διδακτική ώρα) το μάθημα είχε κυρίως βιωματικό χαρακτήρα και ήταν τότε που οι μαθητές συμμετείχαν σε σχετικές βιωματικές δραστηριότητες. Στη γ΄φάση (τρίτη διδακτική ώρα) το μάθημα είχε κυρίως το χαρακτήρα ανακεφαλαίωσης, σύνοψης και σύνθεσης της γνώσης.

Αν και είχαμε επιλέξει συγκεκριμένα λογοτεχνικά ή άλλα κείμενα (π.χ. κείμενα από το βιβλίο Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄τάξης δημοτικού) για να χρησιμοποιηθούν ως μέσα για μια πρώτη προσέγγιση με τις παραπάνω αξίες, στην πορεία αποφάσισα να ακολουθήσω μια περισσότερο ελεύθερη και ζωντανή διδακτική προσέγγιση με βάση το διδακτικό σχέδιο που ακολουθείται εν γένει στην «ευέλικτη ζώνη» και με το οποίο οι μαθητές έδειχναν να είναι πιο εξοικειωμένοι. Άλλωστε αυτό που κατά τη γνώμη μας προέχει δεν είναι τόσο η μέθοδος διδασκαλίας όσο η διεξοδικότερη και βαθύτερη ενασχόληση με τις διάφορες αξίες και οι ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές να συζητήσουν για αυτές και να ακούσουν όχι μόνο τη γνώμη του

δασκάλου τους, αλλά κυρίως τις γνώμες και απόψεις των συμμαθητών τους, γεγονός που αδιαμφισβήτητα διευρύνει σφαιρικότερα το επίπεδο συνείδησης και κατανόησής τους.

Το σχέδιο αυτό περιλάμβανε: α) τον σαφέστερο καθορισμό της υπό διδασκαλία *αξίας*, με το να διασαφηνιστούν οι συγκεκριμένες ποιότητες, στοιχεία ή δραστηριότητες από τα οποία αποτελείται ή με τα οποία συνδέεται άμεσα ή έμμεσα, β) τη βιωματική προσέγγιση της αξίας και γ) την αναγνώριση της σπουδαιότητας της αξίας αναφορικά με τις άλλες αξίες και την κοινωνική ζωή.

Ένας ακόμη λόγος που προτιμήθηκε η συγκεκριμένη πιο ελεύθερη προσέγγιση διδασκαλίας ήταν η διαπίστωση από τη διδακτική μας εμπειρία ότι τα παιδιά προτιμούν τη «συζήτηση» περισσότερο από οποιεσδήποτε άλλες συνηθισμένες διδακτικές προσεγγίσεις, τις οποίες θεωρούσαν πιο παιδικές και περισσότερο βαρετές.

Η μακρόχρονη εμπειρία εργασίας μας με τα παιδιά μάς οδήγησαν στην αντίληψη για τη δύναμη της άμεσης επικοινωνίας. Σε κάθε τάξη στην οποία είχαμε την τύχη να διδάξουμε αφιερώναμε ένα μέρος της διδακτικής ώρας, όσο βέβαια μας το επέτρεπε και η διδακτέα ύλη, στη συζήτηση θεμάτων που απασχολούσαν τα παιδιά και για τα οποία ήθελαν να ακούσουν και την άποψη όχι μόνο τη δική μας αλλά και των άλλων συμμαθητών τους.

Προσωπικά έπαιζα μάλλον το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Μετά από λίγο καιρό τα παιδιά είχαν αποκτήσει τόσο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες που όποιος άλλος συνάδελφος τύχαινε να μπει στην τάξη έλεγε ότι τα παιδιά ήταν εξαιρετικά εύστροφα και με ιδιαίτερο σεβασμό στους συμμαθητές τους αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα αυτό που τόνιζαν ιδιαίτερα ήταν ότι τα παιδιά της εν λόγω τάξης διαχειρίζονταν κάθε πρόβλημα με εξαιρετική ωριμότητα.

Οι τρεις πρώτες διδασκαλίες (τρεις διδακτικές ώρες) αφορούσαν την αξία «υπευθυνότητα»:

- Στην πρώτη διδασκαλία και χρησιμοποιώντας το σχολικό πίνακα (ένας μαθητής σημείωνε στον πίνακα) ασχοληθήκαμε με τον καθορισμό των διαφόρων ποιοτήτων με τις οποίες σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα η παραπάνω αξία.

Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό διότι παρά το ότι δεν είχε κάτι προσχεδιαστεί, φάνηκε με σαφήνεια ότι η αξία της «υπευθυνότητας» σχετίζεται με την ύπαρξη ιδιοτήτων όπως υπομονή, αυτοέλεγχος κ.λπ., ενώ η «ανευθυνότητα» σχετίζεται με

την απουσία τους. Φάνηκε δηλαδή με τρόπο κατανοητό και στα παιδιά ότι η υπευθυνότητα είναι το «δύσκολο», ενώ η ανευθυνότητα το «εύκολο».

-Στη δεύτερη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε βιωματική προσέγγιση μέσω δραματοποίησης. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων. Η ιστορία πάνω στην οποία πλέχτηκε η δραματοποίηση ήταν ότι δύο παιδιά είχαν αναλάβει μαζί μια σχολική εργασία, την οποία έπρεπε να παραδώσουν πολύ σύντομα. Το ένα παιδί έπαιζε το ρόλο του «υπεύθυνου» παιδιού που ενδιαφερόταν για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας, το άλλο παιδί έπαιζε το ρόλο του ανεύθυνου παιδιού το οποίο ήθελε να ξεφύγει από την ανειλημμένη αυτή σχολική υποχρέωση και το τρίτο παιδί της ομάδας έπαιζε το ρόλο του παρατηρητή των άλλων δύο. Το μοίρασμα των ρόλων έγινε από τα ίδια τα παιδιά χωρίς τη δική μας παρέμβαση.

-Στην τρίτη διδακτική ώρα συζητήσαμε ομαδικά και διεξοδικά σχετικά με ό,τι συνέβη στα δρώμενα του «βιωματικού» μέρους και τα παιδιά εκτός των άλλων αναφέρθηκαν και στα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης. Τέλος αναφερθήκαμε συνοπτικά σε ό,τι είχε συζητηθεί ως εκείνη τη χρονική στιγμή σχετικά με τη συγκεκριμένη αξία (υπευθυνότητα), όπως επίσης και για τη σπουδαιότητά της στην κοινωνική ζωή.

Οι τρεις επόμενες διδακτικές ώρες αφορούσαν την αξία της «δημοκρατίας»:

-Στην πρώτη διδακτική ώρα έγινε καθορισμός των πλεονεκτημάτων της ύπαρξης του δημοκρατικού πολιτεύματος, καθώς και των περιορισμών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην περίπτωση ύπαρξης ολιγαρχικού ή φασιστικού καθεστώτος (έγινε χρήση του σχολικού πίνακα).

-Η δεύτερη διδακτική ώρα αφιερώθηκε σε βιωματική προσέγγιση της εν λόγω αξίας. Στηριζόμενα στη μέθοδο του πλειοψηφικού συστήματος (χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημοκρατίας) τα παιδιά ψήφισαν σχετικά με το ποιο θεωρούν περισσότερο σημαντικό πρόβλημα σήμερα (η πρώτη σκέψη μου ήταν να πραγματοποιηθούν σχολικές εκλογές, αλλά μετά από συζήτηση με τα παιδιά στο διάλειμμα φάνηκε ότι κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ ανιαρό για αυτά διότι το είχαν ήδη κάνει με τη δασκάλα τους).

-Η τρίτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε σε περαιτέρω συζήτηση και εμβάθυνση της υπό μελέτη αξίας, στη σύνοψη των κυριοτέρων στοιχείων της που είχαν αναφερθεί, καθώς επίσης και στην επισήμανση της σπουδαιότητας της συγκεκριμένης αξίας.

Οι τρεις τελευταίες διδασκαλίες αφορούσαν την αξία της «συνεργασίας-φιλίας με άλλους λαούς»:

-Η πρώτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε, όπως και στις προηγούμενες αξίες, στο να διευκρινιστούν οι ποιότητες, τα γεγονότα και τα διάφορα στοιχεία τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την υπό διδασκαλία αξία (έγινε χρήση του σχολικού πίνακα).

-Η δεύτερη διδακτική ώρα αφιερώθηκε σε βιωματική προσέγγιση της υπό διδασκαλία αξίας. Αρχικά είχαμε σκεφτεί να χωριστεί η τάξη σε επτά ομάδες και κάθε ομάδα θα αντιπροσώπευε ένα από τα χρώματα του ουράνιου τόξου και μαζί μια χώρα. Στη συνέχεια θα εζητείτο να ζωγραφίσουν ένα ουράνιο τόξο στον πίνακα ή σε χαρτί του μέτρου για να συνειδητοποιήσουν ότι για να δημιουργηθεί το ουράνιο τόξο (δημιουργία-ελπίδα) χρειάζονται οπωσδήποτε και τα επτά χρώματα.

Η παραπάνω ιδέα δεν ενθουσίασε καθόλου τα παιδιά. Παραπονέθηκαν μάλιστα ότι μια τέτοια εργασία είναι για τα πρωτάκια και το νηπιαγωγείο και πως θα προτιμούσαν κάτι πιο «μεγαλίστικο». Στην ερώτηση αν θέλουν να ασχοληθούν με την επίλυση ενός παγκόσμιου προβλήματος, «πέταξαν» από τη χαρά τους. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο να επιλέξουμε ψηφίζοντας πλειοψηφικά από ένα σύνολο παγκόσμιων προβλημάτων (τα οποία είχαν εντοπιστεί προηγουμένως από τα ίδια τα παιδιά) το σημαντικότερο από αυτά. Στη συνέχεια ζητήθηκε να γράψει κάθε παιδί όσες περισσότερες λύσεις μπορούσε να φανταστεί για το συγκεκριμένο πρόβλημα αφού έγινε η δήλωση ότι μπορούν, αν θέλουν, να συνεργαστούν μεταξύ τους.

-Στην τρίτη διδακτική ώρα συζητήσαμε σχετικά με τον τρόπο που επέλεξαν να εργαστούν (ατομικά ή ομαδικά). Όλα οι μαθητές, εκτός από έναν που ήρθε λίγες μέρες πριν από άλλο σχολείο, επέλεξαν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Δόθηκε λοιπόν ζωντανά η ευκαιρία να αναφερθούμε στους λόγους για τους οποίους τα παιδιά επέλεξαν σε τόσο μεγάλο ποσοστό την ομαδική συνεργασία και καταλήξαμε σε συμπεράσματα για τη σπουδαιότητα και σημασία της συνεργασίας εν γένει και της συνεργασίας των λαών ειδικότερα.

Μετά την ολοκλήρωση των εννέα διδασκαλιών έγινε ακόμη μία ωριαία συνάντηση με τα παιδιά (ομαδική συνέντευξη- group interview), επίσης σε ώρα της «ευέλικτης ζώνης» και συζητήσαμε μαζί το πώς τους φάνηκαν οι διδασκαλίες.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι οι διδασκαλίες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες, όχι μόνο γιατί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις αλλά και διότι ο

συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας (συνδυασμός σε μεγάλο βαθμό μαιευτικής και βιωματικής διδασκαλίας) τα βοήθησε να ξεκαθαρίσουν στο μυαλό τους, αλλά και να βιώσουν τα ίδια, τη χρησιμότητα και σπουδαιότητα των αξιών που διδάχθηκαν για την καθημερινή τους ζωή.

### 5.3.3.2. Γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τις διδασκαλίες

Κατά τη στατιστική ανάλυση των σχετικών αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, επηρεάστηκαν θετικά από τη διεξαγωγή των εννέα διδασκαλιών και για τις τρεις αξίες που διδάχτηκαν. Θα ήταν λοιπόν ενδιαφέρον να αναφερθούν μερικά χαρακτηριστικά στοιχεία των διδασκαλιών.

Σε γενικές γραμμές η δασκάλα φαίνεται να:

- ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία και διατήρηση αμοιβαίου σεβασμού, ενδιαφέροντος, οικειότητας και εμπιστοσύνης
- χρησιμοποιεί πολλές εκφράσεις τρυφερότητας και οικειότητας
- ενδιαφέρεται για τη διατήρηση θετικού αυτοσυναισθήματος στα παιδιά
- ενδιαφέρεται να υπάρχουν σχέσεις ισοτιμίας ανάμεσα σε αυτήν και τα παιδιά, πάντοτε όμως σε συνδυασμό με την απαραίτητη αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμό.
- φροντίζει για τη δημιουργία και διατήρηση δημοκρατικού κλίματος στην τάξη όπου όλες οι απόψεις είναι σεβαστές και άξιες να διερευνηθούν

Εκτός των τεχνικών ενίσχυσης που χρησιμοποιούνται ευρύτατα στη σχολική τάξη όπως: επιδοκιμασία, επιβράβευση, φράσεις για συμπλήρωση (Ματσαγγούρας 2006, 256-265), χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης όπως: παράφραση, περίληψη, ανακεφαλαίωση, αναπλαισίωση, ενθάρρυνση, ελάχιστη ενθάρρυνση, κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις (Ivev, Gluckstern et al. 1996), με στόχο τη δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος και την ενθάρρυνση των παιδιών για συμμετοχή.

Οσάκις χρειάστηκε να επιβληθεί η τάξη, αυτό έγινε με τη χρήση παρατηρήσεων γενικά, ήπιων παρατηρήσεων, αναφοράς ονόματος, ήπιας επίπληξης, επισήμανσης

των αρνητικών συνεπειών, έμμεσης υπόδειξης της επιθυμητής συμπεριφοράς και ελάχιστες φορές με αυστηρή επίπληξη, (Ματσαγγούρας 2006, 288-311).

### 5.3.3.3. Ο χώρος πραγματοποίησης των διδασκαλιών

Τα μαθήματα έλαβαν χώρα σε μια τάξη φωτεινή και με ελαφρά διακόσμηση. Η διακόσμηση της τάξης περιελάμβανε εικόνες που είχαν φέρει τα παιδιά, καθώς και ζωγραφιές και κατασκευές των ίδιων των παιδιών.

Όλα τα παραπάνω είχαν αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικής και αισιόδοξης διάθεσης στα παιδιά και στο δάσκαλο.

Επειδή το σχολείο ήταν προκατασκευασμένο, οι τοίχοι δεν είχαν μεγάλο πάχος και γι' αυτό δεν υπήρχε καλή ηχομόνωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

### 5.3.3.4. Γενικές παρατηρήσεις και σημειώσεις

#### (1) Σχετικά με τη μέθοδο

Στις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση στη βάση της «ανάλυσης συζήτησης» (conversation analysis) του Sacks και των συνεργατών του Schegloff και Jefferson (1960)[17]. Σημαντικότατο μέρος της «ανάλυσης συζήτησης» αποτελεί η «ανάλυση ακολουθιών» (sequential analysis) / (Wetherell, Taylor, Yates 2003, 49-90).

Αυτή η μέθοδος θεωρήθηκε η καταλληλότερη, διότι οι διδασκαλίες αυτές είχαν τη μορφή συζήτησης στην οποία, αν και υπήρχε ένα γενικότερο πλάνο ερωτήσεων, αυτό δεν ακολουθήθηκε κατά γράμμα (αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημιδομημένος διάλογος).

#### (2) Διαπιστώσεις από την «ανάλυση ακολουθιών»

- Παρατηρείται η εξής σειρά (ακολουθία) παράθεσης των δεδομένων (ερωτήσεων-απαντήσεων) της κάθε διδασκαλίας: Η δασκάλα εισάγει το νέο διδακτικό αντικείμενο και στη συνέχεια ενθαρρύνει τα παιδιά να

[17] Βλ. σσ. 1-284 του παραρτήματος.

συμμετάσχουν ενεργητικά στο μάθημα. Τα παιδιά ανταποκρίνονται κατάλληλα και η δασκάλα με τη σειρά της τα επιβραβεύει, τα επιδοκιμάζει, τα επιβεβαιώνει ή παραφράζει τα λεγόμενά τους (είτε για καλύτερη διατύπωση είτε για καλύτερη κατανόηση είτε για έμφαση). Τα παιδιά συνεχίζουν να συμμετέχουν με ενδιαφέρον και θάρρος, γεγονός που ακολουθείται από νέες ενθαρρύνσεις της δασκάλας κ.ο.κ.

- Οι παρατηρήσεις και οι ήπιες παρατηρήσεις της δασκάλας ακολουθούνται συνήθως από τη λογική αιτιολόγησή τους.
- Σε γενικές γραμμές, όταν τα παιδιά απαντούν σωστά η δασκάλα τα ανατροφοδοτεί, ενώ όταν κάνουν λάθος δεν τονίζει το λάθος τους.

# Συζήτηση

Για την παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ως σημεία αναφοράς οι έρευνες των Lipset (1963) και των D. Baer, J. Curtis, E. Crabb, και W. Johnston (1996). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να μελετηθεί ο προσανατολισμός (σύγχρονος ή παραδοσιακός) του ελληνικού αξιακού συστήματος, καθώς και η δυνατότητα αξιακής εκπαίδευσης σε παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Από τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί αναφορικά με τις *αξίες* διαπιστώνεται ότι πρόκειται κυρίως για εσωτερικές–προσωπικές ποιότητες, οι οποίες χρησιμεύουν ως μέτρα και κριτήρια για την ανθρώπινη δράση και συμπεριφορά. Κύρια λειτουργία τους φαίνεται να είναι η αρμονική κοινωνική συμβίωση των ατόμων, αλλά και η απόδοση νοήματος και σκοπού στην ανθρώπινη δράση. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι ότι είναι αφηρημένες έννοιες, οι οποίες οργανώνονται ιεραρχικά, έχουν δυναμικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό τους μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Όπως φαίνεται από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, το ζήτημα της ιδιαίτερης φύσης των αξιών καθώς και η δυνατότητα να διδαχθούν αυτές στα παιδιά και τους νέους απασχόλησε ανέκαθεν φιλοσόφους και ερευνητές σε όλο τον κόσμο.

Η επίδραση των αξιών στην κοινωνική αλλά και την ατομική ζωή θεωρείται σημαντικότατη αφού αποτελούν γνώμονα κοινωνικής συμπεριφοράς και κριτήριο αυτοκαθορισμού των ατόμων.

Το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας στηρίχτηκε ως επί το πλείστον στην ανασκόπηση ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας και αφορά ιδιαιτέρως το δυτικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Απ’ όσο είναι γνωστό, στην Ελλάδα μόνο σχετικά λίγοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα. Χαρακτηριστικά αναφέρω τους Vassiliou and Vassiliou (1973), Κατάκη (1984) και Παπαδόπουλο (1997).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, ενώ στις έρευνες των Βασιλείου και Βασιλείου (1973) και της Κατάκη (1984) φαίνεται η σαφής προτίμηση των συμμετεχόντων για τις μοντέρνες αξίες και η απομάκρυνσή τους από τα παραδοσιακά αξιακά πρότυπα, στην έρευνα του Παπαδόπουλου (1997) βρέθηκε ότι οι έφηβοι του

δείγματός του, αν και διεκδικούσαν την αυτονομία τους, εξακολουθούσαν να πιστεύουν σε μεγάλο ποσοστό στην αξία της *οικογένειας* και στη συμβολή της *θρησκείας* στην εσωτερική ανάπτυξη του ατόμου, αξίες που χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές.

Εδώ φαίνεται να υπάρχει αντίφαση, η οποία όμως μπορεί να ερμηνευθεί στη βάση του διαφορετικού χρονικού και κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου στο οποίο έλαβαν χώρα οι εν λόγω έρευνες.

Ειδικότερα οι έρευνες των Βασιλείου και Βασιλείου (1973) και της Κατάκη (1984) πραγματοποιήθηκαν κοντά στη μεταπολίτευση του 1974, δηλαδή σε μια περίοδο κατά την οποία οι παραδοσιακές αξίες είχαν συνδεθεί άμεσα με τη δικτατορία και ενώ υπήρχε γενικευμένη δυσαρέσκεια απέναντι στην καταπίεση που πήγαζε από το συγκεκριμένο πολιτικό καθεστώς. Ήταν λοιπόν φυσικό τα άτομα της εποχής αυτής να παρουσιάζουν έντονη επιθυμία για απομάκρυνση από τα παραδοσιακά αξιακά πρότυπα και άρνηση για οποιαδήποτε μορφή καταναγκασμού και περιορισμού της ελευθερίας τους.

Η έρευνα του Παπαδόπουλου πραγματοποιήθηκε το 1997, όταν στην Ελλάδα επικρατούσε πλέον η φιλοσοφία του εκσυγχρονισμού και του φιλελευθερισμού, η οποία στήριζε την αξία της *ελευθερίας*, που όμως έφτανε αρκετές φορές μέχρι την αναρχία και την ελευθεριότητα.

Ως εκ τούτου ήταν αναμενόμενο τα παιδιά και οι νέοι, που βιώνουν καθημερινά την απαξίωση των παραδοσιακών αξιών όχι ως απελευθέρωση και ευτυχία αλλά κυρίως ως εσωτερική σύγχυση, αποδιοργάνωση και απουσία νοήματος, να στραφούν τελικά περισσότερο προς τις παραδοσιακές αξίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Παπαδόπουλου (1997) στηρίζονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε παρόμοιο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο και στην οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες επιλέγουν συχνότερα παραδοσιακές αξίες (ποσοστό 37,9 %), έναντι των σύγχρονων (ποσοστό 34,5 %). Ειδικότερα:

**- στο α΄ ερευνητικό μέρος :**

Οι δάσκαλοι φαίνεται να επιλέγουν περισσότερο σύγχρονες αξίες (56,4%) και κυρίως την αξία *ελευθερία* (34,5 %), σε αντίθεση με τους μαθητές και τους γονείς που επιλέγουν περισσότερο παραδοσιακές αξίες (μαθητές: 35,9 % και γονείς: 43,8 %) και κυρίως την αξία *οικογένεια* (μαθητές: 23,4 % και γονείς: 17,2 %).

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι και οι δάσκαλοι και οι μαθητές και οι γονείς τείνουν να θεωρούν ότι εφαρμόζουν περισσότερο οι ίδιοι την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή από ό,τι πιστεύουν ότι την εφαρμόζουν οι γύρω τους ($z = -11,777$, $p<0,01$). Εδώ υπάρχει κάτι το παράλογο· αν δηλαδή όλοι εφαρμόζουν τις αξίες που θεωρούν σημαντικές, τότε ποιοι *άλλοι* δεν τις εφαρμόζουν; Το παραπάνω μάλλον υποδηλώνει το μεροληπτικό τρόπο με τον οποίο συνηθίζουμε να αξιολογούμε τους εαυτούς μας και τους γύρω μας.

Ως η περισσότερο αγνοημένη αξία στο περιβάλλον εκάστου ατόμου βρέθηκε η αξία *ανιδιοτέλεια* (11,6 %), γεγονός που μάλλον τονίζει τη βαθύτατη ανάγκη των ατόμων για αγνότητα και ειλικρίνεια στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Η ανάγκη αυτή ίσως πηγάζει από μια ακόμη βαθύτερη ανάγκη, το να νιώθει δηλαδή το άτομο ασφαλές και προστατευμένο στο περιβάλλον που ζει.

Ως η περισσότερο αγνοημένη αξία στην ελληνική κοινωνία βρέθηκε η αξία *νομιμότητα* (17,3 %). Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο στη σημερινή κοινωνία, δεδομένου ότι το άτομο κατακλύζεται από πληροφορίες σχετικές με οικονομικά κυρίως σκάνδαλα και η αξιοκρατία φαίνεται απλώς ένα ιδανικό για ονειροπόλους.

Ως η περισσότερο αγνοημένη αξία στην παγκόσμια κοινωνία βρέθηκε η αξία δικαιοσύνη (19,0 %). Αυτό ίσως να είναι αποτέλεσμα της μεγάλης διάδοσης των πληροφοριών από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο. Οι άνθρωποι δηλαδή ενημερώνονται άμεσα για τις αδικίες που συμβαίνουν στον κόσμο και σχηματίζουν ανάλογη άποψη για την παγκόσμια κατάσταση.

Ως την τελευταία σε σπουδαιότητα αξία τα άτομα επέλεξαν συχνότερα την *ηγετική ικανότητα* (32,8%). Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι παράξενο αν σκεφτεί κανείς ότι στην εποχή μας απουσιάζουν οι μεγάλοι ηγέτες, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν κοινωνικά πρότυπα και να τοποθετήσουν την ηγετική ικανότητα σε υψηλότερη θέση στο αξιακό σύστημα των ατόμων του δείγματός μας.

Οι μαθητές του δείγματος δε δείχνουν να έχουν το ίδιο αξιακό σύστημα με τους δασκάλους τους ($X^2_{(2)} = 11,24$ και $p<0,01$)· επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό παραδοσιακές αξίες (35,9 %) και κυρίως την αξία *οικογένεια* (23,4), ενώ οι δάσκαλοι επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σύγχρονες αξίες (56,4) και κυρίως την αξία *ελευθερία* (34,5 %).

Η απουσία σημαντικής επίδρασης του αξιακού συστήματος των δασκάλων στο αξιακό σύστημα των παιδιών του τμήματός τους δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα παιδιά δέχονται επηρεασμούς και από άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους

(γονείς, συγγενείς, φίλους κ.ά.) και ότι σύμφωνα με τις επιταγές του Υ.Π.Ε.Π.Θ. ο ίδιος δάσκαλος δεν μπορεί να έχει την τάξη περισσότερο από δύο χρόνια εκτός εξαιρετικών περιπτώσεων. Φαίνεται λοιπόν ότι στο ισχύον εκπαιδευτικό μας σύστημα ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται σε εκείνον του αναμεταδότη γνώσεων και όχι αξιών, γεγονός το οποίο αξίζει να προσεχθεί ιδιαιτέρως.

Αντιθέτως οι μαθητές δε φαίνεται να έχουν διαφορετικό αξιακό σύστημα από το αξιακό σύστημα των γονέων τους ($X^2_{(2)}$ =3,86 και p<0,01). Οι δύο ομάδες επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακές αξίες (μαθητές: 35,9 % και γονείς: 43,8 %) και κυρίως την αξία *οικογένεια* (μαθητές: 23,4 %, γονείς: 17,2 %).

Όσον αφορά τώρα τις αιτιολογήσεις των συμμετεχόντων για το λόγο που επέλεξαν ως πρώτη τη συγκεκριμένη αξία αξιολογήθηκαν χωριστά οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

- Αναφορικά με τους γονείς

Οι μητέρες στις αιτιολογήσεις τους σχετικά με την αξία της οικογένειας συχνά αναφέρονται στη σπουδαιότητα του ρόλου της μητέρας.

Αυτό δείχνει άμεσα τη σημασία που δίνουν οι περισσότερες γυναίκες στο ρόλο τους ως μητέρες. Ακόμη οι μητέρες με τις χαρακτηριστικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούν (π.χ. *στήριγμα, αγάπη, υγεία, ισορροπία, ανάπτυξη του ατόμου, όμορφη ζωή, μεταβίβαση αξιών στα παιδιά, συναίσθημα*) δείχνουν να έχουν έναν προσανατολισμό φροντίδας ή *σχετιζόμενου εαυτού*.

Οι άνδρες-γονείς σε σχέση με τις γυναίκες-γονείς φαίνεται να επιδεικνύουν πνεύμα απολυτότητας και δείχνουν να είναι προσανατολισμένοι στην αναγκαιότητα των κοινωνικών θεσμών, στα κοινωνικά «πρέπει» και σε «αρχές», τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά στοιχεία του ανδρικού ρόλου. Ακόμη οι άνδρες φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο *σκοπό*, σε αντίθεση με τις γυναίκες οι οποίες φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη *διαδικασία* με την οποία θα επιτευχθεί ο κάθε σκοπός.

Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με τη θεωρία της Gilligan (1982, σ. 160-161, 174) για την ύπαρξη δυο διαφορετικών ηθικών προσανατολισμών, της φροντίδας και της δικαιοσύνης (η Gilligan υποστηρίζει ότι οι άνδρες έχουν τον προσανατολισμό της δικαιοσύνης, ενώ οι γυναίκες τον προσανατολισμό της φροντίδας).

-Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο συναισθηματικό λόγο, κάτι που δεν το συναντούμε στις αιτιολογήσεις των ανδρών εκπαιδευτικών. Η συναισθηματικότητα που διαφαίνεται στις αιτιολογήσεις των γυναικών δε μας ξενίζει αν σκεφτούμε ότι η κοινωνία δεν απαιτεί από το γυναικείο φύλο να καταπιέζει την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ το θεωρεί επιβεβλημένο για το ανδρικό φύλο.

-Αναφορικά με τους <u>μαθητές:</u>

Διαπιστώνεται ότι υπερέχει σημαντικά η *εγωκεντρική* θεώρηση των πραγμάτων (Piaget). Με τον όρο *εγωκεντρισμό* ο Piaget δεν εννοεί τον εγωισμό, αλλά τη νοητική τάση του παιδιού να αντιλαμβάνεται τα πάντα με κέντρο τον εαυτό του (Παπαδόπουλος 2003, 340-341). Αν και το νοητικό αυτό χαρακτηριστικό κατά τον Piaget υφίσταται μόνο μέχρι την ηλικία των 7 ετών, εντούτοις στοιχεία του φαίνεται να συνεχίζουν να υπάρχουν και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι αιτιολογήσεις των παιδιών δεν είναι πραγματικές αιτιολογήσεις, αλλά ταυτολογίες (π.χ. -επέλεξα την οικογένεια- «γιατί είναι το καλύτερο πράγμα στον κόσμο»). Δηλαδή, οι μαθητές στις περισσότερες απαντήσεις τους αναφέρονται στη σπουδαιότητα που κατά τη γνώμη τους έχει κάθε αξία αφ’ εαυτής και όχι στους λόγους για τους οποίους την επέλεξαν.

Δε χρησιμοποιούνται δυνατά επιχειρήματα διότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν είναι εξοικειωμένα με τις αφηρημένες έννοιες και δεν έχουν αναπτύξει αρκετά την αφαιρετική ικανότητα ώστε να μπορούν να επεξεργαστούν επαρκώς το ερώτημα.

Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την ελευθερία διαφορετικά. Για τα αγόρια η ελευθερία φτάνει συχνά μέχρι την ασυδοσία, δηλαδή να κάνουν ό,τι θέλουν. Η παραπάνω διαφορά πιθανόν να αντανακλά το διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης των δύο φύλων (π.χ. οι γυναίκες βιώνουν περισσότερους περιορισμούς της ελευθερίας τους, ενώ οι άνδρες απολαμβάνουν περισσότερα δικαιώματα και ελευθερίες) (Μαραγκουδάκη 1995, 81).

Δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά το συναισθηματικό λόγο που χρησιμοποιούν. Τα αγόρια φαίνονται να εκφράζουν συναισθήματα περίπου στον ίδιο βαθμό με τα κορίτσια. Αυτό διαφέρει από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα των ενηλίκων (ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών).

Η ομοιότητα στη χρήση συναισθηματικού λόγου και στα δύο φύλα πιθανόν να οφείλεται είτε σε αλλαγές στον τρόπο ανατροφής των παιδιών, είτε σε ελλιπή

εσωτερίκευση των κοινωνικών στερεοτύπων του φύλου τους. Για τη διασαφήνιση του παραπάνω ζητήματος θα ήταν πολύ χρήσιμη η διαχρονική διερεύνησή του.

Ειδικότερα τα αγόρια χρησιμοποίησαν έντονα συναισθηματικό λόγο στις αιτιολογήσεις τους για την αξία της οικογένειας (π.χ. «*-Είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή, γιατί σημαίνει αγάπη, φροντίδα κ.ά).* Το παραπάνω γεγονός πιθανό να οφείλεται στο στενότερο δεσμό εξάρτησης και φροντίδας που αναπτύσσουν τα αγόρια της ηλικίας αυτής με τις μητέρες τους.

Στην πλειονότητά τους τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της θρησκευτικής πίστης διαφορετικά από τους ενηλίκους. Ενώ, δηλαδή, οι περισσότεροι ενήλικες δίνουν μια περισσότερο ωφελιμιστική διάσταση στη θρησκευτική πίστη (π.χ. «Με τη βοήθεια και την πίστη στο Θεό πετυχαίνεις τα πάντα»), τα παιδιά αναφέρονται στην εσωτερική αναγκαιότητά της (π.χ. «…επειδή είναι το μόνο μέσο για να μιλάς με το Θεό που αγαπάς») .

Ακόμη τα παιδιά στις αιτιολογήσεις τους αναφέρονται συχνά σε συγκεκριμένα, μεμονωμένα παραδείγματα προκειμένου να στηρίξουν την επιλογή τους. Αυτό συμφωνεί με τη θεωρία του Piaget, κατά την οποία τα παιδιά της παιδικής ηλικίας βρίσκονται ακόμη στο στάδιο των συγκεκριμένων λογισμών (Παπαδόπουλος 2003, 338).

**-στο β ΄ερευνητικό μέρος**

-Αναφορικά με τις αιτιολογήσεις των μαθητών σχετικά με το ερώτημα γιατί επέλεξαν ως πρώτη τη συγκεκριμένη αξία, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εξής:

Οι αιτιολογήσεις των παιδιών για την αξία *ελευθερία* εκφράζουν δύο διαφορετικές διαστάσεις κατανόησης της αξίας: (α) την ατομική διάσταση (π.χ. ελευθερία σκέψης, κινήσεων, προσωπικών επιλογών καθώς και απουσία καταπίεσης από άτομα κύρους στο περιβάλλον του παιδιού) και (β) την κοινωνική διάσταση (π.χ. έμφαση στην ελευθερία του κράτους - στη μη κατοχή του από ξένους κατακτητές).

Για την αξία *υπευθυνότητα* διαφαίνονται επίσης δύο διαστάσεις: (α) η υπευθυνότητα ως προς τον εαυτό και (β) η υπευθυνότητα ως προς τους άλλους.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν με αυτές του α΄ερευνητικού μέρους.

Στη *θρησκευτική πίστη* παρατηρείται ότι όλα τα αγόρια (και των δύο τάξεων) αναφέρουν ως κύριο στοιχείο της την *ανεξιθρησκία*, κάτι που δεν παρατηρείται στις διαπιστώσεις του α΄ερευνητικού μέρους. Αυτό δικαιολογείται εν μέρει από τα βιώματα των παιδιών και ειδικότερα από το γεγονός ότι και στις δύο τάξεις υπήρχαν

μαθητές που ανήκαν σε διαφορετικό θρήσκευμα ( ένας μάρτυρας του Ιεχωβά και ένας μουσουλμάνος).

-Αναφορικά με τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν

Κατά τη β΄ χορήγηση του σχετικού ερωτηματολογίου, μετά την ολοκλήρωση των εννέα διδασκαλιών, οι μαθητές κατέταξαν τις τρεις αξίες που διδάχτηκαν (*υπευθυνότητα*, *δημοκρατικό φρόνημα*, *πανανθρώπινη φιλία-συνεργασία*) σε ανώτερη βαθμολογική κλίμακα σε σχέση με την α΄ χορήγηση (τεστ Wilcoxon κατά ζεύγη/(α) *υπευθυνότητα* α΄χορήγηση-β΄χορήγηση: $z=3,038$ και $p<0,05$, (β) *δημοκρατικό φρόνημα* α΄χορήγηση-β΄χορήγηση: $z=3,345$ και $p<0,05$, (γ) *πανανθρώπινη φιλία-συνεργασία* α΄χορήγηση-β΄χορήγηση: $z=3,397$ και $p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν πέτυχαν το σκοπό τους και οδήγησαν τα παιδιά στο να αξιολογήσουν θετικότερα τις παραπάνω αξίες.

Οι μαθητές στη β΄χορήγηση του ερωτηματολογίου, εκτός από τις τρεις αξίες που διδάχθηκαν, αξιολόγησαν ως σημαντικότερη και την *ενεργητική συμμετοχή του μαθητή* (τεστ wilcoxon κατά ζεύγη / α΄χορήγηση-β΄χορήγηση: $z=2,530$ και $p<0,05$) . Το παραπάνω υποδηλώνει ότι η σπουδαιότητα της παραπάνω αξίας διδάχθηκε στα παιδιά όχι άμεσα αλλά έμμεσα, με βιωματικό τρόπο, διότι η ατμόσφαιρα στην τάξη κατά τη διάρκεια των εν λόγω διδασκαλιών υποστήριζε την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Το παραπάνω γεγονός αποτελεί ένα παράδειγμα *κρυφού προγράμματος* (Dewey 1983 / βλ. Torney-Purta και Schwille 1983, 104).

-Αναφορικά με τις αιτιολογήσεις των παιδιών για την αξία που επέλεξαν ως πρώτη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εξής:

Οι μαθητές της Π.Ο. (πειραματική ομάδα) φαίνεται να δίνουν, στη β΄χορήγηση του σχετικού ερωτηματολογίου, πιο ανεπτυγμένες αιτιολογήσεις σε σύγκριση με τους μαθητές της Ο.Ε. (ομάδα ελέγχου). Συγκεκριμένα αναφέρονται στο θέμα του επαγγέλματος, στο ζήτημα της σπουδαιότητας της αξίας υπευθυνότητας για τις άλλες αξίες κ.λπ., τομείς οι οποίοι είχαν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των σχετικών διδασκαλιών. Αυτό είναι μια ακόμη απόδειξη για το θετικό αποτέλεσμα των διδασκαλιών, το οποίο δείχνει να μην περιορίζεται μόνο στη στενή εκμάθηση των συγκεκριμένων τριών αξιών, αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Ακόμη τα αγόρια της Π.Ο. που στη β΄ χορήγηση του ερωτηματολογίου επέλεξαν την υπευθυνότητα στην α΄ χορήγηση του εν λόγω ερωτηματολογίου είχαν επιλέξει την ελευθερία, ενώ τα κορίτσια της Π.Ο. που στη β΄ χορήγηση επέλεξαν την υπευθυνότητα είχαν επιλέξει στην α΄ χορήγηση την αγάπη για το συνάνθρωπο και την αγάπη για τη φύση. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως εξής: Τα κορίτσια δείχνουν να συνδέουν την έννοια της υπευθυνότητας περισσότερο με τη σχέση τους με τους άλλους και με τη φύση, ενώ τα αγόρια φαίνεται να συνδέουν την έννοια της υπευθυνότητας με την ατομική και την κοινωνική ελευθερία, συμπεράσματα που επίσης συμφωνούν με τη θεωρία της Gilligan (1982, σ. 160-161, 174).

-Όσον αφορά τα ερευνητικά πορίσματα που σχετίζονται με τις εννέα διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη β΄ φάση της έρευνας φάνηκε ότι αυτές είχαν θετικό αποτέλεσμα στα παιδιά και ότι τα παιδιά συμμετείχαν στα σχετικά μαθήματα με ευχαρίστηση και ενδιαφέρον.

**Προτάσεις**

Δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν έχει αντιμετωπιστεί σοβαρά και υπεύθυνα το θέμα της διαμόρφωσης ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας των αξιών στο δημοτικό σχολείο, ενώ η πραγματοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος αναφορικά με το ζήτημα της ευαισθητοποίησης των παιδιών στις διάφορες αξίες επαφίεται σχεδόν αποκλειστικά στην αγαθή προαίρεση των εκπαιδευτικών και περιορίζεται συνήθως σε επιγραμματικές αναφορές και τυχαίες ολιγόλεπτες επισημάνσεις.

Στο ισχύον ΑΠΣ για το δημοτικό σχολείο, αν και γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες αξίες ως σκοπούς αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δε γίνεται καμία ιδιαίτερη μνεία σε ειδικές διδακτικές διαδικασίες καλλιέργειας των αξιών αυτών, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν ισότιμα στην υπάρχουσα εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω προτείνεται:

α) Να δοθεί ιδιαίτερος διδακτικός χρόνος για την παιδαγωγική «συνάντηση» των παιδιών με τις συγκεκριμένες αξίες-σκοπούς αγωγής, ο οποίος να είναι ανάλογος της σπουδαιότητας του εν λόγω εγχειρήματος,

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 σπουδων) και ΔΕΠΠΣ (διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγραμμάτων σπουδών).

Τα εν λόγω προγράμματα αξιακής ευαισθητοποίησης επιβάλλεται να είναι επαρκώς προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και δυνατότητες της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά του ελληνικού αξιακού συστήματος, τα οποία εντοπίστηκαν μέσω της παρούσας έρευνας, όπως π.χ. η προτίμηση για παραδοσιακές αξίες στο συνολικό δείγμα και η συμφωνία μαθητών και γονέων για τη σπουδαιότητα των παραδοσιακών αξιών και κυρίως της *οικογένειας*.

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

Έτσι η αξιακή ευαισθητοποίηση δεν θα καταλήξει σε στείρο δογματισμό, αλλά θα αποτελέσει μια συνεχή ζωντανή διαδικασία προβληματισμού και ανάπτυξης της ανθρώπινης συνειδητότητας, σε σύνδεση πάντοτε με τις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

# Περίληψη

Γενικά το θέμα των αξιών στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζεται ιδιαίτερα επίκαιρο και μάλιστα τελευταία με την αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας και την απαξίωση και αντιστροφή των παραδοσιακών αξιών. Είναι αναγκαία λοιπόν η διερεύνηση του προσανατολισμού (σύγχρονου ή παραδοσιακού) του ελληνικού αξιακού συστήματος προκειμένου να γίνει δυνατή η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων αξιακής ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς σχετικές έρευνες στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό όπως των: Lipset 1963, Baer, Curtis, Crabb, και Johnston 1996, Rokeach 1968, Κατάκη 1984, Γεώργα 1986, Παπαδόπουλου 1997 και 2000 και Δροσινού 1998. Αξιομνημόνευτες είναι επίσης οι σχετικές μελέτες των Παπούλια-Τζελέπη 1984, Μυλωνά 1986, Ντάλλα 1999, La Roe 2003 και Carpenter 2003.

Η παρούσα έρευνα είχε αφετηρία την έρευνα του Lipset (1963), η οποία επαναλήφθηκε και συμπληρώθηκε από τους Baer, Curtis, Crabb, και Johnston (1996). Απαρτίζεται από θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Το πρακτικό μέρος αποτελείται από δύο επιμέρους ερευνητικές φάσεις (α΄φάση: χορήγηση ερωτηματολογίων – β΄φάση: πραγματοποίηση διδασκαλιών).

Στην εν λόγω έρευνα επιχειρείται η εμπειρική διερεύνηση:

α) του ελληνικού αξιακού συστήματος ως προς το σύγχρονο ή παραδοσιακό προσανατολισμό του,

β) των προσωπικών αξιακών τοποθετήσεων των ατόμων του δείγματος και

γ) της δυνατότητας ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων αξιακής ευαισθητοποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιλέχθηκε ευκαιριακό δείγμα (haphazard samples) 585 ατόμων, το οποίο απαρτίστηκε από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς επτά διαφορετικών σχολείων του ελλαδικού χώρου. Από τους συμμετέχοντες της έρευνας ζητήθηκε να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούσαν το ατομικό σύστημα αξιών τους καθώς και η γνώμη τους για συγκεκριμένες αξιακές ελλείψεις της σημερινής ελληνικής και παγκόσμιας κοινωνίας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με την παρουσία της ερευνήτριας.

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής:

1) Το σύστημα αξιών των παιδιών-μαθητών σχετίζεται με το σύστημα αξιών: (α) των γονέων και (β) των δασκάλων τους.

2) Το πρόγραμμα διδασκαλίας αξιών που θα εφαρμοστεί θα επηρεάσει το σύστημα αξιών των παιδιών.

Εφαρμόστηκε ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Ειδικότερα:

α) Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την αναλογία που οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επιλέγουν τις διάφορες κατηγορίες αξιών (σύγχρονες, παραδοσιακές, άλλες, δικές τους) εφαρμόστηκε το τεστ $X^2$.

β) Για τις συγκρίσεις σχετικά με το πόσο τα άτομα πιστεύουν ότι εφαρμόζουν στη ζωή τους την επιλεγόμενη ως πρώτη αξία και πόσο πιστεύουν ότι την εφαρμόζουν οι άλλοι, έγινε μη παραμετρικό τεστ (Wilcoxon κατά ζεύγη).

γ) Για να διαπιστωθεί εάν το αξιακό σύστημα των δασκάλων (σύγχρονο ή παραδοσιακό) έχει επηρεάσει το αξιακό σύστημα των μαθητών του τμήματός τους υπολογίστηκε ο δείκτης ρ του Spearman και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

δ) Η ποιοτική ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων των συμμετεχόντων (μαθητών, δασκάλων, γονέων) της α΄ ερευνητικής φάσης έγινε στη βάση της Grounded Theory (Strauss και Corbin 1998)

ε) Η ποιοτική ανάλυση των εννέα απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών (β΄ ερευνητική φάση) πραγματοποιήθηκε στη βάση της «ανάλυσης συζήτησης» (conversation analysis) των Sacks, Schegloff και Jefferson (1960).

**Γενικές διαπιστώσεις**

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι στο συνολικό δείγμα υπερισχύει ο παραδοσιακός αξιακός προσανατολισμός. Αναλυτικότερα:

-Οι δάσκαλοι φαίνεται να επιλέγουν συχνότερα σύγχρονες αξίες και ειδικότερα την αξία *ελευθερία*, σε αντίθεση με τους μαθητές και τους γονείς που επιλέγουν κυρίως παραδοσιακές αξίες και συγκεκριμένα την αξία *οικογένεια*.

-Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξία που επέλεξαν ως πρώτη στην καθημερινή τους ζωή από ό,τι την εφαρμόζουν οι γύρω τους.

-Ως η πιο αγνοημένη αξία παρουσιάζεται: α) στο περιβάλλον εκάστου ατόμου η *ανιδιοτέλεια*, β) στην ελληνική κοινωνία η *νομιμότητα* και γ) στην παγκόσμια κοινωνία η *δικαιοσύνη*.

-Ως τελευταία σε σπουδαιότητα αξία για τα άτομα επισημάνθηκε η *ηγετική ικανότητα*.

Οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη β΄ ερευνητική φάση φαίνεται ότι επηρέασαν θετικά τους μαθητές για τις συγκεκριμένες αξίες που επισημάνθηκαν - διδάχτηκαν.

**Προτάσεις**

Στο ισχύον ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου δεν αναφέρονται συγκεκριμένες διδακτικές διαδικασίες καλλιέργειας των αξιών (σκοπών αγωγής), οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Επίσης δε δίδεται ο απαραίτητος διδακτικός χρόνος προσέγγισης των αξιών αυτών, με αποτέλεσμα η

οποιαδήποτε προσπάθεια προσέγγισής τους στην τάξη να περιορίζεται μόνο σε ολιγόλεπτες επισημάνσεις.

Προτείνονται λοιπόν τα εξής:

α) Προγραμματισμός ιδιαίτερου διδακτικού χρόνου για την αξιακή ευαισθητοποίηση των παιδιών, ο οποίος να είναι ανάλογος της σπουδαιότητας του εν λόγω εγχειρήματος,

β) Διαμόρφωση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιακής διδασκαλίας, με βάση τα ισχύοντα ΑΠΣ (αναλυτικά προγράμματα σπουδων) και ΔΕΠΠΣ (διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγραμμάτων σπουδών).

γ) Ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων, έτσι ώστε η αξιακή ευαισθητοποίηση να μην καταλήξει σε στείρο δογματισμό.

.

# Summary

Generally the issue of the values in modern greek society is very actual, especially in our times with the increase of children's criminality and the scornfullness and the inversion of traditional values. It is therefore necessary to investigate the orientation of the Greek value system (modern and traditional), in order special programms to be applied concerning the sensitization of children in relation to values in the primary education.

Several researches have been already held in Greece and abroad from time to time. Representative are those of Lipset (1963), Baer, Curtis, Crabb and Johnston (1996), Rokeach (1968), Kataki (1984), Georga (1986), Papadopoulou (1997 and 2000) and Drosinou (1998). Remarkable ones are the relative researches of Papoulia-Tzelepi (1984), Mylona (1986), Dalla (1999), La Roe (2003) and Carpenter (2003).

The present research has been inspired from the research of Lipset (1963), which has been repeated and completed from Baer, Curtis, Crabb and Johnston (1996). It consists of two parts, a theoretical and a practical one. The practical part consists also of two research phases. (Phase 1: Distribution of questionnaires – Phase 2: Teaching in class).

This research attempts the practical investigation of:

a. the Greek value system according to its modern or traditional orientation
b. the personal evaluating aspects of the persons in the sample and
c. the abiltiy of the development of special programs which aim to the value-sensitization in primary education.

A haphazard sample of 585 persons was chosen, which consisted of pupils, parents and teachers from seven different schools in all over Greece. The persons who participated in this research were asked to answer specific questions regarding their

personal value system, as long as their opinion about specific evaluating deficiencies in modern Greek and global society. The filling of the questionnaires were accomplished under the attendance of the researcher.

The basic suppositions of the research were the following:

1. The value system of pupils is related to the value system of (a). their parents and (b). their teachers.
2. The value teaching program which will be applied, will influence the value system of the children.

Qualitative and quantitative processing methods were applied to the research data. Especially:

a. The test $X^2$ was applied for the determination of the statistic variance concerning the ratio in which pupils, teachers and parents choose the various categories of values (modern, traditional, their own, other).
b. The non-parametric test Wilcoxon was applied for the comparisons relating at which level the persons believe that they apply the first selected value in their own lives and at which level they believe that the other persons apply the same value in their own lives.
c. The indicator p of Spearman and the corresponding significance were applied in order to find out if the teachers' value system (modern or traditional) has influenced the value system of the pupils in their classes.
d. The qualitative analysis of the category data of the participants (pupils, teachers, parents) of the first research phase was accomplished based on the Grounded Theory (Strauss and Corbin 1998).
e. The qualitative analysis of the nine recorded lessons (second research phase) was accomplished based on the "Conversation Analysis" of Sacks, Schegloff and Jefferson (1960).

## Results

The statistical processing of the research data indicated that in the overall sample dominates the traditional value orientation.

## Analytically

- Teachers tend to choose more often modern values and especially the value "freedom", contrary to the pupils and their parents who choose mostly traditional values and especially the value "family".
- The participants believe that they apply in higher degree their first selected value in their everyday life, than the other persons around them.
- The most ignored value is considered:
    - in each person's environment the "unselfishness"
    - in Greek society the "legality" and
    - in global society the "justice"
- The least important value for the persons was the "leadership".

The lessons which were done during the second research phase indicated that they had a positive influence upon the pupils toward the specific values which were taught.

## Proposals

Although there is a reference to specific values as educational goals of the elementary schools in the Current Analytical Teaching Program (APS) of the primary school, there is no certain reference to special tutorial procedures of cultivation of those values, which they could be placed equivalent in the current educational procedure.
The sensitization of the pupils in the various values is restricted to epigrammatic references and incidental short talks.

Based on the above, it is proposed:

a. to give the respective didactic time for the pedagogic "contact" of children with the specific values – goals, which should be proportional to the importance of the project
b. to develop special educational programs of value-sensitization, in base of the empirical and holistic approach of knowledge, which is supported by the current APS (analytical teaching programs) and DEPPS (Inter-thematic coherrent teaching program frames). Those programs of value-sensitization must be adequate to the modern Greek educational reality and must take into consideration the characteristics of the Greek value system, which were derived from this present research, like for example the preference for the traditional values in the whole sample and the meeting of minds of pupils and parents about the importance of the traditional values and especially for the "family".
c. the teachers who will be asked to apply the above programs should be special trained. For this reason mandatory educational teams "teaching of values" should be created, which will be updated and enhanced continually with the last scientific and social data.

# Zusammenfassung

Allgemein ist das Thema der Werte in der griechischen Realität sehr aktuell, gerade in der Zeit, in der die Jugendkriminalität zugenommen hat und die traditionellen Werte invertiert und wertlos geworden sind. Daher ist es notwendig, die Orientierung des griechischen Wertesystems (modern und traditionell) zu erforschen, um spezielle Programme für die Sensibilisierung der Kinder bezüglich der Werte zu schaffen, die in der Grundschule angewendet werden sollen.

Zahlreiche Forschungen wurden in Griechenland und im Ausland von Zeit zu Zeit durchgeführt wie z.B. Lipset (1963), Baer, Curtis, Crabb und Johnston (1966), Rokeach (1968), Kataki (1984), Georga (1986), Papadopoulou (1997, 2000) und Drosinou (1998). Besonders hervorzuheben sind die relativen Forschungen von Papoulia-Tzelepi (1984), Mylona (1986), Dalla (1999), LaRoe (2003) und Carpenter (2003).

Die hier vorliegende Forschungsarbeit basiert auf der Forschungsarbeit von Lipset (1963), die von Baer, Curtis, Crabb und Johnston (1996) wiederholt und vervollständigt wurde. Sie besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem

praktischen. Der praktische Teil besteht aus zwei Forschungsphasen. (Phase 1: Verteilung der Fragebögen – Phase 2: Unterricht).

Diese Forschungsarbeit versucht folgende Punkte empirisch zu erforschen:

1. Das griechische Wertesystem bezüglich seiner modernen oder traditionellen Orientierung.
2. Die persönliche Wertestellung der Befragten.
3. Die Fähigkeit spezielle Programme zu entwickeln, welche als Ziel die Wertesensibilisierung in der Grundschule haben.

Eine zufällig zusammen gestellte Gruppe von 585 Personen wurde hierfür ausgewählt, welche aus Schülern, Eltern und Lehrern aus sieben verschiedenen Schulen aus ganz Griechenland bestand. Die Teilnehmer wurden gebeten, spezifische Fragen bezüglich ihrem persönlichem Wertesystem zu beantworten, und ihre Meinungen über spezifische Bewertungsdefizite der modernen griechischen und globalen Gesellschaft zu äussern. Die Fragebögen wurden unter der Aufsicht der Untersuchungsleiterin ausgefüllt.

Die wesentlichen Annahmen dieser Untersuchung waren die folgenden:

1. Das Wertesystem der Schüler bezieht sich auf das Wertesystem (a). ihrer Eltern und (b). ihrer Lehrer.
2. Das angewendete Wertelehrprogramm wird das Wertesystem der Schüler beeinflussen.

Qualitative und quantitative Verarbeitungsmethoden wurden für die Untersuchungsdaten angewendet. Besonders:

1. Zur Bestimmung der statistischen Varianz bezüglich der Anteile wie Schüler, Lehrer und Eltern die verschiedene Kategorien der Werte (modern, traditionel, eigene, andere) auswählen, wurde der Test $X^2$ angewandt.
2. Der Test Wilcoxon wurde verwendet, um zu vergleichen, in wie weit die Einzelnen denken, dass sie ihren Hauptwert im Leben selbst anwenden, und in wie weit sie denken, dass andere Leute denselben Wert in deren Leben anwenden.
3. Um festzustellen, ob das Wertesystem der Schüler in der Klasse vom Wertesystem ihrer Lehrer beeinflusst worden ist, wurden der Indikator p von Spearman und die entsprechende statistische Wichtigkeit berechnet.
4. Die quantitative Analyse der Kategorie-Daten der Teilnehmer (Schüler, Lehrer, Eltern) der ersten Untersuchungsphase basierte auf der „Grounded Theory“ (Strauss und Corbin 1998).

## Ergebnisse

Die statistische Bearbeitung der Forschungsangaben ergab, dass in der gesamten befragten Gruppe, die traditionelle Wert-Orientierung dominierte.

- Es lässt sich erkennen, dass die Lehrer oftmals moderne Werte auswählen und besonders der Wert „Freiheit“. Kinder und Eltern wählen dagegen hauptsächlich traditionelle Werte und besonders den Wert „Familie“ aus.

- Die Teilhnehmer sind der Meinung, dass sie ihren erst gewählten Wert in ihrem Leben in höheren Grade anwenden, als die anderen Leute um sie herum.
- Der meist ignorierte Wert erscheint:
    - in der Umwelt jedes Einzelnen: „die Selbstlosigkeit“
    - in der griechischen Gesellschaft: „die Legalität“
    - in der globalen Gesellschaft: „die Gerechtigkeit“
- Der unwichtigste Wert war „die Führerschaft“

Die Unterrichtstunden, die während der zweiten Untersuchungsphase gehalten wurden, deuteten an, dass die Schüler positiv beeinflusst wurden angesichts der gelehrten Werte.

## Vorschläge

Obwohl eine Referenz zu spezifischen Werten als Ausbildungsziele in den Grundschulen in der gegenwärtigen analytischen Lehrprogramm (APS) der Grundschulen besteht, gibt es keine bestimmte Referenz zu besonderen Lehrprozessen, die diese Werte fördern. Diese Prozesse könnten mit den heutigen Lehrprozessen gleichgesetzt werden.

Die Sensibilisierung der Schüler in die verschiedenen Werten wird zu Schlagwortartigen Referenzen und zufälligen Kurzgesprächen eingeschränkt.

Basierend zu o.g., wird vorgeschlagen:

1. die entsprechende didaktische Zeit für den pädagogischen „Kontakt“ der Kinder mit den spezifischen Werten – Zielen, welche propotional zu der Wichtigkeit des Projektes, zu geben.
2. spezielle Ausbildungsprogramme der Wertesensibilisierung basierend auf der empirischen und gesamte Wissen, welches vom heutigen APS (Analytisches Lehrprogramm) und DEPPS (Zwischenthematischer und koheränter Lehrplanrahmen) zu erstellen. Diese Programme zur Wertesensibilisierung müssen zur moderen griechischen Bildungs Realität passen, und die Charakteristik des griechischen Wertesystems in Betracht ziehen, welches sich von der vorliegenden Untersuchung ableitet, wie z.B. die Präsenz der tradionellen Werte in der gesamten Gruppe und dem Denken der Schüler und Eltern über die Wichtigkeit der traditionellen Werte und besonders dem Wert „Familie“.
3. Die Lehrer, die beauftragt werden, dieses o.g. Programm durchzuführen, müsssen besonders ausgebildet sein. Deshalb sollten zwingend notwendig Bildungsgruppen für das „Lehren der Werte“ gebildet werden. Diese Gruppen sollen aktuell gehalten und ständig ergänzt werden, um auf dem letzten Stand der Wissenschaft und sozialen Struktur zu sein.

# ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

## Θεωρητικό μέρος

(πίνακες)


**1) Πίν. 1. Κατάλογος αριστοτελικών αρετών 13**

**2) Πιν. 2. Ιεράρχηση των 10 τύπων αξιών (κατά Schwartz & Γεώργα) 31**

**3) Πίν. 3. Ο κατάλογος των 18 αξιών του Rokeach (τελικές – εργαλειακές) 48**

**4) Πίν. 4. Ο κατάλογος των 18 αξιών του Rokeach και ο κατάλογος των αξιών των Bellotto και Zatti 51**

**5) Πίν. 5. Κατάλογος αξιών του Kahle 52**

**6) Πίν. 6. Κατάλογος αξιών του Kahle μαζί με αντίστοιχες αξίες από τον κατάλογο αξιών του Rokeach 53**

**7) Πιν. 7. Ταυτόσημες ή παράλληλες νοηματικά αξίες (Baer, Curtis at al & και ισχύον Α.Π.) 62**

**8) Πιν. 8. Αξίες που δε συμπίπτουν νοηματικά αξίες (Baer, Curtis at al & και ισχύον Α.Π.) 63**

**9) Πίν. 9. Τα έξι στάδια αξιακής κρίσης σύμφωνα με τον Kohlber 195**


## Ερευνητικό μέρος

(πίνακες)


**10) Πίν. 10. Μαθητές, δάσκαλοι και γονείς ανά σχολείο 254**

**11) Πίν. 11. Φύλο μαθητών, δασκάλων και γονέων 255**

**12) Πίν. 12. Μαθητές, δάσκαλοι, γονείς (στο σύνολο των σχολείων) 255**

**13) Πίν. 13. Ηλικία γονέων 256**

**14) Πίν. 14. Ηλικία δασκάλων (συνολικά) 256**

**15) Πίν. 15. Μορφωτικό επίπεδο γονέων 257**

**16) Πίν. 16. Μορφωτικό επίπεδο δασκάλων 257**

**17) Πίν. 17. Επαγγελματική απασχόληση γονέων 258**

**18) Πίν. 18. Επαγγελματική κατάσταση γονέων 259**

**19) Πίν. 19. Επαγγελματική θέση (στο σύνολο των γονέων) 260**

**20) Πίν. 20. Αριθμός παιδιών των γονέων 261**

**21) Πίν. 21. Συνοπτικός πίνακας του φύλου των παιδιών αναφορικά με τη σειρά γέννησής τους 261**

**22) Πίν. 22. Αριθμός αδερφών (συνολικά) 261**

**23) Πίν. 23. Επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες 262**
**24) Πίν. 24. Έτη υπηρεσίας δασκάλων 263**
**25) Πίν. 25. Απουσία–παρουσία μητέρας στην οικογένεια (συνολικά) 264**
**26) ) Πίν. 26. Απουσία ή παρουσία του πατέρα στην οικογένεια 264**
**27) Πίν. 27. Το σύνολο των αγοριών στις οικογένειες 265**
**28) Πίν. 28. Το σύνολο των κοριτσιών στις οικογένειες 265**
**29) ) Πίν. 29. Το φύλο των μαθητών ανά τμήμα ΣΤ΄ τάξης 267**
**30) Πίν. 30. Ποσοστό ατόμων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών) που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες ανά σχολείο 278**

**31) Πίν. 31. Ποσοστό ατόμων (μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών) που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες (συνοπτικά και κατά φθίνουσα σειρά) 279**

**32) Πίν. 32. Ποσοστά των ατόμων που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 280**

**33) Πίν. 33. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 281**
**34) Πίν. 34. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 282**
**35) Πίν. 35. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών (μαθητές-δάσκαλοι) 283**
**36) Πίν. 36. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών (μαθητές-γονείς) 283**
**37) Πίν. 37. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών και φύλο των συμμετεχόντων 284**
**38) Πίν. 38. Αριθμός μαθητών που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες 285**
**39) Πίν. 39. Το είδος των αξιών που επιλέχτηκαν ως πρώτες από τους μαθητές 286**
**40) Πίν. 40. Αριθμός δασκάλων που επέλεξαν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες 286**
**41) Πίν. 41. Το είδος των αξιών που επιλέχτηκαν ως πρώτες από τους δασκάλους 287**
**42) Πίν. 42. Αριθμός γονέων που επιλέγουν ως πρώτες τις παρακάτω αξίες 287**
**43) Πίν. 43. Το είδος των αξιών που επιλέχτηκαν ως πρώτες από τους γονείς 288**
**44) Πίν. 44. Οι πέντε συχνότερα επιλεγόμενες αξίες στο σύνολο των απαντήσεων 289**
**45) Πίν. 45. Εφαρμογή στη ζωή γενικά (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 292**
**46) Πίν. 46. Εφαρμογή στη ζωή προσωπικά (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 292**
**47) Πίν. 47. Η περισσότερο αγνοημένη αξία στο περιβάλλον τους (μαθητών, δασκάλων, γονέων) 294**
**48) Πίν. 48. Η πιο αγνοημένη αξία στην ελληνική κοινωνία (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 295**
**49) Πίν. 49. Η πιο αγνοημένη αξία στον κόσμο (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) 296**
**50) Πίν. 50. Η τελευταία σε σπουδαιότητα αξία για μαθητές, δασκάλους και γονείς 297**
**51) Πίν. 51. Αντιστοιχία στην ενδεικτική αξιολόγηση των αξιών ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές του κάθε τμήματος (με βάση τη διάμεσο των τιμών) 299**

**52) Πίν. 52. Αριθμός και φύλο συμμετεχόντων (μαθητών, δασκάλων και γονέων) 300**

**53) Πίν. 53. Σύγκριση της βαθμολόγησης των αξιών από τους μαθητές στην α΄και β΄χορήγηση του ερωτηματολογίου (Π.Ο.) 315**

**54) Πίν. 54. Σύγκριση της βαθμολόγησης των αξιών από τους μαθητές στην α΄ και β΄ χορήγηση του ερωτηματολογίου (Ο.Ε.) 315**

## (διαγράμματα)

**55) Διάγραμμα 1. Επαγγελματική κατάσταση γονέων 259**

**56) Διάγραμμα 2. Επαγγελματική θέση (στο σύνολο των γονέων) 260**

**57) Διάγραμμα 3. Επικοινωνία με παππούδες-γιαγιάδες 262**

**58) Διάγραμμα 4. Έτη υπηρεσίας δασκάλων 264**

**59) Διάγραμμα 5. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) α. 281**

**60) Διάγραμμα 6. Είδος των επιλεγόμενων ως πρώτων αξιών ανά ομάδα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς) β. 282**

# Βιβλιογραφικές αναφορές

ABDULAH, N.A. & AHMAD, A. (1985). *The Importance of Citizenship Education in the New Millenium.* (www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/epsd/papers/abdullah&ahmad.html / 27-9-2006, σ.1-2.

ΑΡΓΥΡΑΚΗ, Φ. (1996). Η Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μέσα από Μαθήματα της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.35, σ.σ. 32-33.

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ (1949). *Ηθικά Νικομάχεια* (μτφ. Α. Δαλέζιου). Αθήνα: Πάπυρος.

ARON, R. (1967). Max Weber in Main Currents in Sociological Thought, trans R. Howard and H. Weaver. (In MACINTYRE, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press).

ATKINSON, L. & OGLETREE, E. (1982). Teaching Morality in the Schools. *Illinois Schools Journal, Special Issue*.

ΑΧΛΗΣ, Ν. (1996). *Οι Αξίες στα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου (1954-1994)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

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).

BAIER, K. (1973). *The Concept of Value*. (In Laszio E/Wilburj: Value Theory in Philosophy and Social Science), University of N.Y.

BAKEMAN, R. & GOTTMAN, M.J. (1997).An Introduction to Sequential Analysis. United Kingdom: Cambridge University Press.

BAKTIN, M. (1981). The Dialogic Imagination. Austin:University of Texas. (In Tappan, M.B. (1997). Language, Culture, and Moral Development: A Vygotskian Perspective. *Developmental Review*, Vol. 17).

BECK, C. (1989). Is There Really Development? An Alternative Interpretation. *Journal of Moral Education*, Vol.18, No.3.

BELLOTTO, M. & ZATTI, A. (1999). Working Values in the Italian Family. Innovation: The European Journal of Social Sciences, 12, 583-597. (In JOHNSON, R. E. (2001). *A critical Review of Research on Values: Implications for Pastoral Counselors.* San Diego: Bell & Howell Information and Learning Company).

BERLEANT, A. (1973). The Experience and Judgement of Values. (In Laszio E/Wilburj: Value Theory in Philosophy and Social Science), N. York.

ΒΛΑΧΟΣ, Ι. (1985). Το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Αθήνα: Γ. Παρισιάνος.

BOEREE, G. (1997). Sigmund Freud (1856-1939). *Personality Theories*. www.ship.edu/~cgboeree/freud.html.

BRABOY, B.A. (1996). Values in Children's Literature. A Descriptive Content Analysis of Beatrix Potter's 23 Tales for Children. *University of Central Florida*.

BRUNER, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. (Η. Ρόκου-Γ. Καλομοίρης, μτφρ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

BUSH, P.E. (1994). Values in Children's Literature: Recognition by Adults and Fifth-grade Children. *University of Central Florida*.

ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ. (1995). Παραβατικότητα Μαθητών και Προληπτική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, σ.σ. 123-130.

CAMPBELL, J.K. (1964). Honour, Family and Patronage: A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community. Oxford: Clarendon Press.

CAMPOS, B.P. & MENEZES, I. (1996). Personal and Social Education in Portugal. *Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 3.

CARPENTER, W.D. (2003). Values, Leaders and 'My Weekly Reader': An Historical Study. *The University of Nebraska – Lincoln*.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ.- ΧΡΙΣΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Σ.- ΜΥΛΩΝΑΣ, Κ.-SCHWARTZ, SH. (1992). Καθολικές Αξίες: Ελληνική Πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, τ.5, τχ.1, σ.σ. 7-25. Αθήνα: ΣΕΨ.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α, Αθήνα.

CHASE, J. and PANAGOPOULOS, I.S. (1995). Enviromental Values and Social Psychology: A European Common Market or Commons' Dilemma? In Y. Guerrier, N. Alexander and M. O'Brien (1995) *Values and the Environment. A Social Science Perspective*, New York : Wiley .

CIDREE/UNESCO (1983). *A Sense of Belonging* (http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000986/09867 1epdf. /21-11-06).

ΓΚΑΡΗ, Α.Δ. (1992). *Αξίες και Στάσεις των Μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς και τις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις τους*. Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΓΚΙΚΑΣ, Σ. (1992). *Λεξικό Ιδεών και Ιδεολογιών*: Πολιτική-Κοινωνιολογία-Ψυχολογία-Φιλοσοφία. Αθήνα: Επικαιρότητα.

COFFMAN, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. Garden City, New.York: Doubleday.

COLE, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). New York: Cambridge University Press.

COSTIN, S. E. & Carlson Jones, D. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 5.

COUNCIL OF EUROPE (1991). 17th Session-Vienna Austria / *Resolution on the Europian Dimention of Education: Tear and Curriculum Content (No 1).* (www,coe.int/t/e/cultural_co-operation/standing_conferences/ i.17session-vienna1991.asp /22-11-06).

CRAFT, A. (1994). Five and six year-old's views of friendship. *Educational Studies*, Vol.20, No.2.

DAMON, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Επιμ.Σ.Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg.

DANIELS, J., D' ANDREA, M. & HESC, R. (1995). Moral development and Hawaiian youths: Does gender make a difference? *Journal of Counceling & Development*, Vol. 74.

DAY, J.M. (1991). The Moral Audience: On the Narrative Mediation of Moral 'Judgment' and Moral 'Action'. *New Direction for Child Development*. Vol. 54.

DAVYDOV, VV., ZINCHENKO, VP., TALYZINA NF. (1983). *The Problem of*

*Activity in the Works of A. N. Leont'ev*. Soviet Psychology, Vol. 21(4).

DeROCHE, E.F & WILLIAMS M.M. (1998). *Educating Hearts and Minds. A Comprehensive Character Education Framework*. California:Corwin Press, INC.

DEWEY, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois U. Press.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. (1981). Οι Παιδαγωγικοί Σκοποί στο Διδακτικό έργο. *Φιλόλογος*, Σεπτ./τχ.25, σ.σ. 432-449.

ΔΡΟΣΙΝΟΥ, Μ. (1998). Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής Παραβατικότητας μέσα από Κοινωνικές και Ψυχολογικές Δομές. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών/Τμήμα Ψυχολογίας.

DROWER, M. (1994). Messages of Childhood: Transmission of Cultural Values in Selected Primary Reading Textbooks of the Chicago Public Schools, from 1900-1950. *Loyola University of Chicago*.

DUNN, J. (1999). *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*. Αθηνα: Γ. Δαρδανός.

EDUCATION CENTRE DRUMCONDRA, Ireland (1997). *The Europian Dimension in the Curriculum of the Primary School and the Junior Certificate Programme* (www.eduvinet.de/eduvinet / ir1007.htm / 27-9-2006, σελ.1-3).

ECCLES, J.S. & WIGFIELD, A. (2004). *Motivational Beliefs and Goals*. In S, T. Fiske, D.L. Schacter, & C.Sahn-Waxler, (Eds.). Annual Review of Psychology, April, 109-132. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

FEINBERG, W. (1995). *The Communitarian Challenge to Liberal Social and*

*Educational Theory*. Peabody Journal of Education / Education and the liberal – Communitarian debate, Vol. 70.

FESTINGER, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.

FEYNMAN, R. P. (1998). *Το Νόημα των Πραγμάτων*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. Σ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

FORD, M.E.(1992). *Motivating Humans*. Newbury Park, CA: Sage.

FRAGNIERE, G. (1976) Mapping the Europe of Education. (www.e-education-europe.org/fr/rubriques/home/ 1.asp /9-6-2006, σ. 1-2).

FRANKENA, W. (1967). Value and Valuation. (In Edwards P.(Ed): The Encyclopedia of Philosophy), Vol. 11, London: MacMillan Publishers.

FRAZIER, A. (1980). *Values, Curriculum and the Elementary School*. Boston: Houghton Mifflin Company.

GAJDAMASCHKO, N. (1998). *Schools for Growth: Ideas From a Romantic Scientist*. Contemporary Psychology, Vol. 43, No. 11.

GERMAINE, R.W. (2001). Values Education Influence on Elementary Students' Self-esteem. *University of San Diego*.

GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

_____ (1983). Do Changes in Women's Rights Change Women's Moral Judgment? Στο M. Horner, C. Nadelson, & M. Notman (Eds.), *The Challenge of Change: Perspectives on Family, Work, and Education*, New York: Plenum Press.

_____ (1987). Moral Orientation and Moral Development. Στο E. Kittay & D. Meyers (Eds.), *Women and Moral Theory,* Totowa, NJ: Rowman and Littlefield.

_____ (1988α). Adolescent Development Reconsidered. Στο C. Gilligan κ.ά. (Eds.), *Mapping the Moral Domain,* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, vii-xxxix.

_____ (1988β). Remapping Development: Creating a New Frame Work for Psychological Theory and Research. Στο C. Gilligan κ.ά. (Eds.), *Mapping the Moral Domain,* Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

GILLIGAN, C., & WIGGINS, G. (1988). The Origins of Morality in Early Childhood Relationships. Στο C. Gilligan κ.ά. (Eds.), *Mapping the Moral Domain,* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

GUETZOW, E. R. (1994) *Recognising the values of the responsible for systematic school reconstruction*. S.Texas.

GOLDIAMOND, I. (1968). Moral Behaviour: A Functional Analysis. *Psychology Today*, Vol.2 No.4, September.

GUTHRIE, T.J. (1983). *Learning Values from the Textbooks*. Braunwweig.

HARMIN, M./ KIRCHENBAUM, H./ SIMON, S. (1973). *Clarifying Values through Subject matter*. Minessota: Winston Press.

HARRE, P. (1984). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

HASSO VON RECUM (1990). Education in the Postmodern Period. *Western Europian Education*, Vol.22.

HEENAN, J. (2002). *Building Character through Cornerstone Values*. Thvaled.

HERBERT, M. (1993). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας: Εφαρμοσμένη Ψυχολογία 1β*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

HESLEP, R.D. (1995). *Moral Education for Americans*. USA: Praeger Publishers.

ΧΕΣΜΠΟΥΡΓΚ, Θ. (1983). Οι Αξίες, η Ελευθερία και η Ανθρωπιστική Μόρφωση. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τ. 309, σ.σ. 149-154.

HIGGINS, A (1991). The Just Community Approach to Moral Education: Evolution of the Idea and Recent Findings. *Handbook of Moral Behavior and Development*, Vol 3. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

HOFMANN, J.B. (1994). *Ετυμολογικόν Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής*. Αθήνα: Εν Αθήναις.

HUNTER, J. D. (2000). The Death of Character. Moral Education in an Age Without Good or Evil. USA: Basic Books.

INGALL, C. K. (1997). Maps, Metaphors and Mirrors. London: Ablex Publishing Corporation.

IVEV, A.E., GLUCKSTERN, N.B. & BRADFORD-IVEV, M. (1996). Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης. (Μτφρ. Επιμ.: Μαλικιώση – Λοΐζου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ-ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ, Μ. (1998). Τα Αναλυτικά Προγράμματα σε μια Μετανεοτερική Εποχή. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, σ.σ. 21-35. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

JAMESON, F. (1999). *Το Μεταμοντέρνο ή η Πολιτισμική Λογική του Ύστερου Καπιταλισμού*. (Γ. Βάρσος, μτφρ), Αθήνα: Νεφέλη

JOSEPH, P.B. (1990). Charts and Layers / Heads and Hearts: Toward an Integrated Theory of Moral Education. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 18, No. 1.

JOHNSON, R. E. (2001). *A critical Review of Research on Values: Implications for Pastoral Counselors.* San Diego: Bell & Howell Information and Learning Company.

ΚΑΒΑΘΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1989). Η Έννοια της Εκπαίδευσης Στην Πιαζετιανή Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης. *Ψυχολογικά Θέματα*, Τόμος 2, Τεύχος 1, Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.

ΚΑΚΑΝΑ, Δ.Μ. (1994). Εκπαίδευση, Κοινωνία, Αξίες. *Νέα Παιδεία*, τχ.72, σ.σ. 90-93.

ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ. (1986). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΚΑΤΑΚΗ, Χ. (1984). *Οι Τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

KATZ, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24.

ΚΑΖΕΠΙΔΗ, Α. (1998). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσ/νίκη: Βάνιας.

KELEMEN, J. (1988). *The Dynamics of Personality. An East European View*. Acta Neurochirurgica, Supp l

KIBLER, R.J. et al.(1970). *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston (In ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. (1981). Οι Παιδαγωγικοί Σκοποί στο Διδακτικό έργο. *Φιλόλογος*, Σεπτ./τχ.25, σ.σ. 432-449).

KIDDER, R. M. (1998). *Values Education in Europe* www.globalethics.org/newsline/members/issue2.tmpl 2.articleid=01120015205586 / 28-9-2006).

KIRSCHENBAUM, H. (1992). *A Comprehensive model for Values Education and Moral Education.* Phi Delta Kappan, 73(10), 771-776.

KNELLER, G. (1963). Theoretical Foundation of Education, USA.

KOHLBERG, L. (1971). Stages of Moral Development as a Basis of Moral Education. Στο C. Beck, B. Crittendon, & E. Sullivan (Eds.), *Moral Education: Interdisciplinary Approaches.* Toronto, Canada: University of Toronto Press.

_____ (1981). *Essays in Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development.* San Francisco: Harper and Row.

_____ (1976). Moral Stages and Moralization. In T. Lickona (Ed.). Moral Development and Behavior. New York: Holt.

_____ (1984). *Essays in Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development.* San Francisco: Harper and Row.

_____ (1987). *Essays in Moral Development, Vol. III: Education and Moral Development.* San Francisco: Harper and Row.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γ΄. Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: Ε. Κολιάδης.

_____ (2006). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Β΄. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Ε. Κολιάδης.

ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ, Α. (2001). Κοινωνικές Αξίες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Πρόσκληση σε Διάλογο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 59, σ.σ.30-35.

ΚΟΥΜΑΚΗΣ, Γ. (2000). *Σύγχρονα Προβλήματα και Παιδεία*. Αθήνα: Πατάκης.

_____ (2001). *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Δαρδανός.

KOZULIN, A. (1996). *The Concept of Activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his Disciples and Critics*. An Introduction to Vygotsky. IX, pp.99-122, Routletge, London, England UK.

_____ (1999). *The Concept of Activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his Disciples and Critics.* Lev Vygotsky: Critical Assessments: Vygotsky' s Theory, Vol. 1, pp.179-202, Routledge, New York, NY, USA.

ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ-ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α. (1998). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (1982). Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου. *Νέα Παιδεία*, τ.22. Αθήνα: Παπαδήμα.

_____ (1989). Η Προβληματική του Curriculum. Μια Κριτική Προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* ΙΙ, 161-171.

_____ (1999). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

_____ (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

KVALE, S. (1992). *Postmodern Psychology: A Contradiction in Term?* Psychology and Postmodernism, London: Sage Publications.

LACEY, A.R. (1996). *A Dictionary of Philosophy*. London: Routledge.

LA ROE, J.M. (2003). Values Expressed in Caldecott Medal Books (1938-2002). *The University of Memphis*.

LEE, I.S (1994). Identifying Stakeholders' Values in the front-end of Systemic School Restructuring. *Indiana University*.

LEONTIEV, A. (1959). *Δραστηριότητα, Συνείδηση, Προσωπικότητα*. ( Ε.Π. Ξενόπουλος, Μτφρ), Αθήνα: Γερ. Αναγνωστίδη.

LESKY, A. (1990). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας*, (μτφρ. Α. Τσοπανάκη), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

LEWIS, C.S. (1947). *The Abolition of Man*. New York: Macmillan.

LEWIS, G.S. (1988). Relationships between Teachers and Students Regarding the Fundamental Attitudes and Values of Democracy. *The University of Tennessee*.

LICKONA, T. (1988). Kohlberg and Moral Education: Back to Virtue. *Counseling and Values*, Vol. 32.

_____(1991). *Educating for Character: How Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.

LINN, R. (1991). *Sexual and moral development of Israeli female adolescents from city and kibbutz: Perspectives of Kohlberg and Gilligan*. Adolescence, Vol.26, No. 101.

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).

LOERCHER, B. (2004). *Living Values Education*. (www.livingvalues.net/germany/9-6-2006).

LOSITO, B. (2003). *All Europian Study on Policies for Education for Democratic Citizen (EDC)-Regional Study: Southern Europe Region*.

(http://www.coe.int/t/e/cultural _co-operation/education/e.d.c./documents_and publications/by subject/policies/ *091*_ ecit_2003_22rev_BLosito_South_Europe.asp).

MACINTYRE, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και Διάκριση των δύο Φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

MARIN, G & Gamba, R.J. (2003). Acculturation and Changes in Cultural Values. In *Acculturation: Advances in Theory Measurement and Applied Research* (Chun Kevin, Organista Pamela Balls –EDS).

ΜΑΡΚΟΥΛΗΣ, Δ. (1988). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Δικαιοσύνη: Προς μια Γνωστικο-εξελικτική Θεώρηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.9, σ.σ.123-143. Θεσσαλονίκη: Αφοι. Κυριακίδη.

_____ (1959). *New Knowledge in Human Values*. N.Y: Harper.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

MCLELLAN, M.J. & SANTCHEZ, I. *Principles and Application of Ecological Assesment for Teachers,* στο Swartz, J.L. & Martin, E.W. (1997). *Applied Ecological Psychology for Schools within Community*, Chapter 4: Lawrence ERL Baum Associates Publishers, London.

MENTKOWSKI, M. (1988). Educating for Moral Development: Lessons Learned from Experience. *Counseling and Values* / April, Vol.32.

MERCER, N. (1996). The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom. *Learning and Instruction*, 6.

ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ, Η. (1995). Σύστημα Αξιών και Οικογενειακή Αγωγή.

*Σχολείο και Ζωή*, τχ.5-6, 206-213.

_____ (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Α΄*. Ηράκλειο.

MIDGLEY, M. (1981). Heart and Mind (Trying Out One's New Sword). (In SOMMERS, H.Ch. (1986). *Right and Wrong/Basic Readings in Ethics*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.).

ΜΠΕΝΙΕ, Ζ.Μ. (1996). *Ιστορία της Νεωτερικής και Σύγχρονης Φιλοσοφίας*. (Μτφρ. Κ. Παπαγιώργης), Αθήνα: Καστανιώτη.

ΜΠΟΧΕΝΣΚΙ, Ι. (1985). Ιστορία της Σύγχρονης Ευρωπαϊκής Φιλοσοφίας. (Μτφρ. Χρ.Μαλεβίτση), Αθήνα: Δωδώνη.

MONTGOMERY, C- PLEVYAK, L. (2000). What We Value: A Survey of the Community's Beliefs. *Social Studies and the Young Learners*.April.

ΜΥΑΡΗΣ, Γ. (2002). Η Αντιρατσιστική Συμπεριφορά και τα…Μαθήματά της. Σχόλιο με Εμβέλεια Πανελλήνια για όσους Επιμένουν να Σκέφτονται. *Φιλολογική*, τχ.80, σ.σ. 68-71.

ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1986). Ο σκοπός της Ελληνικής Εκπαίδευσης και οι Κοινωνικοί Προσδιορισμοί της. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.5, σ.σ.163-197. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

NAJDER, Z. (1975). *Values and Evaluations*. Oxford: Clarendon Press.

NAVAL, C.¯ PRINT, M. & IRIARTE, C. (2003). *Civic Education in Spain: A Critical Review of Policy*. (www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/spain_naval.htm /9-6-2006).

NISAN, M. (1996). Personnal Identity and Education for the Desirable. *Journal of Moral Education*, Vol. 25, No. 1.

ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

_____ (1994). Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως μια Ιδιαίτερη Μορφή Κοινωνικοποίησης. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τχ.26, σ.σ.14-16.

NOEL, J. & KING, P. (1994). Les Origines "du Probleme de la Delinquance Juvenile". Deviance et Societe, 18, 3-29. (In ΔΡΟΣΙΝΟΥ, Μ. (1998). Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής Παραβατικότητας μέσα από Κοινωνικές και Ψυχολογικές Δομές. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών/Τμήμα Ψυχολογίας).

ΝΤΑΛΛΑ, 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.

OLDENQUIST, A. (1979). Moral Education without Moral Education. *Harvard Educational Review*, 49, 240-247.

ORMELL, C.(1980). *Values in Education*. (In Straughan R./Wrigley J.(eds): Values and Evaluation in Education). London: Harper and Row.

OSBORNE, H. (1933). *Foundations of Philosophy at Value*. London: Cambridge University Press.

OSER, F. (1996). Learning from Negative Morality. *Journal of Moral Education*. Vol.25, No.1.

ΟΥΣΠΕΝΣΚΙ, Π. (1988). *Ο Τέταρτος Δρόμος*. (Χαρ. Γαλανόπουλος, Μτφρ), Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.

PACKER, M.J. (1992). *Toward a Postmodern Psychology of Moral Action and Moral Development*, Chapter 2.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1982). *Ψυχολογία Αγωγής του Παιδιού*. Αθήνα: Ν. Αυτοέκδοση.

_____ (2003) *Ψυχολογία*. Αθήνα: Ν. Παπαδόπουλος.

_____ (1997). Προβλήματα και Στάσεις Μαθητών Λυκείων της Αθήνας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τχ.2, σ.σ. 16-35. Ρέθυμνο: Ludwigsburg.

_____ (2000). *Το Μάθημα της Ψυχολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική έρευνα σε πανελλήνιο δείγμα μαθητών και καθηγητών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

_____ (2002). *Ένας Πατέρας Γεννιέται*. Αθήνα: Φυτράκης.

_____ (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

ΠΑΠΑΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ, Ν. (1986). Καλλιέργεια Ορθών Στάσεων στα Παιδιά. *Οικογένεια και Σχολείο*, τχ.82, σ.σ. 8-10.

ΠΑΠΑΣ, Α. (1996). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

_____ (1997)α. *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.

_____ (1997)β. *Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός

ΠΑΠΟΥΛΙΑ-ΤΖΕΛΕΠΗ, Π. (1984). Η Διανοητική- Αναπτυξιακή Προσπέλαση στην Ηθική Εκπαίδευση: Ένα Ελληνικό Παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, σ.σ. 162-174.

PARSONS, T. (1951). *The Social System*. Clencoe. (In ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg).

ΠΑΣΣΑΚΟΣ, Κ. (1981). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν*. Αθήναι: Τυπογραφία ΚΜ.

_____(1979). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν Ψυχολογίαν*. Αθήναι: Τυπογραφία.

ΠΕΛΑΓΙΔΗΣ, Σ. (1981).Η Λειτουργία της Παιδαγωγικής Διάστασης στην Ηλιάδα και στην Οδύσσεια. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τχ.296, σ.σ. 12-18.

ΠΕΛΕΓΡΙΝΗΣ, Θ. (2005). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*, Αθήνα*:* Ελληνικά Γράμματα.

PERISTIANI, J. G. (1965). *Honour and Shame*: The Values of Mediterranean Society. London: Weidenfeld and Nicolson

PERRY, R. (1967). *General Theory of Value*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

PETERS, R.S. (1978). The Place of Kohlberg Theory in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 7.

PIAGET, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child.* New York: Free Press.

PIETIG, J. (1977). John Dewey and Character Education. *The Journal of Moral Education*, Vol. 6, No. 3, 170-179.

PITTMAN, F. (1996). *Ο Άνδρας σε Κρίση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΠΛΑΤΣΙΔΟΥ, Μ. (2001). Τα Ηρωικά Πρότυπα των Παιδιών: Ένα Παράδειγμα Εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Ηθική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.

5, σ.σ. 57-69.

_____ (2001). Τα Ηρωικά Πρότυπα. Η Ψυχολογική Δομή και ο Παιδαγωγικός τους Ρόλος. *Νέα Παιδεία*, τχ.99, σ.σ. 147-155.

ΠΛΑΤΩΝ, *ΠΟΛΙΤΕΙΑ* (1976), τόμος Α΄, (μτφρ. Ι. Γρυπάρης), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

ΠΛΑΤΩΝ, *ΘΕΑΙΤΗΤΟΣ* (1992), (μτφρ. Φιλολογική ομάδα *Κάκτου*), Αθήνα: Κάκτος.

ΠΛΑΤΩΝ, *ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ* (1992), (μτφρ. Φιλολογική ομάδα *Κάκτου*), Αθήνα: Κάκτος.

POJMAN, L.P. (1999). *Ethics*. Belmont, CA: Wadsworth.

ΠΟΥΡΚΟΣ, Μ. (1990). *Η ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας*. Γνωστικο-αναπτυξιακή μεθοδολογία. Αθήνα.

_____ (1997α). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο -ηθική μάθηση. Η Οικο-σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

POWER, C.F and LAPSLEY, D.K. (1992). The Challenge of Pluralisme: Education, Politics and Values. London: University of Notre Dame Press.

RAFFA, J.B. (1982). Values on Television Shows Watched by Elementary School Aged Children: The development and Implementation of a Methodology. *University of Florida.*

ΡΑΣΣΕΛ, Β. (2001). *Σωκράτης, Πλάτων και Αριστοτέλης*. Μτφρ. Αιμ. Χουρμούζιου, Αθήνα: Ι.Δ. Αρσενίδη.

_____ (1986). *The Elements of Moral Philosophy*. N.Y.: McGraw-Hill.

RAND, A. (1920). *The Virtue of Selfishness*. (In .(In SOMMERS, H.Ch. (1986).

*Right and Wrong/Basic Readings in Ethics*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.).

RATHS. L./HARMIN, M./SIMON, S.(1978). Values and Teaching. Ohlo: A Bell and Howell Company.

REICHARDT, R.(1979). Wertstrukfuren in Gesellschaftsystem. In *Klages H./Kmieciak P. (Hrsq): Wertwandel und Geselleschaftlischer Wandel*. Frankfurt.

REID, L. (1968). *Philosophy and Education*. London: Heinemann Educational Books.

RESCHER, N. (1967). *Values in the Future: The Impact of the Tecnological Change on American Values*. N.Y.: Free Press.

RETHORST, J.C. (1991). Myth and Morality. *Journal of Moral Education*, Vol. 20, No. 3.

ROCHER, G. (1968). *Introduction ala Sociologie Generale*. Paris:Points.

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.

_____ (1969).Values Systems in Religion. *Review of Religious Research*, 11.

_____ (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

ΡΟΥΝΤΟΣ, Α. (1986). «Ποιον τύπο ανθρώπου πρέπει να επιδιώκει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή του 2000».*Το Σχολείο και το Σπίτι*, Οκτ., τομ.298.

ΡΟΥΣΣΟΣ, Π. (1997). Κανόνες και Αξίες στο Σχολικό Χώρο. Ο Ρόλος του Καθηγητή. *Εκπαιδευτικές Αναζητήσεις*, τχ. 4,5.

RUBIN, Z. (1987). *Οι φιλίες των παιδιών. Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*. Αθήνα: Π. Κουτσουμπός Α.Ε.-Fontana.

ΣΑΚΑΛΑΚΗΣ, Μ. (1984). *Κοινωνικές Ιεραρχίες και Συστήματα Αξιών*. Αθήνα: Κεδρος.

SALKIND, N.J. (1995γ). *Θεωρίες της Ανθρώπινης Ανάπτυξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

SARDIN, T.R. (1986). *The Narrative as a Root Metaphor for Psychology*. στο T.R. Sarbin (Ed.), Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Nature Conduct, σσ. 3-21. New York: Praeger.

SEFFLER, I. (1964). Concepts of Education: Some Philosophical Reflections on the Current Scene. In Landy E./Berry P.(Eds): *Guidance in American Education*. Cambridge: Harvard University Press.

SELIGMAN, C.- OLSON, J & ZANNA, M. (1996). *The Psychology of Values: The Ontario Symposium, Volume 8*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

SHAVER, J.P. & STRONG, W. (1982). *Facing Values Decisions: Rationale-building for Teachers*. Second Edition. New York:Teacher College Press.

SHENG, Y.H. (1996). *A Chinese Perspective on Leontiev's Theory of Personality*. Post – Soviet Perspectives on Russian Psychology. *Constribution in Psycology*, No. 31.

SHER, G.E. & BENNETT, W.J. (1982). Moral Education and Indoctrination. *Journal of Philosophy*, 79, 665-679.

SHERIF, M. (1936). *The Psychology of Social Norms*. N. York.(In NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg).

SHERMAN, N. (1999). *Making a Necessity of Virtue: Aristotle and Kant on Virtue. Cambridge University Press.*

SMITH, A. & MONTGOMERY A. (1997). *Values in Education in N. Ireland* / ch.3http://cain.ulst.ac.uk / issues/index.html / 10-9-2006).

SMITH, P. (1965). *Philosophy of Education*. University of Illinois Press (165-166).

_____ (1970). *Theories of Value and Problems of Education*. Illinois: University of Illinois Press.

SOMMERS, H.Ch. (1986). *Right and Wrong/Basic Readings in Ethics*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

SOMMERS, H.Ch. (1993). *Teaching the Virtues*. IMPRIMIS, Hillsdale College.

ΣΤΑΜΑΤΑΚΟΥ, Ι. (1990). *Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: "Βιβλιοπρομηθευτική".

STORR, A. (1979). *Ανθρώπινη Επιθετικότητα. Ένα Κείμενο Σοφίας για τη Συμπεριφορά, την Επιβίωση και τον προορισμό της Ανθρώπινης φυλής*. Μτφ. Μ. Λώμη, Αθήνα: Γλάρος.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Second Edition. Sage Publications: Thousand Oaks C. A.

STROHMEIER, J. και WESTBROOK, P. (2004). *Πυθαγόρας: Η ζωή και η διδασκαλία του*. Μτφ. Δ. Γιαννιού. Θεσσαλονίκη: Αρχέτυπο.

TAYLOR, P. (1970). Realms of Value. In Smith P.: *Theories of Values and Problems of Education*. Urbana: University of Illinois Press.

TAPPAN, M.B. (1991). Narrative, Language and Moral Experience. *Journal of Moral Education*, No. 20.

_____ (1992). Texts and Contexts: Language, Culture, and Development of Moral Functioning. *Texts and Contexts*, 5.

_____ (1997). Language, Culture, and Moral Development: A Vygotskian Perspective. *Developmental Review*, Vol. 17.

_____ (1998). Moral Education in the Zone of Proximal Development. *Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 2.

ΤΕΡΖΗΣ, Ε. (1981). Η Ηθική Αγωγή του Παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, τχ.296, σ.σ. 24-27.

ΤΕΥΛΟΡ, Τ. (1994). *Η Θεωρητική Αριθμητική και Αριθμοσοφία των Πυθαγορείων*. (Μτφρ.: Α. Τσάκαλη). Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.

THARP, R. & GALLIMORE, R. (1988). *Rousing Minds to Life: teaching, learning and schooling in social context* (Cambridge, Cambridge University Press).

ΘΕΟΦΑΝΙΔΗΣ, Σ. (1981). Οι Αξίες που πρέπει να Διδάσκονται σήμερα στα Σχολεία: Η Ευθύνη. *Ευθύνη*, τ.120, σ.σ. 659-662.

THOMAS, R. (1998). Assessing Education: Paradigms, Problems and Potentials. *Curriculum Review*, 26.

TOMLINSON, P.(1986). Values Teaching: Some Classroom Principles. In Tomlinson P./Quinton M. (Eds) : *Values across the Curriculun*. Philadelphia-London: The Fallmer Press.

TORNEY-PURTA, J. & SCHWILLE, J. (1983). The Trend Toward Moral Education in the United States. *International Journal of Political Education*, 6.

TRIANDIS, H. (1980). Values, Attitudes and Interpersonal Behavior. In Howe, H. (Ed): Nebraska Symposium on Motivation, 1979: Beliefs, Attitudes and Values. London: Nebraska University Press.

ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Γ. - ΜΑΝΩΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ. (1987). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*. Πρώτος τόμος, πρώτο μέρος. Αθήνα: Καστανιώτη

ΤΖΑΝΗ, Μ. (2001). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

VAN Der PLASS, P. (1985). Moral Education in Holland. *Journal of Moral Education*, Vol. 14, No. 2).

VASSILIOU, V. & VASSILIOU, G. (1973). The Implicative Meaning of the Greek Concept of Philotimo. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4., 326-341.

VESSELS, G.G. & BOYD, M.S. (1998). *Public and Constitutional Support for Character Education*. E.I.C. Issue Papers, E.I.C. Homepage.

VYGOTSKY, L.S. (1986). Thought and Language (A. Kozulin, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. ( Original Work published 1934).

_____ (1997). *Νους στην κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, μτφρ.-Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

WARK, G.R. & KREBS, D.L. (1996). Gender and dilemma differences in real-moral judgment. *Developmental Psychology*, Vol. 32, No. 2.

WATSON, G. (1966). *Social Psychology: Issues and Insights*. Philadelphia: Lippincott.

WEBER, M. (1964). *L'Ethique Protestante et l'Espirit au Capitalisme*. Paris.

WENDORF, C.A. & FIRESTONE, I.J. (2004). Functional Morals: Attitude Functions and Moral Reasoning. 76th Annual Meeting of MPA, April, Chicago, IL.

WERTSCH, J. (Ed.) (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* New York: Cambridge University Press.

_____ (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTCH, J., DEL RIO, R. & ALVAREZ, A. (1993). *Sociocultural Studies: History, action and mediation*. In J. WERTCH, R. DEL RIO & A. ALVAREZ (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 1-34). New York: Cambridge Univ. Press.

WETHERELL, M., TAYLOR, S., YATES, S. J. (2003). *Discourse as Data. A Guide for Analysis.* The Open University. London.

WILLIAMS, B. (1972). Morality: An Introduction to Ethics (Vulgar Relativism). (In SOMMERS, H.Ch. (1986). *Right and Wrong/Basic Readings in Ethics*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.).

WILLIAMS, M. (1968). *Values*. In Sills, E.(Ed): International Encyclopedia of the Social Sciences. N.Y.:Macmillan.

WOODS, C. G.P. (1996). Gender differences in moral develorment and acquisition: A revew of Kohlberg's and Gilligan models of justice and care. *Social Behavior and Personality*, 24(4).

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Β. (1984). Οι Κοινωνικές Αξίες και το Σχολείο. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, Μάιος /τχ.318, σ.σ. 133-135. Αθήνα: Χριστιανική Ένωση, Εκπαιδευτικών Λειτουργών.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. (1984). *Θεωρία της Παιδείας (Γενική Παιδαγωγική*). Αθήνα.

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ. (1992). Εκτίμηση της Συμπεριφοράς Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους Συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.16, σ.σ.141-157. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

YANDELL, C.E. (1990). Spiritual Values Identified by Children's Librarians and Elementary School Children in Newbery Medal and Honor Books. *University of Arkansas.*

YOUNG, J.Z. (1991). *Ο Εγκέφαλος και οι Φιλόσοφοι: Από τους νευρώνες στη συνείδηση. Ένα γοητευτικό ταξίδι στο σύμπαν των νευροεπιστημών*. Από τη σειρά: *Εγκέφαλος και νόηση,* (μτφρ. Μυρτώ Αντωνοπούλου). Αθήνα: Κάτοπτρο.

ΖΑΒΛΑΝΟΣ, Μ. (1984). Λήψη Αποφάσεων: Αποφάσεις που Παίρνονται από ένα Άτομο έναντι Αποφάσεων που Παίρνονται Ομαδικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.1, σ.σ. 139-173. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ZHENG, B. (1996). Values in Primers: A Comparative Study of Chinese and American Fourth-grade Reading Textbooks. *The University of Memphis*.

ΣΤΕΛΛΑ - ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΧΑΤΖΗΜΙΧΑΗΛ

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2008

## Σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν στην απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών

**(.)** = μεγάλης διάρκειας παύση του διαλόγου.

**(----)** = δεν ακούγεται καθαρά το τι ακριβώς λέγεται.

**…** = η φράση δεν ολοκληρώνεται και υπάρχει παύση της ροής του λόγου (σαν δισταγμός).

**,** = μικρή παύση της φωνής (χρωματισμός του λόγου).

**.** = ολοκλήρωση της φράσης

**_____** = η φωνή ακούγεται εντονότερη σε σχέση με την υπόλοιπη ομιλία.

**(  )** = Όσες φράσεις βρίσκονται μέσα σε παρενθέσεις, παίζουν επεξηγηματικό ρόλο για την καλύτερη κατανόηση των όσων διαδραματίζονται στην τάξη.

**Α = (στην αρχή της φράσης) αγόρι**

**Κ = (στην αρχή της φράσης) κορίτσι**

**- = (στην αρχή της φράσης) δασκάλα**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. Πίνακες ποιοτικής ανάλυσης των διδασκαλιών .....1
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ (συνάντηση 1η) .....1
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ (συνάντηση 2η) .....27
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ (συνάντηση 3η) .....64
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ (συνάντηση 1η) .....106
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ (συνάντηση 2η) .....125
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ (συνάντηση 3η) .....157
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (συνάντηση 1η) .....195
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (συνάντηση 2η) .....231
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (συνάντηση 3η) .....262

2. Καταγραφή ποιοτικών δεδομένων α΄ ερευνητικής φάσης....285
- ΠΑΤΕΡΕΣ.....285
-ΜΗΤΕΡΕΣ.....295
-ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ1 -ΣΤ2 / ΑΓΟΡΙΑ.....306
-ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ1-ΣΤ2 / ΚΟΡΙΤΣΙΑ.....315
-ΔΑΣΚΑΛΟΙ /ΑΝΔΡΕΣ.....326
ΔΑΣΚΑΛΟΙ /ΓΥΝΑΙΚΕΣ.....329

3. Καταγραφή κατηγορικών δεδομένων της β΄ερευνητικής φάσης (α΄ - β΄ χορήγηση / μαθητή για Π.Ο. και Ο.Ε.).....334
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ.....334
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ.....338

4. Ερωτηματολόγια α΄ ερευνητικής φάσης.....343
4.1. Ερωτηματολόγιο για τους γονείς.....343
4.2. Ερωτηματολόγιο για τα παιδιά.....343
4.3. Ερωτηματολόγιο για τους δασκάλους.....343

5. Ερωτηματολόγιο β΄ ερευνητικής φάσης (μόνο για παιδιά)..343

# 1. Πίνακες ποιοτικής ανάλυσης των διδασκαλιών

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ (συνάντηση 1η)**

Αρχείο ήχου από CD : VA003_032KBPS_000102_055927

| | |
|---|---|
| (Στην αρχή της διδασκαλίας το μαγνητόφωνο δεν είχε ανοίξει για λίγα λεπτά, γι'αυτό και επαναλαμβάνουμε ό,τι είχαμε πει αρχικά, σχετικά με το τι είναι οι αξίες ζωής. Η δασκάλα είχε ζητήσει από τα παιδιά να γράψουν επιγραμματικά το ζητούμενο στον πίνακα.)<br>– Λοιπόν…<br>– **Α:** Άνοιξε;<br>– **Κ**: Άνοιξε.<br>– **Α:** Άνοιξε κυρία Στέλλα.<br>– **Π:** (Φασαρία).<br>– Λοιπόν είπαμε ότι οι αξίες τι είναι; Πράγματα που είναι σπουδαία για τη ζωή μας, έτσι; και…<br>– **Α:** Κυρία, θα πούμε τα ίδια;<br>– Δυο λεπτά… ποιες αξίες έχουμε πει; Σιμέλα;<br>– **Κ:** η υγεία, η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η καλή λειτουργία της κοινωνίας, η αγάπη για τους άλλους και για τον εαυτό μας, η υπευθυνότητα…<br>– Και η έλλειψη εγωισμού… έτσι; Έλλειψη εγωισμού… αγάπη για τη φύση…, αγάπη για τη φύση… Ναι, Κατερίνα;<br>– **Κ:** Σεβασμός για τη θρησκεία.<br>– **Π:** Κυρία, κυρία (φασαρία). | Ερώτηση συμπλήρωσης-βοηθητική |

| | |
|---|---|
| – Σεβασμός στο Θεό, ανεξιθρησκία.<br><br>– **Κ:** Ελευθερία θρησκείας. (Το παιδί που είναι όρθιο το γράφει στον πίνακα.)<br><br>– Για να το γράψουμε εδώ. Λοιπόν.<br><br>Ωραία.<br><br>– **Κ:** Κυρία να πω κάτι;<br>– Ναι.<br>– **Κ:** Αλληλοβοήθεια.<br>– **Π:** Αλληλοβοήθεια.<br>– Αλληλοβοήθεια για άτομα των άλλων φυλών, έτσι; Βοήθεια σε όλους τους ανθρώπους. Βο-ή-θει-α για ό-λους τους αν-θρώ-πους (η δασκάλα συλλαβίζει τις λέξεις για να τις γράψουν σωστά τα παιδιά). Λοιπόν, αυτά παιδιά μου είναι μερικές αξίες που μπορούμε να βρούμε πάρα πολύ στην καθημερινή μας ζωή. Εμείς σήμερα θα ασχοληθούμε με μία αξία που την είπατε. Βέβαια δεν την είπατε από τις πρώτες. Την είπατε λίγο μετά. Με την υ-πευ-θυ-νό-τη-τα. Τι σημαίνει υπευθυνότητα όμως, και γιατί την επέλεξα για να γίνει μία συζήτηση… που θα… συζητήσουμε. Τι σημαίνει;<br>– **Α:** Σημαίνει ότι άμα κάνεις κάτι… να το κάνεις να…να είσαι υπεύθυνος, ότι το έκανες εσύ (το παιδί δε δίνει μια ολοκληρωμένη απάντηση). | Η δασκάλα δείχνει αδιαφορία για το γεγονός της φασαρίας.<br><br>Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| – Να το κάνεις, να το δουλέψεις εσύ, να το ολοκληρώσεις… σωστά, έτσι;<br><br>– **Α:** Χωρίς τη βοήθεια των άλλων.<br><br>– Να έχεις την ευθύνη. Ναι. Δηλαδή την ευθύνη…<br><br>– **Α:** (το παιδί *πετάγεται* να μιλήσει χωρίς να σηκώσει το χέρι του) Όταν κάνεις κάτι…<br><br>– Μην πετάγεσαι. | Παράφραση |
| Δυο λεπτά. Να έχεις την ευθύνη να το… ολοκληρώσεις… | Διαταγή με σκοπό τη συμμόρφωση |
| λίγο πιο δυνατά για να ακούγεται, για να σε ακούμε όλοι | Ευγενής απαίτηση |
| να το ολοκληρώσεις, και μάλιστα όχι απλά να το ολοκληρώσεις για να βγεις από τη δουλειά, να πεις το τέλειωσα, αλλά να το ολοκληρώσεις και …;<br><br>– **Κ:** Σωστά.<br><br>– Και σωστά. ( η δασκάλα δίνει εντολές στο παιδί που είναι στον πίνακα για καλύτερη τακτοποίηση των όσων έχουν γραφτεί σ'αυτόν) Δηλαδή η υπευθυνότητα – σβήστα… όλες αυτές τις αξίες– και βάλε την υπευθυνότητα στο κέντρο και βάλε μία γραμμή (----). Λοιπόν, βάζουμε στο κέντρο την υπευθυνότητα (φασαρία)… Τι θα μπορούσαμε να βάλουμε σαν συστατικά στοιχεία της υπευθυνότητας (----);<br><br>– **Α:** Ειλικρίνεια, ειλικρίνεια. | Ενθάρρυνση παιδιού να συνεχίσει με παράφραση που αποτελεί ταυτόχρονα και ερώτηση συμπλήρωσης<br><br>Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| – Ειλικρίνεια, ειλικρίνεια, έτσι; Τι άλλο; | Ανοικτή ερώτηση |
| – **Α:** Ό, τι αρχίζουμε να μπορούμε να το τελειώσουμε.<br>– Προσπάθεια ολοκλήρωσης. Ολοκλήρωση έργου. | |
| Μην μιλάτε μεταξύ σας γιατί μαγνητοφωνείται και δεν θα ξέρω τι λέτε.<br>Ναι. Μάλιστα. | Επισήμανση επιπτώσεων-συνεπειών |
| Άλλο; Κατερίνα; | Ανοικτή ερώτηση |
| – **Κ:** Καλή συμπεριφορά.<br>– Καλή συμπεριφορά. Καλή συμπεριφορά. | |
| Τι άλλο; | Ανοικτή ερώτηση |
| – **Κ:** Εμείς… κυρία, όταν πρέπει πραγματικά να δείξουμε υπευθυνότητα, να μην το κάνουμε για κάποιους ιδιαίτερους λόγους, για παράδειγμα… να έχουμε την υπευθυνότητα όχι για να πάρουμε καλό βαθμό, αλλά να είμαστε σωστοί απέναντι και στο δάσκαλο και σε όλους (το παιδί εδώ φαίνεται να έχει μια ιδιαίτερα ώριμη τοποθέτηση). | |
| – Δηλαδή να έχουμε μία ευρεία… | Φράση προς συμπλήρωση |
| – **Α:** Να μην είμαστε υποχρεωμένοι (το παιδί απαντάει με θάρρος). | |

| | |
|---|---|
| – … μια ευρεία άποψη αντίληψη για το… γιατί πρέπει να είμαστε υπεύθυνοι, για πολλούς και διάφορους λόγους ε;<br><br>– **Α:** Και στα μαθήματα να είμαστε υπεύθυνοι.<br><br>– …όχι γιατί το θέλουμε εμείς, αλλά για να… συνεξετάσουμε πολλά πράγματα. | Επέκταση |
| Πώς θα το πούμε καλύτερα αυτό; Για σκεφτείτε πώς θα το πείτε.<br><br>– **Α:** (----).<br><br>– Ναι. Δηλαδή να είμαστε υπεύθυνοι όχι μόνο για…το προσωπικό μας συμφέρον. Έτσι; Όχι –μόνο– για– το προσωπικό συμφέρον. | Παρότρυνση για αυτενεργό συμμετοχή των παιδιών |
| Τι άλλο θα μπορούσαμε να πούμε; Υπάρχει κάτι άλλο να πούμε που θα μπορούσε να μπει;<br><br>– **Α:** Η Ειρήνη σήκωνε χέρι.<br><br>– Ναι…(φασαρία). Λοιπόν…<br><br>– **Κ:** Επίγνωση των καταστάσεων. | Ανοικτή ερώτηση |
| – <u>Γνώση</u> για τις καταστάσεις, βέβαια. Άμα δεν ξέρεις τι κάνεις …<br><br>– **Α:** Υπομονή (κι άλλο παιδί απαντά με θάρρος).<br><br>– Λοιπόν…υπομονή, γνώση καταστάσεων (η δασκάλα διαβάζει από τον πίνακα).<br><br>– **Κ:** Υπομονή.<br><br>– **Α:** Κυρία, <u>υπομονή</u>. | Παράφραση-ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| – Υπομονή. | |
| Κοιτάξτε τώρα, πόσα βγαίνουν σιγά σιγά, ε; | Έμμεση ενθάρρυνση με υπόδειξη του θετικού αποτελέσματος. |
| Υπομονή. Κατερίνα.<br>– **Κ:** Συνεργασία.<br>– Καλή συμπεριφορά (----) συνεργασία, έτσι; Καλή συμπεριφορά και συνεργασία. | |
| Πολύ σωστά! | Επιβεβαίωση-ενθάρρυνση |
| Άλλο; | Ανοικτή ερώτηση |
| – **Α:** Να συμφωνούμε με την ψυχολογία του άλλου.<br>– Με το σεβασμό. Καλή συμπεριφορά, συνεργασία, σεβασμός, ε; Δηλαδή να ακούμε τον άλλον, και να τον σεβόμαστε. Όχι να κάνουμε μία δουλειά μαζί και εμείς να λέμε "α, τι με νοιάζει γι' αυτόν; ας την κάνει μόνος του". Ή να πάει να μας πει κάτι και εμείς να λέμε "σταμάτα εσύ, εγώ θα… πω."<br>– **Α:** Να μην αποκλείουμε συνεχώς τον άλλον. | Ανακεφαλαίωση-επέκταση |
| – Να μην αποκλείουμε συνεχώς τον άλλον.<br>– **Κ:** (----). | Επανάληψη βοηθητική για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| – Ναι, βέβαια. Οπωσδήποτε! | επιβεβαίωση-ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| – **Κ**: (----) και να μη λέμε ψέματα.<br><br>– Είπαμε… κάπου… ειλικρίνεια. Το έχουμε πει, το έχουμε αναφέρει. Πολύ ωραία που το ξαναλές και πολύ σωστό. Ναι. | Η δασκάλα δε χαρακτηρίζει το παιδί ως απρόσεκτο, αλλά αναπλαισιώνει το γεγονός ως ευκαιρία για να επαναληφθεί κάτι τόσο σημαντικό. Τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού και ένδειξη αποδοχής και καλής διάθεσης προς αυτό. |
| – **Κ:** Ολοκλήρωση.<br><br>– Η σωστή ολοκλήρωση, η ποιοτική ολοκλήρωση, έτσι. Το να έχει δηλαδή αυτό που κάνουμε ποιότητα. Ποιότητα. | |
| Τίποτε άλλο; | Ανοικτή ερώτηση |
| – **Κ:** Δικαιοσύνη.<br><br>– Δικαιοσύνη, βέβαια δικαιοσύνη. | |
| Οπωσδήποτε δικαιοσύνη. | Επιβεβαίωση-ενθάρρυνση |
| Δηλαδή τι σημαίνει αυτό; (----) ειδικά όταν είναι συνεργατικό έργο, συνεργατική ευθύνη είναι <u>απαραίτητο</u> να υπάρχει δικαιοσύνη. Δεν μου λέτε, άρα εγώ βλέπω και άλλον έναν χωρισμό παιδιά. Βλέπετε εσείς; Υπευθυνότητα για ένα έργο που αναλαμβάνουμε εμείς και υπευθυνότητα για ένα έργο που αναλαμβάνουμε με άλλους… | |
| – **Α:** Ομαδικό. | Το παιδί ανταποκρίνεται παραφράζοντας τα λεγόμενα της δασκάλας, ένδειξη ότι παρακολουθεί με ενδιαφέρον το μάθημα. |

| | |
|---|---|
| – Ε; ομαδικό. Γιατί κάπου εδώ διαχωρίζονται οι ιδιότητες, ε; Ας πούμε η καλή συμπεριφορά, η συνεργασία και ο σεβασμός, υπάρχει… εντάσσεται στην ομαδική δραστηριότητα, έτσι; ενώ όταν είμαστε μόνοι μας αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι τι; Είναι… τι να κάνουμε; να ολοκληρώνουμε το έργο, η ποιότητα, έτσι; η ευθύνη, η προσοχή, η γνώση των καταστάσεων που… θέλουμε να… ολοκληρώσουμε… Κατερίνα. | Επεξήγηση |
| – **Κ:** Και χωρίς (----). | |
| – Και χωρίς; | Ανοικτή ερώτηση |
| – **Κ:** Προσωποληψία. | |
| – Τι εννοείς; Δηλαδή αμερόληπτα; Ναι…Τι; | |
| – **Κ:** Και καλά εγώ δε συνεργάζομαι επειδή αυτός είναι από την Κίνα, επειδή αυτός είναι από την Αγγλία…, εγώ θέλω μόνο με Έλληνες. | |
| – **Π:** Ρατσισμός; Ρατσισμός; | |
| – Α! δηλαδή δεν το μπορούμε αυτό (τη συνεργασία με σκοπό την ολοκλήρωση ενός έργου) χωρίς έλλειψη ρατσισμού, έτσι; Παντελής έλλειψη. (.) Ε… η έλλειψη, παιδιά, ρατσισμού, είναι η <u>τελευταία</u> αξία που <u>θα</u> κάνουμε μάθημα, και ενώ την έχω βάλει τελευταία, δεν είναι γιατί είναι η τελευταία σε αξία. Μπορώ να πω ότι είναι και η πρώτη. Παρόλα αυτά οι πρώτες και οι τελευταίες αξίες είναι πάντα…, εντυπώνονται καλύτερα και θα δείτε ότι…, <u>πώς</u> μπορεί… είναι σημαντικό να μην υπάρχει ρατσισμός, παιδιά. Είναι πάρα πολύ σημαντικό… γιατί αν θέλουμε να ζούμε σε μία ειρηνική γη, πρέπει να νοιώθουμε όλοι ότι είμαστε αδέλφια, και | Η δασκάλα, με την ευκαιρία που της δόθηκε από τα λεγόμενα των παιδιών, τα πληροφορεί για μελλοντικά μαθήματα (η δασκάλα δείχνει μεθοδολογική ευελιξία και προσαρμόζει τις αντιδράσεις της στα λεγόμενα των παιδιών, προκειμένου να τους τραβήξει το ενδιαφέρον τους και για τα μελλοντικά μαθήματα). |

| | |
|---|---|
| ότι μπορεί το ένα παιδί να έχει γεννηθεί στην Αγγλία, άλλο παιδί να έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και άλλο παιδί να έχει γεννηθεί στην Αφρική, όμως δεν φταίει αυτό για το πού γεννήθηκε, έτσι δεν είναι; Είναι άνθρωπος, πονάει το ίδιο με εμάς, έχει τα ίδια όργανα, τις ίδιες ελπίδες, αγαπάει το ίδιο και επομένως έχει και τα ίδια δικαιώματα και περιμένει από τους συνανθρώπους του αγάπη. Γιατί μόνο τότε μπορούμε να έχουμε ειρήνη. Αν βλέπω εγώ τον έναν και τον άλλο σαν εχθρό, μπορεί να υπάρξει ειρήνη;<br><br>– **Κ:** Όχι.<br><br>– Αν λοιπόν θέλουμε να ζήσουμε πραγματικά σε έναν παράδεισο επί της γης, γιατί <u>αυτό</u> στην πραγματικότητα θα θέλαμε όλοι οι άνθρωποι, έτσι δεν είναι; Όχι να πεθάνουμε και να πάμε στον ουρανό για να ζήσουμε στον παράδεισο, αλλά να (βρούμε) και στη γη αυτό τον παράδεισο. Υπάρχει κανείς που δεν το θέλει αυτό;<br><br>– **Α:** Όχι.<br><br>– Λοιπόν (----). Αλεξάνδρα.<br><br>– **Κ:** Εμ… θέλω να ρωτήσω, αν μπορούμε… να πούμε την υπευθυνότητα…, ότι, ε… | Ερώτηση που εκμαιεύει την απάντηση. |
| – Αν έχουμε υπευθυνότητα…, ναι, ναι… | Παρότρυνση-ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ναι… ότι αν ο άλλος είναι από (----) δεν πρόκειται να τον κάνω φίλο .<br><br>– **Α:** (----) να είναι…<br><br>– Αυτό είναι ρατσισμός. Αυτό… θα το δούμε στο ρατσι… στο ρατσισμό. Πρέπει να το συζητήσουμε πάρα πολύ. Θα αφιερώσουμε λίγη ώρα τώρα πάνω σ’ αυτό το θέμα, γιατί είναι πάρα πολύ σπουδαίο, κι ας μην πούμε τώρα γι’ αυτό, γιατί θα έχουμε όλο το χρόνο να αναπτυχθούμε στις τρεις αυτές ώρες. Για να μου πείτε τώρα λοιπόν παιδιά, | |

| | |
|---|---|
| να θυμηθείτε λιγάκι αυτά που έχουμε γράψει στον πίνακα. Λοιπόν, να συζητήσουμε λιγάκι γι' αυτά. Για να δούμε, υπομονή χρειάζεται στην υπευθυνότητα; Να τα συζητήσουμε τώρα, ένα-ένα. Να δούμε αν είναι όντως έτσι. Χρειάζεται υπομονή; Όταν αναλαμβάνουμε ένα έργο (----), θέλουμε ας πούμε να ολοκληρώσουμε μία εργασία δική μας για το σχολείο, θέλει υπομονή; Ναι.<br><br>– **Κ:** Θέλει πολύ υπομονή, γιατί… μπορεί να σου πάρει μέρες για να την κάνεις.<br><br>– **Α:** Κυρία, κάτι θέλει να σας πει ο Νίκος για την υπευθυνότητα(φασαρία). | Η δασκάλα δείχνει να διστάζει για το αν πρέπει να αναφερθεί εκτενέστερα στο παρόν μάθημα για το ρατσισμό. Τελικά αποφασίζει να επανεστιαστεί στο θέμα του παρόντος μαθήματος, κάνοντας μια ανακεφαλαίωση. |
| – Ένας-ένας. Όχι όλοι μαζί. | Παρατήρηση |
| Μπορεί να σου πάρει μέρες. Και άμα δεν έχεις υπομονή τι γίνεται; Τι κάνεις μετά, άμα δεν έχεις υπομονή; Αλέξανδρε.<br><br>– **Α:** (τα παιδιά συμμορφώνονται και απαντά ένα παιδί που προηγουμένως είχε σηκώσει το χέρι του) Απογοητεύεσαι και (----). | Ερώτηση που εκμαιεύει την απάντηση |
| – Απογοητεύεσαι και δεν το ολοκληρώνεις. Απογοητεύεσαι και δεν το ολοκληρώνεις (----). | Επανάληψη για έμφαση |
| – **Π:** (----)/(φασαρία).<br><br>– Μη μιλάμε όλοι μαζί γιατί δεν θα ακούγεται τίποτα (----). | Παρατήρηση με επισήμανση συνεπειών |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν. Δεν μπορούμε να μην έχουμε υπομονή γιατί αλλιώς θα απογοητευτούμε και θα τα παρατήσουμε στη μέση. Ενώ αν έχουμε υπομονή, όσο χρόνο χρειάζεται τον αφιερώνουμε. | |
| Γιάννη, Γιάννη, Γιάννη… για πες μου Γιάννη (το παιδί δεν προσέχει και η δασκάλα με την αναφορά του ονόματός του προσπαθεί να το κάνει να συμμετάσχει στο μάθημα). | Αυστηρή αναφορά ονόματος με ακόλουθη παρότρυνση για συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα. |
| – **Α:** Επίσης άμα δεν έχουμε υπομονή, (----) δεν έχουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας (το παιδί απαντάει στην ερώτηση της δασκάλας και την επεκτείνει, σημάδι ότι παρακολουθεί).<br>– Α! εδώ μας λέει ο Γιάννης κάτι άλλο σημαντικό, ότι αν δεν έχουμε υπομονή αυτό δείχνει και κάτι άλλο, –το σύμπτωμα αυτό–όχι μόνο ότι δεν έχουμε υπομονή, ότι δεν έχουμε εμπιστοσύνη στον εαυτό μας, | Παράφραση-επέκταση |
| -μπράβο Γιάννη, πολύ σπουδαίο αυτό που είπες-(χειροκροτήματα των παιδιών).<br>Λοιπόν, όχι χειροκροτήματα, φτάνει, | Επιβράβευση |
| τέλεια Γιάννη σήμερα. | Επιβράβευση με στόχο να προσελκυστεί το ενδιαφέρον του παιδιού για το μάθημα. |
| Λοιπόν, όταν δεν έχουμε υπομονή, τι σημαίνει; Γιατί δεν έχουμε υπομονή; Όταν δούμε ότι κάτι δεν γίνεται… με την πρώτη… | |
| -<u>Κατερίνα</u> (παλαμάκια της δασκάλας για να μη μιλάει το συγκεκριμένο παιδί)<br>όταν δούμε ότι κάτι δε γίνεται με την πρώτη τι σημαίνει αυτό; | Αναφορά ονόματος |

| | |
|---|---|
| – **Π:** Ότι, ότι…<br><br>– Και εμείς τα παρατάμε; Ότι δεν έχουμε …<br><br>– **Κ:** (----). Ότι αμφισβητούμε τον εαυτό μας.<br><br>– Ότι αμφισβητούμε τις ικανότητές μας να προσπαθήσουμε παραπάνω και να το ολοκληρώσουμε. Δηλαδή λέμε ότι: «α, αφού δεν έγινε με την πρώτη, όσο και να προσπαθήσω εγώ δεν θα το καταφέρω». Είδατε λοιπόν ότι… υπάρχουν <u>επίπεδα</u> ερμηνειών; Δηλαδή, α, αυτό…<br><br>– **Α:** Όπως και με τα μαθήματα (το παιδί αναφέρει ένα εύστοχο παράδειγμα, σημάδι ότι παρακολουθεί). | |
| – Μπράβο!<br><br>για πες το… | Επιβράβευση<br><br>Ενθάρρυνση |
| – **Α:** Ότι… όταν είναι ένα μάθημα δύσκολο, το διαβάζουμε μία φορά, λέμε δεν μπορώ να το μάθω, ενώ πρέπει να το διαβάσεις πολλές φορές (σωστή επεξήγηση που δείχνει ότι το παιδί μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα). | |
| – Μπράβο.<br><br>Δεν μπορώ να το μάθω, τέρμα. Δεν μπορώ. Ενώ δεν είναι ότι δεν μπορείς, απλά δεν είσαι… ε… δεν έχεις δεκαπλάσιο μυαλό ώστε μία φορά που θα το δεις, να το μάθεις. Είσαι ένας φυσιολογικός άνθρωπος που θέλεις (----) τέσσερις-πέντε φορές (----) στο μυαλό σου για να το μάθεις, έτσι; Έλα Αλεξάνδρα.<br><br>– **Κ:** Αν όμως δε… όταν διαβάσουμε το μάθημα, ε… και δεν… λέμε ας πούμε, δεν μπορούμε να το μάθουμε, και δεν είμαστε συγκεντρωμένοι σ’ αυτό που διαβάζουμε, έτσι παίρνει περισσότερη ώρα. | Επιβράβευση<br><br>Παράφραση-επέκταση |

| | |
|---|---|
| – Μπράβο! Πάρα πολύ ωραία! | Επιβράβευση-επιβεβαίωση |
| Θέλουμε λοιπόν και αυτοσυγκέντρωση. Το γράψαμε αυτοσυγκέντρωση;<br>– **Κ:** Όχι…<br>– (----) που σημαίνει και αυτοσυγκέντρωση. (----)Αφού λοιπόν… | |
| -οι κιμωλίες δεν είναι για (----). Ήσυχα. | Παρατήρηση |
| Σε παρακαλώ, δε θέλω να σε βάλω να αλλάξεις θέση τώρα, το θεωρώ προσβλητικό. Λοιπόν, σε παρακαλώ πολύ μην ξανακάνεις το ίδιο. | Ευγενής απαίτηση με παράλληλη επισήμανση συνεπειών. |
| Προσοχή και συγκέντρωση-. Δεν σας αρέσουν αυτά που λέμε;<br>– **Κ:** Ωραία είναι κυρία.<br>– Μόνο (----).<br>– **Π:** Ε… όχι.<br>– Λοιπόν.<br>– **Α:** Μπορεί να περιλαμβάνεται (----)…;<br>– Πιο δυνατά να ακούγεσαι.<br>– **Α:** Μπορεί να περιλαμβάνεται και η εξυπνάδα στην… υπευθυνότητα; | Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να της πουν τη γνώμη τους για το μάθημα - Απόδοση αξίας στην άποψη των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| – (η δασκάλα απευθύνει την ερώτηση στο σύνολο της τάξης) Περιλαμβάνεται η εξυπνάδα στην υπευθυνότητα;<br><br>– **Α:** Ποιο κυρία;<br><br>– **Κ:** Ναι. Για να είσαι υπεύθυνος πρέπει να είσαι και έξυπνος.<br><br>– Πρέπει να μπορείς να κατανοείς όλα τα άλλα… ας πούμε και εξυπνάδα αλλά νομίζω ότι και ένα όχι και τόσο πολύ καλό μυαλό, αν είναι υπεύθυνος, θα προσπαθήσει με αυτό το μυαλό που διαθέτει να κάνει σωστά τη δουλειά του, θα ρωτήσει άλλους ας πούμε. Και να μην ξέρει κάτι θα ρωτήσει άλλους για να το ολοκληρώσει. Οπότε, ναι μεν χρειάζεται όταν είσαι μόνος σου, αλλά και… πάλι… δεν είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο. Κατά τη γνώμη μου, | Ενθάρρυνση των παιδιών να απαντήσουν τα ίδια στην ερώτηση του συμμαθητή τους– πίστη στην ικανότητα των παιδιών να απαντήσουν –σεβασμός στην άποψή τους. |
| δεν ξέρω, εσείς τι λέτε,<br><br>(----). Δηλαδή και ένας που δεν είναι ο Αϊνστάιν μπορεί να κάνει υπεύθυνα τη δουλειά του και να προσπαθήσει να ολοκληρώσει το έργο του, όσο μπορεί καλύτερα. Σιμέλα.<br><br>– **Κ:** Εγώ θέλω να εκφράσω μια προσωπική μου άποψη…, πιστεύω ότι κανένας άνθρωπος δεν γεννήθηκε έξυπνος (το παιδί παίρνει το θάρρος να εκφράσει μια προσωπική γνώμη μετά την έμμεση προτροπή της δασκάλας). | Σεβασμός της δασκάλας στην άποψη των παιδιών (υποδηλώνεται ότι η άποψη της δασκάλας δεν είναι απαραίτητα και η σπουδαιότερη). |

| | |
|---|---|
| – Α! | Ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Αρχίζουμε να κατακτάμε τα επίπεδα της εξυπνάδας (το παιδί απαντά σωστά και με ωριμότητα). | |
| – Πάρα πολύ ωραίο αυτό που μας λες. | Επιβεβαίωση-ενθάρρυνση |
| Κανένας άνθρωπος … | |
| και πώς το εξηγείς αυτό; Για πες μου. | Ενθάρρυνση μέσω του σεβασμού στην προσωπική γνώμη του παιδιού. |
| – **Κ:** Ότι όλοι οι άνθρωποι έχουμε κάποιες γνώσεις, έχουμε διαβάσει, έχουμε δει κάποια πράγματα, έχουμε νιώσει κάποια πράγματα…(σωστή εξήγηση του παιδιού) | |
| – Μπράβο! | Ενθάρρυνση μέσω επιβράβευσης |
| – **Κ:** … και με την αγάπη που νιώθει ο καθένας παίρνει την ευθύνη κάποιων πράξεων που μπορεί να κάνει. | |
| – Πολύ σωστά. | Επιβεβαίωση |
| Δεν μου λέτε…, δε μου λέτε… ένας άνθρωπος μπορεί να κάνει πάρα πολύ μεγάλο κακό. | |

| | |
|---|---|
| Έχει κανείς αντίρρηση γι’ αυτό; Για πείτε μου. | Ενθάρρυνση να εκφράσουν τα παιδιά τις τυχόν αντιρρήσεις τους-σεβασμός στις απόψεις των παιδιών και δυνατότητα έκφρασης αντίθετης γνώμης (δημοκρατικό κλίμα) |
| – **Α:** Κυρία μπορεί να (----)…<br>– Για πέστε μου…<br>– **Α:** …να μην μπορεί να κατανοήσει τι κάνει.<br>– Μιλάμε τώρα για τις παθολογικές περιπτώσεις, ε; Που δεν έχει (----) ο εγκέφαλος αυτού του ανθρώπου. Έχει βλάβη αυτός ο εγκέφαλος. Όμως… όμως…, ναι, αν πάρουμε την περίπτωση ότι γεννιέται…, όμως αν πάρουμε την περίπτωση ότι γεννιέται με φυσιολογικό εγκέφαλο, τότε μπορεί να γίνει καλύτερος, γιατί είναι θέμα… | Παράφραση για διευκρίνιση-επέκταση |
| – **Α:** Μάθησης.<br>– …εκπαίδευσης, μάθησης και εμπειριών. Και παράδειγμα μπορώ να σας φέρω εγώ, ότι αν έχεις ένα έξυπνο παιδί και δεν του διδάξεις τίποτα και το αφήσεις στο δάσος, θα γίνει χαζό…, θα δείχνει χαζό. Γιατί; γιατί; Για πείτε μου. Δεν μαθαίνει να μιλάει, δεν μαθαίνει να συμπεριφέρεται, δεν θα έχει τίποτα που να θυμίζει άνθρωπο της κοινωνίας μας, οπότε θα είναι σαν ζώο. Δε θα το θεωρούμε έξυπνο. | Παράφραση-επέκταση |
| – **Α:** Δε ξέρει ούτε ποια μαθήματα να διαβάζει…<br>– Τίποτα δε θα ξέρει.<br>– **Π:** (----)/(φασαρία).<br>– Δε μου λέτε… | |
| ακούστε εδώ, -όχι όλοι μαζί γιατί θα μπερδευτούμε. | Παρατήρηση με εντοπισμό των πιθανών συνεπειών. |

| | |
|---|---|
| Δε θα ξέρει να σκέφτεται με τον τρόπο που σκεφτόμαστε εμείς, έτσι δεν είναι; | Παράφραση |
| Οπότε είναι πολύ ωραίο αυτό που είπατε. | Επιδοκιμασία-απόδοση αξίας στα λεγόμενα των παιδιών. |
| Για να προχωρήσουμε λίγο παρακάτω όμως. Ε… χρειάζεται να έχουμε γνώση καταστάσεων για να είμαστε υπεύθυνοι; Χρειάζεται; Ειρήνη.<br>– **Κ:** (τα παιδιά συμμορφώνονται και απαντά ένα παιδί που σήκωνε το χέρι του) Ναι. Ήθελα να πω ότι χρειάζεται και επιμονή.<br>– Χρειάζεται και επιμονή. Την έχουμε γράψει την επιμονή; Όχι. | |
| Να τη γράψουμε γιατί είναι πολύ σημαντικό. | Επιδοκιμασία |
| Υπομονή και επιμονή είναι δύο θετικά… συνδέονται αυτές οι δύο έννοιες, γιατί όταν έχουμε υπομονή έχουμε και επιμονή. Γιατί αν δεν έχουμε υπομονή, δε θα έχουμε και… υπομονή… -ε- πι-μο-νή-(η δασκάλα συλλαβίζει τη λέξη για να τη γράψει το παιδί στον πίνακα).<br>– **Κ:** Κυρία, θέλω να πω κάτι. Ακόμη και ο πιο έξυπνος άνθρωπος, ο εξυπνότερος, θα υπάρχει κάτι που δεν θα ξέρει.<br>– **Α:** Κανείς δεν ξέρει τα πάντα. | Επέκταση |
| – Βέβαια. | Επιβεβαίωση |

| | |
|---|---|
| Μα τι λέμε τώρα. Μόνο ο Θεός ξέρει τα πάντα. Ο άνθρωπος, όσο ψηλά και να'ναι, κι όσο μυαλό και να'χει πάλι δεν ξέρει πολλά πράγματα. Πάλι υπάρχουν χιλιάδες πράγματα που δεν ξέρει. (Κάποια παιδιά γελάνε) | |
| Υπάρχει κάτι αστείο; Πέστε μου για να γελάσω και εγώ μαζί σας. Κρίμα να μην γελάω και εγώ. Λοιπόν. Για να δούμε. Για πες μου. | Ερώτηση έμμεσης επίπληξης-έμφαση στις συνέπειες για τον άλλο. |
| – **Κ:** Επάνω στο θέμα που άρχισε ο Γιώργος, ήθελα να πω ότι υπάρχουν παιδιά που έχουνε μυαλό, το οποίο μπορεί να ανταποδώσει πολλά πράγματα, αλλά… πώς να το πω… δεν το χρησιμοποιούνε το μυαλό τους.. | |
| – Α! Και πώς να το χρησιμοποιείς; Δηλαδή… όταν είσαι σε μια τηλεόραση μπροστά και όλη την ώρα ακούς χαζομάρες, χρησιμοποιείς το μυαλό σου; Πέστε μου, χρησιμοποιείς το μυαλό σου; Άμα δεν πάρεις ένα βιβλίο… να διαβάσεις κάτι άλλο…, άμα δεν κάνεις μία συζήτηση πάνω σε άλλα θέματα, να ακούσεις και τη γνώμη του άλλου, να ακούσεις και τον άλλο τι θέλει, πώς θα αρχίσει να σκέφτεται ο άλλος; Δεν μπορεί! Είναι αδύνατον. | Ενθάρρυνση-επέκταση |
| – **Κ:** Κάθε άνθρωπος έχει μυαλό για να σκέφτεται, και πρέπει να το χρησιμοποιεί σωστά για να κάνει…, να πετύχει ένα σκοπό που θέλει (σωστό συμπέρασμα και αξιολογική επέκταση από τη μεριά του παιδιού). | |

| | |
|---|---|
| – Λοιπόν, παιδιά μου, το λέω σε σας και… νομίζετε ότι σας το λέω στ' αστεία.<br><br>– Όταν λέω ότι είσαστε το μέλλον του κόσμου, θα φτιάξετε τον κόσμο αλλιώς, και θα έχετε τη δυνατότητα να κάνετε τη γη αυτή έναν παράδεισο, -εσείς τα παιδιά-, προσέξτε το. Γιατί ένας άνθρωπος θα κάνει και δύο και τρία και τέσσερα παιδιά. Αν αυτά τα παιδιά τα εκπαιδεύσετε κάπως (----)-εμείς φεύγουμε, εμείς οι παλιοί φεύγουμε σιγά-σιγά. Ότι είχαμε να δώσουμε το δώσαμε, και είναι αρκετά καλό αυτό και έτσι πρέπει να γίνει, για να μείνετε εσείς και τα παιδιά σας για να διορθώσετε λίγο αυτά που δεν πηγαίνουν καλά. Είσαστε το μέλλον του κόσμου, μην το ξεχνάτε. Η δύναμή σας είναι πολύ μεγάλη. Μη σας πει κανείς ότι δεν έχετε δύναμη. Είναι ψέμα. Αναλογιστείτε τη δύναμη που έχετε στα χέρια σας σαν αυριανοί ενήλικες, και τότε θα τρομάξετε, θα τρομάξετε από το πόση δύναμη έχετε σαν άτομα. Μόνο στα παιδιά σας να διδάξετε αυτά, αυτά (τα παιδιά) θα διδάξουν άλλα τόσα παιδιά. Διπλάσια… διπλάσια. Μέσα σε εκατό χρόνια, ο κόσμος θα έχει αλλάξει εκατόν ογδόντα μοίρες. Σκεφτείτε το αυτό, και θα με θυμηθείτε κάποια στιγμή. Λοιπόν, προσοχή λοιπόν, είστε υπεύθυνοι για (----) Κοιτάξτε παιδιά. Έχετε δύναμη και αφού έχετε δύναμη είσαστε υπεύθυνοι για το αύριο. Όπως βέβαια ήμασταν και μεις, αλλά εσείς κάτι παραπάνω, γιατί έχετε περισσότερα εργαλεία (----) από ό,τι εμείς, έτσι δεν είναι; Και είστε και πολύ πιο έξυπνα από εμάς, και ζείτε σε μία εποχή ειρήνης, ενώ οι δικοί μου γονείς π.χ. δεν ζήσαν εποχή ειρήνης. Ήταν εποχή πολέμων, οπότε εσείς έχετε λόγους παραπάνω να θέλετε την ειρήνη και… να τη θέλετε την ειρήνη. Εδώ μπαίνει η υπευθυνότητα του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά, έτσι; Για τον κόσμο, για τον αυριανό κόσμο. Εσείς θα φτιάξετε, είτε την κόλαση είτε τον παράδεισο. Και βάλτε το καλά στο μυαλό σας και μην το | Επέκταση-Εμβάθυνση-τόνωση αυτοπεποίθησης των παιδιών-ενδυνάμωση εσωτερικών κινήτρων |

| | |
|---|---|
| ξεχάσετε ποτέ αυτό. Εδώ έγκειται η υπευθυνότητα του κάθε ανθρώπου. Μπορείτε να κάνετε πίσω ή μπορείτε να κάνετε και μπροστά. Είναι ο πλανήτης της ελεύθερης επιλογής εδώ. Ο καθένας κάνει αυτό που επιλέγει. Είναι ελεύθερος. Όμως… (είναι σωστό) να κάνει… να φέρει μία διαφορετική πραγματικότητα στον κόσμο και σ'αυτή θα είναι υποχρεωμένα να ζουν τα παιδιά σας και τα παιδιά των παιδιών σας. Μην το ξεχάσετε αυτό παιδιά, <u>ποτέ</u>. | |
| Λοιπόν, η υπευθυνότητα λοιπόν είναι πολύ σπουδαία έννοια. Και αν συνήθως τη βάζουμε μετά από αρκετές αξίες, είναι μία πολύ σπουδαία αξία παιδιά. | Επανεστίαση στην υπευθυνότητα |
| Γιατί χωρίς υπευθυνότητα τι κάνουμε; Για πείτε μου. Αν δεν νιώθουμε υπεύθυνοι για τίποτα, τι γίνεται;<br>– **Κ:** Χάνουμε τον αυτοέλεγχο (ώριμη απάντηση).<br>– Χάνουμε τον αυτοέλεγχο… τι άλλο;<br>– **Κ:** Χάνουμε την εκτίμηση των άλλων.<br>– Χάνουμε την εκτίμηση των άλλων…<br>– **Α:** (----)… | Ανοικτή ερώτηση |
| – Άμα δεν έχεις ευθύνη για κάτι … για πες Σιμέλα. | Φράση συμπλήρωσης |
| – **Κ:** Χάνουμε κάποια προνόμια που θα είχαμε αποκτήσει αν είχαμε την υπευθυνότητά μας<br>– **Α:** Αντί ο άνθρωπος να εξελίσσεται προς τα πάνω, κατεβαίνει. | Ώριμη απάντηση του παιδιού. |
| – Αντί ο άνθρωπος να εξελίσσεται… | Επανάληψη με σκοπό τη συμπλήρωση |
| – **Α:** …προς τα πάνω, να ανεβαίνει, κατεβαίνει. | Το παιδί ανταποκρίνεται και συμπληρώνει. |

| | |
|---|---|
| – Κατεβαίνει. Δηλαδή. Αυτό που είπα κι εγώ. Εάν εσείς…, εάν εσείς πιστέψετε έστω … έστω ότι πιστεύατε ότι με… εκατό τοις εκατό ότι είστε υπεύθυνοι για τον κόσμο, θα ήσασταν τόσο ανέμελοι στις πράξεις σας ή θα προσέχατε τι σκέφτεστε και τι κάνετε; Ότι αυτό έχει <u>επιπτώσεις</u> στη δημιουργία της πραγματικότητας; Θα ήσασταν πιο προσεκτικοί; Ε; | Ερώτηση που προκαλεί τα παιδιά να σκεφτούν και να αποφασίσουν με βάση τη λογική. |
| – **Π:** Ναι. | |
| – Βέβαια!(----)/(Αν πιστεύεις) ότι εγώ δεν είμαι υπεύθυνη γι' αυτό, κάνεις ότι σου κατέβει, και τελικά ο κόσμος που φτιάχνεις… | Ενθάρρυνση μέσω συμπλήρωσης και επέκτασης των λεγομένων των παιδιών. |
| – **Α:** (----). | |
| – -ναι, ό,τι και να κάνω δεν έχει συνέπεια, κάνεις ό,τι σου κατέβει- και τελικά αυτό που δημιουργείται είναι ένα… | |
| – **Κ:** Χάος | |
| – <u>Χάος</u>. Και πρέπει παιδιά…, είναι αδύνατο ο άνθρωπος να μην έχει ευθύνη… να μην έχει επίγνωση της δύναμής του. Τι νομίζετε ότι είναι ο άνθρωπος; Ένα σκουπιδάκι που το πετάνε από εδώ και από εκεί; Σε καμία περίπτωση. Ο άνθρωπος είναι άνθρωπος. Έχει νου, σκέψη, ψυχή και μπορεί να δημιουργεί. <u>Να δημιουργεί</u>. Και αφού μπορεί να δημιουργεί, μπορεί να δημιουργήσει το καλό, μπορεί να δημιουργήσει και το <u>κακό</u>. | Επέκταση-έμφαση στην ιδιαίτερη φύση του ανθρώπου και στην ανάγκη για υπεύθυνη διαχείριση της δημιουργικής του δύναμης. |
| – **Κ:** Πιο εύκολα το κακό. | |

| | |
|---|---|
| – Πιο εύκολα, γιατί το κακό δεν θέλει και πολύ για να δημιουργηθεί. Αρκεί να μην κάνεις τίποτα … γιατί είναι πιο εύκολο το κακό; γιατί; Γιατί αρκεί να μην κάνεις τίποτα και γίνεται το κακό. Για να κάνεις όμως κάποια πράγματα, μία ζωγραφιά…, μια ζωγραφιά, θα πρέπει να κινηθείς, να βρεις τις μπογιές, ε; τα χαρτιά, να κάτσεις, να πονέσεις μόνος σου... (----), να κάτσεις ώρα εκεί… Αλλά, για να σκίσεις μία ζωγραφιά…, για να σκίσεις μια ζωγραφιά… κάνεις το χαρτί χρατς, χρατς. | Παράφραση-επέκταση |
| – **Κ:** Για να μπορέσεις… | |
| – Επομένως; επομένως Αλεξάνδρα; | Ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Η κακία… δε… δε χρειάζεται προσπάθεια, για να πετύχεις αυτό που θέλεις, ενώ να κάνεις κάτι καλό, χρειάζεται προσπάθεια…, να νοιαστείς πιο πολύ γι' αυτό που… θες να κάνεις (ώριμη σκέψη του παιδιού). | Το παιδί ανταποκρίνεται στην ενθάρρυνση και συνεχίζει να μιλά. |
| – Έτσι μπράβο.<br>Αυτό πιστεύω το καταλαβαίνετε. Έχετε καταλάβει αυτό που θέλω να πω. | Επιβράβευση |
| – **Κ:** Γιατί το κακό είναι πάντα εύκολο. | |

| | |
|---|---|
| – Το κακό, όταν δεν κάνεις τίποτα… -γιατί και με το να μην κάνεις τίποτα δεν είναι σωστό. Αφήνεις τα πράγματα και κυλάνε και σε φέρνουν πίσω- και με το να μην κάνεις τίποτα κάνεις κακό. Κάθεσαι εκεί, δεν επεμβαίνεις πουθενά, δεν λες τίποτα, δεν επηρεάζεις κανέναν, δεν μαθαίνεις κανέναν…, Α! μια χαρά!<br>– **Κ:** (----). | Επέκταση |
| – Όχι, σωστό κι αυτό. | ενθάρρυνση |
| Το καλό θέλει πάντα… | Φράση συμπλήρωσης |
| – **Κ:** και κάνουμε και κακό στον εαυτό μας (σωστή απάντηση του παιδιού).<br>– Κακό στον εαυτό μας…<br>– **Κ:** (----)… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** (----) να μην κάνουμε κακό. Φοβόμαστε.<br>– Μπράβο. | Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| Τι γίνεται; Τότε κάνουμε κακό πρώτα και κύρια στον εαυτό μας όταν δεν κάνουμε τίποτα. Γιατί ο άνθρωπος ήρθε σε αυτή τη γη… γιατί λέτε; Για να μην κάνει τίποτα; Τότε θα ήταν ένα σκυλάκι που δεν κάνει τίποτα και (----)/(ζει). Άλλος ο ρόλος του σκυλιού στον κόσμο. Αλλά ο άνθρωπος… είναι αυτός ο ρόλος του; Να μην κάνει τίποτα; Να είναι δημιουργός. Να είναι κι αυτός δημιουργός. Έτσι δεν είναι; Γι' αυτό έχει το μυαλό. Αν δεν το ή… αν δεν ήθελε ο Θεός να είμαστε συνδημιουργοί μαζί του, δεν θα μας έδινε μυαλό. Θα ήμασταν εκεί σαν τα σκυλάκια και απλά θα (----). | Επέκταση |
| Μας έδωσε το μυαλό γιατί; Για να… | Φράση συμπλήρωσης |
| Λοιπόν Γιώργο, δυνατά όμως.<br>– **Α:** …Το χρησιμοποιούμε.<br>– Μπράβο! | Επιβράβευση |
| (----); (----)χρησιμοποίησες τα ταλέντα σου; Τι έκανες λοιπόν εδώ, σ' αυτή τη ζωή; Καθόσουν και κοιμόσουνα; Λοιπόν…, ε… και ο Γιώργος να μιλήσει, δυνατά όμως.<br>– **Α:** (----).<br>– **Π:** Δυνατά… δυνατά. | Επέκταση |

| | |
|---|---|
| – **Α:** (Χτυπάει κουδούνι / φασαρία από τις άλλες τάξεις)/(τα περισσότερα παιδιά δε σηκώνονται να βγουν από την τάξη, αν και έχει χτυπήσει το κουδούνι, γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά ευχαριστιούνται το μάθημα και δε θέλουν να φύγουν).<br><br>– Και τα σκυλιά έχουν άλλη δουλειά όμως. Φύλακες…, έτσι; Και το μυαλό τι το κάνουμε; Τι το κάνουμε το μυαλό; Το αφήνουμε στην άκρη και λέμε δεν το' χουμε;<br><br>– **Κ:** (----).<br><br>– Αρχίζει από τώρα να <u>γίνεται</u> | Παρότρυνση για σκέψη. |
| παιδιά μου. | Έκφραση τρυφερότητας και οικειότητας. |
| Γιατί ένας άνθρωπος που θέλει να είναι δυνατός και μόνο που μπαίνει σε ένα μέρος επηρεάζει όλους γύρω του. Δε χρειάζεται να πει τίποτα. Και μόνο που τον βλέπουν ακέραιο, τους κάνει να θέλουν να του μοιάσουν.<br><br>– **Κ:** Μια ερώτηση θέλω να κάνω. Όταν λέτε την υπευθυνότητα, εννοείτε και μέσα ας πούμε (σε μια υποχρέωση;)<br><br>– Μα η υπευθυνότητα έχει πάρα πολλές πτυχές.<br><br>– **Κ:** Γιατί μπορούμε να (----) απόφαση.<br><br>– Βέβαια, η υπευθυνότητα είναι μία δέσμευση, μία υποχρέωση, έτσι; Είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε κάτι. Αναλαμβάνουμε την ευθύνη να το κάνουμε έτσι; Αυτό μπορεί να είναι οτιδήποτε. Να' χουμε ένα μυστικό, να κρατήσουμε ένα βιβλίο… και να μην το χαλάσουμε, και ένα σωρό άλλα πράγματα. Λοιπόν, δεν ξέρω αν σας άρεσε παιδιά… | Επεξήγηση-επέκταση |

| | |
|---|---|
| – **Π:** Πολύ! | Θετική δήλωση των παιδιών. |
| – Μπράβο! | Επιβράβευση |
| Μου αρέσει που εσείς είστε παιδιά που καταλαβαίνετε και μπορείτε να συζητήσετε. | Τόνωση κινήτρων και αυτοσυναισθήματος. |
| – **Π:** Ω! | Θετική αντίδραση των παιδιών που δείχνει ότι νιώθουν κολακευμένα και με καμάρι για τον εαυτό τους. |
| – Η νέα γενιά…, η νέα γενιά γενικά (τα καταφέρνει καλύτερα)…(Φασαρία) Λοιπόν, αύριο θα κάνουμε πάλι την ίδια αξία …(εδώ ακούγονται μουσικές από τα διπλανά τμήματα που κάνουνε πρόβες για την καλοκαιρινή τους γιορτή). | Τόνωση αυτοσυναισθήματος των παιδιών. |

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ (συνάντηση 2η)**

| |
|---|
| Αρχείο ήχου από CD : VA005_032KBPS_000103_050103 |

| | |
|---|---|
| (Αρχίζει το μάθημα και η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να ησυχάσουν) | |
| - Λοιπόν… Κάτσε Γιώργο μου και συ. (.) | Απαίτηση για ησυχία με τρυφερότητα. |
| Παιδιά θυμάστε τι κάναμε χθες, έτσι; | Προσπάθεια σύνδεσης με τα προηγούμενα. |
| - **Π:** Ναι! | |
| - Μπράβο! | Επιβράβευση |
| Να’στε πιο ήσυχα… | Ήπια παρατήρηση |
| Μπράβο, | Επιβράβευση |
| για την υπευθυνότητα. | |
| Θυμάστε λίγο τις βασικότερες αρχές, τα βασικότερα στοιχεία, που περιέχονται μέσα στην υπευθυνότητα; Κώστα; | |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Ε… να είμαστε υπεύθυνοι γι' αυτά που κάνουμε, (δηλαδή) τα κακά πράγματα και να μην τα… χρεώνουμε στους άλλους τσάμπα, και να είμαστε υπεύθυνοι για τα πάντα. | |
| - Α! να και κάτι άλλο που δεν το είχαμε πει χθες. | Ενδιαφέρον για τα λεγόμενα του παιδιού. |
| Δεν το είχαμε πει χθες αυτό. Να μην χρεώνουμε τους άλλους αυτά για τα οποία είμαστε εμείς υπεύθυνοι, προσωπική ευθύνη, ε; | Παράφραση |
| - **Α:** Είτε αυτό είναι καλό είτε κακό. | Επέκταση των λόγων της δασκάλας από το παιδί , ένδειξη ότι ενδιαφέρεται για το μάθημα και συμμετέχει ενεργά. |
| - Πολύ ωραίο αυτό, | Επιδοκιμασία |
| προσωπική ευθύνη. | Επανάληψη για έμφαση |
| Ένα παιδί μπορεί να τα γράφει αυτά κάπου; Έλα, Χριστίνα. Και κάποιος άλλος, όποιος θέλει να τα γράφει δεν είναι άσκημα. Για να προλαβαίνει, κάποιος που γράφει γρήγορα θέλω. Έλα, η Χριστίνα και η Κατερίνα. Όχι, όχι. Σε ένα φύλλο χαρτί να τα έχουμε. Λοιπόν. Μάλλον η μία θα τα γράφει στο φύλλο και η άλλη θα είναι στον πίνακα. Έλα, έλα. Εσύ στο φύλλο. Θες στον πίνακα εσύ; έλα, έλα εσύ στον πίνακα. Έλα, έλα. Και εσύ στο φύλλο. Λοιπόν… προσωπική ευθύνη να τα κάνουμε έτσι μια… μικρή… επανάληψη. Προσωπική ευθύνη… πιο πάνω λίγο, πιο πάνω. Όχι δεν χρειάζεται, το ένα κάτω από το άλλο. | Οδηγίες διαδικασίας |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Το ένα κάτω απ' τ'άλλο; | Το παιδί επαναλαμβάνει την ερώτηση για να σιγουρευτεί ότι άκουσε καλά τα λόγια της δασκάλας. |
| - Ναι. Για κάτσε να δούμε. Λοιπόν… | |
| προσωπική ευθύνη…, προσωπική ευθύνη… | Επανάληψη για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| Άλλο; | |
| - **Α:** (----). | |
| - Αλέξανδρε όχι. Δε χρειάζεται. Αυτό το έχουμε κάνει. | |
| - **Α:** Γνώση καταστάσεων. | |
| - Γνώση καταστάσεων… οπωσδήποτε να γνωρίζουμε τι πράγμα κάνουμε, ε; Αλλιώς δεν θα το κάνουμε καλά. –καταστάσεων…- Ε… Γιώργο; | Παράφραση |
| - **Α:** Έλλειψη ρατσισμού. | |
| - Ε…, έλλειψη ρατσισμού; Ναι, έλλειψη ρατσισμού για να μπορούμε να συνεργαζόμαστε, | Παράφραση-επέκταση |
| βεβαίως. | Επιβεβαίωση |

| | |
|---|---|
| Ε… Παναγιώτη. | |
| - **Α:** Σεβασμός προς τον άλλον. | |
| - Σεβασμός προς τον άλλον… | |
| Ναι, σεβασμός προς τον άλλον… | Επιβεβαίωση |
| - **Α:** Εμπιστοσύνη. | |
| - Εμπιστοσύνη ε; Ποιος είπε εμπιστοσύνη; Ο Αλέξανδρος. Εμπιστοσύνη. Γιάννη; | |
| - **Α:** Ειλικρίνεια. | |
| - Ειλικρίνεια, | |
| μπράβο! | Επιβράβευση |
| Τα θυμάστε βλέπω, μπράβο! Φτου, φτου, φτου! Ειρήνη… | Επιβράβευση-επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Υπομονή και επιμονή. | |

| | |
|---|---|
| - Υπομονή , επιμονή… καθίστε να προλαβαίνουν και η Κατερίνα και η Χριστίνα να γράφουν εκεί. Υπομονή - Επιμονή… | |
| Αγάπη μου (εσύ),<br>(ας μιλήσει τώρα) η Άννα. | Έκφραση τρυφερότητας |
| - **Κ:** Προσοχή.<br>- Προσοχή! Σιμέλα…<br>- **Κ:** Προσωπική άποψη. | |
| - Προσωπική άποψη, | Επανάληψη για έμφαση |
| βέβαια, βεβαία. | Επιβεβαίωση |
| Προσωπική άποψη… | |
| - **Κ:** (----). | |
| - Ποιος το είπε; δικαιοσύνη; Δικαιοσύνη…, Κυριακή… | |
| - **Κ:** Κυρία, δε θυμάμαι όμως τι είχαμε γράψει. Είχαμε γράψει :είναι απαραίτητο ό,τι κάνουμε να μπορούμε να το ολοκληρώσουμε σωστά; | |

| | |
|---|---|
| - Αγάπη για ότι κάνουμε. Αγάπη … | Λανθασμένη παράφραση (η δασκάλα αναφέρει κάτι που η ίδια θεωρεί σημαντικό). |
| - **Α:** Ολοκλήρωση του έργου. | Ένα αγόρι κάνει καλύτερη παράφραση για να βοηθήσει τη συμμαθήτριά του. |
| - …και ολοκλήρωση. Αγάπη για αυτό που κάνουμε, για ό,τι κάνουμε… | Παράφραση, με πρόσθεση της άποψης της δασκάλας, που δείχνει την επιμονή της για ό,τι είπε προηγουμένως. |
| - **Α:** (----) καταστάσεις. | Το παιδί συμπληρώνει τα λεγόμενα της δασκάλας, ένδειξη ότι παρακολουθεί με ενδιαφέρον το μάθημα. |
| - Ένας-ένας, κάτσε για να μην μπερδευτούμε τώρα. | Ήπια παρατήρηση με αιτιολόγηση. |
| - **Α:** Αυτό λέω. Με λίγα λόγια, αγάπη (----) καταστάσεις. | Το παιδί προσδοκούσε την παράφραση της δασκάλας, και όταν αυτή δεν έρχεται, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι η δασκάλα δεν κατάλαβε καλά τα λεγόμενά του. Έτσι επαναλαμβάνει τα λεγόμενά του σε περιεκτικότερη και συνοπτικότερη μορφή, προκειμένου να γίνουν κατανοητά από τη δασκάλα (ένδειξη ενδιαφέροντος για επικοινωνία). |
| - Α, πολύ ωραία, | Επιδοκιμασία |
| αγάπη για ό,τι κάνουμε, | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| και τι (άλλο) είπε τώρα; Ναταλία; | |
| - **Κ:** Έλλειψη εγωισμού. | |
| - Ναι, έλλειψη εγωισμού… Και κάτι άλλο είχαμε πει ότι… (----) αγάπη για ό,τι κάνουμε. Κάτι άλλο που είχε πει κάποιος μετά. … | Η δασκάλα δε θυμάται τι άλλο είχε ειπωθεί και ρωτά τα παιδιά να της το θυμίσουν. |
| - **Κ:** (----). | |
| - Α! ολοκλήρωση. | Επανάληψη για έμφαση |
| Ολοκλήρωση έργου…, ολοκλήρωση έργου…<br>… Γεωργία… | Επανάληψη για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| - **Κ:** Συνεργασία. | |
| - Συνεργασία, συνεργασία. | |
| Κάτσε να πάω και εδώ που δεν έχουν μιλήσει προς το παρόν καθόλου, Αλεξάνδρα; | Η δασκάλα δείχνει ενδιαφέρον για τη συμμετοχή όλων των παιδιών. |
| - **Κ:** (----). | |
| - Το να θες να το κάνεις. | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Έλλειψη. | |
| - Μμ… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** Όχι, όχι. | |
| - **Π:** (----). | |
| - Αυτός που το αναλαμβάνει υποτίθεται ότι θέλει και το αναλαμβάνει, ε; <u>Επιθυμία</u> για ανάληψη έργου έτσι; Επιθυμία. Γιατί πολλοί αναλαμβάνουμε κάτι και μετά λέμε, ωχ! είναι δύσκολο, δεν το θέλω. Ναι. Επιθυμία για ανάληψη… | Παράφραση |
| - **Α:** Όχι για το προσωπικό συμφέρον. | |
| - Όχι, με… όχι για προσωπικό συμφέρον. | Επανάληψη για έμφαση |
| Μπράβο… | Επιβράβευση |
| πολύ ωραία, | Επιδοκιμασία |
| όχι για προσωπικό συμφέρον… Σιμέλα. | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Να είμαστε εγωιστές εκεί που πρέπει. | |
| - Να είμαστε εγωιστές εκεί που πρέπει. Δηλαδή; Ε…, | Επανάληψη της δασκάλας για να δείξει ότι άκουσε το παιδί. |
| Πρωτοβουλία θες να πεις; να έχουμε πρωτοβουλία; | Παράφραση για διευκρίνιση. |
| - **Κ:** (----). | |
| - Πίστη στον εαυτό, εμπιστοσύνη στον εαυτό. Ε…, είναι και επιμονή, ε; Εμπιστοσύνη στον εαυτό και επιμονή. | Παράφραση-επέκταση |
| - **Α:** (----). | |
| - Μπράβο! | Επιβράβευση |
| πίστη στον εαυτό. | |
| - **Κ:** (----). | Το παιδί που γράφει στον πίνακα καθυστερεί λίγο και γι'αυτό τα άλλα παιδιά εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στο προηγούμενο θέμα. |
| - Άρα εμπιστοσύνη στον εαυτό. Εμπιστοσύνη στον… | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Και η πίστη; | |
| - Το ίδιο είναι. Εμπιστοσύνη και πίστη είναι το ίδιο. Και όταν λέμε πίστη, πιστεύω στο Θεό, δεν εννοούμε ότι πιστεύω αν υπάρχει Θεός, αλλά εμπιστευόμαστε στον Θεό ότι όλα θα πάνε καλά. Ότι μας αγαπάει και ό,τι γίνεται είναι για καλό μας. Αυτό σημαίνει πίστη στον Θεό. Γιάννη. | Επέκταση-εμβάθυνση που όμως ξεφεύγει λίγο από το θέμα. |
| - **Α:** Συνεργασία. | |
| - Το έχουμε γράψει νομίζω… (τη) συνεργασία. Ωραία. | Διόρθωση του παιδιού με ευγενικό τρόπο που ακολουθείται από επιβράβευση για ενθάρρυνση του παιδιού. |
| Ε… Βαρβάρα. | |
| - **Κ:** Αυτοπεποίθηση; | |
| - Ναι, πίστη στον εαυτό μας είναι η αυτοπεποίθηση. | Η δασκάλα διορθώνει το παιδί αρχίζοντας με θετική έκφραση («ναι»), έτσι ώστε το λάθος του να μη φαίνεται σαν τέτοιο, με σκοπό να το ενθαρρύνει να συνεχίσει να συμμετέχει. |
| Εδώ; Άλλος; Α, η Ηλιάννα. | |
| - **Κ:** Αγάπη για τα φυτά, για τα ζώα… | |

| | |
|---|---|
| - Αγάπη για τη φύση. Εμ… Όλα αυτά απαιτούν υπευθυνότητα. | |
| Όχι τόσο πολύ (χαμηλά στον πίνακα). Όχι τόσο πολύ.<br><br>Ε… Γιώργο; | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| - **Α:** (----) το καλό. | |
| - Α! δηλαδή την υπομονή. Εξηγούσαμε την υπομονή και λέγαμε ότι πρέπει να έχουμε υπομονή γιατί το καλό πράγμα γίνεται δύσκολα, ενώ το κακό… κρατς κρατς το κάνεις και σκίζεται, δίνεις μία το σπας, το να το φτιάξεις όμως… Να η κάμερα της δίνεις μια, παφ, πέφτει και διαλύεται, το να κάνεις όμως μία κάμερα… | Παράφραση-επέκταση |
| - **Α:** (----). | |
| - …όχι μόνο αυτό. Το να τη φτιάξεις από την αρχή, πόσες ώρες θέλει; Πόσες ώρες χρειάζεται να κάτσει ένας άνθρωπος και να τη φτιάξει από την αρχή, από τα κομματάκια; Πάρα πολλές ώρες, ενώ για να τη σπάσεις παπ (της δίνεις) μία… τελείωσε. Σε δευτερόλεπτα. | Επέκταση-επεξήγηση |
| - **Α:** (----). | |
| Μπράβο! αυτό είναι. | Επιβράβευση-επιδοκιμασία |

| | |
|---|---|
| Άρα το κακό είναι πολύ πιο εύκολο να γίνει απ' το καλό. | Σύνοψη |
| Το καλό θέλει <u>πάντα</u> υπευθυνότητα. Να που κολλάει εδώ Κοιτάξτε. Το καλό θέλει πάντα υπευθυνότητα για να γίνει. Το κακό δεν χρειάζεται υπευθυνότητα. Αρκεί να είσαι ανεύθυνος για να κάνεις κακό. Έτσι δεν είναι; Ανεύθυνος. Να μην νιώθει υπεύθυνος για τίποτα και αμέσως γίνεται το κακό. Μόλις όμως πας να κάνεις το καλό πρέπει να το κάνεις πάντα με υπευθυνότητα. Λοιπόν, τίποτα άλλο θυμάστε; Γεωργία. | Επέκταση-επεξήγηση |
| - **Κ:** Άποψη; (----); | |
| - Προσωπική άποψη… | Παράφραση |
| Ναι, ναι, δεν πειράζει… (.) Λοιπόν. Έχουμε γράψει (----) πόσο φυσιολογικό είναι; | |
| - **Κ:** (----). | |
| Καλή διάθεση. | |
| Ναι, ναι. | Επιδοκιμασία |
| Α, η αγάπη… εντάξει, η αγάπη για τους άλλους, η <u>καλή διάθεση</u>. | Παράφραση. |
| - **Κ:** Κυρία όμως δεν πάει και με την αυτοπεποίθηση, κατά κάποιο τρόπο; | |
| - Ναι. Εντάσσεται και εκεί. Γιάννη; | |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Θέληση;<br>- Θέληση. Βάλε θέληση.<br>- **Α:** Το έχουμε … το γράψαμε.<br>- Πού;<br>- **Α:** Έχω γράψει επιθυμία. | |
| - Επιθυμία παύλα θέληση βάλε.<br>Αν και δεν είναι ακριβώς το ίδιο. Θέληση είναι να πιστεύω ότι πρέπει να γίνει και ότι είναι σωστό να γίνει. Έχω τη θέληση να το κάνω γιατί πιστεύω σε αυτό. Βασίλη. | Οδηγίες για το παιδί που είναι στον πίνακα.<br>Διευκρίνιση |
| - **Α:** Συνεννόηση;<br>- Ναι, το είπαμε. | |
| Συνεργασία.<br>Το έχουμε γράψει. | Παράφραση |
| Συνεργασία.<br><u>Λοιπόν</u>… έλα Αλεξάνδρα. | Επανάληψη παράφρασης για έμφαση. |
| - **Κ:** Μια υπευθυνότητα που… θέλουμε να αναλάβουμε. | |

| | |
|---|---|
| - Όχι, είναι στην επιθυμία αυτό. Το επιθυμούμε και το αναλαμβάνουμε. | Διόρθωση |
| Παναγιώτη; | |
| - **Α:** Να μην κάνουμε πονηριές. | |
| - Να μην κάνουμε; | Ερώτηση διευκρίνισης (η δασκάλα δεν άκουσε καλά). |
| - **Α:** Πονηριά. Χωρίς πονηριά. | |
| - Χωρίς πονηριά. | Επανάληψη για έμφαση |
| Μπράβο! Μπράβο! | Επιβράβευση |
| Ναι Παναγιώτη. | Επιβεβαίωση |
| Χωρίς πονηριά λοιπόν. Χωρίς πονηριά. | |
| - **Π:** (----) δεν πάει, δεν πάει. | |
| - Εντάσσεται στη γενικότερη έννοια … πρέπει…, υπευθυνότητα είναι αυτό: Το να φροντίζουμε να είμαστε σωστοί, σε αυτό που έχουμε αναλάβει. | |

| | |
|---|---|
| Φροντίζουμε και… φροντίζουμε… αν θέλουμε να φροντίσουμε ένα πράγμα συγκεκριμένο, ένα βιβλίο, πρέπει να το προσέχουμε, έτσι; | Η δασκάλα επαναλαμβάνει τη φράση για να βρει χρόνο να τη διατυπώσει καλύτερα. |
| Λοιπόν, μέχρι τώρα τα ξαναθυμηθήκαμε λίγο αυτά που είχαμε πει, έτσι; Τώρα θέλω να κάνουμε αυτή την ώρα κάτι διαφορετικό. Είμαστε 24 εδώ. | |
| - **Α:** Κυρία, λείπει σήμερα ο Βασίλης. | |
| - Δεν πειράζει, δεν πειράζει. Θα χωριστείτε σε ομάδες των τριών. Των τριών. Τριών παιδιών. Τρεις -τρεις μαζί. | Οδηγίες για τη διαδικασία |
| - **Α:** Τέσσερις; | |
| - Αναγκαστικά κάπου θα μπούνε τέσσερις. Λοιπόν προσέξτε … ε… θα σας πω. Ναι, ναι, τρεις- τρεις εδώ. | Οδηγίες για τη διαδικασία (ένα από τα δύο παιδιά που περισσεύανε είχε ήδη καθίσει σε μια τετράδα). |
| - **Α:** Να πάμε 5; | |
| - Μας πώς θα γίνει εκεί πέρα; | |
| Όχι, όχι πέντε, γιατί περισσεύει ένας. Γι' αυτό. Περισσεύει ένας. | Οδηγίες για τη διαδικασία (ένα από τα δύο παιδιά που περισσεύανε είχε ήδη καθίσει σε μια τετράδα). |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν… χωριστείτε, γυρίστε εκεί που είστε... (φασαρία) (----). Λοιπόν, ακούστε εδώ, ακούστε εδώ. | |
| Εσείς θα με αναγκάσετε να μην μπείτε μαζί οι τέσσερις. | Επίπληξη με επισήμανση των λογικών συνεπειών (η δασκάλα δε διατάζει, αλλά λέει ότι θα *αναγκαστεί* να κρατήσει τα παιδιά χωριστά, μεταθέτοντας την ευθύνη στα παιδιά ). |
| - **Α:** Γιατί!; | |
| - Γιατί αυτά είναι χαζομάρες. | Η δασκάλα επικρίνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά τους και όχι τα ίδια τα παιδιά. |
| Αυτή τη στιγμή δεν είσαστε υπεύθυνοι γι' αυτό που αναλάβατε. … | Επίπληξη με έμφαση στην αξία της υπευθυνότητας - Αναφορά στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και μόνο (η δασκάλα δεν κάνει γενικευμένους αρνητικούς χαρακτηρισμούς που θα ήταν δυνατό να προσβάλλουν την προσωπικότητα των παιδιών). |
| - **Α:** (----/διαμαρτυρία). | |
| - Μα δε… δε με πείθετε ότι δεν θα κάνετε φασαρία. Γύρισα λίγο την πλάτη μου και ακούω… | |
| και όχι τίποτε άλλο… θεωρώ ότι είστε υπεύθυνα παιδιά, πραγματικά το θεωρώ αυτό. | Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου – τόνωση του αυτοσυναισθήματος –έμφαση στην αξία της υπευθυνότητας. |
| - **Α:** (----). | |

| | |
|---|---|
| - Ναι, αλλά δεν θα ξαναγίνει αυτό το πράγμα. | Αυστηρή οριοθέτηση συμπεριφοράς. |
| - **Α:** Όχι. | Το παιδί συμφωνεί να συμμορφωθεί. |
| - Λοιπόν, να δω τις ομαδούλες, να δω. Γυρίστε οι τρεις μαζί έτσι, τρεις-τρεις μαζί. Λοιπόν. Θα σας χωρίσω εγώ. Τρεις από εδώ, ελάτε. (φασαρία/διαμαρτυρίες παιδιών). Τρεις από δω. Όχι. Όχι, όχι. Ένας είναι. | Οδηγίες |
| - **Π:** (διαμαρτυρίες παιδιών). | |
| - Δεν έχει σημασία. (Φασαρία). Λοιπόν, | |
| Σταματήστε, βρε παιδιά μου, να ακουγόμαστε. | Παρατήρηση με αιτιολόγηση |
| Δεν έχει σημασία να είστε φίλες, δεν είναι κάτι που έχει να κάνει με φιλία αυτή τη στιγμή. Έχει να κάνει με μία υπευθυνότητα. Όταν αναλαμβάνουμε μία υπευθυνότητα δεν το κάνουμε πάντα με φίλους. Έτσι; Λοιπόν. Εσύ πού θες; Όχι από κει όμως. Κάτσε σ'αυτή τη θέση, έτσι; (φασαρία). Έλα δω, έλα δω. | Διευκρινιστικές οδηγίες |
| - **Π:** Εδώ είναι ο Γιώργος. | |
| - Εδώ. Κάτσε από δω εσύ. Α, είναι ο Γιώργος εδώ. | |

| | |
|---|---|
| (φασαρία) Παιδιά μου γίνεται χάβρα των Ιουδαίων εδώ.<br><br>Κάτσε εκεί Κυριακή μου. Λοιπόν. Τρεις σας εδώ. Έλα. Σας παρακαλώ, θα καταλάβετε γιατί. Τρεις από εδώ.<br><br>- **Α:** Κυρία εμείς θέλουμε να'μαστε δύο.<br><br>- Λοιπόν…<br><br>- **Α:** Ναι κυρία.<br><br>- …τρεις από δω…<br><br>- **Α:** Τι τρεις κυρία; (----) με το Γιώργο;<br><br>- Μα αφού είναι κι ο Παναγιώτης, πώς θα γίνει; Λοιπόν. Δυο λεπτά, δυο λεπτά. Όχι. Εσάς σας έβαλα μαζί. Οι τρεις μαζί.<br><br>- **Α:** Να πάμε με τα κορίτσια;<br><br>- Ναι. Γιατί να μην είστε με τα κορίτσια;<br><br>- **Α:** Γιατί κυρία; Μόνος μου με τρία… με δύο κορίτσια;<br><br>- Για δυο λεπτά. Είσαστε τρεις εδώ; τρεις; τρεις. Εντάξει. Τρεις; τρεις; τρεις; Εδώ πρέπει να πάει ένας… όχι, όχι. Βασίλη, σήκω. Όχι. Περισσεύει ένας. Δε γίνεται(---) Θα κάτσεις εκεί δίπλα στην Ηλιάνα με την…<br><br>- **Α:** Κυρία, πού με πάτε;<br><br>- Δε γίνεται. Περισσεύει ένας. Δε γίνεται. Λοιπόν καθίστε τώρα εκεί που σας έβαλα μαζί. Ναι. Εσείς εδώ είστε δύο μόνο; | Παρατήρηση που μετριάζεται στη συνέχεια με τρυφερές εκφράσεις (παιδιά μου, Κυριακή μου) και με ευγενική απαίτηση και αιτιολόγηση.<br><br>Οδηγίες<br><br>Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| - **Π:** (----) δίπλα στο Μιχάλη; Εγώ και ο…<br>- Ε;<br>- **Π:** (----/φασαρία).<br>- Όχι. Αφού το είπαμε πριν. | |
| Παιδιά μου, χάνουμε τον χρόνο μας άδικα. | Επισήμανση αρνητικών συνεπειών, με τρυφερότητα. |
| Λοιπόν.. εσείς… πάρε μία καρεκλίτσα και κάτσε εδώ, δίπλα στα κορίτσια. Έλα. Λοιπόν, για να σας δω. Τρεις. Κάντε σαν ομαδούλα. Κινείστε τις καρέκλες σας. Να είστε σαν κυκλάκι. Να φαίνεται ότι είστε μαζί. Γυρίστε την καρέκλα (----) εσείς εδώ. | Οδηγίες χωρίς παρατηρήσεις και επιπλήξεις παρά τη φασαρία (η δασκάλα κατανοεί ότι είναι φυσικό να υπάρχει φασαρία λόγω του ό,τι ζήτησε από τα παιδιά να μετακινηθούν). |
| Απομακρυνθείτε λίγο η κάθε ομαδούλα… απομακρυνθείτε λίγο η κάθε ομαδούλα από την άλλη. Λοιπόν, <u>απομακρυνθείτε κάθε ομαδούλα από την άλλη λίγο</u>. Λοιπόν… δεν πειράζει, δεν πειράζει. Για να σας δω. Λοιπόν, κάθε ομαδούλα να είναι χωριστά. | Τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στις εντολές της δασκάλας και εκείνη επαναλαμβάνει τις οδηγίες της, αυξάνοντας προοδευτικά τον τόνο της φωνής της. |
| Κάνετε λίγο τις καρεκλίτσες έτσι | Η όποια αυστηρότητα της δασκάλας μετριάζεται με φράσεις όπως: «λίγο» και τη χρήση υποκοριστικών. |
| (ακούγεται σύρσιμο καρέκλας). Να'ναι σαν χωριστά. Η κάθε ομαδούλα, λίγο χωριστά. | Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Και όχι κολλητά για να μην ακούτε από τον άλλον. Θα μπερδεύεστε. Ξεκολλήστε λίγο. Για έλα. Πιο κοντά (Φασαρία) Ναι. Λοιπόν. Παιδιά, εσείς θα είσαστε δύο. Δεν έχει σημασία. Λοιπόν, τώρα. | Οδηγίες |
| Τώρα κάντε <u>ένα</u> λεπτό ησυχία να με ακούσετε. Λοιπόν, δύο λεπτά ησυχία για να με ακούσετε παιδιά. | Ήπια παρατήρηση με αιτιολόγηση. |
| Θα υποθέσετε… -καταρχήν η κάθε ομάδα έχει τρία παιδιά-. Παιδιά δεν πειράζει. Εμάς δε μας ενοχλεί. Απλά δεν θα έχετε παρατηρητή εκεί. Δε δα έχετε παρατηρητή. Θα μου πείτε εσείς μόνοι σας <u>τι</u> σημειώσατε. Λοιπόν. Ο ένας από την ομάδα θα είναι παρατηρητής. Θα παρατηρεί τους άλλους δύο. Διαλέξτε έναν. <u>Εσείς</u> μεταξύ σας κανονίστε το. Μεταξύ σας κανονίστε το ποιος θα είναι παρατηρητής. -Εσείς δε θα'χετε παρατηρητή- Τελειώσαμε; Τον διαλέξατε τον παρατηρητή σας; Λοιπόν… οι άλλοι δύο θα είναι αυτοί που θα κάνουν κάτι. Θα υποθέσουν οι άλλοι δύο, της ομάδας, ότι έχουν αναλάβει ένα σχολικό έργο, να κάνουν μία εργασία. Και πρέπει να την παραδώσουν… και πρέπει να την παραδώσουν… σε δύο μέρες ας πούμε, έτσι; Ακούστε με εδώ για να καταλάβετε τι θα κάνουμε. | Οδηγίες |
| Μη μιλάτε. | Επίπληξη |
| Μη μιλάτε λίγο. | Επίπληξη που μετριάζεται με τη χρήση της λέξης: «λίγο». |

| | |
|---|---|
| Παιδάκια, μη μιλάτε σας παρακαλώ. | Επίπληξη που μετριάζεται με τη χρήση του υποκοριστικού και την έκφραση ευγένειας. |
| Λοιπόν, έχετε αναλάβει ένα έργο… έχετε πει να πάτε ο ένας στο σπίτι του άλλου, έτσι; Θέλετε να συνεννοηθείτε για να το φτιάξετε… αυτή την εργασία, εξαρτάται ο <u>βαθμός</u> σας από αυτή… Προσέξτε! Εξαρτάται ο βαθμός σας απ' αυτήν… | Οδηγίες |
| - **Α:** Υποτίθεται τώρα, ε; | |
| - Ναι, ναι. Υποτίθεται... και ο ένας προσπαθεί να πείσει τον άλλον ότι πρέπει να συναντηθούνε για να κάνουν την εργασία. Ο ένας από τους δύο είναι αυτός που δείχνει υπευθυνότητα: ότι «πρέπει να'ρθεις για να φτιάξουμε την εργασία»… ο άλλος, ο άλλος σαν να βαριέται λίγο… προσέξτε, ε; Καθίστε. | Οδηγίες |
| Ναι. Παιδιά, λίγο πιο σιγά. Παιδιά, υπάρχει μαγνητόφωνο και δεν θα μπορώ να κάνω απομαγνητοφώνηση μετά. Θα ακούγεται μόνο θόρυβος. Γι' αυτό σας παρακαλώ να μην μιλάτε.<br><br>Ο άλλος θα προσπαθεί να βρει τη δικαιολογία και λόγους ότι δεν μπορεί τελικά να γίνει αυτό, για το ένα ή για το άλλο ή για το άλλο. Λοιπόν, δεν ξέρω τι λόγους θα βρείτε. Θα μου τους πείτε μετά. Θα μου πείτε μετά τους λόγους του ενός και του άλλου. Λοιπόν, μέχρι εδώ το καταλάβαμε; (φασαρία) | Ευγενής απαίτηση με επισήμανση των συνεπειών. |
| - **Π:** (----). | Τα παιδιά λένε ότι κατάλαβαν. |
| - Περιμένετε. Δεν τελείωσα ακόμα. | |

| | |
|---|---|
| Προσέξτε! Προσέξτε! | Παρατήρηση |
| Ωραία. | Η δασκάλα επιβραβεύει τα παιδιά γιατί ανταποκρίθηκαν σε ό,τι τους ζήτησε. |
| Θα σταματήσετε δύο λεπτά;<br>(Φασαρία/παλαμάκια της δασκάλας για επαναφορά της τάξης). | Επίπληξη |
| Θα σταματήσετε δυο λεπτά; | Επίπληξη. |
| Λοιπόν. Ο παρατηρητής θα παρατηρεί τα άλλα δύο παιδιά της ομάδας. Θα καταγράφει πιθανόν τα συναισθήματά τους…, ε… τη συμπεριφορά τους, μία δική του κρίση για τους λόγους, ότι, αν ήταν σοβαροί ή αστείοι οι λόγοι, αν υπήρχαν οι λόγοι αυτοί ή όχι…. Ακούστε, ακούστε. Και το πού θα καταλήξει η κουβέντα… | |
| ε, βρε παιδιά δεν ακούτε, εγώ δεν θα τα ξαναπώ, όποιος το κατάλαβε το κατάλαβε. | Παρατήρηση με επισήμανση των συνεπειών-καθορισμός των ορίων της δασκάλας. |
| Το πού θα καταλήξει η κουβέντα είναι ανοιχτό. Άλλοι μπορεί να συμφωνήσουν να κάνουν την εργασία, άλλοι μπορεί να μην συμφωνήσουνε... θα το δούμε στο τέλος αυτό, εντάξει; Ο παρατηρητής μπορεί να έχει ένα χαρτί και να σημειώνει λίγο τις παρατηρήσεις του. Ό,τι του κάνει εντύπωση. | Διευκρινιστικές οδηγίες |
| Εντάξει; Εντάξει παιδιά; Μπορεί να είναι | |

| | |
|---|---|
| συναισθήματα, μπορεί να είναι κάποιοι λόγοι που του κάναν εντύπωση…<br>- **Α:** Δηλαδή θα φτιάξουμε ένα διάλογο εκεί… | |
| - Ένα διάλογο. Θα συζητήσετε μεταξύ σας, σα να είστε εσείς οι δύο αυτοί. | Παράφραση-διευκρινίσεις |
| - **Α:** Και ποιο θα είναι το θέμα; | |
| - Οποιαδήποτε εργασία. Να κάνετε μία δύο φύλλων εργασία πάνω σε ένα θέμα. Κάποια υπευθυνότητα τέλος πάντων. Θα πρέπει να την έχετε ολοκληρώσει σε δύο μέρες. Εντάξει; Να αρχίσουμε; | Οδηγίες |
| Δε θα μιλάτε όμως πολύ δυνατά μεταξύ σας, ψιθυριστά, γιατί είσαστε πάρα πολλοί εδώ. | Οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών με αιτιολόγηση. |
| - **Α:** (----). | |
| - Ό,οοοχι, όχι, όχι. Μεταξύ σας η ομάδα. Λοιπόν, ένα δύο τρία αρχίζουμε. (Φασαρία/ η δασκάλα δίνει χαμηλόφωνα κάποιες περαιτέρω διευκρινίσεις σε κάποια παιδιά). (.) Εσείς μην κοιτάτε τον παρατηρητή. Μεταξύ σας όλα, σα να μην υπάρχει ο παρατηρητής. (φασαρία)/(.) Αν θέλεις γράφεις, <u>αυτά</u> που θες εσύ. Ο παρατηρητής δεν ανακατεύεται ούτε στη συζήτηση ούτε στο (----). Ό,τι θέλει γράφει αυτός. | Διευκρινιστικές οδηγίες |

| | |
|---|---|
| Μη μιλάτε με τον παρατηρητή. Δεν έχει καμία σχέση με σας, απλώς παρατηρεί. Μεταξύ σας μόνο. Ό,τι θέλετε.(.) | Οδηγίες |
| Μη μιλάτε και κάντε αυτό που πρέπει. | Παρότρυνση για επίδειξη υπεύθυνης συμπεριφοράς (έμφαση στην αξία της υπευθυνότητας). |
| Προσπαθήστε να καταφέρετε τον άλλον να κάνετε την εργασία. Και δύο επιχειρήματα, γιατί όχι. | |
| - **Π:** (βαβούρα – διαδικασία συζήτησης των παιδιών μεταξύ τους) | |
| - (.) Με επιχειρήματα. (.)Γιατί όχι; (.)Δεν έχει σημασία. Συνεχίστε. | Η δασκάλα απαντά σε σχετικές ερωτήσεις των παιδιών. |
| - **Π:** (βαβούρα – διαδικασία συζήτησης των παιδιών μεταξύ τους) | |
| - Σιγότερα λίγο. Ψιθυριστά, ψιθυριστά. | Ευγενής απαίτηση |
| - **Π:** (βαβούρα – διαδικασία συζήτησης των παιδιών μεταξύ τους) | |
| - Ό,τι νιώθετε εσείς, ναι. Ό,τι νιώθετε πρέπει να γράψετε Μετά, μετά, μετά. | Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| - **Π:** (----)<br>- Μετά, μετά, μετά.<br>- **Π:** (βαβούρα – διαδικασία συζήτησης των παιδιών μεταξύ τους) | |
| - Σιγότερα, σιγότερα (παλαμάκια δασκάλας) | Ήπια παρατήρηση |
| - **Α:** Σιγότερα.<br>- | Το παιδί συμπαραστέκεται στη δασκάλα. |
| - **Π:** (βαβούρα – διαδικασία συζήτησης των παιδιών μεταξύ τους) | |
| - Καθίστε λιγάκι. | Υπόδειξη επιθυμητής συμπεριφοράς |
| Παιδιά, κάντε λίγο ησυχία. | Παρατήρηση |
| Παναγιώτη, κάτσε λίγο εδώ σε παρακαλώ. | Ευγενής απαίτηση |
| Τελειώνουμε σε λίγο. (.) (----)Λοιπόν, τελειώσατε παιδιά; (παλαμάκια). Τελειώσατε;<br>- **Π:** Ναι! | |

| | |
|---|---|
| - Λοιπόν, άλλη φορά δε θα σας βάλω μαζί ομάδα. | Επίπληξη |
| - **Α:** Εγώ φταίω; (----) / (Φασαρία). | Το παιδί διαμαρτύρεται. |
| - Λοιπόν, εντάξει. Τελειώσατε, τελειώσατε (παλαμάκια δασκάλας). Για να δούμε τώρα. | |
| Ωραία, | Επιδοκιμασία |
| τώρα… για να δούμε τώρα, | |
| θα κάνουμε ησυχία | Ήπια επίπληξη με επισήμανση του αναμενόμενου. |
| για να δούμε τι έγινε…, τι έγινε. Κάθε ομάδα θα μιλήσει ξεχωριστά. Θα μιλήσουμε και την άλλη ώρα άμα δε μας πάρει ο χρόνος. Λοιπόν… λοιπόν… οι ομάδες… | Οδηγίες-πληροφορίες |

| | |
|---|---|
| Ναι, μόνο κάνετε λίγο ησυχία γιατί αυτά όπως σας είπα μαγνητοφωνούνται και δεν δείχνουμε καλό χαρακτήρα έτσι. Δε δείχνουμε καλό χαρακτήρα. Δηλαδή είσαστε έκτη τάξη ρε παιδιά, και πιστεύω ότι μπορώ να συνεννοηθώ μαζί σας με λόγια. Εγώ βλέπετε δεν θέλω να μαλώνω, δεν μπορώ να μαλώσω παιδί έκτης τάξης που σε λίγο θα πάει στο γυμνάσιο. Τι είναι σωστό; (----) αυτά κι εκείνα; Δε μου αρέσουν. | Ευγενής απαίτηση με αιτιολόγηση-έμφαση στην ωριμότητα με βάση την ηλικία των παιδιών (η δασκάλα δηλώνει ότι αναμένει πιο ώριμη συμπεριφορά από παιδιά αυτής της ηλικίας). |
| Εσύ, Σταύρο μου, συνεχώς φωνάζεις, και δημιουργείς προβλήματα. Ε, δεν είσαι μικρό μωράκι πια. Είσαι έκτη δημοτικού. Και εσύ, Παναγιώτη μου, εκεί συνέχεια έπαιζες με το θρανίο. Γιατί το κάνεις αυτό το πράγμα; Δεν μπορείς να καταλάβεις ότι μερικά πράγματα… σε μερικά πράγματα πρέπει να'μαστε λίγο πιο σοβαροί; Ωραία θα παίξουμε, θα γελάσουμε, αλλά να γίνεται και αυτό που θέλουμε. | Περιγραφή της μη αποδεκτής συμπεριφοράς με έμφαση στην ωριμότητα στη βάση της ηλικίας του παιδιού (η δασκάλα δηλώνει ότι αναμένει πιο ώριμη συμπεριφορά από παιδιά αυτής της ηλικίας). |
| Λοιπόν να ξεκινήσουμε από εδώ; από αυτή την ομάδα; | |
| Οι υπόλοιποι σας παρακαλώ να ακούτε γιατί μετά θα συζητήσουμε κιόλας πάνω σ' αυτά. | Ευγενής απαίτηση |
| Λοιπόν, ας μας πει ο παρατηρητής τι παρατήρησε και να μου πεις και πού κατέληξε τελικά η όλη συζήτηση. Πώς ήταν η συζήτηση και πού κατέληξε τελικά., να δείτε τι γίνεται. | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Να πω πρώτα τα επιχειρήματα; | |
| - Ναι ό,τι θες. Ξεκίνα από όπου θέλεις. | |
| Δεν μιλάμε μεταξύ μας οι άλλοι. Ακούμε. | Παρατήρηση με επισήμανση του αναμενόμενου. |
| Δυνατά για να σε ακούμε. | Προτροπή με αιτιολόγηση. |
| - **Κ:** Επιμονή και υπομονή, έλλειψη αυτοπεποίθησης, εξυπνάδα, έλλειψη προσωπικής ευθύνης, έλλειψη εγωισμού, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη σεβασμού στον άλλον, έλλειψη επιθυμίας θέλησης. | Το παιδί δεν αναφέρει τα επιχειρήματα, αλλά η δασκάλα δεν το διορθώνει και μάλιστα το ενθαρρύνει να συνεχίσει, αποδίδοντας με τον τρόπο αυτό αξία στα λεγόμενα του παιδιού. |
| - Ααα! για ξαναπές μας τα τώρα λίγο, για ξαναπές μας τα πάλι, που είναι πολύ ενδιαφέροντα όλα. | Ενθάρρυνση-απόδοση αξίας στα λεγόμενα του παιδιού |
| - **Κ:** Επιμονή και υπομονή, έλλειψη αυτοπεποίθησης, εξυπνάδα, έλλειψη προσωπικής ευθύνης, έλλειψη εγωισμού, έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη σεβασμού στον άλλον και έλλειψη επιθυμίας θέλησης. | |

| | |
|---|---|
| - Δηλαδή τα έχεις γράψει ανακατεμένα τα συναισθήματα που γέννησε ο ένας και ο άλλος, έτσι; Για πες μου τα συναισθήματα χωριστά που σου γέννησε αυτός που υποστήριζε την υπεύθυνη στάση. | Αν και αυτά που αναφέρει το παιδί δεν είναι συναισθήματα, η δασκάλα δείχνει να δέχεται την απάντηση ως σωστή, διότι στις οδηγίες που είχε δώσει στα παιδιά είχε αναφερθεί στη λέξη «συναισθήματα». Όπως φαίνεται λοιπόν η δασκάλα δείχνει μεθοδολογική ευελιξία και προσαρμόζει τη συμπεριφορά της στα λεγόμενα των παιδιών. |
| - **Κ:** Είχε υπομονή και επιμονή ότι έπρεπε να έχουνε κάνει την εργασία γιατί.. από αυτό εξαρτιόνταν ο βαθμός τους… | |
| - Υπομονή και επιμονή. Ναι…; τι άλλο; | Παράφραση |
| - **Κ:** Είχε επίσης και έλλειψη εγωισμού γιατί δεν της έλεγε(----). | |
| - Έλλειψη εγωισμού… έλλειψη εγωισμού γιατί; Γιατί δεν της έλεγε…; | Επανάληψη των λόγων του παιδιού με διευκρινιστική ερώτηση. |
| - **Κ:** Γιατί, ας πούμε, δεν έλεγε ότι το κάνω(----). Έλεγε: « κουράγιο, προσπάθησε» για να πάρουν καλό βαθμό και οι δύο. Δεν έλεγε μόνο για τον εαυτό του, για να πάρει καλό βαθμό. | |
| - Μπράβο! | Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| Πολύ ωραία! | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Ε… αυτά. | |
| - Μπράβο! | Επιβράβευση |
| Πολύ ωραία! | Επιδοκιμασία |
| Να΄ρθει ένα παιδί να γράφει στον πίνακα; | |
| - **Α:** Εγώ κυρία!<br>- Ποιος δεν έγραψε; Έλα συ.<br>- **Α:** Και γω να' ρθω (παραπονιάρικη-ναζιάρικη παράκληση)!<br>- Λοιπόν. Για να είμαι κοντά στα παιδιά να ακούγονται, γι' αυτό. Για να είναι κοντά με το μαγνητόφωνο. Λοιπόν, αυτά είναι τα συναισθήματα εκείνου που υποστήριξε την υπευθυνότητα. Ποια είναι τα συναισθήματα του άλλου που δεν υποστήριζε την υπευθυνότητα, που ήθελε να κάνει τα δικά του;<br>- **Κ:** Ε… ήτανε… η εξυπνάδα γιατί έβρισκε πολλές δικαιολογίες… | |
| - Λοιπόν… από την άλλη πλευρά (του πίνακα) γράψε εξυπνάδα, με πολλές δικαιολογίες για να μην κάνει την δουλειά του, ε; | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Έλλειψη συνεργασίας γιατί δεν ήθελε να συνεργαστεί, δεν ήθελε καν να κάνει την εργασία… | |
| - Έλλειψη συνεργασίας... Δεν ήθελε καν να αναλάβει τίποτα. (.)Έλλειψη συνεργασίας… ναι… | Παράφραση |
| - **Κ:** Έλλειψη σεβασμού στον άλλον γιατί δεν φαινόταν να θέλει να κάνει την εργασία για να πάρει καλό βαθμό, επειδή επέμενε εκεί να μην κάνει την εργασία. | |
| - Έλλειψη σεβασμού στον άλλον, ε; | Παράφραση |
| πολύ ωραία… | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Και… έλλειψη επιθυμίας - θέλησης γιατί δεν ήθελε να την κάνει, επέμενε εκεί σώνει και καλά. | |
| - Έλλειψη επιθυμίας -θέλησης. | Επανάληψη για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| Έλλειψη επιθυμίας-θέλησης. | Επανάληψη για έμφαση. |
| Πολύ ωραία! | Επιδοκιμασία |

| | |
|---|---|
| Δε μου λέτε τώρα εσείς οι δύο που πήρατε μέρος, ποια ήταν αυτή που επέμενε για να είναι υπεύθυνη και ποια αυτή που έλεγε πως δεν θα είμαι;<br><br>- **Κ:** Η Χρύσα ήταν που επέμενε να κάνουμε την εργασία και η Νάντια αυτή που δεν ήθελε να την κάνουμε.. | |
| - Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Για πες μου Χρύσα τα συναισθήματά σου όταν σου έλεγε η Νάντια ότι εγώ δεν θέλω να κάνω; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| - **Κ:** Νευρίαζα, ήθελα να κάνουμε την εργασία για να γίνει και εκείνη καλή μαθήτρια, και της έλεγα να προσπαθήσουμε… | |
| - Ήθελες να την πείσεις να κάνετε την εργασία για να γίνει και εκείνη καλή μαθήτρια, ε; Μάλιστα. | Παράφραση |
| Στενοχωρήθηκες κάποια στιγμή; έφτασες σε αγανάκτηση; | Βοηθητικές ερωτήσεις με εστίαση στο συναίσθημα (η δασκάλα αναφέρεται σε συγκεκριμένα συναισθήματα ως παραδείγματα για το είδος των απαντήσεων που αναμένει από τα παιδιά). |
| - **Κ:** Ε, λίγο. | |

| | |
|---|---|
| - Εσύ πως ένιωσες όταν έλεγες ότι “όχι, δεν θέλω να το κάνω αυτό”; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| - **Κ:** Ότι να το κάνει μόνη της. | |
| - Ήθελες να το κάνει μόνη της, ε; να μην έχεις εσύ δηλαδή την αγγαρεία του να κάνεις αυτή τη δουλειά. Τι τελικά; Πού καταλήξατε; | Παράφραση-επέκταση |
| - **Κ:** Ότι θα την κάνουμε μάλλον κάπου αλλού, στο σπίτι της… και θα την κάνουμε. | |
| - Ότι τελικά θα την κάνετε την εργασία γιατί είναι καλό και για τις δύο. | Παράφραση |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Συμφωνία λοιπόν. | Ανακεφαλαίωση |
| Τώρα, τώρα προχωράμε στην άλλη ομάδα. Λοιπόν, ποιος είναι τώρα παρατηρητής εκεί; | |
| - **Κ:** Η Μαρία. | |
| - Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Η Μαρία. Λοιπόν, για πες μας… Ε! παιδιά… (παλαμάκια δασκάλας) μη μιλάτε (μη διαμαρτύρεστε) τώρα, έχουμε και την άλλη ώρα. | Ήπια παρατήρηση της δασκάλας με καθησυχαστικές δηλώσεις. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Δηλαδή, θα πούμε εμείς κατευθείαν; | Το παιδί ρωτά αν θα μιλήσει τώρα η δική τους ομάδα. |
| - Ναι. Κατευθείαν. Ναι. Λοιπόν… για κάτσε, | |
| πιο δυνατά λίγο… | Προτροπή |
| - **Κ:** Υπομονή και επιμονή… | |
| - Είναι αυτά που είπε το παιδί που υποστήριζε την υπευθυνότητα, έτσι; | Διευκρινιστική παράφραση |
| Υπομονή και επιμονή το έχουμε γράψει. | |
| Μάλιστα. | Επιβεβαίωση |
| - **Κ:** Το παιδί που δεν ήθελε να την κάνει και έλεγε διάφορες δικαιολογίες, έλλειψη σεβασμού… | |
| - Έλλειψη σεβασμού… Μάλιστα… | Επανάληψη για ενθάρρυνση-επιβεβαίωση |
| - **Κ:** Και είχαν μία συνεργασία με λογομαχία. | |

| | |
|---|---|
| - Είχαν μία συνεργασία … | Επανάληψη για ενθάρρυνση |
| συνεργάστηκαν τελικά; συμφωνήσανε στο τέλος; | |
| - **Κ:** Ναι, συμφωνήσανε, αλλά πάλι είχανε λογομαχίες. | |
| - Αλλά… τα επιχειρήματα που δώσανε ο ένας και ο άλλος πώς σου φάνηκαν; | Απόδοση αξίας στην άποψη του παιδιού |
| - **Κ:** Α, αφήστε τα καλύτερα. Η Ειρήνη ήθελε να φάει παγωτό (----). | |
| - Η Ειρήνη δεν ήθελε να πάει να κάνει την εργασία γιατί είχε κανονίσει να πάει με τις φίλες της τις άλλες, να φάει παγωτό στην πλατεία, ε; | Παράφραση |
| - **Α:** (----). | |
| - **Κ:** Δεν (----) αρκεί να φάει παγωτό σπίτι της. | |
| - Α, δηλαδή προσφέρθηκε μία μέση λύση, δηλαδή να φάει παγωτό σπίτι για να κάνουν τελικά την εργασία. | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| Πες μου πώς ένιωσες εσύ Ειρήνη που έλεγες ότι δεν θέλω να κάνω την εργασία. Τι συναισθήματα είχες μέσα σου, για πες μου. Πώς ένιωθες σαν αυτός που δεν ήθελε να αναλάβει την υπευθυνότητα; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| - **Κ:** Κάπως έντονα. | |
| - Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| Δηλαδή; | Παρότρυνση για περισσότερες εξηγήσεις. |
| - **Κ:** Ε… νομίζω ότι, ε… το ήξερα ότι δεν ήτανε σωστό, αλλά ήθελα να κάνω το δικό μου. | |
| - Το ήξερες ότι δεν είναι σωστό αλλά ήθελες να κάνεις το δικό σου. Εσύ Ναταλία που υποτίθεται είχες την υπευθυνότητα και ήθελες να γίνει; | Παράφραση |
| - **Κ:** Ε, δεν ήθελα να δείξω ότι ο εαυτός μου είναι ανώτερος, ήθελα να δείξω ότι έπρεπε να κάνουμε… ήθελα να δείξω το σωστό. | |
| - Ναι, ναι… Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Ήθελα να δείξω ότι… το σωστό δρόμο…, να… | |
| - Το σωστό δρόμο… | Επανάληψη για έμφαση |
| ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| Βρήκες επιχειρήματα; Βρήκες επιχειρήματα να το υποστηρίξεις; (.) | |
| Βρήκες επιχειρήματα να το υποστηρίξεις; (Χτυπάει κουδούνι / φασαρία). | Η δασκάλα επιμένει στη συγκεκριμένη ερώτηση επειδή τη θεωρεί σημαντική (η ανάπτυξη επιχειρημάτων καλλιεργεί την κριτική σκέψη) |
| - **Α:** Κυρία (----).<br>- **Κ:** Την άλλη ώρα να συνεχίσουμε. | |
| - Εντάξει. Την άλλη ώρα. | Η δασκάλα δείχνει σεβασμό στην επιθυμία του παιδιού να βγούνε για διάλειμμα και να συνεχίσουν μετά. |
| (Το μάθημα τελειώνει και τα παιδιά βγαίνουν για διάλειμμα) | |

## ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ (συνάντηση 3η)

Αρχείο ήχου από CD : VA005_032KBPS_000103_060442

Η δασκάλα έχει χωρίσει από την προηγούμενη ώρα τα παιδιά σε ομάδες των τριών παιδιών και τους ζητάει να δραματοποιήσουν το εξής βιωματικό. Το δρώμενο αναφέρεται σε δύο παιδιά που έχουν αναλάβει να κάνουν μαζί μια εργασία και πρέπει να την παραδώσουν σύντομα στη δασκάλα τους. Το ένα παιδί από τα τρία υποδύεται το ρόλο του «υπεύθυνου», το άλλο παιδί υποδύεται το ρόλο του «ανεύθυνου» και το τρίτο παιδί έχει το ρόλο του παρατηρητή του όλου δρώμενου. Τα παιδιά έχουν επιλέξει αυτόβουλα τους ρόλους τους.

Ένα παιδί έχει ήδη σηκωθεί στον πίνακα και έχει σχεδιάσει δύο στήλες δεδομένων. Στη μια στήλη θα καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του «υπεύθυνου» παιδιού και στην άλλη στήλη θα καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του «ανεύθυνου» παιδιού. Στόχος είναι να συγκριθούν στο τέλος οι δύο στήλες και τα παιδιά της τάξης να καταλήξουν σε σχετικά συμπεράσματα.

Η δασκάλα επαναλαμβάνει σε πολλά σημεία τα λεγόμενα των παιδιών για να προλαβαίνει να τα καταγράφει το παιδί που είναι στον πίνακα. Σε περίπτωση που η δασκάλα επαναλαμβάνει για άλλους λόγους γίνεται ειδική μνεία στη δεξιά στήλη της παρούσας ανάλυσης.

| | |
|---|---|
| – (το μάθημα αρχίζει και η δασκάλα συνεχίζει με ό,τι είχαν κάνει την προηγούμενη ώρα) Για να τα δούμε όλα αυτά. Λοιπόν.<br><br>(η δασκάλα ρωτάει το παιδί-παρατηρητή για τα χαρακτηριστικά του παιδιού που έπαιξε το ρόλο του ανεύθυνου)Τι έκανε το ένα παιδί. Ο Βασίλης που δεν ήθελε να συνεργαστεί, ε;<br><br>Γιατί τα αγόρια παίρνουν τον ρόλο που δεν θέλουν να συνεργαστούν; Βαριούνται λίγο.<br><br>Λοιπόν για πες μου τι έκανε ο Βασίλης. | Καλοπροαίρετο πείραγμα |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Έλλειψη συνεργασίας…<br>– Έλλειψη συνεργασίας, ναι…<br>– **Κ:** Έλλειψη συγκέντρωσης…<br>– Έλλειψη συγκέντρωσης…<br>Έλλειψη συγκέντρωσης…<br>(Η δασκάλα παίρνει από το χέρι ενός αγοριού ένα σημείωμα που έγραφε κάτι προσβλητικό για έναν συμμαθητή τους/ γέλια παιδιών). Λοιπόν, για να δούμε (τι γράφει). (Το χαρτί γράφει βρισιές. Η δασκάλα τσαλακώνει το χαρτί και το πετάει). Δεν κατάλαβα τι έγραφαν. Είναι πολύ κακογραμμένα (φασαρία, γέλια παιδιών). Λοιπόν, για ελάτε, για ελάτε. Τελειώσαμε, τελειώσαμε.<br>– **Κ:** Έλλειψη σεβασμού.<br>– Έλλειψη σεβασμού, | Η δασκάλα διατηρεί την ψυχραιμία της και κάνει ότι δεν καταλαβαίνει τι γράφει το χαρτί προκειμένου να μην αλλοιωθεί το κλίμα του αμοιβαίου σεβασμού μέσα στην τάξη. |
| ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Έλλειψη της θέλησης…<br>– Έλλειψη θέλησης, | |
| ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Εξυπνάδας…<br>– Εξυπνάδας…<br>– **Κ:** Πείσμα… | |

| | |
|---|---|
| – Πείσμα… | |
| ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ανωριμότητα.<br>– Ανωριμότητα.<br>(η δασκάλα ρωτά το παιδί-παρατηρητή για τα χαρακτηριστικά του παιδιού που είχε το ρόλο του υπεύθυνου) Και το άλλο παιδί τώρα;<br>– **Κ:** Επιμονή και υπομονή… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Πείσμα (θέληση)… | |
| – Ναι | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** …και έλλειψη εγωισμού.<br>– Έλλειψη εγωισμού, μάλιστα. Λοιπόν. Κάτι άλλο που θα… θέλατε να πείτε εσείς;<br>(η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που έπαιξε το ρόλο του υπεύθυνου) Πώς ένιωσες όταν εσύ προσπαθούσες να <u>πείσεις</u> τον Βασίλη;<br>– **Κ:** Ε… με κούρασε πάρα πολύ. | Εστίαση στο συναίσθημα |

| | |
|---|---|
| – Σε κούρασε πάρα πολύ. | Επανάληψη για έμφαση |
| (η δασκάλα τώρα απευθύνεται στο παιδί που έπαιξε το ρόλο του ανεύθυνου) Εσένα πώς σου φάνηκαν…, πώς πέρασες Βασίλη όταν προσπαθούσε να σε πείσει;<br>– **Α:** Ε… ήξερα ότι είναι σωστό, αλλά βαριόμουνα και ήθελα να το κάνει μόνη της. | |
| – Α! μάλιστα, | Επιδοκιμασία |
| ήξερες ότι είναι σωστό. Ήξερες ότι είναι σωστό. | Επανάληψη για έμφαση |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| – **Κ:** Και στο τέλος κατέληξα να το κάνω μόνη μου.<br>– Τελικά δεν συμφωνήσατε;<br>– **Κ:** Όχι, τελικά όχι. | |
| – Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Δεν συμφωνήσατε. Λοιπόν, οι άλλοι τρεις. Λοιπόν, (----), Ποιος ήταν επιτηρητής εκεί; Για να δούμε τι έχεις βρει. Για να δούμε τι έχεις να μας πεις. | |

| | |
|---|---|
| Μην μιλάτε για να… μην ακούγεται πολύ φασαρία. | Παρατήρηση με επισήμανση της επιθυμητής συμπεριφοράς. |
| – **Κ:** (----) | |
| – Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Το ένα άτομο βαριέται ενώ το άλλο… θέλει… να κάνει την εργασία. | |
| – Το ένα άτομο βαριέται ενώ το άλλο θέλει. | |
| Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| – **Κ:** Αυτό δείχνει υπομονή και επιμονή και το άλλο ότι… δεν ήθελε, ήταν ανεύθυνο. | |
| – Ανευθυνότητα. Ανευθυνότητα λοιπόν… γιατί είχε έλλειψη θέλησης, έτσι; Έλλειψη θέλησης. Εντάξει, το'χουμε γράψει. | Παράφραση |
| – **Κ:** Τα συναισθήματα είναι …. | |
| – Τα συναισθήματα; | |
| Κάντε λίγο ησυχία παιδιά μου. Δεν ακούγεται. | Ήπια παρατήρηση με τρυφερότητα-επισήμανση συνεπειών. |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Έλλειψη συνεργασίας, αγχώδης κατάσταση…<br>– Έλλειψη συνεργασίας… αγχώδης κατάσταση;<br>– **Κ:** Ναι.<br>– Άγχος. | |
| Από τη μεριά δηλαδή ποιου; | Διευκρινιστική ερώτηση |
| – **Κ:** Του καλού. Της Γεωργίας. | |
| – Άγχος λοιπόν, για δες εκεί. (η δασκάλα δείχνει ευχάριστη έκπληξη για την εύστοχη παρατήρηση του παιδιού) | Ενθάρρυνση |
| Ότι αγχώθηκε η καημένη η Γεωργία. Λέει : "μα δεν μπορώ να κάνω την εργασία; τι γίνεται εδώ;" | Παράφραση |
| Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Από τη μεριά της Κατερίνας, που… δεν έδειχνε ενδιαφέρον… | |
| – Ναι, | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| έβλεπες άγχος καθόλου; | Διευκρινιστική ερώτηση |
| – **Κ:** Όχι. | |

| | |
|---|---|
| – **Π:** (γέλια) | Τα γέλια των παιδιών είναι ένδειξη ότι τα παιδιά παρακολουθούν και συμμετέχουν στο μάθημα και ότι στην τάξη επικρατεί κλίμα άνεσης και οικειότητας. |
| – Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ε… χαλαρότητα… | |
| – Χαλαρότητα... χαλαρότητα… | |
| – **Κ:** Πείσμα να περάσει το δικό της, δηλαδή να μην γίνει η εργασία… | |
| – Χαλαρότητα, πείσμα, το έχουμε γράψει ναι… χαλαρότ… | Η δασκάλα δε δείχνει να ενοχλείται για το ότι διακόπτεται από το παιδί, δίνοντας έτσι με έμμεσο τρόπο μεγαλύτερη βαρύτητα στα λεγόμενα του παιδιού. |
| – **Κ:** Και βαρεμάρα. | |
| – Χαλαρότητα και βαρεμάρα. | Σύνοψη |
| Τελικά <u>συμφωνήσατε</u> να γίνει η εργασία;<br>– **Κ:** Ε… όχι. Η Γεωργία είχε αγχωθεί ενώ η Κατερίνα… καθόλου. | |
| – Καθόλου δεν υπήρχε άγχος ε; | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Η Κατερίνα είναι ένα ανεύθυνο άτομο που βαριέται που ζει. Συνεχίζει να βρίσκει προφάσεις συνέχεια. | |
| – Τον θεωρείς λοιπόν αυτόν που συνεχίζει να μην θέλει να κάνει την εργασία σαν ανεύθυνο έτσι; | Παράφραση και ταυτόχρονη αναπλαισίωση των λεγομένων του παιδιού, που έντεχνα κατευθύνεται στη γνώμη του γενικά για τα «ανεύθυνα» άτομα και όχι συγκεκριμένα για την Κατερίνα, γεγονός που έχει ως στόχο την προστασία της Κατερίνας από τα *αρνητικά* του ρόλου που έπαιξε (η δασκάλα ενθαρρύνει ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη γιατί δέχεται την άποψη του παιδιού-παρατηρητή, ενώ ταυτόχρονα δεν θίγεται η Κατερίνα). |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| – **Κ:** Η Γεωργία προσπαθεί απεγνωσμένα… ε, αλλά η Κατερίνα αρνείται να… <u>πεισματικά</u>, να βοηθήσει. | |
| – Οπότε καταλήγετε σε ένα… τίποτα. | Σύνοψη-συμπέρασμα |
| – **Κ:** Η Γεωργία με πονηριά θα πρέπει να κάνει την Κατερίνα να την βοηθήσει έστω και λίγο. | |
| – Δηλαδή με ποιόν τρόπο; | Διευκρινιστική ερώτηση |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Η ερώτηση… | |
| – Μην μιλάτε, δεν ακούω παιδιά μου. | Παρατήρηση με επισήμανση συνεπειών |
| – **Κ:** Η ερώτηση που έθεσε ήταν αν η ανάπτυξη της βιομηχανίας έκανε καλό στις χώρες. | |
| – Α! | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Και ρώτησε την Κατερίνα: "Σου αρέσει αυτή η μπλούζα;" | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ναι, είναι από τις αγαπημένες μου, είπε η Κατερίνα, άρα δείχνει ότι θέλει να υπάρχουν τέτοιες μπλούζες. Άρα… αυτό σημαίνει ότι κάνει καλό η ανάπτυξη. | |
| – Α! | Επιβεβαίωση της σπουδαιότητας των λεγομένων του παιδιού. |
| δηλαδή με λογικό επιχείρημα, με ανάπτυξη ολόκληρης λογικής σκέψης, ε; | Παράφραση |
| – **Κ:** Ακριβώς | Το παιδί νιώθει την άνεση να πάρει το λόγο χωρίς την προηγούμενη άδεια της δασκάλας, όχι γιατί δεν υπάρχει σεβασμός στο άτομό της, αλλά γιατί βιώνει το κλίμα οικειότητας και αποδοχής που έχει αναπτύξει η δασκάλα στην τάξη. |

| | |
|---|---|
| – … μπόρεσε να την πείσει.<br><br>– **Κ:** Στην Κατερίνα από την άλλη της αρέσει το μπάσκετ, οπότε η Γεωργία βρήκε αφορμή από το μπάσκετ, ας πούμε για τις μπάλες, για τις μπλούζες, για τις φανέλες, τα σορτσάκια … | |
| – Για να μπορέσει να βοηθήσει ε; να συμμετάσχει στην όλη κατάσταση. | Παράφραση |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Πώς ένιωθες Κατερίνα εσύ σαν αυτόν που είχε τον κακό ρόλο; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| – **Κ:** Ένοιωθα υπερβολική πίεση από την Γεωργία… | |
| – Υπερβολική πίεση από την Γεωργία, ναι. | Αντανάκλαση συναισθήματος |
| – **Κ:** Φυσικά δεν ήθελα να γίνει η εργασία. Εντάξει (γέλιο). Ε… βαριόμουν να της μιλήσω στο τηλέφωνο…. Ήρθε από το σπίτι αλλά πάλι δεν έγινε τίποτα… | |
| – Δεν έγινε τίποτα. | Επανάληψη για έμφαση |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Το μόνο που ήθελα ήταν να πάμε για μπάσκετ μαζί αλλά αυτή ήθελε πρώτα να κάνουμε την εργασία και μετά να πάμε για μπάσκετ. Εγώ της έλεγα όχι... | |
| – Σε κατάφερε λίγο εκεί; | Κλειστή ερώτηση |
| – **Κ:** Ε… έκανε μία ερώτηση άσχετη για τις μπλούζες, της απάντησα ναι, και απάντησα μία ερώτηση του τεστ για την εργασία…(----)… | Αν και η ερώτηση ήταν κλειστή, το παιδί δεν περιορίζεται σε ένα ναι ή ένα όχι, γεγονός που δείχνει ότι το παιδί συμμετέχει με ενδιαφέρον στο μάθημα. |
| – Α! | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** … για τις ερωτήσεις. Εντάξει, γενικά… | |
| – Δεν συμφωνήσατε. | |
| Εσύ Γεωργία πώς ένιωσες; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| – **Κ:** Στην αρχή δεν ένιωσα κάτι γιατί, εντάξει, λέω μία φορά θα πει όχι, μετά θα πει ναι. Αλλά αυτή μου έσπασε τα νεύρα: “έχω να πάω στον γιατρό, για (και) τον οδοντίατρο, έχω να πάω για την καρδιά μου, ένα πρόβλημα που έχω, έχω σπασμένο το χέρι” (----)… | |

| | |
|---|---|
| – Σου έδωσε χίλιες δικαιολογίες ε; | Παράφραση-σύνοψη |
| – **Κ:** Της λέω να πάμε στο σπίτι και δε θέλω δικαιολογίες. Της λέω: «θες εσύ να πάμε στο μπάσκετ»; λέει ναι. Λέω "απάντησέ μου σε δύο, τρεις, πέντε, δεκαπέντε ερωτήσεις και θα πάμε" και λέει: " α, δεν κανονίσαμε έτσι, θα πάμε πρώτα για μπάσκετ και μετά η εργασία λέει. Μετά θα κάνουμε την εργασία."<br>– Α, τελικά δεν συμφωνήσατε δηλαδή.<br>– **Κ:** Όχι βέβαια. | |
| – (γέλιο της δασκάλας) Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| (η δασκάλα απευθύνεται σε άλλη ομάδα) Εσείς οι τρεις. (η δασκάλα ρωτάει τον παρατηρητή) Έλα (πες μας). | |
| – **Κ:** Εμ… η Αλεξάνδρα… έλεγε να… πείσει… την Χριστίνα (η Αλεξάνδρα είχε το ρόλο της υπεύθυνης και η Χριστίνα το ρόλο της ανεύθυνης).<br>– Να πείσει την Χριστίνα ε; | |
| Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Έχει πολύ υπομονή και επιμονή. | |

| | |
|---|---|
| – Υπομονή και επιμονή.<br><br>Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ε… έβρισκε γρήγορα δικαιολογίες, -και οι δύο έβρισκαν δικαιολογίες… | |
| – Α! | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| έβρισκαν και οι δύο γρήγορα δικαιολογίες ε; | Παράφραση/ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ναι. | |
| – Ποιες σου φάνηκαν πιο σοβαρές δικαιολογίες; | Ερώτηση που αναγκάζει το παιδί να σκεφτεί (καλλιέργεια κριτικής ικανότητας). |
| – **Κ:** Πιο σοβαρές;(.) | Το παιδί επαναλαμβάνει την ερώτηση της δασκάλας και δεν απαντά αμέσως για να σκεφτεί. Η συγκεκριμένη αντίδραση του παιδιού δείχνει ότι επιτυγχάνεται η παραπάνω επιδίωξη της δασκάλας. |
| (----). Η Χριστίνα έλεγε ότι έχει ένα ταξίδι και ότι είναι πολύ μακρινό και (----)… | |

| | |
|---|---|
| – **Α:** Μαρόκο; | Πείραγμα του παιδιού, που έμμεσα δείχνει την συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία και το κλίμα οικειότητας που υπάρχει στην τάξη. |
| – **Κ:** … Ε…, η Αλεξάνδρα… πιστεύω… νοιαζόταν για τον βαθμό… της (---)… | Το παιδί συμπεριλαμβάνει και τα κίνητρα του άλλου παιδιού στην αξιολόγησή της, γεγονός που υποδηλώνει ότι η σκέψη του προχωρά βαθύτερα. |
| – Α, για τον βαθμό, ε; | Ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Και η Χριστίνα είχε έλλειψη προσωπικής άποψης… ε, το κατάλαβα αυτό γιατί είπε να την κάνει… μόνη της (δηλαδή να κάνει την εργασία μόνη της η Αλεξάνδρα που έπαιζε το ρόλο της υπεύθυνης), ε… και της είπε η Αλεξάνδρα ότι… είναι μέσα από προσωπική άποψη (ότι δηλαδή στην εργασία που είχαν να παραδώσουν έπρεπε να γράψει ο καθένας τη δική του άποψη και γι'αυτό ήταν απαραίτητο να συμμετάσχει και η Χριστίνα) και αυτά… και της λέει "να μου πεις τη δική σου να την πω στην κυρία". | |
| – Α, μάλιστα. | Ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Έλλειψη προσπάθειας | |

| | |
|---|---|
| – Έλλειψη προσπάθειας ε; έχουμε γράψει; έλλειψη προσπάθειας… | Το παιδί δεν απαντά σωστά στην ερώτηση, αλλά η δασκάλα δεν το διορθώνει διότι αντιλαμβάνεται ότι η ερώτηση μάλλον είναι πάνω από τις δυνατότητές του και δεν επιθυμεί να το κάνει να νιώσει άσκημα. |
| Βέβαια… | Επιβεβαίωση |
| – **Κ:** Και συνεργασίας. | |
| – Και συνεργασίας. | |
| Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Είχε και πολύ πείσμα, ότι δεν ήθελε να … | Το συγκεκριμένο παιδί έχει δυσκολία στην έκφραση. |
| – Δεν ήθελε με τίποτα να γίνει, ε; | Παράφραση |
| Και το παιδί που προσπαθούσε να πείσει έβρισκε καλές δικαιολογίες; Η Αλεξάνδρα, έτσι; Έβρισκες καλές δικαιολογίες; | Η δασκάλα δίνει μια δεύτερη ευκαιρία στο παιδί. Εφόσον δηλαδή το παιδί δεν απαντά, η δασκάλα απευθύνεται στην Αλεξάνδρα με την ίδια ερώτηση, αποφεύγοντας να απαντήσει η ίδια. Η δασκάλα προτιμά να δοθεί η απάντηση από ένα παιδί και όχι από την ίδια, διότι πιστεύει ότι οι απαντήσεις που διατυπώνονται από ένα παιδί εσωτερικεύονται ευκολότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, διότι ταιριάζουν περισσότερο στο δικό τους τρόπο σκέψης. |

| | |
|---|---|
| Πώς ένιωσες; Ότι κατάφερες να πείσεις την Χριστίνα; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| – **Κ:** Ναι, την έπεισα, αλλά… με δυσκολία γιατί κάποιες φορές μου έλεγε ανόητες δικαιολογίες, ότι δεν μπορεί να πάει εκεί πέρα που είχε πάει και είχε αφήσει την εργασία της και… άλλες δικαιολογίες. | |
| – Α!… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Εγώ όμως ένιωσα ότι δεν … ότι ήταν κατώτερη, νόμιζα ότι δεν… δεν εμπιστευόταν τον εαυτό της, ότι δεν μπορούσε να το κάνει. | Το παιδί δείχνει ότι μπορεί ή τουλάχιστον προσπαθεί να διαισθανθεί πώς νιώθει το άλλο παιδί, παρά το τι εμφανίζει σαν τελική συμπεριφορά (συμπεριφορά ανευθυνότητας. Αυτό δείχνει ώριμη σκέψη του παιδιού που ασκεί την κριτική (το παιδί δεν απαντά στη νέα ερώτηση της δασκάλας, αλλά στην ερώτηση που είχε τεθεί εξ αρχής στα παιδιά. Αυτό είναι φυσιολογικό διότι στην ηλικία αυτή τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τόσο μεγάλη ευελιξία στη σκέψη τους και δυσκολεύονται να αλλάξουν αντικείμενο νοητικής επεξεργασίας). |
| – Έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, γράφουμε; Έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό (επανάληψη για να το γράψει το παιδί που είναι στον πίνακα). | |
| Ναι. | Επιβεβαίωση |

| | |
|---|---|
| Και κάτι άλλο θέλει να πει (το παιδί), | Η δασκάλα δείχνει σεβασμό στην άποψη του παιδιού και ζητά και από τα άλλα παιδιά να κάνουν το ίδιο. |
| -για προσέξτε εδώ-, (τα παιδιά συμμορφώνονται στην παρατήρηση) γιατί μετά θα τα συζητήσουμε όλα αυτά. | Ήπια παρατήρηση που την ακολουθεί η λογική αιτιολόγησή της. |
| – **Κ:** Θεωρώ ότι στο τέλος θύμωσε πολύ η Χριστίνα γιατί έκανα και εγώ τις ίδιες ερωτήσεις με αυτές που έκανα στην αρχή. | |
| – Δηλαδή; Δηλαδή δεν είχες πολλές δικαιολογίες. Δεν είχες πολλές δικαιολογίες πια, ε; | Παράφραση |
| Μάλιστα. | Επιβεβαίωση |
| Λοιπόν, για να δούμε τώρα, πώς ήταν οι δικαιολογίες; πώς ήταν αυτός που έλεγε να μην γίνει κάτι και αυτός που έλεγε να γίνει; Για να δούμε τα χαρακτηριστικά. Για κοιτάξτε εδώ παιδιά. … | Επανεστίαση στο θέμα |
| (ένα αγόρι σηκώνεται για να ξύσει το μολύβι του και μπερδεύει το πόδι του στο καλώδιο της βιντεοκάμερας) -πρόσεχε, πρόσεχε το καλώδιο… το καλώδιο… το <u>καλώδιο</u>… το <u>καλώδιο</u> | |

| | |
|---|---|
| (φασαρία). | Τα παιδιά συμμετέχουν στην ανησυχία της δασκάλας προτρέποντας το συμμαθητή τους για προσοχή |
| (.)Δεν πειράζει, δεν πειράζει (φασαρία). | Η δασκάλα προσπαθεί να επαναφέρει τα παιδιά στην τάξη. |
| Λοιπόν για να δούμε τώρα, | |
| όπως είπαμε πριν, | Επανεστίαση στο θέμα |
| -προσέξτε λίγο αγοράκια μου, προσέξτε-, | Ήπια επίπληξη με τρυφερότητα |
| πώς είναι τα μεν χαρακτηριστικά και τα δε. Λοιπόν αυτός που προσπαθεί να κάνει μία εργασία τι έχει; Υπομονή, επιμονή, έλλειψη εγωισμού, σοβαρότητα, κοινό καλό, ηρεμία και είναι και λίγο αγχωμένος ε; έχει <u>άγχος</u> να το πραγματοποιήσει αυτό που θέλει. Δεν είναι απόλυτα χαλαρός. | Ανακεφαλαίωση |
| Ο άλλος τώρα που δεν θέλει να κάνει κάτι κοιτάξτε τι έχει. Για διάβασέ μου Γιώργο τι έχει. | |
| – **Α:** Ε… εξυπνάδα… | |
| – Εξυπνάδα στο να βρίσκει πολλές δικαιολογίες… | Παράφραση/επέκταση |

| | |
|---|---|
| – **Α:** Έλλειψη συνεργασίας… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Α:** …σεβασμού…, σεβασμού… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Α:** (----) έλλειψη εγωισμού… | |
| – Εγωισμό έχει λοιπόν… | Ερώτηση συμπλήρωσης όχι και τόσο επιτυχημένη. |
| – **Α:** Έλλειψη. Διάθεση βαρεμάρας… | |
| – Έλλειψη διάθεσης και βαρεμάρα. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση. |
| – **Α:** Ανωριμότητα… | |
| – Μάλιστα… | Ενθάρρυνση |
| – **Α:** Έλλειψη συγκέντρωσης… | |
| – Μάλιστα… | Ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| – **Α:** Πείσμα, χαλαρότητα, έλλειψη προσπάθειας.<br><br>– Δεν μου λέτε, αν συγκρίνουμε έλλειψη προσωπικής άποψης, έλλειψη εμπιστοσύνης, -να σας πω-, ποια λέξη παρατηρείτε εδώ ότι συνεχώς επαναλαμβάνετε;<br><br>– **Π:** Η έλλειψη.<br><br>– Η έλλειψη ε; κοιτάξτε εδώ. (η δασκάλα διαβάζει από τον πίνακα) Έλλειψη, έλλειψη, έλλειψη, έλλειψη, έλλειψη, έλλειψη... Τι βλέπουμε δηλαδή παιδιά; | Η δασκάλα εφιστά την προσοχή των παιδιών, για να καταλήξουν στο δικό τους συμπέρασμα. |
| Ότι αυτός που είναι υπεύθυνος, που φέρεται υπεύθυνα, τι κάνει; τι έχει; Έχει ή δεν έχει κάτι; Έχει μία ιδιότητα ή δεν έχει μία ιδιότητα; Αυτός που είναι υπεύθυνος για να κάνει κάτι. (----).<br><br>Εντάξει; Για πείτε μου. Για πες Σιμέλα.<br><br>– **Κ:** Έχει… αυτός που είναι υπεύθυνος… | Ανοικτές ερωτήσεις , βοηθητικές, έμμεσα καθοδηγητικές |
| – Ναι;<br><br>– **Κ:** … μπορεί να κάνει κάτι πιο ήρεμα. Μπορεί να σκεφτεί δηλαδή…. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| Έχει δηλαδή, ε; Έχει πράγματα. | Η δασκάλα δίνει μια γενική απάντηση, ώστε τα παιδιά να έχουν άλλη μια ευκαιρία. |
| – **Κ:** Έχει δυνατότητες. | |
| – Για πες το Κατερίνα μου… | Παρότρυνση του παιδιού-τρυφερή έκφραση |
| – **Κ:** Έχει δυνατότητες.<br>– Έχει δυνατότητες, ε; Ο άλλος τι έχει όμως; Αυτός που δεν είναι υπεύθυνος; Ελλείψεις. Προσέξτε παιδιά, η μαγική λέξη : | |
| ελλείψεις. | Εστίαση στο πιο σημαντικό σημείο κατά τη γνώμη της δασκάλας. |
| – **Α:** (----). | |
| – Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Αυτός που κάνει πράγματα είναι αυτός που <u>έχει</u> ικανότητες, και αυτός που δεν κάνει είναι αυτός που <u>δεν έχει</u> κάποιες ικανότητες ή τουλάχιστον έτσι… φαίνεται να είναι. | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| Έτσι παιδιά; Για πείτε μου εσείς. Τι λέτε πάνω σε αυτό; Πείτε μου για το θέμα της έλλειψης. Πες μου Γιώργο. | Σεβασμός στην άποψη των παιδιών |
| – **Α:** (----) κάποια φορά, ότι υπάρχει και στα καλά η έλλειψη καμιά φορά . | |
| – Υπάρχει και στα καλά…, για πες μου... | Αν και το παιδί δε διατυπώνει με ακρίβεια τη σκέψη του και η δασκάλα δεν καταλαβαίνει τι ακριβώς εννοεί, δεν το διορθώνει ούτε το παρατηρεί, αλλά του ζητά με ήπιο τρόπο να συνεχίσει, δείχνοντας έτσι σεβασμό στο παιδί και έλλειψη εγωισμού από την πλευρά της. |
| – **Α:** Ε…δηλαδή στον εγωισμό. Δεν πρέπει να έχουμε εγωισμό, ε… δεν πρέπει να έχουμε γενικά εγωισμό… | |
| – Δεν πρέπει να υπάρχει γενικά εγωισμός ε; | Παράφραση |
| Μάλιστα. Σωστά. | Επιβεβαίωση |
| – **Α:** Δεν πρέπει να είμαστε … δεν πρέπει να παινευόμαστε για τον εαυτό μας… | |
| – Δηλαδή πια εκεί στο καλό έχουμε έλλειψη από τα κακά, ε; | Παράφραση / συνοπτική επαναδιατύπωση για έλεγχο της σωστής κατανόησης. |

| | |
|---|---|
| – **Α:** Ναι.<br><br>– Μπράβο, δηλαδή όταν κάνουμε κάτι καλό, έχουμε έλλειψη των κακών ιδιοτήτων… | |
| – **Α:** Και όταν κάνουμε κάτι κακό, έχουμε έλλειψη των καλών. | Συμπλήρωση που δείχνει ότι το παιδί συμμετέχει με ενδιαφέρον στο μάθημα. |
| – Των καλών. Και όταν κάνουμε κάτι ανάποδο – να μην πούμε καλό ή κακό – έχουμε έλλειψη των καλών ιδιοτήτων. | Παράφραση |
| Δεν μου λέτε τώρα, πάνω σε αυτά που έχουμε πει <u>να</u> συζητήσουμε. | Επανεστίαση |
| Η υπευθυνότητα…, το να είσαι υπεύθυνος, είναι κάτι που αξίζει τον κόπο; Ας μου το πούνε δηλαδή τώρα τα παιδιά που έπαιξαν τον ρόλο του υπεύθυνου. Τους φάνηκε ότι… ήταν σοβαρό αυτό που ήθελαν να κάνουν; Έπρεπε να είναι υπεύθυνος ο φίλος τους; Αλεξάνδρα. | Η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να καταλήξουν σε ένα δικό τους συμπέρασμα και να μην τους το πει η ίδια. |
| – **Κ:** Ναι, γιατί… αν έχεις ένα στόχο … από αυτό θα εξαρτηθεί αν θα πετύχεις τον στόχο σου. | |
| – Μμ, μάλιστα. | Ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Ε, αυτό πιστεύω εγώ (----) μόνη. | |

| | |
|---|---|
| – Πάρα πολύ ωραία!<br><br>Γεωργία.<br><br>– **Κ:** Πάνω σ'αυτό το θέμα… | Επιδοκιμασία |
| – Λίγο δυνατά για να ακούγεσαι, ε; | Ήπια παρατήρηση που ακολουθείται από αιτιολόγηση και δείχνει ενδιαφέρον για το παιδί. |
| – **Κ:** Πάνω σε αυτό το θέμα είναι καλό να είσαι υπεύθυνος. Αν έχεις σκοπό να γίνεις καλός μαθητής, (----)/(ολοκληρώνεις) την εργασία, γιατί εξαρτάται και ο καλός βαθμός. | |
| – Μάλιστα. | Ενθάρρυνση |
| Ε… άλλος που δεν έχει μιλήσει; Για πες Γιώργο εσύ.<br><br>– **Α:** Ε… ότι αν βαριόμασταν… βαριόταν όλη η τάξη, ας πούμε, ε… δεν θα προόδευε κανένα παιδί από την τάξη αυτή, κανένα παιδί δεν θα προόδευε και… θα υπήρχε τότε η έλλειψη υπευθυνότητας. | |
| – Μάλιστα. | Ενθάρρυνση |
| Λες δε θα προόδευε, έτσι; | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| Πολύ ωραία. | Επιβεβαίωση |
| Το ότι όμως παιδιά έχουμε την υπευθυνότητα λίγο παραμελημένη αξία – έτσι δεν είναι;- συνήθως βάζουμε άλλες αξίες πρώτες : υγεία, τι άλλο-; | Ερώτηση που οδηγεί τη συζήτηση σε συγκεκριμένη κατεύθυνση (κατευθύνει σε συγκεκριμένες απαντήσεις). |
| – **Α:** Ελευθερία…<br>– Ελευθερία, δικαιοσύνη κ.τ.λ. Δεν μου λέτε, όταν δεν υπάρχει υπευθυνότητα μπορεί να υπάρχουνε όλες οι άλλες αξίες; Δηλαδή όταν… πώς να είσαι ελεύθερος χωρίς υπευθυνότητα; Γίνεται; Μπορεί να υπάρξει ελευθερία χωρίς υπευθυνότητα;<br>– **Π:** Όχι.<br>– Όχι. Γιατί;<br>– **Π:** Ναι, ναι…<br>– **Κ:** Εάν δεν υπάρχει υπευθυνότητα δεν μπορείς να κάνεις τίποτα, γιατί… άμα θες να είσαι ελεύθερος δεν μπορείς να λες …<br>– **Α:** Πας να κάνεις κάποια διαδήλωση… άμα δεν είσαι εσύ υπεύθυνος γι΄ αυτό που κάνεις και μετά λες … σε πιάνουν δηλαδή, και λες: «αυτός το έκανε, όχι εγώ», δεν είσαι υπεύθυνος γι' αυτό που κάνεις. | Ερώτηση που εκμαιεύει συγκεκριμένη απάντηση.<br><br>Η δασκάλα επιθυμεί να είναι ζωντανός ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά, γι'αυτό και δεν επεμβαίνει όταν τα παιδιά απαντούν το ένα στο άλλο χωρίς να ζητήσουν το λόγο από τη δασκάλα |

| | |
|---|---|
| – Σωστά, | Επιβεβαίωση |
| δεν είσαι υπεύθυνος γι' αυτό που κάνεις. | Επανάληψη για έμφαση |
| Δηλαδή όταν είσαι ελεύθερος χωρίς υπευθυνότητα, πώς είσαι; | Ερώτηση που οδηγεί σε συγκεκριμένες απαντήσεις. |
| – **Α:** Φυλακισμένος. | |
| – Πού φτάνεις; Φτάνεις να κάνεις τι; | Η δασκάλα, αν και δε θεωρεί σωστή την απάντηση, δε διορθώνει αλλά ούτε και επιβεβαιώνει. |
| – **Α:** Άσχημα πράγματα | |
| – Πράγματα που δεν είναι σωστά, ε; Κάνεις κακό. Πράγματα που κάνουν κακό. Φτάνεις όχι πια στην ελευθερία, -την καλώς εννοούμενη- αλλά στην αναρχία. Έτσι δεν είναι; Ότι ο καθένας, κάνει ό,τι θέλει, και δεν τον νοιάζει για τις συνέπειες στους άλλους, έτσι; | Παράφραση-επέκταση |
| Θα μπορούσε να υπάρχει δικαιοσύνη χωρίς υπευθυνότητα; | Ερώτηση που εκμαιεύει συγκεκριμένη απάντηση (η δασκάλα δε δίνει εκείνη την απάντηση για να έχουν τα παιδιά τη χαρά της ενεργούς συμμετοχής τους). |
| – **Π:** Όχι. | |

| | |
|---|---|
| – Όχι. Ποια άλλη αξία θα μπορούσε να υπάρχει χωρίς υπευθυνότητα; Η αγάπη για τη φύση θα μπορούσε να υπάρχει χωρίς υπευθυνότητα; | Ερώτηση που κατευθύνει προς μια συγκεκριμένη απάντηση. |
| – **Α:** Δηλαδή αν δεν είχαμε… | |
| – **Α:** Η αγάπη για τον συνάνθρωπό μας (----). | |
| – Μπράβο! | Επιβράβευση |
| Η αγάπη για τον συνάνθρωπό μας θα μπορούσε … | |
| – **Α:** Αν είχαμε ευθύνη ότι κάτι θα πάθει ο συνάνθρωπός μας, δεν θα το (----). | |
| – Μπράβο! | Επιβράβευση |
| αν είχαμε ευθύνη δεν θα του κάναμε κακό. Ναι, Μαρία. | |
| – **Κ:** Είναι βασική αξία η υπευθυνότητα, και ποτέ σαν... | |
| – Είναι βασική αξία… γιατί λοιπόν; πού καταλήξαμε; Ότι είναι πολύ βασική γιατί εμπλέκει και όλες τις άλλες αξίες… έτσι δεν είναι; | Ανακεφαλαίωση |

| | |
|---|---|
| και έχει να κάνει με το να ολοκληρώσεις κάτι, με το να κάνεις κάτι. Έτσι δεν είναι; | |
| Χωρίς την υπευθυνότητα αυτό που θα κάνεις δεν θα είναι ολοκληρωμένο, δεν θα έχει καλά αποτελέσματα. Θα είναι πάντα, τι;… ελλιπές… μισό. | Συμπλήρωση-επέκταση |
| Επομένως είναι σωστό που βάζουμε την υπευθυνότητα συνήθως στο μυαλό μας πίσω, πίσω, πίσω, πίσω; Μάλλον όχι, ε; Μάλλον όχι. Τι λέτε εσείς; Σιμέλα. | Σεβασμός και στην άποψη του παιδιού. |
| – **Κ:** Εγώ τη θεωρώ μεγάλη έννοια για το λόγο του ότι … αν θες να έχεις κάποια δικαιώματα, θα πρέπει να τα αποκτήσεις. Αλλιώς δεν έχεις δικαίωμα να τα έχεις. | |
| – Μπράβο, | Επιβράβευση |
| για να έχεις τα δικαιώματά σου δηλαδή, σαν άνθρωπος, πρέπει να δείξεις πόσο είσαι ικανός να τα έχεις έτσι; Γιατί τα δικαιώματα σου δίνουν ελευθερίες. Πώς αποκτάς ελευθερίες άμα δεν έχεις υπευθυνότητα; | Παράφραση |
| – **Κ:** Κυρία, να πω κάτι; | |
| – Βεβαίως και να πεις. | Έντονη ενθάρρυνση που δείχνει ενδιαφέρον και αποδοχή για το παιδί. |

| | |
|---|---|
| –<br>– **Κ:** (----) | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Όταν τελειώνει ένας αγώνας… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Πάνε (----) και τα πάντα, και μετά θέλουμε να έχουμε το δικαίωμα να… μας αφήνουνε να πηγαίνουμε στη (----) ή αν παρακολουθούμε αγώνες….(----). | |
| – Δηλαδή, ακριβώς… δείχνουν ότι δεν είναι υπεύθυνοι των ελευθεριών, έτσι, που… έχουν. Χριστίνα. | Παράφραση |
| – **Κ:** Και εγώ πιστεύω ότι δεν είναι σωστό που βάζουμε την υπευθυνότητα πίσω από άλλα πράγματα…, αλλά συνήθως σε ότι κάνουμε στη ζωή μας υπάρχει ένα κριτήριο υπευθυνότητας μέσα (μας), και… πρέπει να την έχουμε στο μυαλό μας και να την τηρούμε κιόλας.<br>– Σας βοήθησαν… αυτές οι δύο-τρεις ωρίτσες που κάναμε μαζί, να δείτε κάπως αλλιώς την αξία της υπευθυνότητας;<br>– **Π:** Πολύ! | |

| | |
|---|---|
| – Να την βάλετε κάπου… σε κάποια άλλη θέση μέσα σας, ε; τι λέτε; Σας άφησαν κάτι αυτές οι ώρες, σχετικά με την υπευθυνότητα; Πες μου Αλεξάνδρα. | Ερώτηση που ζητά την ανατροφοδότηση των παιδιών, αναφορικά με την επιτυχία ή μη των σχετικών μαθημάτων. |
| – **Κ:** Ε, ναι, γιατί αυτό που κάνουμε είναι σημαντικό γι' αυτό που θα… συνεχιστεί στη ζωή μας. | |
| – Μπράβο! | Επιβράβευση |
| – **Κ:** Και άλλοι όμως που τα ακούνε αυτά (----)… | |
| – Ναι, ναι, ναι… | Επιβεβαίωση |
| – **Κ:** Ε, (----), αλλά όμως πολλές φορές δε γίνονται (----)/(έτσι τα πράγματα). | |
| – Έχετε προσωπικά βιώματα παιδιά, που κάποιος να σας φέρθηκε ανεύθυνα; Φέρτε στο νου σας… φέρτε στο νου σας…Όχι. Μην μου πείτε πώς…, τα συγκεκριμένα περιστατικά, απαραίτητα. Φέρτε τα στο νου σας και πείτε μου | Εστίαση σε προσωπικά βιώματα |
| πώς νιώθατε | Εστίαση στο συναίσθημα |
| όταν ο άλλος φέρθηκε ανεύθυνα απέναντί σας. Για πες Γιώργο. | |

| | |
|---|---|
| – **Α:** Νομίζω, στην περίπτωση έλλειψης υπευθυνότητας, θα υπήρχε έλλειψη δυνάμεων για διάφορα πράγματα.<br><br>– Θα υπήρχε έλλειψη δύναμης για διάφορα πράγματα.<br><br>– **Α:** Ναι. | |
| – Πολύ ωραία! | Επιδοκιμασία |
| – **Α:** Ναι, σε διάφορες δραστηριότητες… | |
| – Μπράβο. | Επιβράβευση |
| – **Α:** …για τη ζωή μας… θα υπήρχε δισταγμός για κάποια πράγματα… | |
| – Αποφυγή… ε; δεν θα κάνουμε κάποια άλλα... | Παράφραση |
| Για πείτε μου, κάποιο προσωπικό γεγονός, έχετε; Κάποιοι από εσάς που να σας φέρθηκαν ανεύθυνα. Φίλος ή μεγάλος. Σιμέλα. | Εστίαση σε προσωπικά βιώματα |
| – **Κ:** Ε… πέρυσι ο πατέρας μου είχε πει ότι αν είμαι καλή στο σχολείο θα… μου πάρει κινητό. | |
| – Θα σου πάρει; | Η δασκάλα δεν άκουσε καλά αλλά δείχνει ενδιαφέρον. |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Θα μου πάρει κινητό. | |
| – (η δασκάλα απευθύνεται στα άλλα παιδιά) Θα της πάρει κινητό, ναι. | Παράφραση που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και των άλλων παιδιών, γιατί η δασκάλα απευθύνεται και στα υπόλοιπα παιδιά, σαν ό,τι λέγεται να αφορά όλα τα παιδιά. |
| – **Κ:** Αλλά… τελικά πήρα εγώ καλούς βαθμούς… | |
| – **Α:** Αλλά δεν της πήρε. | Φαίνεται ότι η δασκάλα πέτυχε το σκοπό της να νιώσουν συμμέτοχοι και τα άλλα παιδιά. |
| – **Κ:** …ναι, δεν μου έδωσε… το δικαίωμα να έχω ένα προσωπικό μου αντικείμενο, να μην επεμβαίνει με αυτό τον τρόπο στην προσωπική μου ζωή. Να είμαι λίγο ανεξάρτητη μ' αυτό τον τρόπο.<br>– Και το θεώρησες ανευθυνότητα;<br>– **Κ:** Ναι.<br>– **Α:** (Φασαρία)Κυρία, να πω κάτι; | |
| – Για δύο λεπτά, δύο λεπτά. Ένας-ένας. | Ήπια παρατήρηση |
| – **Κ:** Ακόμα και όταν σου παίρνουν κινητό… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Μου το ανοίγει και μέσα βλέπει η μαμά μου. | |
| – Α, κατάλαβα. | Ένδειξη ενδιαφέροντος για επικοινωνία |
| – **Κ:** Κυρία, να πω κάτι;<br>– Πες Ναταλία. | |
| – **Κ:** Όχι ανευθυνότητα για κάποιον άλλον, για τον εαυτό μας ...<br>– Ότι είναι. Μα… κοιτάξτε παιδιά. (γίνεται προσπάθεια για λύση της παρανόησης) Όχι, όχι, όχι.<br>Ακούστε παιδιά. Μπορεί κάποιος να μας φέρθηκε ανεύθυνα κατά τη γνώμη μας. Και αυτό μπορούμε να το πούμε.<br>– **Κ:** Όχι, όχι, απλά λέω ότι δεν διαβάζουμε για να πάρουμε κάτι, διαβάζουμε για να τα πάμε καλά στη ζωή μας και να έχουμε ευθύνη τελικά. | Δεν γίνεται προσπάθεια να μειώσουν ο ένας τον άλλο, αλλά να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο (ύπαρξη αμοιβαίου σεβασμού και ενδιαφέροντος για επικοινωνία). |
| – Όλη η ζωή είναι μια ευθύνη. | Παράφραση/συμπέρασμα |
| Άλλο προσωπικό γεγονός έχετε; Προσωπικό γεγονός. | Εστίαση σε προσωπικά βιώματα |
| – **Κ:** Ναι, κυρία!<br>– Ναι, τι δηλαδή;<br>– **Κ:** Είχα να κάνω μια εργασία… | |

| | |
|---|---|
| – (φασαρία) Για ησυχάστε λίγο.<br>– **Κ:** Εμένα συνέχεια ο ξάδερφός μου μού λέει να σου κάνω αυτό, να σου φέρω κάτι… και στο τέλος δε μου κάνει τίποτα. | |
| – Δεν είναι υπεύθυνος στο λόγο του δηλαδή, ε; | Παράφραση / επαγωγική διαδικασία (από το ειδικότερο συμβάν στο γενικότερο συμπέρασμα). |
| – **Κ:** Στη δουλειά σου, όταν είσαι πολύ υπεύθυνος, προσπαθείς να βγάλεις κάποιαν άκρη. | |
| – Όταν είσαι πολύ υπεύθυνος …(----). | Παράφραση |
| – **Κ:** όχι , όχι, όχι. (----) Επειδή νιώθω υπεύθυνη για το βόλεϊ στην ομάδα που είμαι…και… χωρίς να το θέλω… | Το παιδί έχει το θάρρος να διορθώσει τη δασκάλα που φαίνεται να μην έχει καταλάβει καλά. Το γεγονός αυτό δείχνει το κλίμα άνεσης και οικειότητας που υπάρχει στην τάξη. |
| – Είσαι πολύ υπεύθυνη; | Η δασκάλα δείχνει ενδιαφέρον να καταλάβει (ενδιαφέρον για επικοινωνία). |
| – **Κ:** …νιώθω… χωρίς να το θέλω, πάω και κάνω πράγματα που δεν πρέπει, ας πούμε μπαίνω μπροστά από κάποιο κορίτσι και προσπαθώ να το βοηθήσω και χαλάω το παιχνίδι. | |
| – Α! δηλαδή κάπου μέσα στην ευθύνη που νιώθεις επεμβαίνεις πολύ στον προσωπικό χώρο των άλλων, ε; | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Κυρία, είμαστε μία ομάδα (από έξι) κορίτσια και… εγώ… δεν ξέρω γιατί το κάνω, απλώς το κάνω… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** … πάω μπροστά απ' τους άλλους και στην προσπάθειά μου να τους βοηθήσω παίρνω διάφορα πράγματα, ας πούμε πήγε μία κοπέλα να κάνει (----/όρος του βόλει) και εγώ πήγα και πήρα την μπάλα. | |
| – Α, κάπου την εμπόδισες κιόλας δηλαδή. | Συμπέρασμα |
| Σωστά, πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Μην μιλάτε λιγάκι εκεί αγοράκια μου γλυκά. Σας παρακαλώ πολύ.<br>Ναι, για πες μου Γεωργία.<br>– **Κ:** Αυτό που είπε η Σιμέλα με τον μπαμπά της, εντάξει, είχε κάποιο δίκιο, αλλά και εμένα μου είχε τύχει (----) εκείνη τη στιγμή να νιώθω ότι μπορώ να το κάνω αυτό, αλλά μπορεί αργότερα κάτι να συμβεί και να μην είναι καλά τα οικονομικά… να υπάρχουν άλλες δυσκολίες… Δεν είναι απαραίτητο να είναι ανεύθυνος, αλλά κάτι άλλο. Μπορεί να τύχει κάτι που να χαλάσει τα σχέδια που κάνεις. | Ευγενική απαίτηση |

| | |
|---|---|
| – Α! | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Π:** (----). | |
| – (Φασαρία)Ένας-ένας, ένας-ένας. Ένας-ένας. | Επισήμανση του αναμενόμενου. |
| Ο κάθε ένας έχει άποψη και θέλει να την πει. Μου αρέσει πάρα πολύ που έχετε διαφορετικές απόψεις.<br>Κατερίνα. | Αναπλαισίωση |
| – **Κ:** Νομίζω (----) από τη στιγμή που δεν μπορεί να το κάνει, μπορεί να του το πει, -δεν μπορώ να το κάνω- (φασαρία). | |
| – Α, μάλιστα.<br>Γιάννη, ναι. | Επιδοκιμασία |
| – **Α:** Μπορεί αυτό το πράγμα να μην τους βολεύει. Μπορεί (----) ανυπομονησία (----). | |
| – Μάλιστα. | Επιβεβαίωση |
| Άλλο προσωπικό γεγονός; Αλεξάνδρα; | |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Ε, η μητέρα μου μια φορά μου είχε πει ότι θα πάω στην Κρήτη κάπου. Ε, δεν πήγαμε όμως. Μάλλον ήταν επειδή… υπήρχε ένα οικονομικό πρόβλημα. Αλλά… ε… μου είπε ότι το καλοκαίρι θα πάμε. Και πιστεύω ότι θα κρατήσει τον λόγο της αυτή τη φορά. | |
| – Το θεώρησες δηλαδή ανευθυνότητα από μέρους της, λίγο; | Παράφραση |
| Μάλλον οικονομικό θα ήταν, ε; | Σεβασμός στα βαθύτερα συναισθήματα του παιδιού (η δασκάλα σέβεται την επιθυμία του παιδιού που δείχνει να επιθυμεί να δικαιολογήσει τη μητέρα του). |
| – **Κ:** Ε… ναι, αλλά ο πατέρας μου κάθε μήνα μου δίνει εκατό ευρώ και έτσι μπορούσα να πάω άνετα μαζί με τη μητέρα μου, αλλά δεν ξέρω γιατί τώρα δεν το έκανε αυτό, δεν πήρα τα λεφτά μου να πάω. | Ο σεβασμός και η αποδοχή της δασκάλας στα συναισθήματα του παιδιού ελαττώνει τις εσωτερικές αντιστάσεις του παιδιού και το βοηθά να εκφράσει την αληθινή του σκέψη. |
| – Σας πειράζει όταν σας φέρονται ανεύθυνα;<br><br>– **Π:** Ναι, Πάρα πολύ!<br><br>– Με προσβάλλει, με προσβάλλει λέει η Ειρήνη. Δηλαδή, Ειρήνη; Τι εννοείς (ότι) σε προσβάλλει; Νιώθεις ότι δεν σε…<br><br>– **Κ:** (δε) …με νιώθουν. Με υποτιμάνε. | Αντανάκλαση συναισθήματος |

| | |
|---|---|
| – **Α:** (----), την υποτιμάνε.<br>– Μήπως εννοείς ότι δεν σε υπολογίζουν;<br>– **Κ:** Α… ναι. Και αυτό.<br>– Πες Ναταλία.<br>– **Κ:** Εντάξει. Δεν είναι ότι (----) / (φασαρία).<br>– Μαρία.<br>– **Κ:** Όταν ζητάς κάτι και δεν στο κάνουνε δεν σημαίνει ότι σε υποτιμούν απαραίτητα. Όπως τα παιδιά. Περνούν από κάποιο μέρος και βλέπουν ένα γλειφιτζούρι. Με το που ζητήσουν κάτι, δεν θα τους πάρουνε κάτι (φασαρία).<br>– **Α:** Να πω κάτι και γω; Αλλά δεν είναι μόνο αυτό (φασαρία). | |
| – Όχι, όχι όλοι μαζί για να γράφετε…, για να… ακούγεστε παιδιά μου. | Ήπια παρατήρηση που ακολουθείται από λογική αιτιολόγησή της. |
| Ε… έλα Γιώργο. | |
| – **Α:** Τώρα στις διακοπές του Πάσχα… | |
| – Παναγιώτη, κάτσε κάτω. | Επίπληξη με αναφορά ονόματος |
| – **Α:** Τώρα στις διακοπές για το Πάσχα… | |

| | |
|---|---|
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Α:** …ε, είχα πει στη μαμά μου, αν μπορούμε να πάμε σε ένα γηπεδάκι ποδοσφαίρου που βρίσκεται στο Παλαιό Φάληρο και… μου είπε ότι θα πάμε και δεν πήγαμε. Και όχι δηλαδή ότι δεν ήταν υπεύθυνη, αλλά δεν είχε… διάθεση και δε θα… και θα ήτανε και μόνη της, και δεν μου άρεσε και μένα κάτι τέτοιο.<br>– **Κ:** Κυρία, να πω κάτι;<br>– Πες.<br>– **Κ:** (----) μες την τάξη… | Το παιδί δείχνει ενσυναίσθηση και κατανόηση για τη μητέρα του. |
| – Δεν ακούγεται παιδιά. | Παρατήρηση με επισήμανση των συνεπειών. |
| Δύο λεπτά.<br>Τα αγόρια μου εκεί θα τα μαλώσω τώρα. Τώρα θα σας μαλώσω. Και τα κοριτσάκια εκεί. | Παρατήρηση με τρυφερότητα (παρατήρηση που δεν αναιρεί τις σχέσεις τρυφερότητας και σεβασμού που υπάρχουν μεταξύ δασκάλας και παιδιών). |
| – **Α:** Εντάξει.<br>– Ναι…<br>– **Κ:** Όχι τώρα ακριβώς, παλιά ήταν ένα παιδί εδώ στην τάξη που μπορεί να το βοήθαγα έτσι στα μαθήματα, ήταν δική του ευθύνη να διαβάζει και όταν του ζήτησα κάτι να με βοηθήσει μου είπε: “δεν στο λέω αυτό γιατί μπορεί να το πεις εσύ στην κυρία και να μου το πάρεις από εμένα (----)”. | |

| | |
|---|---|
| – Και το θεώρησες δηλαδή τι αυτό; | Η δασκάλα δε διορθώνει την κακή διατύπωση του παιδιού, αλλά ζητά από το παιδί να διατυπώσει καλύτερα αυτό που θέλει να πει. |
| – **Κ:** Ότι… θέλω να πω ότι ήτανε… δική του ευθύνη να διαβάζει και μόλις ήρθα σε δύσκολή θέση και ήθελα να τον ρωτήσω κάτι, δεν μου το… δε με βοηθούσε. Κάπως έτσι. | Το παιδί (κορίτσι) μίλησε σαν να αναφερόταν σε αγόρι, ενώ στην πραγματικότητα αναφερόταν στη φίλη της, για να μην κάνει τη φίλη της να νιώσει άσχημα. |
| – Ένιωσες ότι ήταν ανεύθυνη απέναντί σου δηλαδή; | Η δασκάλα, επειδή γνώριζε για το πιο ακριβώς παιδί μιλούσε το παιδί, κάνει λάθος και αναφέρεται στο σωστό γένος (θηλυκό). |
| – **Κ:** Ναι, γιατί εγώ την… τον βοηθούσα…, αυτά. | Το παιδί μπερδεύεται από το λάθος της δασκάλας και επειδή νιώθει ενοχές απέναντι στη φίλη του για ό,τι είπε σταματά απότομα να μιλά (ένδειξη σεβασμού και ενδιαφέροντος για τη φίλη του). |
| – Μάλιστα. | Ενθάρρυνση |
| Ε… ναι, ναι… | Η δασκάλα νιώθει αμηχανία για τη δύσκολη θέση που βρέθηκε το παιδί από το λάθος της και δεν κάνει οποιαδήποτε νύξη στο παιδί, για το ότι σταμάτησε τόσο απότομα να μιλά. Η δασκάλα φαίνεται να σέβεται και να συγκατατίθεται στα συναισθήματα αυτά του παιδιού, έστω κι αν αυτά δεν εκφράζονται άμεσα (ενσυναίσθηση της δασκάλας για το παιδί). Τα παραπάνω υποδηλώνουν την ύπαρξη επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ παιδιού και δασκάλας πέρα από το λεκτικό επίπεδο. |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Και κάτι τελευταίο θέλω να πω… | Το παιδί αισθάνεται καλύτερα και αποφασίζει να συνεχίσει τα λεγόμενά του. |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Υπάρχει όμως και κάτι άλλο. | |
| – Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Αν… αν τάξουμε κάτι… ε… όμως και μετά δούμε ότι αυτό που τάξαμε είναι κάτι κακό. Μετά όμως (δούμε)… | |
| – Ότι είναι λάθος αυτό που τάξαμε. | Παράφραση για βοήθεια στη διατύπωση |
| – **Κ:** Ναι. Και μετά το παιδί όμως ή οποιοσδήποτε άλλος το θέλει πραγματικά αυτό και εμείς δεν μπορούμε να… για το καλό του δεν θα μπορούμε να το κάνουμε αυτό, ο άλλος όμως θα νιώσει άσχημα… γι' αυτό. | Μη σωστή διατύπωση του παιδιού (το παιδί θέλει να πει ότι το να μη τηρούμε κάποιες φορές το λόγο μας δε σημαίνει αναγκαστικά ότι είμαστε ανεύθυνοι, αλλά ότι μπορεί να οφείλεται και σε άλλους λόγους). |

| | |
|---|---|
| – Ναι… άρα λοιπόν πρέπει να στεκόμαστε στο λόγο μας; Πρέπει να’μαστε υπεύθυνοι; Γιατί εκτός του ότι… τι; δεν ολοκληρώνεται κάτι… σωστά, τι κάνουμε Σιμέλα; Απογοητεύουμε και τους άλλους. (χτυπάει κουδούνι για διάλειμμα) Λοιπόν, μάλλον χτύπησε κουδούνι παιδιά. | Ανακεφαλαίωση |
| Ευχαριστώ πάρα-πάρα πολύ για όλα. Να είστε καλά. | Έκφραση ευγένειας και τρυφερότητας. |

**ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ (συνάντηση 1η)**

Αρχείο ήχου από κασέτα : 1η συνάντηση

Η κανονική δασκάλα των παιδιών, η κα. Ολυμπία, είχε βάλει κάποια παιδιά να καθίσουν σε συγκεκριμένες θέσεις για να μη μιλάνε μεταξύ τους.

| | |
|---|---|
| - **Α:** (το παιδί ρωτάει αν μπορεί να καθίσει στη θέση που καθόταν πριν το αλλάξει η δασκάλα του)/ (----) | |
| - Όχι. Θα κάτσεις εκεί που σε έβαλε η κυρία Ολυμπία | |
| γιατί με μαλώσανε και μένα.. | Η δασκάλα προσπαθεί να μην είναι αυστηρή και να δείξει σεβασμό στις αποφάσεις της κανονικής δασκάλας. |
| Λοιπόν παιδιά μου | Έκφραση τρυφερότητας |
| είμαστε πάλι μαζί, για μία ώρα σήμερα και για δύο ώρες αύριο. Στο προηγούμενο μάθημα είχαμε μιλήσει για ποια αξία; Βασίλη… | |
| - **Α:** για την υπευθυνότητα. | |
| - Για πες το δυνατά να σε ακούμε. | |
| - **Α:** Για την υπευθυνότητα. | |
| - Για την υπευθυνότητα. | |
| Πολύ ωραία, | Επιβεβαίωση |
| και τι είχαμε πει, ότι η υπευθυνότητα είναι… ένα σύνολο από…Σιμέλα; | Ερώτηση συμπλήρωσης, βοηθητική |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Διάφορες στάσεις | |
| - Διάφορες ιδιότητες, διάφορες στάσεις του ανθρώπου…έτσι; | Παράφραση-συμπλήρωση |
| Πολύ ωραία. Όπως η… | Επιβεβαίωση |
| - **Κ:** όπως η ειλικρίνεια<br>- Όπως η ειλικρίνεια . | |
| πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Μάθαμε ότι όταν δεν έχεις ειλικρίνεια έχεις τι από αυτές τις ιδιότητες; Έχεις μία….<br>- **Κ:** Έλλειψη | |
| - Μία έλλειψη. Έχουμε έλλειψη των ιδιοτήτων όταν δεν υπάρχει υπευθυνότητα και όταν έχουμε υπευθυνότητα έχουμε αυτές τις ιδιότητες ενεργοποιημένες έτσι; να υπάρχουν. Λοιπόν σήμερα παιδιά θα μιλήσουμε για μία άλλη μεγάλη αξία που είναι η αξία…τη θυμάστε καθόλου; Θυμάστε τι είχαμε πει; Της δημοκρατίας. Η αξία της δημοκρατίας. Τι είναι δημοκρατία. Νομίζω ότι το κάνατε και στην Αγωγή του Πολίτου φέτος. Έτσι; | Ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των παιδιών, ενδεικτική του κλίματος της τάξης. Ενθάρρυνση των παιδιών-δεν υπάρχει απαίτηση για απόλυτη ησυχία αλλά δεν αγνοείται και η προηγούμενη τοποθέτηση της συναδέλφου. |
| Σας θέλω όμως λίγο πιο ζωντανά και όχι τόσο πολύ φοβισμένα. Όχι στο άλλο άκρο (γέλιο δασκάλας). | Καθορισμός ορίων |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν, απλά , ξέρετε, να μην ενοχλούμε τις τάξεις δίπλα, έτσι;<br><br>Λοιπόν, η δημοκρατία.. Τι έχετε μάθει για τη δημοκρατία; Χριστίνα…<br><br>- **Κ:** Ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους καθώς και… να ψηφίζουνε.<br><br>- Πολύ ωραία.<br><br>Για να γράψουμε λίγο τι είναι η δημοκρατία (το παιδί σηκώνεται στον πίνακα). Γιάννη, γράψε στον πίνακα.<br><br>Πολύ ωραία.<br><br>Γράψε πάνω με μεγάλα γράμματα: «δημοκρατία», υπογράμμισέ το, και να δούμε από τι αποτελείται αυτό που λέμε… από τι άλλες επιμέρους έννοιες αποτελείται η έννοια της δημοκρατίας. Λοιπόν… Είπαμε. Τι είπαμε πρώτο, Χριστίνα;<br><br>- **Κ:** Ότι μπορούμε να εκφράζουμε ελεύθερα την άποψή μας.<br><br>- (η δασκάλα δεν είχε δει ότι το παιδί που είχε πάει στον πίνακα είχε καθίσει κάτω) Ελεύθερη έκφραση της άποψης. Γράψε. Ελεύθερη… ελεύθερη… Ε… (ζητάει από ένα άλλο παιδί να γράψει στον πίνακα) μπορεί να το γράψει ένα παιδάκι αυτό εδώ; Ελεύθερη έκφραση της άποψης. Βάλε και 1 μπροστά για να τα χωρίσουμε κάθε φορά που θα λέμε κάτι. Λοιπόν, βάλε και στην … όχι ,όχι… το 1, κλείσε το σε παρένθεση. Βάλε και την… | Επιβεβαίωση<br><br>Ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Την παρένθεση;<br><br>- Ναι, μπράβο. | Επιβεβαίωση |
| Λοιπόν. Τι άλλο; Ελεύθερη έκφραση της άποψης… τι άλλο έχει η δημοκρατία; Τι έχετε μάθει από το… από το μάθημα αυτό της δημοκρατίας; Κυριακή..<br><br>- **Κ:** Ότι ψηφίζουμε… για αυτόν… που θέλουμε να βγει για να…για τα πολιτικά… | |
| - Συμμετοχή, όλων ή μερικών μόνο; Όλοι οι ενήλικες ψηφίζουν ή μερικοί μόνο; Ας πούμε, οι πιο πλούσιοι, οι πιο δυνατοί, οι πιο έξυπνοι; Ε… Κώστα;<br><br>- **Α:** Όλοι.<br><br>- Όλοι. Λοιπόν… Συμμετοχή όλων των ενηλίκων…<br><br>- **Α:** Πάνω από δεκαοκτώ χρονών. | Ερώτηση βοηθητική που εκμαιεύει συγκεκριμένη απάντηση. |
| - Μπράβο, | Επιβράβευση |
| όλων των ενηλίκων, αυτό εννοούμε… ο ενήλικας είναι πάνω από δεκαοκτώ χρονών. Συμμετοχή όλων των ενηλίκων… στην ψηφοφορία. | Παράφραση |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιβεβαίωση |
| Τι άλλο συμβαίνει σε μία δημοκρατία; | |
| Κάτσε… εκεί που πήγες δεν σε βλέπω καθόλου. | Το παιδί είχε αλλάξει θέση και εκεί που πήγε δε φαινόταν καθόλου. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Είναι κλειστό (το παράθυρο) εκεί.<br>- Μμ, γι' αυτό είσαι εδώ;<br>- **Α:** Όχι. Γι' αυτό ήθελα να πάω εκεί.<br>- Πού να πας; Εκεί που ήσουνα; Πήγαινε δίπλα στο Γιώργο (.). | Παρατηρείται προς στιγμήν μια ασυνεννοησία, η οποία όμως διευθετείται ικανοποιητικά και για τους δύο. Είναι εμφανές το γεγονός ότι η δασκάλα έκτός από το περιεχόμενο του μαθήματος ενδιαφέρεται και για την καλή επικοινωνία με όλα τα παιδιά. |
| Λοιπόν. Για πείτε μου. Τι άλλο; Δεν θυμάστε τίποτα άλλο που γίνεται σε μία δημοκρατία; Έλα. Γεωργία.<br>- **Κ:** Ότι έχουν ίδια δικαιώματα όλοι.<br>- Α!<br>- **Κ:** Όποιος έχει πολλά (χρήματα) δεν έχει πιο πολλά ή λιγότερα. Έχουμε όλοι τα ίδια δικαιώματα. | |
| - Πάρα πολύ ωραία, | Επιβράβευση |
| ίσια δικαιώματα σε όλους. (.)Σιμέλα. | Παράφραση |
| - **Κ:** ότι δεν έχουν μόνο οι μεγάλοι (σπουδαίοι) άνθρωποι (----) το δικαίωμα … να (---) να είναι υποψήφιοι.<br>- Α, ότι όλοι μπορούμε να είμαστε υποψήφιοι.. έτσι; προς εκλογή. Όλοι μπορούν… όλοι μπορούν να είναι υποψήφιοι προς εκλογή (.). Τι άλλο; Γιώργο…<br>- **Α:** Κυρία, ήθελα να κάνω μία ερώτηση.<br>- Μάλιστα. | |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Ε… Δεν γίνεται να ψηφίζουν αυτοί που έχουν ταυτότητα; Από τα δεκαπέντε; | |
| - Όχι. Δεν ισχύει στο σύστημά μας. Μπορεί όμως σε μία πιο μετέπειτα κοινωνία, όπου οι άνθρωποι θα αναπτύσσονται πιο γρήγορα πνευματικά και θα ωριμάζουνε, μπορεί από τα δεκαπέντε και μετά να αρχίζει πια η ενηλικίωση. Καταλάβατε; Όλα αυτά εξαρτώνται από το πόσο θεωρούν ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να παίρνουν σοβαρές αποφάσεις που να αφορούν το μέλλον του πλανήτη μας, έτσι; γιατί μιλάμε για το μέλλον του πλανήτη. Γιατί… θα σας πω γιατί. Αν σε μία χώρα υπάρχει δημοκρατία ή κάποιο άλλο σύστημα, αυτό επηρεάζει όλες τις άλλες χώρες του πλανήτη. Καταλαβαίνετε γιατί τις επηρεάζει; Για πείτε μου λίγο. Γιατί επηρεάζει όταν <u>μία</u> χώρα έχει ένα συγκεκριμένο σύστημα; | Εξήγηση της ερώτησης, αλλά και ευκαιρία για παραπέρα προβληματισμό. |
| Κατερίνα μου… Στεναχωρημένη σε βλέπω σήμερα , γιατί; | Ένδειξη ανθρώπινου ενδιαφέροντος πέρα από το μάθημα. |
| - **Κ:** Είμαι λίγο άρρωστη. | |
| - Χλωμούλα σε βλέπω. | Ενδιαφέρον για την κατάσταση του παιδιού. |
| - **Κ:** Είναι άρρωστη. | |
| - **Κ:** (Σηκώνει το χέρι του ένα άλλο παιδί) | |
| - Έλα. | |
| - **Κ:** Κυρία. Μπορώ να σας κάνω μία ερώτηση; | |

| | |
|---|---|
| - Ναι | |
| - **Κ:** Είχαμε πει… ότι…ε… η δημοκρατία είναι ένα πολίτευμα στο οποίο όλοι έχουμε δικαίωμα να ψηφίζουμε και όλοι να είμαστε υποψήφιοι. | |
| - Μάλιστα... | Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Σωστά; | |
| - Πολύ σωστά. | Επιβεβαίωση |
| Όλοι μας έχουμε δικαίωμα να ψηφίζουμε και να είμαστε όλοι υποψήφιοι. | |
| - **Κ:** Και επίσης είχαμε πει , στα πιο παλιά μαθήματα, ότι κάποιοι άνθρωποι νομίζουν ότι δεν είμαστε αρκετά ώριμοι γι' αυτό το μάθημα. | |
| - Ναι κάποιοι ενήλικες έτσι; κάποιο άνθρωποι μεγαλύτεροι δεν θεωρούν ότι είσαστε ακόμα έτοιμα … | |
| ναι, πολύ σωστά. | Επιβεβαίωση |
| - **Κ:** Όπως όμως δεν θεωρούν αυτοί ότι είμαστε ώριμοι γι' αυτό το μάθημα, ίσως να θεωρούν ότι δεν είμαστε τόσο ώριμοι για να πάρουμε κάποιες αποφάσεις. Δεν σημαίνει ότι έχουν δίκιο όμως. | |

| | |
|---|---|
| - Βεβαίως. Δεν σημαίνει ότι έχουν δίκιο όμως. Και ξέρετε…(η δασκάλα σταματάει να μιλάει για λίγο για να δώσει το λόγο στα παιδιά) για πες μου λίγο. Θες να μου πεις περισσότερα γι' αυτό; γιατί είναι πολύ ενδιαφέρον. Γιατί νομίζετε ότι δεν έχουν δίκιο; | Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για να ακουστούν οι γνώμες των παιδιών. |
| - **Κ:** Γιατί υπάρχουν κάποια άτομα… που…παιδιά… | |
| - Ναι…κάποια παιδιά… | Παράφραση-ενθάρρυνση για ολοκλήρωση της σκέψης. |
| - **Κ:** …που έχουν… τις δυνατότητες αυτές.. Μπορούν να εκφράζουν άποψη. | Το παιδί ενθαρρύνεται και όντως συνεχίζει και ολοκληρώνει . |
| - Ότι υπάρχουν παιδιά που μπορούν να εκφράζουν άποψη. Δε μου λέτε, είναι πολλά αυτά τα παιδιά; (τα παιδιά δυσκολεύονται να απαντήσουν και απαντά η δασκάλα) Αρκετά.. Σε παλιότερες εποχές παιδιά, υπήρχαν ελάχιστα τέτοια παιδιά.. | |
| - **Κ:** Η γνώση έχει αλλάξει πολλές καταστάσεις από το πριν στο μετά. | |
| - Η γνώση έχει αλλάξει πολλές καταστάσεις, λέει η Σιμέλα, από το πριν στο μετά και το επαναλαμβάνω για να το ακούσετε γιατί, μήπως δεν ακούτε εσείς εκεί πέρα. Είστε λίγο μακριά. | |
| Σιμέλα αυτό που λες είναι πάρα πολύ… πολύ σπουδαίο. | Εκτίμηση στην άποψη του παιδιού |
| Γιατί… Ε…Η γνώση. | |

| | |
|---|---|
| Τι είναι αυτό που ξεχωρίζει τα άλλα παιδιά που μπορούν να πάρουν συνειδητές αποφάσεις, ώριμες αποφάσεις, από αυτά τα παιδιά που δεν μπορούν; Τι λέτε να είναι αυτό; Τι… τι να υπάρχει στη ζωή των παιδιών αυτών που είναι ώριμα και δεν υπάρχει στη ζωή των άλλων παιδιών; Γιώργο τι πιστεύεις εσύ; | Ερώτηση για παραπέρα προβληματισμό |
| - **Α:** Το σχολείο νομίζω; | |
| - Το σχολείο. Ας πούμε ναι, ότι η διαφορά των σχολείων, ότι πιθανόν ένας δάσκαλος να μιλάει για κάποια πράγματα και ο άλλος να μην μιλάει, ναι το δέχομαι. Σιμέλα... | |
| - **Κ:** Η εμπειρία σε διάφορες καταστάσεις. | |
| - Η εμπειρία σε διάφορες καταστάσεις. | |
| Πάρα πολύ σωστά.. | Επιβεβαίωση |
| Δηλαδή τι; | Ενθάρρυνση να συνεχίσει. |
| - **Κ:** Ότι κάποια παιδιά έχουνε μεγαλώσει χωρίς να έχουν την άνεση που έχουμε εμείς… ας πούμε, ότι κάποιο παιδί να μην είχε λεφτά να το αγοράσει και να ήταν αναγκασμένο να ζητιανεύει γι' αυτό. | |
| - Μμ… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** …θα έχει κάποιες εμπειρίες που εμείς ίσως να μην αποκτήσουμε ποτέ. | |
| - Δηλαδή οι δυσκολίες της ζωής μάς κάνουν πιο ώριμους; | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Πιο δυνατούς.<br><br>- Πιο δυνατούς. Οι δυσκολίες, ε;<br><br>- **Κ:** Να συνεχίσουμε και να θέλουμε… να θελήσουμε να μάθουμε.<br><br>- Πιο δυνατούς. | |
| Λοιπόν, με… με εκπλήσσετε για άλλη μία φορά... Ότι είναι σαν να μιλάω με ανθρώπους- αυτά που ακούω δεν τα έχω ακούσει ούτε από μεγάλους. Με εκπλήσσετε άλλη μία φορά ευχάριστα, όπως πάντα. | Εκτίμηση στη γνώμη των παιδιώνενθάρρυνση. |
| Ναι, καταλαβαίνει ο άνθρωπος ότι είναι δυνατός. Και αυτό σε τι τον βοηθάει; Να έχει τη δύναμη να μάθει και άλλα πράγματα. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση. |
| Πάρα πολύ σωστά. | Επιβεβαίωση |
| Δε μου λέτε παιδιά, η σχέση με τους γονείς παίζει ρόλο;<br><br>- **Α**: Ναι.<br><br>- Αλέξανδρε;<br><br>- **Α:** Καμία φορά όταν συζητούν τα παιδιά με τους γονείς, αλλά (------). | Ερώτηση που εισάγει προβληματισμό σε νέα περιοχή. |
| - Δηλαδή όταν συζητούνε με τους γονείς διάφορα πράγματα, έτσι; και ανάλογα με το τι άποψη εκφράζει ο καθένας και με τον τρόπο, τι; που; | Ερώτηση που καθοδηγεί και βοηθά στην απάντησή της. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Που το δείχνει. | |
| - Που το δείχνει και …παίρνονται αποφάσεις μέσα στο σπίτι, μαθαίνει το παιδί διάφορα πράγματα. Γεωργία. | Επέκταση |
| - **Κ:** Κυρία έχω παρατηρήσει ότι κάποια παιδιά πιστεύουν ότι αν πούνε κάτι που είναι κακό εις βάρος των γονιών τους πρόκειται να τους μαλώσουν, αλλά εγώ πιστεύω ότι οι γονείς θέλουν πιο πολύ να το συζητήσουν με το παιδί για να καταλάβει και εκείνο ότι δεν πρέπει να φοβούνται τους γονείς, γιατί μπορούν να λύσουν το πρόβλημα μαζί. Να το βοηθήσει το παιδί ο γονιός. | |
| - Α, δηλαδή πιστεύεις ότι οι περισσότεροι γονείς το κάνουν αυτό, έτσι; | Αν και η δασκάλα έχει διαφορετική άποψη πάνω στο συγκεκριμένο θέμα δεν την εκφράζει ανοικτά για να μην αποθαρρύνει το παιδί. |
| - **Κ:** Ναι, αλλά τα παιδιά φοβούνται να… να πουν διάφορα πράγματα που δεν είναι υπέρ τους.. Φοβούνται μήπως τα μαλώσουνε. | |
| - Μήπως το κάνουν και λίγο οι γονείς αυτό όμως; Μήπως το εμπνέουν και λιγάκι σε μερικά παιδιά; | Μέσω της ερώτησης εκφράζεται η άποψη της δασκάλας με έμμεσο τρόπο, δείχνοντας έτσι σεβασμό στο παιδί και την άποψή του. |
| - **Κ:** Απ' τους γονείς αρχίζει αυτό το πράγμα.. | |
| - Μπράβο! | Επιβράβευση (όταν κατά την άποψη της δασκάλας τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται καθαρότερα τα πράγματα, τα επιβραβεύει). |

| | |
|---|---|
| Απ' τους γονείς αρχίζει. Δηλαδή τι; Όταν πει ο γονιός ότι, κοίτα παιδί μου, μπορούμε να συζητάμε ελεύθερα τα πάντα και πες μου και τα ελαττώματά μου, εμένα δε θα με πειράξει, δεν θα το πάρω προσωπικά, θα το συζητήσουμε μόνο, δεν θα θιχτώ. Όλοι άνθρωποι είμαστε. | |
| Όλοι κάνουμε λάθη. Μήπως εγώ δεν Δεν θα θιχτώ. Απλά θα το συζητήσουμε, κάνω λάθη; Λογικό είναι κάθε μέρα της ζωής μου να κάνω λάθη. | Η δασκάλα δεν εμφανίζει τον εαυτό της αλάνθαστο, αλλά με ανθρώπινα όρια, τονώνοντας έτσι το αυτοσυναίσθημα των παιδιών. |
| θα πω και εγώ την άποψή μου, ότι όχι δεν έχετε δίκιο, εγώ πιστεύω αυτό και μέσα από συζήτηση να βγει τελικά πιο είναι το σωστό. | |
| Αλλά… συνήθως οι μεγάλοι λένε… ότι …«τι είναι αυτά που λες στους γονείς σου»; Πολλοί μεγάλοι ακόμη στην κοινωνία μας. «Τι είναι αυτά που λες στους γονείς σου; Ντροπή σου. Να σέβεσαι τους γονείς,. Πώς μιλάς έτσι για μας;». Δεν μπορούν να καταλάβουν, φοβούνται μήπως χάσουν τι; Τη δύναμή τους στο να τους σέβεστε και να σας προστατεύουν. Φοβούνται μη χάσουν τη δύναμή τους στο να σας προστατεύουν. Γιατί αν δεν τους ακούτε πια.. καθόλου… τι θα γίνει; Θα κάνετε ό,τι θέλετε, ενώ δεν έχετε ακόμη μάθει να προφυλάσσεστε από όλους τους κινδύνους. | Επέκταση και ανάλυση προκειμένου να μην υπάρχει απλή συμφωνία με την άποψη της δασκάλας, αλλά ουσιαστική κατανόηση. |
| Πάρα πολύ ωραία, πολύ σωστά. | Επιβεβαίωση |
| Επομένως παιδιά δε μου λέτε τώρα, εκτός από το σπίτι, θα μπορούσε το σχολείο με κάποιο τρόπο να βοηθήσει; | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Να;<br><br>- Το σχολείο, το σχολείο να βοηθήσει με κάποιο τρόπο στο να γίνουν τα παιδιά ώριμα. Χριστίνα;<br><br>- **Κ:** Πιστεύω ότι θα μπορούσε να υπάρχει ένα μάθημα στο σχολείο το οποίο να δείχνει στα παιδιά , να τα βοηθάει να κατανοούνε τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους. | Ώριμη απάντηση του παιδιού |
| - Α, να υπάρχει ένα μάθημα στο σχολείο που να βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν τα πράγματα γύρω τους. | Επανάληψη για έμφαση. |
| - Πάρα πολύ ωραία. | Επιβεβαίωση |
| Κατερίνα σήκωνες το χέρι σου πριν και δε σε είπα; | Ενδιαφέρον για το τι είχε να πει το παιδί. |
| - **Κ:** Θα ήθελα να πω για το προηγούμενο θέμα που μιλάγαμε.<br><br>- Θα ήθελες να πεις κάτι; | Η δασκάλα επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει την άποψή του αν και αφορά κάποιο προηγούμενο θέμα. |
| - **Κ:** Ήθελα να πω ότι όσον αφορά αυτό που λέει, ότι, αυτό που λέει η φίλη Σιμέλα, ότι δεν ξέρουν οι άνθρωποι, μπορεί να έχουν άδικο σε αυτό για τα παιδιά, ε…ορισμένες φορές τα παιδιά δεν ξέρουμε κάτω από ποιες συνθήκες ζουν. Μπορεί οι γονείς να είναι χωρισμένοι και να έχουν ψυχολογικά προβλήματα και να μην ξέρουν να εκφραστούν, μερικές φορές, αν και μπορεί να είναι ώριμα.. | |
| - Α, βέβαια. | Επιβεβαίωση |

| | |
|---|---|
| Πολλές φορές, εδώ μας λέει η Κατερίνα κάτι άλλο, ότι μπορεί ένα παιδί να μην εκφράζεται, πολύ σωστά, αλλά δεν σημαίνει ότι <u>δεν είναι</u> ώριμο. Μπορεί να έχει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα που το εμποδίζει να εκφραστεί., να μη νιώθει άνετα, να είναι στεναχωρημένο, να είναι απογοητευμένο από τους άλλους. Και ενώ είναι ώριμο και βλέπει πιο σωστά τα πράγματα και δεν παίρνει εύκολες αποφάσεις, δεν είναι στην παιδική σκέψη (δηλαδή δε σκέφτεται παιδικά), παρόλα αυτά όμως να μην εκφράζεται γιατί όπως είπαμε έχει δυσάρεστα συναισθήματα. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση |
| Κάποιος άλλος θέλει να πει κάτι; Εδώ, κάποιος άλλος; Γιάννη. Πες μου. | |
| - **Α:** Για αυτό που έλεγε πριν η Σιμέλα πως πρέπει μερικά παιδιά να κάνουν μαθήματα για να καταλαβαίνουν γύρω τους… | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** …εδώ στο σχολείο υπάρχει μια τέτοια αίθουσα… | |
| - Ναι; Για πες μου. Ποια; | |
| - **Α:** Εκεί πέρα μωρέ, που πηγαίνουνε τα παιδιά που κάνουν… | |
| - **Κ:** Α. Εκεί πέρα; Αυτό είναι που… | |
| - Α, μιλάς για τα βοηθητικά μαθήματα που γίνονται στα παιδιά που δυσκολεύονται λίγο στη γλώσσα, στα μαθηματικά . | Παράφραση για να δείξει ή δασκάλα ότι κατάλαβε τι θέλει να πει το παιδί. |
| Ε, η Σιμέλα εννοούσε ότι… να συζητάμε για τη ζωή. Για αυτές τις αξίες της ζωής. Για αυτά που υπάρχουν στη ζωή μας. | Επαναπληροφόρηση-διόρθωση |

| | |
|---|---|
| Πολύ ωραία… | Ενθάρρυνση (παρότι το παιδί έκανε λάθος και η δασκάλα το διόρθωσε, τελειώνει τη φράση της με μια θετική ενθαρρυντική φράση προς το παιδί). |
| - **Κ:** Κυρία να πω κάτι;<br>- Ναι, πες Σιμέλα.<br>- **Κ:** Πολλές φορές, όσον αφορά τους μεγάλους… | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** …και τα παιδιά, τα παιδιά μπορεί να το λένε λάθος αυτό που… | |
| - Ναι, με λάθος τρόπο, ε; | Παράφραση (η δασκάλα δεν έχει καταλάβει τι ακριβώς εννοεί το παιδί αλλά παραφράζει τα λεγόμενά του για να το ενθαρρύνει. |
| - **Κ:** Με λάθος τρόπο. Ας πούμε ένα παιδί είναι θυμωμένο εκείνη τη στιγμή (----) να μην το λέει σωστά, να δείχνει ότι δεν τους υπολογίζει καθόλου. | |
| - Να το πει με νεύρα επειδή έχει κάποιο πρόβλημα το παιδί και να νιώσουν αυτοί ότι δεν τους υπολογίζουν καθόλου. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση |
| Ναι, όλα αυτά που λέμε παιδιά είναι πάρα πολύ σωστά, | Ενθάρρυνση |
| και ξέρετε που καταλήγουν; Πού καταλήγουν; Ότι το παιδί που είναι πιο ώριμο έχει πάρει βιώματα διαφορετικά και γνώσεις διαφορετικές. | Ανακεφαλαίωση |
| Εδώ μπαίνει λοιπόν ποιο; Η σημασία | |

| | |
|---|---|
| της…;<br>- **Κ:** Γνώσης | Έμμεση ερώτηση που απαντιέται εύστοχα (ένδειξη ότι τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα και είναι συντονισμένα με την όλη διαδικασία). |
| - Της γνώσης. Που… πού μπορεί να δοθεί περισσότερη γνώση; Όχι μόνο στο σπίτι , όχι μόνο στο σπίτι, δίνεται στο σπίτι αλλά και στο…;<br>- **Κ:** Στο σχολείο.<br>- Στο σχολείο. Γιατί παιδιά μου να σας πω κάτι, δεν μπορεί τώρα ένα κράτος να πιάσει κάθε οικογένεια, έτσι; και να της πει πώς να φέρεται. Μπορεί; Ενώ μέσα από το σχολείο που απασχολεί τα παιδιά αρκετές ώρες θα μπορούσε να προσφέρει κάποια τέτοιου είδους εκπαίδευση. | Ανάλυση |
| Έτσι; Εκπαίδευση λοιπόν. Άρα λοιπόν μπορούμε να πούμε δημοκρατία ίσον εκπαίδευση. | Περίληψη-ανακεφαλαίωση |
| Για βάλε ίσον εκπαίδευση, εκεί επάνω που λες (η δασκάλα καθοδηγεί το παιδί τι να γράψει στον πίνακα). | |
| Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Σ’ αυτό. | |
| Πολύ ωραία το γράφεις. | Ενθάρρυνση |
| Ναι, ναι, | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| εκπαίδευση. Εκπαίδευση (η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα). | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** (------) | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** (--------) οι μεγάλοι πάλι τα παιδιά (----) τα φοβούνται. | |
| - Οπωσδήποτε φοβούνται και όχι μόνο οι μεγάλοι, παιδιά. Φοβούνται και οι εξουσίες των χωρών. | Σεβασμός στα λεγόμενα του παιδιού-επέκταση |
| - **Κ:** Γιατί λένε ότι αυτοί, μπορεί κάποια παιδιά να έχουν κάποιες παραπάνω γνώσεις και να πούνε ότι αν αυτό το παιδί έχει τέτοιες γνώσεις τώρα που είναι παιδί , όταν μεγαλώσει θα κάνει πάρα πολλά πράγματα που ίσως να μας κοστίσουν. | |
| - Ε, βέβαια. | Επιβεβαίωση |
| - **Α:** Κυρία, είδα μια εκπομπή και ένα παιδί ήταν (-------)/(φασαρία) | Το παιδί πετάγεται σε άλλο θέμα ενώ το προηγούμενο δεν έχει ολοκληρωθεί. |
| - Ε, βέβαια.. Ένας δυνατός άνθρωπος… | Η δασκάλα δεν απαντάει στα λεγόμενα του αγοριού γιατί δεν του είχε δώσει το λόγο (έμμεση υπόδειξη λανθασμένης συμπεριφοράς), αλλά επιβεβαιώνει τα λεγόμενα του κοριτσιού. |
| - **Α:** (--------) | Το αγόρι πάλι παίρνει το λόγο. Η δασκάλα δείχνει ενδιαφέρον, εφόσον το κορίτσι ολοκλήρωσε και επιθυμεί να σεβαστεί την επιθυμία του παιδιού να μιλήσει (ζωντανός διάλογος). |

| | |
|---|---|
| - (φασαρία) Τι είπες; Τι είπες;<br><br>- **Α:** Είδα μία εκπομπή, και ένα παιδί ήταν το πιο έξυπνο της Αμερικής.<br><br>- Ναι. Το πιο έξυπνο όμως παιδιά μη νομίζετε ότι είναι και το πιο μυαλωμένο. Η εξυπνάδα δεν έχει να κάνει τόσο με την ωριμότητα. Η εξυπνάδα έχει να κάνει περισσότερο με την ταχύτητα της σκέψης. Δεν έχει να κάνει τόσο με την εμβάθυνση. | Επέκταση |
| Το ξέρετε. | Εμπιστοσύνη στη βαθύτερη αντίληψη των παιδιών. |
| Και μπορείτε να δείτε πολύ έξυπνους ανθρώπους και να τους ρωτήσετε κάτι πιο πνευματικό, πιο spiritual θέμα, και να μην το κατανοούν. Δηλαδή αυτά που συζητάμε εμείς τώρα αν πάτε να τα συζητήσετε με κάποια άλλα παιδιά της ίδια ηλικίας σας, δεν θα καταλαβαίνουν τι τους λέτε. | Επέκταση |
| Καταλαβαίνετε τι λέω; Δε θα καταλαβαίνουν <u>τι τους λέτε</u>.<br>Θα λένε, «καλά τι λες τώρα, άσε με από εδώ. Εγώ πάω να παίξω Nintendo». (----) Σε άλλη φάση βρίσκεστε εσείς, έχετε κατανοήσει περισσότερα πράγματα, σε άλλη θα βρίσκονται αυτά. Λοιπόν, πες μου Γιάννη.<br><br>- **Α:** Κυρία ήταν σε ένα χωριό της Ελλάδος…<br><br>- Σε ένα χωριό;<br><br>- **Α:** Ναι, αλλά δεν είχε πολλά παιδιά, ούτε πολλούς κατοίκους. Και ήταν ένα σχολείο… που πήγαιναν τρία, τέσσερα παιδιά, τα δύο ήταν τριών χρονών και τα άλλα δύο πέντε… | Τόνωση αυτοσυναισθήματος των παιδιών |

| | |
|---|---|
| - Ναι; (χτυπάει κουδούνι-φασαρία).<br><br>- **Α:** (----------)<br><br>- Ότι είναι ιδιοφυία, ε;<br><br>Λοιπόν την άλλη ώρα,<br><br>παιδιά μου,<br><br>αύριο, θα συνεχίσουμε λίγο τη συζήτηση αυτή, έτσι; Και θα κάνουμε πάλι κάτι βιωματικό. Λοιπόν<br><br>φιλάκια, στο καλό όλοι σας.<br><br>- **Π:** Γεια σας κυρία .<br><br>- Γεια σας, γεια σας. | Ελάχιστη ενθάρρυνση<br><br>Η δασκάλα δείχνει ότι παρά τη φασαρία ενδιαφέρεται για τα λεγόμενα του παιδιού.<br><br>Έκφραση τρυφερότητας<br><br>Έκφραση τρυφερότητας |

**ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ (συνάντηση 2η)**

Αρχείο ήχου από CD : VA003_032KBPS_000110_045951

| | |
|---|---|
| - ( η δασκάλα απαντά σε σχετική προηγούμενη ερώτηση του παιδιού) Βιωματικό λέγεται αυτό. | |
| - **Κ:** (το παιδί έχει σηκωθεί για να γράψει στον πίνακα) Κυρία, τι να γράψω; | |
| - (η δασκάλα προσπαθεί να τοποθετήσει το κασετόφωνο για να γράψει τη διδασκαλία. Τα παιδιά προσπαθούν να βοηθήσουν τη δασκάλα στις προσπάθειές της) Σταθείτε γιατί πιάστηκε στο φύλλο. Τώρα πιάστηκε στη σακούλα. Χάλασε. Ωχ! (τελικά καταφέρνει να βάλει το κασετόφωνο σε λειτουργία). (.) Λοιπόν είμαστε έτοιμοι όλοι; | |
| Για συγνώμη λίγο παιδιά μου. Λοιπόν παιδιά μου, | Έκφραση τρυφερότητας και ευγένειας |
| χθες θυμάστε τι είπαμε; (.) Θυμάστε καθόλου για τι είχαμε πει; Για ποια αξία μιλούσαμε; Γιάννη; | Σύνδεση με τα προηγούμενα |
| - **Α:** Για την δημοκρατία. | |
| - Για τη δημοκρατία, | |
| πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Θυμάστε ποια έννοια συνδέεται πάρα πολύ με τη δημοκρατία; Ποια άλλη αξία συνδέεται | |

| | |
|---|---|
| πάρα πολύ;<br><br>- **Κ:** Ελευθερία.<br><br>- Ελευθερία.<br><br>(η δασκάλα απευθύνεται προς το παιδί που γράφει στον πίνακα) Γράψε λοιπόν δημοκρατία ίσον ελευθερία.<br><br>Ίσον ελευθερία παιδιά. Προσέξτε αυτό. Είναι πολύ σημαντικό, και θα δείτε στη συνέχεια γιατί. Και τι άλλο συνδέεται πολύ με τη δημοκρατία σε μία κοινωνία σήμερα;<br><br>- **Κ:** Ελεύθερη γνώμη<br><br>- Υπάγεται στην ελευθερία έτσι; ελεύθερη γνώμη. Τι άλλο μπορεί να είναι σαν ελευθερία; Γεωργία;<br><br>- **Κ:** Άλλη μια αξία είναι η εκπαίδευση<br><br>- ( η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που γράφει στον πίνακα) Είπαμε εκπαίδευση, η οποία , λέμε ίσον εκπαίδευση . Εκεί που λέει ελευθερία, ίσον εκπαίδευση παιδιά. (η δασκάλα δίνει οδηγίες στο παιδί που είναι στον πίνακα)<br><br>Γιατί ...-φοβερό κι αυτό- για να είναι ελεύθερος κάποιος, δεν θα πρέπει να είναι ικανός να μην βλάψει τον άλλον; Ε; Είμαστε ελεύθεροι να κάνουμε αυτό που θέλουμε, να κινηθούμε ελεύθερα. Αλλά το ελεύθερο μπορεί να είναι και καλό και κακό.<br><br>-Σταύρο μου κρύψτο αυτό σε παρακαλώ-<br><br>και καλό και κακό έτσι; είμαι ελεύθερος να κάνω το καλό ή είμαι ελεύθερος να κάνω το | Επανάληψη για έμφαση<br><br>Επέκταση<br><br>Ήπια επίπληξη με τρυφερότητα και ευγένεια |

| | |
|---|---|
| κακό. Έτσι δεν είναι; Λοιπόν, τι γίνεται όμως; Τι είναι αυτό που εμποδίζει τον άνθρωπο να κάνει το κακό ενώ είναι ελεύθερος; Τι είναι αυτό;<br><br>- **Κ:** Οι νόμοι<br><br>- Οι νόμοι, ναι.<br><br>- **Κ:** Η αστυνομία.<br><br>- Η αστυνομία; Τι είναι αυτό που βοηθάει τον άνθρωπο, για να μην κάνει το κακό... Ένας ελεύθερος άνθρωπος τι πρέπει να έχει μέσα του; Τι πρέπει να έχει; Γιάννη;<br><br>- **Α:** Γνώσεις.<br><br>- Γνώσεις πάνω σε τι;<br><br>- **Α:** Γνώσεις από διάφορες εμπειρίες.<br><br>- Γνώσεις από διάφορες εμπειρίες, και τι άλλο; Πώς το λέμε αυτό; Να ξέρουμε πώς να ελέγχουμε ποιον; ...<br><br>- **Α:** τον εαυτό μας...<br><br>- Τον εαυτό μας. Πρέπει λοιπόν να έχουμε αυτοέλεγχο.<br><br>Έχουμε αυτοέλεγχο όλοι οι άνθρωποι από την ώρα που γεννιόμαστε; Έχουμε;<br><br>- **Α:** Όχι | Ανοικτή ερώτηση<br><br>Παράφραση |

| | |
|---|---|
| - Όχι. Ο αυτοέλεγχος ποιος είναι; πώς τον καταλαβαίνετε εσείς; Ο αυτοέλεγχος, ποιος είναι; Αλεξάνδρα;<br><br>- **Κ:** Αυτός που συγκρατεί αυτό που θέλει να κάνει. Κάτι κακό.<br><br>- Ο άνθρωπος δηλαδή που έχει αυτοέλεγχο συγκρατεί τον εαυτό του από το να κάνει κάποιο κακό. Δηλαδή; πείτε μου ένα παράδειγμα. Κάτι που το έχετε ζήσει εσείς. Πείτε μου ένα παράδειγμα. Χριστίνα;<br><br>- **Κ**: Όταν έρχεσαι σε μία αντιπαράθεση με κάποιον άλλον και ... μην αρχίζεις και φωνάζεις,----- αλλά να κρατάς τα νεύρα σου.<br><br>- Α , δηλαδή όταν έρχεσαι σε αντιπαράθεση, λέει η Χριστίνα εδώ, με κάποιον άλλον, μπορεί ο άλλος να σου πει κάτι που σε εκνευρίζει. Ε, συνήθως ξέρετε στις αντιπαραθέσεις εκνευρίζει ο ένας τον άλλον. Μας εκνευρίζει…αλλά όποιος έχει αυτοέλεγχο δεν θα αρχίσει να βρίζει και να <u>χτυπάει</u> τον άλλον.<br><br>- **Κ:** (----)<br><br>- Θα προσπαθήσει μέσα από τη συζήτηση, και συγκρατώντας τον θυμό του να κάνει τον άλλον να καταλάβει ότι δεν είχε δίκιο, έτσι; πολύ ωραία. Επομένως παιδιά, η εκπαίδευση του χαρακτήρα μας είναι απαραίτητη, έτσι δεν είναι; Πρέπει να εκπαιδεύσουμε τον χαρακτήρα μας ώστε να μάθει να ελέγχεται. Είναι εύκολο ή δύσκολο αυτό παιδιά; Είναι εύκολο να συγκρατούμε τον εαυτό μας ή είναι δύσκολο; Κατερίνα;<br><br>- **Κ:** Είναι, και… πολύ δύσκολο. | Προτροπή για αναφορά σε προσωπικά βιώματα<br><br>Παράφραση<br><br>Παράφραση για επιβεβαίωση<br><br>Αναφορά σε προσωπικά βιώματα |

| | |
|---|---|
| - Και πολύ δύσκολο. Γιατί; έχεις προσωπικό, κάποιο βίωμα που θυμάσαι, που δυσκολεύτηκες να συγκρατήσεις τον εαυτό σου;<br><br>- **Κ:** Ε, γενικά υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να με έχει εκνευρίσει ένα παιδί και να θέλω να του πω κάτι, που άμα του το είχα αντιληφθεί από πριν μπορεί να είχα καταλάβει ότι αυτό θα το προσβάλλει…, θα το στεναχωρήσει…, θα αλλάξει τη σχέση μας… | |
| - Α, το είπες δηλαδή εκείνη την ώρα πάνω στα νεύρα σου και μετά κατάλαβες ότι και το στεναχώρησες και θα άλλαζε η σχέση σας. Κι όλα αυτά. Δηλαδή θα προτιμούσες- | Παράφραση |
| Ναι, ναι Παναγιώτη μου (το παιδί σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει αλλά η δασκάλα με τρυφερή απαίτηση δείχνει ότι το είδε αλλά πρέπει να περιμένει λίγο ακόμη)-<br><br>γιατί θα προτιμούσες να είχες συγκρατηθεί δηλαδή, εκ των υστέρων, αυτό. | Τρυφερή έκφραση |
| Άλλο παιδί που έχει βίωμα… που άφησε τον εαυτό του ελεύθερο… δεν συγκρατήθηκε και του βγήκε κάπως σε κακό αυτό; Γιώργο;<br><br>- **Α:** ------<br><br>- Τι είχες;<br><br>- **Α:** είχα κρατηθεί…<br><br>- Είχες κρατηθεί, ναι.<br><br>- **Α:** Ήταν κάτι παιδιά σε ένα παρκάκι πιο πέρα, και μας βρίζανε. | Αναφορά σε προσωπικά βιώματα |

| | |
|---|---|
| - Μην μιλάτε μεταξύ σας. | Παρατήρηση |
| Και σας βρίζανε; ... | Επανάληψη της τελευταίας φράσης του παιδιού για έμφαση και για εστίαση πάνω στο προηγούμενο θέμα και έμμεση προτροπή του παιδιού για να συνεχίσει. |
| - **Α:** Ναι, μου ερχόταν να τα σκοτώσω εκείνη τη στιγμή, βρε παιδιά. | |
| - Θύμωσες πολύ, σου ερχόταν να τα σκοτώσεις, ε; | Αντανάκλαση συναισθήματος |
| - **Α:** Ναι, ναι… Ενώ εκείνη την ώρα μας βρίζανε, εγώ σηκώθηκα αλλά δεν πήγα (----). | |
| - Πώς το ένιωσες ότι δεν πήγες; Ε; σαν ήττα ή σαν νίκη; Ένιωσες νικημένος ή νικητής εκείνη την ώρα;<br>- **Α:** (----).<br>- Ναι; (η δασκάλα δεν ακούει το παιδί γιατί γίνεται φασαρία στο διάδρομο)<br>- **Α:** (----)<br>- Δυο λεπτά. Δεν κατάλαβα. Ένιωσες ότι νικήθηκες ή ότι νίκησες;<br>- **Α:** Ότι νίκησα.<br>- Ότι νίκησες εσύ, έτσι; | Εστίαση στο συναίσθημα |
| Μπράβο.<br>Γιατί; Για πες μου..<br>- **Α:** Γιατί…. | Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| - Ναι; | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** Δεν θα ήτανε… ., δε θα το…, θα ένιωθα τύψεις…, κάτι τέτοιο.<br>- Θα ένιωθες ότι δεν…;<br>- **Α:** Ναι, αλλά…(το παιδί δυσκολεύεται να εκφράσει τη σκέψη του)<br>- Τι θα ένιωθες ακριβώς; Για προσπάθησε να το …, οι τύψεις για τι θα ήταν ακριβώς; | Το παιδί και η δασκάλα καταλαβαίνουνε ο ένας τον άλλο, αν και δεν εκφράζονται με πλήρη και ολοκληρωμένο λόγο, γεγονός που υποδηλώνει την καλή επικοινωνία μεταξύ τους. |
| (.) Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Λες, θα' νιωθα τύψεις. Κάτι δε θα μου άρεσε όταν το έκανα αυτό. Τι δε θα σου άρεσε μέσα σου; Σιμέλα; | Αντανάκλαση συναισθήματος |
| - **Κ:** (----).<br>- Ναι, αλλά αυτός υποτίθεται σε βρίζει, <u>σε βρίζει αυτός</u>. Θα είχες το δικαίωμα….<br>- **Κ:** (----). | |
| - Δε θα γίνουμε το ίδιο… Α, εσύ λες, θα κρατήσουμε το επίπεδό μας. | Παράφραση |
| - Πολύ ωραία.<br>Γιώργο τι θες να πεις; | Επιβεβαίωση |
| - **Α:** (----) ένιωθα τύψεις (----) αλλά, αλλά,…<br>- Θα το χτύπαγες, ε; | |

| | |
|---|---|
| - **Α:** αλλά ---- | |
| - **Α:** (ένα αγόρι παρεμβαίνει κοροϊδευτικά) Άντε | |
| - Αφήστε τον να ολοκληρώσει. Αλλά δεν το χτύπησες (---). (.) Α, μήπως να σε βοηθήσω λίγο και να μου πεις αν είναι αυτό. Θα μου πείτε αν είναι αυτό. Μήπως θα έλεγες ότι νικήθηκες από το συναίσθημά σου; Ότι δηλαδή, ό,τι σου είπε ο θυμός σου ... για ακούστε λίγο, θα μου πείτε λίγο αυτό αν ισχύει για σας ή όχι. Μήπως όταν αφηνόμαστε στον θυμό μας νιώθουμε λίγο ότι κάνουμε ό,τι θέλει ο θυμός μας, ε; Ότι τελικά δεν είμαστε ικανοί να κάνουμε αυτό που κατά βάθος θέλουμε. Τι είναι αυτό που θέλουμε όλοι οι άνθρωποι κατά βάθος παιδιά; Να τσακωνόμαστε; είναι αυτό; Τι είναι αυτό που θέλουμε; Τι είναι αυτό; | Παράφραση |
| Χρήστο μου,<br><br>τι είναι αυτό που θα θέλαμε όλοι μας κατά βάθος,.. πολύ βαθιά μέσα μας; | Τρυφερή έκφραση |
| - **Α:** Να είμαστε όλοι αγαπημένοι. | Το παιδί δε σηκώνει το χέρι του για να μιλήσει, αλλά επειδή δείχνει προβληματισμένο και ότι μάλλον έχει κάτι να πει, η δασκάλα του δίνει το λόγο |
| - Να είμαστε όλο αγαπημένοι. Αυτό που βαθιά, πολύ βαθιά μέσα μας, θέλουμε, είναι να είμαστε όλοι αγαπημένοι και όλοι αποδεκτοί από τους άλλους και να εμπιστευόμαστε και να μας εμπιστεύονται. Αλλά ζώντας τη ζωή μας και αντιμετωπίζοντας και συναντώντας ανθρώπους οι οποίοι θέλουν να συγκρουστούν μαζί μας, έτσι; αναγκαζόμαστε να αντιδρούμε στην αρχή και μετά το θεωρούμε και σωστό. Αλλά δεν είναι αυτό που θέλουμε κατά βάθος. Κατά βάθος θα θέλαμε να' μαστε φίλος ή φίλη με αυτόν που τσακωθήκαμε, να μην είχε γίνει ποτέ κάτι τέτοιο. Έχω άδικο; | Παράφραση / συμπλήρωση/ ψυχολογική εμβάθυνση που βοηθά στην ανάπτυξη αυτοεπίγνωσης των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Όχι. | |
| - Α μπράβο. | Επιδοκιμασία |
| Όταν λοιπόν υποχωρούμε στο θυμό μας τι κάνουμε στην ουσία; | |
| - **Α:** Παραδινόμαστε. | |
| - Παραδινόμαστε σε αυτό που δεν θέλαμε να γίνει. Γι' αυτό νιώθαμε άσχημα μετά, όταν είμαστε θυμωμένοι. Η ευχαρίστηση είναι πολύ λίγη, την ώρα που τσακωνόμαστε μόνο. Την ώρα που το ανταποδίδουμε αυτό που κάνουμε. Μετά όμως δεν υπάρχει ευχαρίστηση, μένει ένα κενό στην ψυχή μας. Γιατί δεν έχουμε αυτό που πραγματικά θέλουμε. Είδατε πώς δουλεύει η ψυχή; το είδατε παιδιά μου; Βαθιά, βαθιά, βαθιά (επανάληψη για έμφαση) είναι τα αληθινά συναισθήματα. Τα άλλα που βγαίνουνε πιο πάνω δεν είναι τόσο βαθιά, δεν είναι τόσο αληθινά. Είναι το κάλυμμα του αληθινού. Έλα Αθηνά μου. | Επέκταση και ψυχολογική εμβάθυνση για την ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης των παιδιών. |
| - **Κ:** Ναι, αλλά δεν είναι σωστό να κάνουμε κάποια πράγματα και μετά να λέμε συγγνώμη. | |
| - Α, Αυτό είναι άλλο. Ναι. | Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Γιατί δεν το νιώθουμε. | |
| - Α, ναι κάποιοι λένε και συγγνώμη ... Τι είπες Γιάννη; | |
| - **Α:** Εγώ (----) φορές (----). | |

| | |
|---|---|
| - Βέβαια, βέβαια. Μερικές φορές…παλιά….ναι.. | Παράφραση που αν και δεν έχει ερμηνεύσει με ακρίβεια τα λεγόμενα του παιδιού, εντούτοις του δίνει την ευκαιρία να εκφράσει αυτό που πραγματικά επιθυμεί να εκφράσει. |
| - **Α:** -----δηλαδή παλιά είχα βγει με μια φίλη μου και πήγαμε μετά να δούμε σινεμά και είχαμε τσακωθεί, και οι δύο θέλαμε να δούμε το ίδιο έργο ενώ η μητέρα της ήθελε να δούμε ένα άλλο και τσακωθήκαμε με τη μητέρα της και μας πήγε πίσω, σπίτι. | |
| - Ναι; | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** Εεε και μετά πήγαμε στο δωμάτιο…μιλάγαμε… | |
| - Τα βρήκατε δηλαδή μεταξύ σας; | |
| - **Α:** Με τη φίλη μου; | |
| - Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** (στο σημείο αυτό το παιδί αντιλαμβάνεται ότι η δασκάλα δεν κατάλαβε τι ακριβώς εννοούσε και εξηγεί αυτό που ανέφερε προηγουμένως) Μα εγώ δεν τσακώθηκα με τη φίλη μου. Η φίλη μου και εγώ τσακωθήκαμε με τη μητέρα της… | |
| - Αααα.. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** Επειδή εμείς θέλαμε να δούμε το ένα έργο και εκείνη ήθελε να δει ένα άλλο. | |

| | |
|---|---|
| Και πήγαμε σπίτι και το συζητήσαμε αυτό.<br><br>- Ναι; Λύθηκε το θέμα μετά;<br><br>- **Α:** Ναι. Τα είδαμε και τα δυο.<br><br>- Χαρήκατε που λύθηκε το θέμα ή θα προτιμούσατε να μείνετε έτσι, τσακωμένοι;<br><br>- **Α:** Ε.. Να δούμε τώρα το (------); θέλαμε να δούμε πρώτα το (τίτλος του έργου) (----) αλλά δεν έλεγε και τίποτα.<br><br>- **Α:** (----).<br><br>- Α, μάλιστα (ο Παναγιώτης σηκώνει το χέρι του)-για πες μου Παναγιώτη | |
| -μην μιλάτε όλοι μαζί για να ακούγεστε.<br><br>Ναι;<br><br>- **Α:** .Άμα τσακώνομαι με τον Σταύρο ...<br><br>- Μόλις τσακώνεσαι με τον Σταύρο ε;<br><br>- **Α:** Να μετά βλέπουμε ότι δεν ---- και μετά ----<br><br>- Δεν μου λέτε, πότε νιώθετε καλύτερα; όταν τσακώνεστε ή όταν συμφιλιώνεστε;<br><br>- **Α:** Όταν συμφιλιωνόμαστε. | Παρατήρηση με επισήμανση της επιθυμητής συμπεριφοράς.<br><br>Παράφραση για επιβεβαίωση ότι η δασκάλα παρακολουθεί τα παιδιά και ταυτόχρονη έμμεση ενθάρρυνση να συνεχίσει να μιλάει. |

| | |
|---|---|
| - Ά μπράβο! | Επιβράβευση |
| Είδατε λοιπόν ότι έχω λίγο δίκιο; Ότι αυτό που θέλουμε δεν είναι ο χωρισμός αλλά η αγάπη; | |
| Λοιπόν, άρα λοιπόν, για να ξαναγυρίσουμε πίσω, δημοκρατία ίσον ελευθερία οπωσδήποτε. | Εστίαση στην αρχή της συζήτησης. |
| Ένας άνθρωπος που ζει σε δημοκρατία έχει ελευθερίες. Και το βλέπετε γύρω σας, μπορείτε να κυκλοφορήσετε ό,τι ώρα θέλετε, έτσι, …να βγείτε ό,τι ώρα θέλετε, να γυρίσετε σπίτι σας ό,τι ώρα θέλετε, να διαβάσετε όποιο βιβλίο θέλετε. Υπάρχουν όλων των ειδών τα βιβλία, και άλλα που συμφωνείτε μαζί τους και άλλα που δεν συμφωνείτε, αλλά υπάρχουν εκεί για να τα διαβάσετε… έτσι; Υπάρχει ελευθερία κινήσεων, υπάρχει ελευθερία σκέψης… Μπορώ να πω ό,τι θέλω χωρίς να με φακελώσουν. Μπορώ να πω τη γνώμη μου χωρίς να τιμωρηθώ… Υπάρχουν σε άλλα πολιτεύματα αυτά; Δηλαδή σε μία *χούντα* παιδιά, σε μία *δικτατορία*, παιδιά, υπάρχει αυτή η ελευθερία; Για δείτε, τι δεν υπάρχει στη χούντα; για πείτε μου. Αν έχουμε χούντα, φασισμό, τι δεν υπάρχει; Κώστα. | Επέκταση-συμπλήρωση |
| - **Α:** Δεν μπορούσαν να βγουν μετά τις εννιά. | |
| - Α μπράβο, | Ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| ακούστε εδώ. Σε μία δικτατορία, οι νόμοι είναι πολύ αιχμηροί, αυστηροί, και περιορίζουν τις κινήσεις του ατόμου. Σου λέει δεν θα βγεις μετά τις εννιά. Γιατί; Γιατί μετά τις εννιά θα πας να συναντήσεις άλλους, ομοϊδεάτες, και θα επαναστατήσετε εναντίον μας. Οπότε μείνετε σπίτι σας, ο καθένας στο σπίτι του, για να μην μπορείτε να επικοινωνείτε μεταξύ σας. Άλλο, άλλο. Γιώργο; (το παιδί δεν κατάλαβε ότι η δασκάλα είδε ότι απευθύνεται σε κείνο και γι΄αυτό η δασκάλα επαναλαμβάνει το όνομά του) Γιώργο; | Επέκταση |
| - **Α:** Υπάρχει έλλειψη ηρεμίας, δηλαδή κάνουν επεισόδια. | |
| - Υπάρχουν διάφορες ομάδες οι οποίες αντιδρούν (στη χούντα) και οι άλλες (με την πλευρά της δικτατορίας) που τις καταπνίγουν, ε; Καταπνίγουν τις αντιδράσεις τους. Χριστίνα. | Παράφραση-επέκταση |
| - **Κ:** Όταν υπάρχει δικτατορία και αποφασίζει ο ένας για όλους, αποφασίζει όπως νομίζει σωστό για εκείνον και δεν κοιτάει οι άλλοι τι θέλουν. | |
| - Α, ακούστε εδώ τι λέει η Χριστίνα παιδιά, ακούστε, να το συζητήσουμε αυτό. | |
| Μη μιλάτε μεταξύ σας. | Παρατήρηση |
| Ξέρω ότι θέλετε να το αναπτύξετε αυτό αλλά μη μιλάτε. | Απόδοση θετικών κινήτρων στη συμπεριφορά (αναπλαισίωση). |
| (η δασκάλα επιπλήττει ένα αγόρι που παίζει με ένα μπρελόκ) Κρύψτο σε παρακαλώ αυτό (που κρατάς). | Ευγενής απαίτηση |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν. Κοιτάξτε παιδιά. Όταν παίρνει ένας απόφαση -στη δικτατορία, παίρνει ένας απόφαση, έτσι;- αυτός που είναι πάνω, ο δικτάτορας, δε ρωτάει κανέναν. Κάνει αυτό που νομίζει σωστό. Πάει καλά; Μπορεί για εκείνον σωστό να είναι αυτό που κάνει, και να θεωρεί ότι είναι θεάρεστο αυτό που κάνει. Είναι σίγουρο όμως αυτό; Εγώ σας λέω, στην καλύτερη περίπτωση που έχει όλη την καλή πρόθεση αυτός ο άνθρωπος να κάνει το καλό, στην καλύτερη περίπτωση, -γιατί υπάρχουν και καλοί άνθρωποι-, ακόμα και τότε όμως θα πάρει αυτός την απόφαση μόνος του, έτσι; Μόνος. Δεν ρωτάει κανέναν. Αυτό θεωρώ ότι είναι σωστό για εκείνο και θα το κάνω. Πιστεύετε ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες να ικανοποιεί τους πάντες ή τους περισσότερους; Πιστεύετε ότι αυτό που θεωρεί εκείνος σωστό είναι και αυτό που θα θεωρούν σωστό όλοι οι άλλοι; Για σκεφτείτε το. Κυριακή. | Παράφραση-επίπληξη |
| - **Κ:** Εεε, όχι, γιατί μπορεί κάποιος να πιστεύει κάτι άλλο, εκείνη τη στιγμή. | |
| - Μπορεί να πιστεύει κάτι άλλο. Εδώ μία παρέα δεν είμαστε; Και άμα σας βάλω ένα θέμα για συζήτηση, ο καθένας θα πει τη δική του γνώμη και θα θεωρεί το δικό του κομμάτι ότι είναι το σωστό ή αυτό που θέλει εκείνος, βρε παιδί μου να γίνεται, έτσι; Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι το θέλει και ο άλλος. Επομένως το να βγάζεις μια απόφαση μόνος σου δεν ικανοποιεί στα σίγουρα το σύνολο. | Παράφραση-επέκταση |
| - **Κ:** Δηλαδή πάμε να παίξουμε και λες θα παίξουμε αυτό το παιχνίδι, πάει και τελείωσε. | Αναφορά του παιδιού σε συγκεκριμένο παράδειγμα. |

| | |
|---|---|
| - Ε ναι, μπορεί εγώ να νομίζω π.χ. ότι τώρα θα σας άρεσε να παίξετε μπάσκετ. Ε, κάτσε όμως. Μπορεί στους περισσότερους να μην τους άρεσε το μπάσκετ αυτή τη στιγμή, αλλά να τους άρεσε το ποδόσφαιρο. Αποκλείεται; | Παράφραση που κάνει πιο συγκεκριμένο το παράδειγμα. |
| Είναι δική μου γνώμη δηλαδή. Όταν ένας αποφασίζει δεν μπορεί αυτό που θα αποφασίσει να είναι αυτό που ικανοποιεί το σύνολο, έτσι; τι άλλο, | Επέκταση |
| για σκέψου. Για πες μου Κυριακή. | Ενθάρρυνση για προβληματισμό. |
| - **Κ:** Δεν έχεις την ελευθερία να πεις την άποψή σου. | |
| - Δεν μπορείς να πεις την άποψή σου. Γιατί; Γιατί; (.) Γιατί αποφασίζουν οι άλλοι και γιατί φοβούνται αυτοί που είναι στην εξουσία ότι αν πεις τη γνώμη σου και ξεσηκώσεις και άλλους θα ενωθείτε και θα τους ρίξετε από την εξουσία. Καταλάβατε; Και η εξουσία όπως ξέρετε είναι πολύ γλυκιά, ε; Ποιος θέλει να είναι πάνω και ξαφνικά να βρεθεί κάτω; το θέλει κανείς; Ποιος θέλει από πλούσιος να γίνει πάμφτωχος; Ας το πάρουμε και έτσι. Για να το καταλάβετε σας το λέω. Θέλει κανείς; | Επεξήγηση |
| - **Κ:** (----). | |

| | |
|---|---|
| - Μόνο αυτό. Μόνο στον Χριστιανισμό έχει γίνει κάτι τέτοιο, ένα τέτοιο θαύμα. Που τι σημαίνει εδώ, ας το δούμε σε μία κουβέντα: βλέπετε ότι ο άνθρωπος, μέσα από την αγάπη του Χριστού πήρε το κουράγιο να νικήσει τον εαυτό του πάνω σε τι; Στις αδυναμίες του, έτσι; και να απαρνηθεί πράγματα που θεωρούνται τόσο σημαντικά, που δεν είναι τόσο η απάρνηση όσο το ότι αλλάζει τον τρόπο σκέψης του. Έτσι; αλλά δεν είναι αυτό το θέμα μας, αυτό ίσως κάποια άλλη στιγμή να το συζητήσουμε. Βαρβάρα. | Σεβασμός σε όλες τις απόψεις ακόμη και αν δεν είναι ακριβώς πάνω στο προαναφερόμενο θέμα, αν και στη συνέχεια η δασκάλα εστιάζει στο θέμα. |
| - **Κ:** Θέλω να πω κάτι-----. Αν κάποιος είναι πλούσιος, δεν θέλει να γίνει φτωχός. Όμως αν είσαι πλούσιος, δεν έχεις πολλούς φίλους, γιατί ας πούμε εγώ αν πάω με κάποιον φίλο μου, συνέχεια εγώ θα του μιλάω ότι αυτό είναι καλό για μένα και αυτό θέλω να κάνω, και βάζω τα λεφτά μου πάνω από όλα. Ενώ αν είσαι φτωχός έχεις πολλούς φίλους να μοιράζεσαι τα πράγματά σου | |
| - Ναι, σε αυτό που λες έχεις πολύ δίκιο, | Επιβεβαίωση |
| αλλά δεν ξεφεύγουμε τώρα λίγο από το θέμα; Έχεις πάρα πολύ δίκιο σε αυτό, ότι το χρήμα δεν φέρνει την ευτυχία.<br>Όμως λέω εγώ, γενικά και αόριστα – ακούστε εδώ- ότι κανείς που έχει την εξουσία να κάνει ό,τι θέλει δεν το δίνει εύκολα αυτό. | Επαναφορά στο θέμα. |
| Το καταλαβαίνετε αυτό το πράγμα, έτσι; δεν το δίνει εύκολα, πλην φωτεινών εξαιρέσεων. Πλην φωτεινών εξαιρέσεων ανθρώπων οι οποίοι είχαν πολύ μεγάλη πνευματικότητα και πραγματικά θα μπορούσαν να το κάνουν, το δέχομαι και αυτό. Έλα, Ναταλία. | Επέκταση |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Αυτό νομίζω ότι έκαναν και οι πολιτικοί μας. Μας έλεγαν ότι θα φτιάξουν καινούρια έργα, πολύ ωραία, αλλά τώρα τίποτα δεν έχουνε κάνει. (Ενώ λένε) μας ψηφίσαν γι' αυτό τον λόγο-------- | Επέκταση του θέματος από το παιδί με αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα |
| - Ας μην επεκταθούμε παιδιά στα πολιτικά θέματα του τόπου μας γιατί είναι μία πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση, ακούστε εδώ, μία πάρα πολύ μεγάλη συζήτηση. Τι μπορεί να κάνει ένα κόμμα που είναι στην εξουσία και τι δεν μπορεί να κάνει και για ποιο λόγο δεν το κάνει, που δεν είναι δυνατό να το απαντήσουμε εδώ, κάποια άλλη στιγμή ίσως. | Η δασκάλα αποφεύγει να γυρίσει τη συζήτηση σε κριτική της συγκεκριμένης πολιτικής κατάστασης |
| Θα ήθελα όμως να μου πείτε τι άλλα περιορίζονται σε μία δικτατορία; Δεν μπορείς να πεις τη γνώμη σου… κάνει ο δικτάτορας ό,τι θέλει… Υπάρχουν βιβλία που μπορείς να διαβάσεις ό,τι θέλεις; Εφημερίδες που λένε ό,τι θέλουν; Μπορεί κανένας να γράψει το βιβλίο του και να το βάλουν στο βιβλιοπωλείο και να το διαβάζουν οι άλλοι; Σιμέλα; | Εστίαση στο προηγούμενο θέμα. |
| - **Α:** Απαγορεύεται η ελευθερία γραπτού λόγου, προφορικού λόγου… | |
| - Απαγορεύεται… | Επανάληψη προκειμένου η δασκάλα να δείξει ότι παρακολουθεί τα λεγόμενα του παιδιού και για να τα συμπληρώσει. |
| - **Α:** …και διάφορες άλλες καταστάσεις που θα μπορούσαν να πει κάποιος άνθρωπος, είτε γράφοντας σε χαρτί είτε με τον προφορικό λόγο, να πει τι νιώθει για την δικτατορία. | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα-εύστοχη απάντηση. |

| | |
|---|---|
| - Πάρα πολύ ωραία. | Επιβεβαίωση |
| Άρα τι γίνεται; Βλέπω εδώ μία διαφοροποίηση : δημοκρατία – ελευθερία, δικτατορία – περιορισμός. Έτσι δεν είναι; Γράψτε δικτατορία – περιορισμός. Ναι, δικτατορία ίσον περιορισμός. Ναι, Αλέξανδρε, πες μου. | Ανακεφαλαίωση με σκοπό την καλύτερη οργάνωση των γνωστικών σχημάτων των παιδιών. |
| - **Α:** Θέλω να πω ότι (----) η χούντα, και μπορεί αν γράψει κάποιος τη γνώμη του ότι είναι κατά της χούντας, μπορεί να ξεσηκωθούν και άλλοι και να πάρουν την εξουσία. | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα. |
| - Α, μπράβο, αυτό που λέγαμε προηγουμένως δηλαδή.<br>Έτσι; Η εξουσία είναι πάντα γλυκιά. | Επιβεβαίωση-σεβασμός προς το παιδί. |
| Λοιπόν…, βλέπουμε λοιπόν… δημοκρατία – ελευθερία, δικτατορία – περιορισμός. | Επιστροφή στο κύριο θέμα συζήτησης. |
| Δεν μου λέτε, πώς αντιμετωπίζει δηλαδή μία δικτατορία τον άνθρωπο; Σαν ένα ώριμο άτομο και αυτόνομο; Ή σαν ένα άτομο ανώριμο που θέλει καθοδήγηση; Πολύ εύκολη ερώτηση. Πώς τον αντιμετωπίζει; Για πείτε μου. | Ερώτηση για παραπέρα προβληματισμό των παιδιών. |
| - **Κ:** Το ξαναλέτε; | |
| - Ναι, θα το ξαναπώ. Πώς λέτε ότι αντιμετωπίζει η δημοκρατία τον άνθρωπο και πώς η δικτατορία; Η δημοκρατία πώς τον αντιμετωπίζει; Σαν... | Σεβασμός και απόδοση θετικής πρόθεσης στο παιδί (η καλή διάθεση της δασκάλας να επαναλάβει όσα είχε πει προηγουμένως υποδηλώνει ότι το παιδί προσέχει αλλά δεν κατάλαβε καλά και όχι ότι δεν προσέχει). |
| - **Α:** Ως (----). | |

| | |
|---|---|
| - Ως (----), σαν;<br><br>- **Α:** Ώριμο.<br><br>- Ώριμο. Και… σαν ένα ώριμο άνθρωπο που μπορεί να αποφασίσει εκείνος… έχει το μυαλό να αποφασίσει εκείνος γι' αυτά που τον απασχολούν και τον αφορούν.<br><br>Ενώ στη δικτατορία πώς αντιμετωπίζεται ο άνθρωπος; Πώς αντιμετωπίζεται; Τάνια μου, πώς αντιμετωπίζεται; Σαν…(η Τάνια δεν σήκωνε το χέρι της γιατί είναι ένα ντροπαλό παιδί. Επειδή η δασκάλα δε θέλει να αισθάνεται στο περιθώριο, όταν τη βλέπει να προσέχει τη ρωτάει, αλλά όχι συνέχεια για να μη νιώσει υπερβολικά πιεσμένη).<br><br>- **Α:** Σαν ανώριμος.<br><br>- Σαν….<br><br>- **Α:** Μη ικανός<br><br>- Σαν μη ικανός να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του, δηλαδή σαν … ποιοι αντιμετωπίζονται σαν μη ικανοί (ανώριμοι) στην κοινωνία μας; Ποιοι; Δείτε την ηλικία-ηλικιακά. Τα παιδιά. Τα παιδιά αντιμετωπίζονται σαν ανώριμα στην κοινωνία μας. Ότι δεν μπορούν να πάρουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. Γι' αυτό και δεν ερωτώνται ποτέ. Τα παιδιά. Μεγάλο λάθος βέβαια κατά τη γνώμη μου, γιατί στα παιδιά το μόνο που τους λείπει είναι οι εμπειρίες και τίποτα άλλο, και αν δοθούν οι εμπειρίες στα παιδιά μπορούν να πάρουν πολύ σοφότερες αποφάσεις από εμάς τους μεγάλους και το έχω δει στα τόσα χρόνια δουλειάς μου κοντά στα παιδιά. Οι εμπειρίες μόνο λείπουνε, η ψυχή είναι ίδια. Λοιπόν… Άρα λοιπόν είναι σωστή | Παράφραση-επέκταση<br><br>Αν και απάντησε άλλο παιδί χωρίς να ζητήσει το λόγο, η δασκάλα δεν το προσβάλλει.<br><br>Επέκταση και αναγνώριση της αξίας των παιδιών |

| | |
|---|---|
| η αντιμετώπιση μίας δικτατορίας; Ότι οι άνθρωποι είναι ανώριμοι και ανίκανοι; Τι φταίει γι' αυτό; Φταίει ο άνθρωπος; Ή ότι τον έχει καταδικάσει σε περιορισμό και δεν τον διδάσκει αυτό που θέλει (πρέπει); | |
| - **Α:** Φταίει η δικτατορία που δεν τον αφήνει να εκφράσει τη γνώμη του… | |
| - Μπράβο… | Επιβράβευση και ενθάρρυνση στο παιδί να συνεχίσει. |
| - **Α:** ….δεν μπορεί να βγει έξω. | |
| - Και τον περιορίζει, του φέρεται έτσι, ούτε του δίνει και παραπάνω εκπαίδευση για να τον ωριμάσει. Τον κρατάει κάτω. | Παράφραση-ανακεφαλαίωση |
| Επομένως παιδιά, ποιο είναι πιο ενδιαφέρον πολίτευμα, πιο σωστό, πιο δίκαιο; η δημοκρατία ή η δικτατορία κατά τη γνώμη σας; Δέχομαι και αντίθετες γνώμες, όχι σώνει και καλά να συμφωνείτε μαζί μου. Όποιος πιστεύει ότι όχι, καλά είναι να είναι περιορισμένο το άτομο, να το πει. Κανένα πρόβλημα. Το συζητάμε εδώ. | Αναγνώριση της αξίας των παιδιών, μέσω του σεβασμού στην προσωπική τους άποψη (επικρατεί δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη και ενθαρρύνεται η διατύπωση διαφορετικών απόψεων). |
| - **Κ:** Η δημοκρατία. | |
| - Η δημοκρατία. Γιατί; | Η δασκάλα ρωτάει για τους λόγους προκειμένου να αντιληφθεί αν τα παιδιά απλώς συμφωνούν μαζί της ή έχουν συνειδητούς λόγους για τη συγκεκριμένη τελική επιλογή τους (όσο πιο συνειδητή η γνώση τόσο καλύτερη η κατανόησή της και τόσο ισχυρότερη η εσωτερίκευσή της. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Γιατί πιστεύω ότι η δημοκρατία είναι ένα πολίτευμα στο οποίο κάθε άνθρωπος έχει ίσα δικαιώματα. | Το παιδί απαντά όχι μόνο στο γιατί αλλά διατυπώνει ένα συνθετικό συμπέρασμα στο οποίο εμπεριέχονται όλα όσα ειπώθηκαν προηγουμένως. Δηλαδή το παιδί δε δίνει μια απλή απάντηση αλλά αναφέρεται και σε «ισότητα δικαιωμάτων», η οποία σαν έννοια δεν είχε αναφερθεί με αυτόν τον τρόπο (υποδηλώνεται έτσι ο σημαντικά μεγάλος βαθμός κατανόησης του παιδιού για το συγκεκριμένο ζήτημα). |
| Όχι πάντα, αλλά στις περισσότερες φορές . | |
| - Και δεν μου λέτε παιδιά μου, μπορεί να υπάρξει δημοκρατία χωρίς εκπαίδευση; Μπορεί; Χωρίς υψηλότατης ποιότητας εκπαίδευση; Είναι δημοκρατία αυτή; Αν δεν έχει υψηλή εκπαίδευση, να διδάξει το άτομο πολύπλευρα και να το ωριμάσει σε όλους τους τομείς; Μπορεί να είναι μετά αυτόνομο αυτό το άτομο; Μπορεί; Πες Γιάννη. | Ερώτηση που εκμαιεύει την απάντηση. |
| - **Α:** Όχι, διότι αν δεν εκπαιδεύονται με το σχολείο τα παιδιά από τώρα, η Ελλάδα θα είναι μία χώρα… με αγράμματους ανθρώπους … | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα. |
| - Μπράβο…, | Επιβεβαίωση |
| Που δεν θα κόβει το μυαλό τους. | |
| - **Α:** Δεν θα μπορούν να βρουν δουλειά και θα είναι ασήμαντοι για την κοινωνία. | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα. |

| | |
|---|---|
| - Θα είναι ασήμαντοι, και φυσικά δεν θα μπορούν να πάρουν σωστές αποφάσεις για τον εαυτό τους γιατί παιδιά, για να πάρεις σωστή απόφαση πρέπει να ξέρεις πολλά. Δεν φτάνει μόνο να ξέρεις λίγα πράγματα. Έτσι δεν είναι; Λίγα ξέρουμε όλοι μας, αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις όμως πρέπει να ξέρουν πολλά. Η δημοκρατία, τι τρόπο έχει βρει για να επιλέγεται αυτό που είναι το καλύτερο για τους περισσότερους; Ή για όλους. Έχει βρει να γίνεται αυτό για όλους; Να το πούμε έτσι. Σιμέλα; | |
| - **Κ:** Για όλους όχι. | |
| - Για όλους όχι, | Επανάληψη για έμφαση |
| Μπράβο. | Επιβράβευση |
| - **Κ:** Δε θα μπορούσε να γίνει έτσι, γιατί κάθε άνθρωπος έχει τη δική του νοοτροπία. | |
| - Α μπράβο. | Επιβράβευση |
| Η δημοκρατία δεν μπορεί σαν πολίτευμα να ικανοποιήσει όλους. Θα μπορούσε σε μία κοινωνία αγγέλων μόνο να ικανοποιούνται όλοι, γιατί όλοι λίγο πολύ θα θέλανε τα ίδια πράγματα. Γι' αυτό και μόνο το λόγο. Όμως στην ανθρώπινη κοινωνία δεν μπορεί να γίνει αυτό γιατί ο κάθε ένας έχει τη δική του γνώμη που θεωρεί ότι είναι σωστή, και διαφορετικά πράγματα ικανοποιούν τον κάθε έναν. Άρα πιο δίκαιο από όλα τα άδικα είναι τι; Να γίνεται αυτό που θέλουν οι περισσότεροι. Δηλαδή να είναι όσο το λιγότερο ποσοστό δυσαρεστημένοι έτσι; Δεν είναι το ίδιο να είναι εκατό άνθρωποι | Επεξήγηση- επέκταση |

| | |
|---|---|
| δυσαρεστημένοι και ένας ευχαριστημένος και το ίδιο να είναι εκατό ευχαριστημένοι και ένας δυσαρεστημένος. Το ίδιο είναι; Όχι βέβαια! Λοιπόν… | |
| - **Κ:** Κυρία, ήθελα να πω πριν ότι μιλάμε για τους μεγάλους και τα λάθη που κάνουν, αλλά εφόσον θέλουμε να μας φέρονται σαν ώριμους, δεν θα έχουμε πια τη δικαιολογία, το: «α, είναι μικρός, δεν καταλαβαίνει». Λέμε για τους μεγάλους αλλά θα πρέπει να κοιτάξουμε και εμείς τα δικά μας λάθη. | Η δασκάλα επιτρέπει στο συγκεκριμένο παιδί να μιλήσει χωρίς να έχει προηγουμένως σηκώσει το χέρι του, όχι γιατί δεν μπορεί να επιβάλλει την τάξη αλλά γιατί θέλει να υπάρχει ζωντανός διάλογος. |
| - Α, αυτό είναι πολύ σωστό. Είναι πολύ σωστό αυτό που λέει η Σιμέλα. | Επιβεβαίωση |
| Όταν θέλουμε να μας αντιμετωπίζουν σας ίσους θα δεχτούμε και τις συνέπειες -σας το λέω κάπως πιο επιστημονικά (χιούμορ δασκάλας)-, θα δεχτούμε και τις συνέπειες των πράξεων. | |
| Ναι. Βέβαια. Φυσικά. Έτσι είναι. Ναταλία… | Επιβεβαίωση |
| - **Κ:** Εγώ, όταν είμαι σπίτι, η μαμά μου λέει , είσαι μικρή ακόμη γι' αυτό το πράγμα, και της λέω ότι δεν είμαι μικρή, είμαι μεγάλη. Και, λοιπόν… μου λέει, εντάξει. Αφού είσαι μεγάλη πήγαινε κάνε αυτό και της λέω δεν μπορώ, και μου λέει γιατί; Γιατί είμαι μικρή τους λέω εγώ. (τότε οι γονείς της απαντούν)Αφού δεν είσαι μεγάλη πώς να κάνεις αυτά τα πράγματα; | Αναφορά σε προσωπικά βιώματα του παιδιού. |
| - Σε φέρνουν μπροστά στη λογική, ε; Ότι αφού είσαι… θες να είσαι μεγάλη, κάνε αυτό που κάνουν οι μεγάλοι. | Παράφραση |
| Ναι. Γιώργο; | |
| - **Α:** Εγώ θέλω να πω κάτι για την εκπαίδευση. | |

| | |
|---|---|
| - Ναι βεβαίως. | Ενθάρρυνση |
| - **Α:** Παλιά υπήρχε ένα πανεπιστήμιο, εδώ στην Αθήνα, και τώρα υπάρχει σε όλη την Ελλάδα.<br>- Τι σημαίνει αυτό;<br>- **Α:** Για τη μόρφωση. | |
| - Ότι προοδεύει δηλαδή η μόρφωση. | Παράφραση-πληρέστερη διατύπωση. |
| - **Α:** Και τώρα υπάρχουν παντού, στην Πάτρα, στη Θεσσαλονίκη. | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα. |
| - Πάρα πολύ ωραία . | Επιβεβαίωση |
| Εδώ λέει κάτι πολύ ελπιδοφόρο ο Γιώργος. Ότι παλιά δεν υπήρχαν πολλά πανεπιστήμια. Βέβαια μπορεί να μην είναι η τέλειας ποιότητας εκπαίδευση αλλά υπήρχαν πολύ λίγα. Λίγοι ήταν αυτοί που μορφώνονταν σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Όμως τώρα βλέπουμε ότι υπάρχουν πάρα πολλά πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Που, τι σημαίνει; Ότι πολλοί άνθρωποι…(το παιδί σηκώνει το χέρι του) Ναι, Κατερίνα μου…(η δασκάλα δίνει το λόγο στο παιδί, αν και δεν έχει ολοκληρώσει τα λεγόμενά της γιατί θεωρεί σημαντικότερο να μιλάνε τα παιδιά παρά η ίδια). | Παράφραση επέκταση |
| - **Κ:** Α, όχι, ολοκληρώστε… | Το παιδί δείχνει σεβασμό στη δασκάλα του και της ζητά να ολοκληρώσει (ένδειξη αμοιβαίου σεβασμού). |

| | |
|---|---|
| - …ότι πολλοί άνθρωποι μορφώνονται στο ανώτατο επίπεδο, έτσι; Γιατί θεωρείται ανώτατο επίπεδο η πανεπιστημιακή μόρφωση. Ναι. Να σας ρωτήσω και κάτι άλλο. | |
| Πριν όμως πες μου εσύ τι ήθελες; | Σεβασμός προς το παιδί. |
| - **Κ:** Ήθελα να πω ότι σχετικά με το----- δεν μπορούμε. Πρέπει να δεχτούμε ότι ανάλογα με την ηλικία, άλλο το να είσαι πέντε (ετών), κι άλλο δέκα (ετών), άλλο να είσαι έξι και άλλο-------- | |
| - (έχεις) Άλλες εμπειρίες… | Παράφραση |
| - **Κ:** Άλλες εμπειρίες και άλλες γνώσεις. Δεν μπορούνε να μας συμπεριφέρονται σαν είκοσι όταν είμαστε δέκα. Πρέπει να δεχτούμε ότι είμαστε μικρότεροι και ότι δεν ξέρουμε κάποια πράγματα. | Το παιδί εκφράζει αντίθετη προσωπική γνώμη, γεγονός που υποδηλώνει ότι στην τάξη επικρατεί κλίμα αποδοχής και σεβασμού.. |
| - Ναι, αλλά όμως… | |
| - **Κ:** Δεν έχουμε τα ίδια δικαιώματα όταν είμαστε μικροί. Δεν μπορούμε να οδηγήσουμε ένα αμάξι όταν είμαστε μικροί. | Το παιδί συνεχίζει να υποστηρίζει τη θέση του, γεγονός που δείχνει ότι δε φοβάται να έχει τη δική του γνώμη (στην τάξη επικρατεί κλίμα αποδοχής και σεβασμού). |
| - Ναι, αυτό όμως έχει να κάνει με την εμπειρία, όχι με την αξία της ψυχής, αυτό προσέξτε το. Δεν είναι ότι ένας άνθρωπος, ένα παιδί, είναι ένας άνθρωπος που αξίζει λιγότερο από έναν μεγάλο. Αυτό σας το λέω για να το καταλάβετε καλά μέσα στο μυαλό σας. Δεν είστε κάτι λιγότερο ψυχικά από αυτό που θα είστε μετά. | . <br> Αναγνώριση αξίας των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Όχι ότι είμαστε κατώτεροι. | |
| - Α, μπράβο. | Επιβεβαίωση |
| Δεν μπορείτε να κάνετε τα ίδια πράγματα τόσο σωστά. Επομένως υστερείτε κάποιων πραγμάτων που αργότερα θα τα έχετε. Μόνο έτσι. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει και οι ενήλικες <u>να σέβονται το παιδί,</u> να σέβονται το παιδί γι' αυτό που είναι. Δεν σου λέω δηλαδή ότι ένας ενήλικας επειδή είναι μεγάλος, -εγώ π.χ. επειδή είμαι μεγάλη θα πιάσω ένα παιδί και θα το σπάσω στο ξύλο γιατί μου φαίνεται ότι κάνει λάθος-. Το καταλάβατε; Έτσι δεν είναι παιδιά; Ποιος έχει να πει κάτι πάνω σε αυτό; Πιστεύετε ότι έχουν αυτό το δικαίωμα οι ενήλικες; | Επέκταση-αναπλαισίωση-ενθάρρυνση για παραπέρα προβληματισμό. |
| - **Α:** Αν υπήρχαν σχολές για να βγουν τα παιδιά μικρότερα (στην κοινωνία) δεν πιστεύετε ότι θα είχαμε και εμείς δικαίωμα να είμαστε ελεύθεροι στην κοινωνία;<br>- Ίσως σε μικρότερη ηλικία.<br>- **Α:** Αν ήμασταν σίγουροι ότι δεν υπάρχει κίνδυνος στους δρόμους και ότι τα παιδιά είναι ικανά να--------(οδηγήσουν;) | |
| - Μπράβο… | Επιβράβευση |
| - **Π:** (----). | |
| - Όχι όλοι (μαζί). | Παρατήρηση για επαναφορά στην τάξη. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Θέλω να πω ότι όπως τα παιδιά δεν μπορούν να οδηγήσουν αμάξι έτσι και οι μεγάλοι δεν μπορούν να παίξουν με κούκλες.<br><br>- Ναι, αλλά έχουν το δικαίωμα να το κάνουν αν θέλουν.<br><br>- **Κ:** Το έχουν αλλά εντάξει….Υπάρχουν διαφορές…<br><br>- Ναι, υπάρχουν διαφορές. Ναι, πες μου. | Όπως αποδίδει η δασκάλα σεβασμό στα παιδιά, έτσι και εκείνα φαίνεται να ανταποδίδουν αξία στους μεγάλους.<br><br>Σεβασμός στην άποψη του παιδιού. |
| - **Α:** Τότε γιατί οι άνθρωποι στην Αμερική φερ'ειπείν φτιάχνουν ρούχα για κούκλες;<br>- **Κ:** Τα έχουν κάνει σαν μοντέλα.<br>- **Κ:** Ρούχα για;<br>- **Α:** Το έχω διαβάσει σε περιοδικό.<br>- **Κ:** Ρούχα για;.<br>- **Α:** Ρούχα για κούκλες.<br>- **Κ:** Αυτό σημαίνει ότι έχουν το δικαίωμα γιατί δεν έχει πει κανένας σε κάποιο μεγάλο να μην παίζει με κούκλες.<br>- **Α:** Όχι. Είναι επειδή δεν το θέλουν.<br>- **Κ:** Όμως τα παιδιά έχουν πει δεν παίζουν με σφυριά. | Η δασκάλα επιτρέπει το διάλογο ανάμεσα στα παιδιά, όταν συμβεί, γιατί το θεωρεί ένα πολύ ενδιαφέρον συμβάν (ενισχύεται η αυτονομία και η πρωτοβουλία των παιδιών και υπάρχει διαφοροποίηση από τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας). |
| - Ναι, γιατί είναι επικίνδυνο. Αυτό είναι θέμα εμπειριών. Ο γονιός … -προσέξτε-. Όχι, όχι. Το έχουμε πάει κάπου άλλου. Ακούστε εδώ. Δεν είπε ακριβώς αυτό η Κατερίνα. Ένα παιδί που δεν έχει γνώσεις και εμπειρίες και δεν είναι τόσο σοβαρό όσο ένας μεγάλος, σίγουρα θα μπορεί να κάνει πιο εύκολα λάθη από έναν μεγάλο που δεν θα κάνει αυτά. Η διαφορά είναι τι; Ότι όσο προχωρά η κοινωνία, τόσο πιο γρήγορα ωριμάζει ο άνθρωπος, και πώς φαίνεται αυτό; Εγώ, όταν ήμουν νέα, ενηλικιωνόμασταν στα εικοσιένα μας. Εικοσιενός ετών έπρεπε να φτάσεις για να ενηλικιωθείς, να πάρεις δίπλωμα… | Παράφραση-επέκταση |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Εμείς δεκαοκτώ.<br><br>- Βεβαίως. Προσέξτε τώρα. Σας μιλάω για μένα, όχι για κάποια φανταστική εποχή. Δηλαδή ενηλικιώθηκα στα εικοσιένα μου. Μέχρι τότε δεν μπορούσα να πάρω δίπλωμα οδήγησης.<br><br>- **Α:** Ταυτότητα βγάλατε;<br><br>- Ταυτότητα πάντα, έχεις, και μικρός, αλλά …<br><br>- **Α:** Α, Είχατε μαθητική ταυτότητα.<br><br>- Αλλά δεν έχει σημασία όμως.<br><br>- **Α:** Όχι κυρία, δεν πειράζει.<br><br>- Ε, αυτό ακριβώς. Η ταυτότητα δεν είναι αυτό που μας ενδιαφέρει στην ενηλικίωση, όσο το να βάζεις υπογραφές, να συντάσσεις συμβόλαια… Καταλάβατε; Να μαθαίνεις κάτι δύσκολο. Ξαφνικά κάποια φωτεινά πνεύματα κατάλαβαν ότι τελικά και πιο μικρός ο άνθρωπος θα μπορούσε να είναι… | |
| - **Κ:** ενήλικος | Το παιδί δείχνει να παρακολουθεί αυτά που λέγονται. |
| - …ενήλικος, έτσι; Και καταλήξανε ότι στα δεκαοχτώ – βέβαια έγινε για άλλους λόγους ίσως, αλλά εν πάση περιπτώσει ήταν κάτι που έγινε σωστά. Πιο μικρός θα μπορούσε να είναι ώριμος και αυτό το όριο παιδιά όσο πάει κατεβαίνει. Δηλαδή όσο πιο πολύ σωστή εκπαίδευση παίρνετε, και όσο νωρίτερα, τόσο πιο πολύ ώριμα θα είστε να παίρνετε αποφάσεις για τον εαυτό σας. Αλλάζει το όριο αυτό, έτσι; Λοιπόν… Ναι Χριστίνα… | Επέκταση-αναφορά στην καλλιέργεια των διαφόρων δυνατοτήτων των παιδιών μέσω της εκπαίδευσης. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Κυρία, έχω ακούσει σε μία εκπομπή ότι τα παιδιά μέχρι δώδεκα χρονών θεωρούνται σε ηλικία ανωριμότητας, αλλά πιστεύω ότι είναι τώρα σε ηλικία.. ότι μπορούνε να παίρνουνε σημαντικές αποφάσεις και για τον εαυτό τους και γενικά… Αλλά μερικές φορές αυτά που μπορούμε να κάνουμε εμείς τα περιορίζει για μας το κράτος--- έχει βγάλει κάποιους νόμους όπου μέχρι να ενηλικιωθούμε πρέπει να τα κάνουμε αυτά. Πιστεύω ότι και τώρα ακόμα γίνεται να τα κάνουμε. | Ώριμη ερμηνεία του παιδιού |
| - Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα; Ποιο εννοείς; Ποιο θα ήθελες να κάνεις και σε εμποδίζει το κράτος να το κάνεις στην ηλικία αυτή;<br><br>- **Κ:** Να είμαστε σε θέση να παίρνουμε αποφάσεις, ακόμα και για το σχολείο… κάποια πράγματα...<br><br>- Α αυτό που λέει τώρα η Χριστίνα με βάζει στην επόμενη ώρα. Κοιτάξτε πώς έρχονται όλα τόσο μαλακά και ωραία. Αυτό που θα κάνουμε μετά. Θα σας ζητήσω δηλαδή μετά να μου κάνετε κάποιες προτάσεις και να βγάλετε τι είναι αυτό που θα θέλατε περισσότερο. Θα το δούμε την άλλη ώρα όμως αυτό. Ναι. βέβαια θα μπορούσατε, τουλάχιστον για τη ζωή στο σχολείο σας, αν όχι για τη ζωή στη γη, (δηλαδή) τη ζωή στη χώρα μας. Αλλά τουλάχιστον στο χώρο σας δεν θα έπρεπε να έχετε κάποια δικαιώματα; Αυτά που εσάς αφορούν; Δεν θα έπρεπε; Έτσι; Δηλαδή για τα σχολικά βιβλία ρωτιούνται μόνο οι μεγάλοι. Αλλά, ρωτήθηκαν και τα παιδιά για τα σχολικά βιβλία; Όχι. | Αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα που βοηθούν την καλύτερη κατανόηση των λεγομένων των παιδιών.<br><br>Σεβασμός στα δικαιώματα των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| Όταν μας έδωσαν τα καινούρια βιβλία να τα διαλέξουμε, θυμάστε, μου είπαν διάλεξε όποιο θεωρείς εσύ καλό. Δεν μου είπαν: ρώτησε τα παιδιά πιο θεωρούν καλό. Εγώ σας τα έδωσα να τα δείτε γιατί θεωρώ ότι είναι καλύτερα να ρωτήσω ένα παιδί ποιο του φαίνεται καλύτερο, παρά να ρωτήσω έναν συνάδελφο ποιο του φαίνεται καλύτερο. Αφού προς εσάς απευθύνονται (τα βιβλία), έτσι δεν είναι; Και διαλέξατε, -να σας πω- κάτι διαφορετικό από αυτό που θα διάλεγα εγώ. Και εκεί είδα έναν περιορισμό της σκέψης μου. Ότι εγώ το έβλεπα με τα μάτια του μεγάλου, όμως εσείς, στη συγκεκριμένη ηλικία, επιλέξατε όλοι το ίδιο βιβλίο, που ήταν διαφορετικό από το δικό μου και αυτό πρότεινα, γιατί πρέπει να έχετε γνώμη. Σε εσάς απευθύνονται. Δεν μπορείτε να πάρετε ένα βιβλίο και να μην σας λέει τίποτα και να είναι τόσο ψυχρό. Αφού από αυτό πρέπει να αντλήσετε το πιο σπουδαίο του κόσμου, τη γνώση, τη φώτιση για τα πράγματα. Είναι δυνατό να μην έχει λίγο συναίσθημα να σας δώσει; Ε; Είναι δυνατόν ποτέ;<br><br>- **Α:** Όχι βέβαια.<br><br>- Έτσι μπράβο. | Σεβασμός στη γνώμη των παιδιών (το ότι τα παιδιά επιλέξανε διαφορετικά βιβλία από αυτά που επέλεξε η δασκάλα δεν το αποδίδει -η δασκάλα- σε δικό τους περιορισμό στη σκέψη αλλά σε δικό της).<br><br>Επιβράβευση |
| Επομένως πολύ σωστά είπε η Χριστίνα ότι για πράγματα που με αφορούν άμεσα θα ήθελα να έχω δικαίωμα να έχω κάποια γνώμη, όχι μόνο να κάνω βλακείες και να κάνω άλλα αντ' άλλων, αλλά να έχω μία γνώμη, η οποία να ξέρω ότι θα ακουστεί και θα γίνει σεβαστή αν είναι σωστή. Πες Γεωργία.<br><br>- **Κ:** Αφού είναι παραπάνω τα βιβλία, κάποιοι θεωρούν ότι (τα παιδιά) δεν θέλουν τα βιβλία γιατί δεν διαβάζουν, και αυτά… και λένε: «σιγά τώρα το παιδί μου μη διαβάσει» . Στα αγγλικά για παράδειγμα μας έδειξαν ένα βιβλίο, για πόσους μήνες δεν ξέρω και ρωτάγαμε την κυρία πότε θα μας το φέρει…, πότε | Επέκταση |

| | |
|---|---|
| θα έχουμε το δικό μας βιβλίο. | |
| - Το θέλατε, το αγαπάτε το βιβλίο. | Αντανάκλαση συναισθήματος |
| - **Κ:** το θέλαμε, το θέλαμε, δεν είναι ότι δεν θέλαμε να διαβάζουμε. Μας χρειάζεται. | |
| - Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Τι είναι αυτό λοιπόν που κάνει τα παιδιά να αποστρέφονται ένα βιβλίο; Μπορεί να μου πει κανείς; Κυριακή; | |
| - **Κ:** Ότι διαβάζοντας ένα βιβλίο δεν παίρνουμε αυτό που θέλουμε. | Ώριμη απάντηση |
| - Ναι, ναι…αυτό ακριβώς, δεν παίρνετε αυτό που θέλετε. | Η δασκάλα συμφωνεί χωρίς να δείχνει αμφιβολία. Με τον τρόπο αυτό υποδηλώνει εμπιστοσύνη και σεβασμό προς τα παιδιά. |
| Και τι είναι αυτό που θέλει ένα παιδί να πάρει από το βιβλίο του; Τι θέλει να νιώσει και λίγο βρε παιδιά μου; | |
| - **Α:** Να νιώθει ότι μέσα από αυτό το βιβλίο αντλεί περισσότερη δύναμη για την κοινωνία. | |

| | |
|---|---|
| - Ότι μέσα από αυτό το βιβλίο έχει να πάρει κάτι που έχει σημασία γι΄αυτό, ε; Κάτι, που να λέει κάτι βρε παιδί μου στην ψυχή του. Να το συγκινεί με κάποιον τρόπο. Δεν μπορείς να αντλείς από μία πέτρα και να λες ότι εντάξει… θα μάθω. Πρέπει κάτι να σε τραβήξει σε αυτό. | Παράφραση |
| (ένα αγόρι γελάει) Γελάει ο Έλληγκερτ, αλλά καταλαβαίνει πολύ καλά τι εννοώ, ε; Ξέρω ότι το καταλαβαίνεις αυτό. | Αναπλαισίωση της συμπεριφοράς |
| Λοιπόν… ένα από τα πράγματα που πρέπει να αλλάξει και πάρα πολύ σοβαρά είναι τα βιβλία και όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και ο τρόπος που θα το παρουσιάσεις (το περιεχόμενο). Ξέρετε πώς είναι τα βιβλία σας κάπως; Σαν ένα ωραίο φαγητό που το έχουν κάνει πολτό. Ναι, και σας το προσφέρουν σε ένα μπωλ, πολτοποιημένο. Δεν έχει καμία ομορφιά. Όσο νόστιμο και να είναι δεν σε τραβάει να το φας. Ενώ όταν κοιτάς την τούρτα, έτσι ωραία με τα κερασάκια της, με την σαντιγί της, με τα σχέδια, δεν θα την φας πιο ωραία (πιο ευχάριστα) από το να την κάνεις πολτό; Αυτό ακριβώς. Έχει κι αυτό σημασία. | Επέκταση |
| (χτυπάει κουδούνι) Εντάξει παιδιά μου. Ευχαριστώ πολύ. Περάστε τώρα (έξω) να ξεκουραστείτε λίγο. | Κατανόηση της κατάστασης των παιδιών και τρυφερή αντιμετώπιση. |

**ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ (συνάντηση 3η)**

Αρχείο ήχου από CD : VA003_032KBPS_000110_055529

| | |
|---|---|
| (Η δασκάλα δυσκολεύεται λίγο να ανοίξει το USB με το οποίο μαγνητοφωνεί το μάθημα γιατί το είχε αγοράσει πριν λίγες μέρες. Τελικά το βάζει σε λειτουργία και αρχίζει το μάθημα) | |
| - Μέχρι να μάθω πώς δουλεύει… | |
| Λοιπόν, για καθίστε λίγο (.). | Ευγενής απαίτηση |
| Λοιπόν είμαστε έτοιμοι; | |
| - **Π:** Μάλιστα … 1,2,3 κάτω. | Τα παιδιά ανταποκρίνονται στην επιθυμία της δασκάλας με παιχνιδιάρικη διάθεση. |
| - Έτσι μπράβο. | Επιδοκιμασία |
| Λοιπόν για να συνεχίσουμε τώρα. Μέχρι τώρα σας άρεσε αυτό που ακούσατε; | Η δασκάλα δείχνει να μην ενοχλείται από την παιχνιδιάρικη αντίδραση των παιδιών, γεγονός που υποδηλώνει την ύπαρξη κλίματος οικειότητας και ανεκτικότητας προς τα παιδιά. |
| - **Π:** Ναι!!! | Τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, γεγονός που δείχνει ότι συμμετέχουν με ενθουσιασμό στο μάθημα |
| - Πολύ ωραία, να κάνουμε τώρα ένα βιωματικό; Ε; Να το κάνουμε δηλαδή πράξη αυτό που λέμε.<br>- **Κ**: Ναι | |

| | |
|---|---|
| - Ας πούμε, πέστε ότι είμαστε μία ομάδα. ενηλίκων, | |
| ενηλίκων, έτσι; | Επανάληψη για έμφαση |
| οι οποίοι θέλουν να πάρουν κάποιες αποφάσεις σχετικά με τη ζωή και το μέλλον. Υπάρχουν κάποιοι τομείς που θα μπορούσαμε να διορθώσουμε. | |
| Κάνετε λίγο ησυχία όμως γιατί όλοι θέλω να πάρετε μέρος. Όλοι θέλω να πάρετε μέρος. Έτσι; | Ήπια παρατήρηση με αιτιολόγηση που ταυτόχρονα δείχνει το ενδιαφέρον της δασκάλας για συμμετοχή όλων των παιδιών. |
| Λοιπόν, για να δούμε… να μου πει ο καθένας σε ποιόν τομέα θα θέλατε να γίνουν αλλαγές; Στον τομέα της εκπαίδευσης, στον τομέα της επικοινωνίας μεταξύ μας; Πού; Στον τομέα της υγείας; Στον τομέα… και θα μου πείτε αυτό που θέλετε εσείς περισσότερο. Ε… να βελτιώσουμε τον εαυτό μας, έτσι; Σε ποιους τομείς θα θέλαμε να γίνουν βελτιώσεις; Γιάννη. | Οδηγίες για τη «βιωματική» δραστηριότητα που ακολουθεί. |
| - **Α:** Να γίνουν βελτιώσεις στην εκπαίδευση. | |
| - Στην εκπαίδευση. | |
| Ένα θέλω ο καθένας. | Πληροφορίες για τη διαδικασία. |
| (Η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα για να σημειώνει) Γράψε εκπαίδευση λοιπόν. Για να δούμε. | |

| | |
|---|---|
| Θα κάνουμε ψηφοφορία μετά.<br><br>- **Α:** Γιατί θα κάνουμε ψηφοφορία;<br><br>- Ποιος τομέας θα επιλεγεί από όλους πιο πολύ. | Πληροφορίες για τη διαδικασία. |
| Καθίστε να δείτε. | Φράση για προσέλκυση της προσοχής των παιδιών. |
| Εκπαίδευση λέει ο Γιάννης, έτσι; Κάτι άλλο. | |
| Δεν είναι ανάγκη να πουν όλοι. Όσοι έχουν να πουν κάτι. Γεωργία.<br><br>- **Κ:** Στην υγεία.<br><br>- Στην υγεία.<br><br>(η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Βάλε υγεία.<br><br>Ε… Κρίστα.<br><br>- **Κ:** Εκπαίδευση.<br><br>- Το βάλαμε, «εκπαίδευση». | Πληροφορίες για τη διαδικασία. |
| Θέλεις κάτι άλλο πάνω στην εκπαίδευση;<br><br>Γιώργο. | Η δασκάλα δεν παρουσιάζει την «άστοχη» απάντηση του παιδιού ως απροσεξία, αλλά σαν να ήθελε το παιδί να επεκταθεί πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης (αναπλαισίωση). |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Τουρισμό<br>- Τουρισμός. | |
| Πάρα πολύ ωραία. Ναι! Τουρισμός! | Επιδοκιμασία |
| Πάντα είναι της διασκέδασης ο Γιώργος, θέλει ψυχαγωγία. | |
| Ωραιότατο. | Επιδοκιμασία |
| Μπράβο Γιώργο μου. | Επιβράβευση με έκφραση τρυφερότητας. |
| Σιμέλα, τι; | |
| - **Κ:** Στην πολιτική. | |
| - Στην πολιτική, | |
| πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Στην πολιτική. Να το γράψει λίγο η Σιμέλα. Π ο λ ι τ ι κ ή. | |
| Μήπως κουράστηκες να έρθει κάποιο άλλο παιδί; | Ένδειξη ενδιαφέροντος για το παιδί. |
| - **Π:** Εγώ, εγώ…. | |
| - (το παιδί δείχνει με νόημα ότι δεν είναι κουρασμένο) Εντάξει, αφού δεν κουράστηκε…π ο λ ι τ ι κ ή. | Η δασκάλα απευθύνεται όχι στο παιδί του πίνακα, αλλά στα υπόλοιπα παιδιά. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η δασκάλα ενδιαφέρεται να διατηρεί την επικοινωνία και με το σύνολο της τάξης. |
| - Λοιπόν, Αλεξάνδρα. | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Στην ψυχαγωγία<br>- Στην ψυχαγωγία, | |
| πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Ψυχαγωγία, πάρα πολύ σημαντικός τομέας παιδιά. | Σεβασμός στην άποψη του παιδιού. |
| Όταν ψυχαγωγείται ένας άνθρωπος παίρνει δύναμη να συνεχίσει, ε; Μην θεωρείται ότι είναι μόνο τεμπελιά – Ψυχαγωγία ίσον τεμπελιά- ψυχαγωγία είναι ίσον αναλαμβάνουμε τις δυνάμεις μας για να συνεχίσουμε. Κατερίνα. | Επέκταση, εμβάθυνση |
| - **Κ:** Στο εμπόριο.<br>- Στο εμπόριο, | |
| πάρα πολύ (ωραία)...!!! | Επιδοκιμασία |
| εμπόριο. | |
| Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Βαρβάρα. | |
| - **Κ:** Δικαιώματα<br>- Τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ανθρώπινα δικαιώματα παιδιά. | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Κυρία, όλα. | |
| - Τα δικαιώματα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τι όλα; των ζώων, τι; Ανθρώπινα δικαιώματα;<br>- **Κ:** Ε, όλα. | Η δασκάλα δε ρίχνει το βάρος της δυσκολίας κατανόησης της απάντησης στο παιδί, αλλά συνεχίζει κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις. |
| - Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων. | Παράφραση |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Πολύ ευρεία άποψη. | Απόδοση αξίας στην άποψη του παιδιού (στην πραγματικότητα είναι άποψη της δασκάλας που εντέχνως την παρουσιάζει ως άποψη του παιδιού με σκοπό να τονώσει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού. |
| Γιατί, μήπως και τα ζώα δεν θα πρέπει να έχουν κάποια δικαιώματα και αυτά; Ε; | |
| (κάποια παιδιά γελάνε γιατί τους φαίνεται παράξενο να έχουν δικαιώματα και τα ζώα) Μην γελάτε καθόλου.<br>Γιατί; Είναι σωστό να βασανίζουμε τα ζώα; Δεν έχουν δικαίωμα να μην βασανίζονται; Να ένα δικαίωμα. (φασαρία παιδιών: απαντούν όλα μαζί επιδοκιμάζοντας την άποψη της δασκάλας) | Ήπια παρατήρηση-διόρθωση |
| (απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων θέλουμε. Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων. Έλα Σιμέλα μου. Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων.<br>Λοιπόν, Γιώργο. | Αγνόηση της ανώριμης συμπεριφοράς (η δασκάλα αναπλαισιώνει το γεγονός της φασαρίας δηλώνοντας με τη σιωπή της ότι το εκλαμβάνει ως μη επιτυχημένη ένδειξη ενδιαφέροντος και συμφωνίας των παιδιών με όσα τους λέει). |

| | |
|---|---|
| - **Α:** (----)<br>- Πιο δυνατά γιατί δεν ακούγεται τίποτα. | Παρατήρηση με αιτιολόγηση |
| - **Α:** Μια φορά… είχα δει … που κατέβαινα με έναν φίλο μου, μία γάτα σκοτωμένη, που είχαν σκοτώσει, της είχαν κόψει την ουρά και της είχαν βάλει ένα μπουκάλι. | |
| - Τέτοια πράγματα. Ποποπό φοβερό. Δεν περιγράφονται… δεν μπορώ να περιγράψω τα συναισθήματά μου για τέτοια πράγματα. Αποτροπιασμός. | Έντονη συναισθηματική ανταπόκριση της δασκάλας στο δυσάρεστο γεγονός (απόδοση αξίας στο συναίσθημα). |
| - **Κ:** Κυρία…<br>- Για πες Σιμέλα.<br>- **Κ:** Αλλαγή στο περιβάλλον. | |
| - Αλλαγή στο περιβάλλον, | Επανάληψη για έμφαση |
| (απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) δηλαδή περιβάλλον βάλε στους τομείς. Τομέας περιβάλλον. Περιβάλλον.<br><br>Ποιος άλλος τομέας θεωρείται (σημαντικός) ... Τάνια<br>- **Κ:** Αγάπη<br>- Αγάπη, ε; Ανθρώπινη αγάπη. Αυτός | |
| παιδιά μου | Έκφραση τρυφερότητας |

| | |
|---|---|
| είναι ένας τομέας που ούτως ή άλλως πρέπει να τον αναπτύξουμε. Αγάπη για όλα ε; Αγάπη για όλα.<br><br>Κατερίνα.<br><br>- **Κ:** Να βελτιωθούμε, δηλαδή να είναι πιο πολύ υπεύθυνοι οι άνθρωποι.<br><br>- Α, ο τομέας της υπευθυνότητας. Υπευθυνότητα βάλε.<br><br>Ναι, είναι και αυτός ένας τομέας που θα μπορούσε να γίνει για κάποιους εκπαιδευτικούς πρόγραμμα (εδώ η δασκάλα εννοεί ότι θα μπορούσαν κάποιοι δάσκαλοι να εκπαιδευτούν στο πώς να διδάσκουν την αξία της υπευθυνότητας στα παιδιά) έτσι, γι' αυτό. Βεβαίως.<br><br>Από εκεί άλλος; Αλέξη έχεις να προτείνεις κάτι;<br><br>- **Α:** Όχι, όχι.<br><br>- **Α:** Τα έχουν πει όλα;<br><br>- Γιώργο;<br><br>- **Α:** Έλλειψη κατηγορίας για άσχημα πράγματα<br><br>- Έλλειψη κριτικής; | Παράφραση-επέκταση (έμφαση στην αξία της αγάπης).<br><br>Παράφραση για καλύτερη διατύπωση. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** κριτικής. | Το παιδί αναγνωρίζει ότι η δασκάλα κατάλαβε καλά και συμφωνεί επιβεβαιώνοντας. |
| - Έλλειψη κριτικής. Το να μην κρίνεις τον άλλον αλλά να προσπαθείς να τον κατανοείς. Κατανόηση λοιπόν. Κατανόηση. Ναι, όποιος κατανοεί δύσκολα κρίνει. Όποιος κατανοεί δύσκολα κρίνει. | Παράφραση-επέκταση |
| Γιατί; Καταλαβαίνετε γιατί; Όταν κάνουμε κάτι ανάποδο σε μία στιγμή της ζωής μας, κάτι μας ωθεί να το κάνουμε. Για εκείνη τη στιγμή ήταν τέτοιες οι δυνάμεις μέσα μας που μας οδήγησαν να το κάνουμε. Μπορεί μετά να πούμε ότι είναι λάθος αυτό, αλλά εκείνη τη στιγμή ήμασταν αδύναμοι απέναντί του. Το κάναμε. Ε, όταν το κατανοήσουμε αυτό, ότι το κάναμε για κάποιους λόγους, ότι ήμασταν αδύναμοι εκείνη τη στιγμή, και ο άλλος δίπλα μας μπορεί να ήταν αδύναμος και να κάνει κάτι άλλο, τον βλέπουμε με μεγαλύτερη κατανόηση και δεν το παίρνουμε προσωπικά, έτσι; Αλλά προσπαθούμε να τον βοηθήσουμε. Ε…Χριστίνα; Είπες εσύ; | Εμβάθυνση |
| - **Κ:** Επικοινωνία, κοινωνικότητα | |
| - (Η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Κοινωνικότητα… κοινωνικότητα. | |
| Λοιπόν, Αλεξάνδρα. | |
| - **Κ:** Ασφάλεια**.** | |

| | |
|---|---|
| - Ασφάλεια. Ασφάλεια στο κράτος μέσα, έτσι; στο να ζεις ασφαλής τη ζωή σου. | Παράφραση |
| Πώς, πώς το εννοείς; για πες μου. | Διευκρινιστική ερώτηση που δείχνει σεβασμό στην άποψη του παιδιού. |
| - **Κ:** Να έχουμε μία ασφάλεια…. | |
| - Να νιώθουμε ότι είμαστε ασφαλείς στη χώρα μας, στην περιοχή μας. Έτσι; Να μην φοβόμαστε ότι θα' ρθουν να μας σκοτώσουν, να μας δείρουν. | Παράφραση-επέκταση (επειδή το παιδί δεν ορίζει την έννοια, την ορίζει η δασκάλα χωρίς να προσβάλλει το παιδί). |
| Πολύ σωστά. | Επιδοκιμασία (η δασκάλα επιδοκιμάζει το παιδί σαν να είχε απαντήσει σωστά). |
| Ε…Γεωργία; | |
| - **Κ:** Πρέπει να γίνει αυτό γιατί κάποιοι άνθρωποι έχουν άσκημη συμπεριφορά και δε σέβονται κάποια πράγματα. | |
| - Βελτιώσεις στον εαυτό. Στη συμπεριφορά. Ναι, στη συμπεριφορά. Ή βελτίωση του εαυτού. Εκεί ανήκει. Γιώργο.<br>- **Α:** Δεν είμαι σίγουρος Το παιδί ρίχνει το βάρος της μη κατανόησης στο ίδιο και όχι στη δασκάλα από σεβασμό στο άτομό της).<br>- Ότι σε ενδιαφέρει εσένα. Την περιοχή, τι; Να βελτιώσουμε την περιοχή μας; Το να μάθουμε πώς να υπερέχουμε από τους άλλους; Πώς το εννοείς;<br>- **Α:** Να είμαστε (----).<br>- Α, χωρίς διακρίσεις. | Πρόσκαιρη ασυνεννοησία που όμως διευθετείται με προσπάθειες και από τις δύο πλευρές (η δασκάλα κάνει όσες διευκρινιστικές ερωτήσεις χρειάζονται και το παιδί κάνει προσπάθειες να επαναδιατυπώσει την άποψή του για να γίνει περισσότερο κατανοητή από τη δασκάλα του. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Ναι | |
| - Έλλειψη διακρίσεων… | Επανάληψη για έμφαση |
| (η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που γράφει στον πίνακα) Έλλειψη διακρίσεων. | |
| Για την έλλειψη διακρίσεων θα μιλήσουμε στις άλλες ώρες την επόμενη εβδομάδα, ε; που είναι για την συνεργασία με τους άλλους που ανήκουν σε κάποια άλλη ομάδα σε κάποιον άλλο λαό, σε κάποια άλλη φυλή. Ε; Πολύ φοβερό…, πολύ σημαντικό θέμα, γι' αυτό και το άφησα τελευταίο παιδιά. Κατερίνα μου. | Ενημέρωση-πληροφόρηση για τα επόμενα μαθήματα |
| - **Κ:** Να νιώθεις το ενδιαφέρον για τους άλλους. | |
| - (η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Ενδιαφέρον για τους άλλους. Νομίζω ότι είναι αρκετά έτσι; Για να δούμε τώρα. | |
| Ξέρετε τι θέλω να κάνετε; Θα σκίσετε ένα χαρτάκι, και ο καθένας από εσάς, θα γράψει τρεις από τους τομείς που πιστεύει ότι πρέπει να συζητήσουμε σήμερα. Να βελτιώσουμε. Τρεις από όλους αυτούς τους τομείς, που θεωρεί ότι είναι απαραίτητο να βελτιωθούν. Καταλάβατε; Πάνω στο χαρτάκι… | Πληροφόρηση-περιγραφή της διαδικασίας που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά στη συνέχεια. |

| | |
|---|---|
| (φασαρία)Λοιπόν, παιδιά, παιδιά… | Ήπια παρατήρηση |
| Λοιπόν, θα σε στείλω στη διευθύντρια. | Απειλή |
| Κάτσε κάτω. . | Αυστηρή απαίτηση |
| Σε παρακαλώ. | Ευγενική έκφραση που μετριάζει κάπως την προηγούμενη αυστηρότητα. |
| Εδώ μιλάμε για υπευθυνότητα. | Έμφαση στην αξία της υπευθυνότητας |
| - **Α:** Εγώ κυρία δεν κάνω τίποτα. | |
| - Λοιπόν. ένα χαρτάκι, και γράψτε επάνω τρεις από αυτούς τους τομείς που σαν ενήλικες εσείς θεωρείτε, κατά τη γνώμη σας, ότι πρέπει να διορθωθούν οπωσδήποτε και πριν από όλους. | Πληροφόρηση-περιγραφή διαδικασίας |
| Και πριν από όλους. | Επανάληψη για έμφαση. |
| - **Π:** (-----)<br>- Ορίστε;<br>- **Α:** Να βάλουμε και όνομα; | |

| | |
|---|---|
| - Δεν χρειάζεται. Τρεις μόνο όμως. Έτσι; Τρεις. Όχι παραπάνω. .....(φασαρία παιδιών). Ναι, σε ένα χαρτάκι μικρό, και θα μου τα δώσετε. Αφήστε τα πάνω στην έδρα. Αφήστε τα πάνω στην έδρα. | Πληροφόρηση-περιγραφή διαδικασίας |
| (ένα παιδί ρωτάει τι γράφει στη πρώτη σειρά του πίνακα)Πού; Ε… Πού λες; | |
| - **Κ:** Στην πρώτη. | |
| - Στην πρώτη; Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων. Αφήστε τα εδώ πάνω στην έδρα για να τα ανοίγουμε σιγά-σιγά. Αφήστε τα επάνω στην έδρα… θα τα ανοίγουμε σιγά-σιγά και θα βάζουμε έναν σταυρό δίπλα. | Πληροφόρηση για τη διαδικασία |
| (Η δασκάλα με νόημά της λέει στο παιδί που είναι στον πίνακα να καθίσει και να ανέβει κάποιο άλλο παιδί. Ακολουθεί φασαρία παιδιών γιατί όλα θέλουν να ανέβουν στον πίνακα). Παιδιά θα με αναγκάσετε να σηκώνω μόνο τον ίδιον για να μην υπάρχει αυτή η φασαρία. Μόνο τον ίδιο. Λοιπόν… | Παρατήρηση με επισήμανση των λογικών συνεπειών. |
| Εντάξει Παναγιώτη μου; Περιμένω. | Τρυφερή επίπληξη με αναφορά ονόματος. |
| Μην ανησυχείτε. | Ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. |
| Μόνο μην φωνάζετε για να μπορείτε να ακούγεστε. (φασαρία). | Ήπια παρατήρηση με αιτιολόγηση. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Να βάλουμε και το όνομά μας; | |
| - Όχι, δεν χρειάζεται καθόλου. Δε μας ενδιαφέρει ποιος το είπε. | Πληροφόρηση |
| Ο καθένας έχει την γνώμη του και τη λέει. Δε φακελώνουμε εδώ. ..... | Σεβασμός στην προσωπική άποψη |
| (φασαρία παιδιών). Έλα Γιάννη μου, σε παρακαλώ κάτσε κάτω. | Ευγενής απαίτηση με αναφορά ονόματος. |
| (το παιδί αφήνει το χαρτάκι του στην έδρα και κάθεται στη θέση του) Ωραία Αλέξανδρε. | |
| Άστο έτσι Σταύρο, ολόκληρο (εννοεί το φύλλο), δεν έγινε και τίποτα, δεν μας πειράζει. | |
| Δεν πειράζει Γιάννη μου κανονικά (η δασκάλα στο παιδί λέει ότι δεν πειράζει να δώσει ολόκληρο το φύλλο τετραδίου), | |
| μην στεναχωριέσαι. | Ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. |
| Έλα κάτσε κάτω. | Ευγενής απαίτηση προς το παιδί που ήταν στον πίνακα να καθίσει στο θρανίο του. |
| Έδωσες το χαρτάκι; | |
| - **Α:** Ναι | |

| | |
|---|---|
| - Έλα κάτσε κάτω ...(βαβούρα). | Δεύτερη ευγενής απαίτηση προς το παιδί που ήταν στον πίνακα να καθίσει στο θρανίο του. |
| (Το παιδί που είναι στον πίνακα κάθεται κάτω και πάει να ανεβεί ένα άλλο παιδί που σήκωνε το χέρι του , αλλά προς στιγμήν διστάζει. Η δασκάλα του λέει να μην καθυστερεί γιατί θα του πάρει κάποιος άλλος τη θέση του) Έλα κοντά. Έλα κοντά, γιατί θα σου πω πάλι κάτσε κάτω. Λοιπόν. Έλα. Πάρε ανά χείρας μία κιμωλία Έλληγκερτ. | |
| Μπράβο! | Επιβράβευση |
| Λοιπόν η Σιμέλα θα ανοίγει (τα διπλωμένα χαρτάκια) και θα βάζει (τους σταυρούς ο Έλληγκερτ)... | |
| - **Κ:** Εμείς δεν τελειώσαμε ακόμα. | |
| - (η δασκάλα απευθύνεται στη Σιμέλα που διαβάζει τα χαρτάκια) Καλά δεν πειράζει. Τις ψήφους που θα ανοίγεις, θα τις βάζεις στην άκρη. Βάλ'τες πιο εδώ. | Πληροφόρηση |
| Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Για να δούμε τώρα. | |
| Μην μιλάτε όμως για να ακούμε παιδιά, ε; | Ήπια παρατήρηση με αιτιολόγηση |
| Και δεν θα ακούγεστε καθόλου εσείς. | Επισήμανση φυσικών συνεπειών. |
| Κρίμα είναι να μην ακούγεστε. | Ενδιαφέρον για τα λεγόμενα των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων.<br>- (η δασκάλα απευθύνεται στον Έλληγκερτ, που σημειώνει τους σταυρούς στον πίνακα) Δικαιώματα ανθρώπων και ζώων.<br>- **Κ:** Έλλειψη διακρίσεων.<br>- Έλληγκερτ, όσο μπορείς πιο κοντά οι σταυροί για να… Ναι.<br>- **Κ:** Υγεία.<br>- **Κ:**. Δικαιώματα.<br>- Δικαιώματα. Να μην λέμε δικαιώματα ανθρώπων -ζώων, | |
| να λέμε μόνο δικαιώματα για να μην κουράζεται και η Σιμέλα. | Ενδιαφέρον για το παιδί. |
| - **Κ:** Περιβάλλον.<br>- Περιβάλλον.<br>- **Κ:** Υγεία<br>- Είπαμε υπευθυνότητα, σοβαρότητα, τα' παμε αυτά. Αυτοέλεγχο είχαμε πει… Θυμάσαι;<br>- **Κ:** Εκπαίδευση.<br>- Εκπαίδευση | Ανακεφαλαίωση |
| πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Δικαιώματα<br><br>- Δικαιώματα.<br><br>Για να δούμε τι θα βγάλετε.<br><br>- **Κ:** Κυρία, έφτασε κάτω (το παιδί εδώ τονίζει ότι ο πίνακας σχεδόν γέμισε).<br><br>- (η δασκάλα προς το παιδί που γράφει στον πίνακα) Εκεί θα συνεχίσεις και από κάτω τους σταυρούς, έτσι;<br><br>- **Α:** (----)<br><br>- Από ό,τι φαίνεται. Ναι.<br><br>Λίγο πιο γρήγορα Σιμέλα μου, να προλάβουμε, γιατί (θα χτυπήσει κουδούνι)…<br><br>- **Κ:** Κατανόηση.<br><br>- Θα αργήσουμε.<br><br>Κατανόηση. Στη δεξιά πλευρά είναι.<br><br>Μπράβο.<br><br>- **Κ:** Περιβάλλον. Ενδιαφέρον.<br><br>- Ενδιαφέρον για τους άλλους, στο τέλος. (.) Για να δούμε. | Ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα (απόδοση αξίας στις επιλογές των παιδιών).<br><br>Παρότρυνση με αιτιολόγηση<br><br>Επισήμανση λογικών συνεπειών.<br><br>Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| Εκπαίδευση.<br><br>Χμ…<br><br>- **Κ:** Υγεία<br>- Είδατε; κάποιοι (τομείς) συγκέντρωσαν τις ψήφους, ε;<br>- **Κ:** Πολιτική<br>- Πολιτική<br>- **Κ:** Αγάπη.<br>- **Κ:** Πολιτική, εκπαίδευση.<br>- **Κ:** Υγεία. Εκπαίδευση.<br>- Εκπαίδευση, για να δούμε.<br>- **Κ:** Περιβάλλον.<br>- Περιβάλλον.<br>- **Κ:** Υγεία. Κοινωνικότητα | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - (η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Κοινωνικότητα, δεξιά, δεξιά. Εκεί στο χέρι σου. Στο κέντρο, στο κέντρο. Ναι. Και κατανόηση, είπες;<br>- **Κ:** Ναι<br>- Δεν το έγραψες. Βάλε και ένα στην κατανόηση. (φασαρία παιδιών)--- Α. Εντάξει. Ο.Κ.Ε.Υ. | Η δασκάλα ανατροφοδοτεί κάθε κίνηση του παιδιού μέχρι να επιτύχει το ζητούμενο. |
| Παιδιά, κάντε λίγο ησυχία. Δεν σας ακούω. Δεν ακούγεστε. Έχει σημασία να ακούγεστε. | Παρατήρηση με επισήμανση των φυσικών συνεπειών-επιθυμητών αποτελεσμάτων και έμφαση στη σπουδαιότητα των λεγομένων των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Υπευθυνότητα<br><br>- Υπευθυνότητα. Τρίτο. | |
| Μπράβο. Έτσι. Μπράβο Έλληγκερτ. | Επιβράβευση |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| (η δασκάλα απευθύνεται με χιουμοριστική και φιλική διάθεση σε κάποια παιδιά που μιλάνε συνέχεια μεταξύ τους και που δεν φαίνεται να συνετίζονται από την ανοχή που δείχνει τόση ώρα) Κοίτα λοιπόν. Είσαστε θηρία εσείς. | Αρνητικός χαρακτηρισμός, που απευθύνεται σε συγκεκριμένα παιδιά, με σκοπό τον συνετισμό των παιδιών.<br>Το γεγονός ότι απευθύνεται στο σύνολο της προσωπικότητας των παιδιών (κάτι που δεν επικροτείται παιδαγωγικά) μετριάζεται σημαντικά από το χιουμοριστικό και φιλικό ύφος προς τα παιδιά. |
| Κώστα… ήσυχα… | Παρατήρηση με αναφορά ονόματος. |
| Γι' αυτό η κυρία Ελένη (δηλαδή η διευθύντρια του σχολείου),<br>είναι συνέχεια απ' έξω (η διευθύντρια έκανε συχνά βόλτες στους διαδρόμους / γέλιο δασκάλας).<br><br>- **Κ:** Ασφάλεια.<br><br>- Ασφάλεια. | |
| - **Κ:** Εκπαίδευση. Και δικαιώματα. (γέλια) Εκπαίδευση. Περιβάλλον. Παιδεία. Κατανόηση. Αγάπη. | Το γέλιο δεν είναι ένδειξη απουσίας σεβασμού αλλά αποτέλεσμα της χιουμοριστικής αντίδρασης της δασκάλας. |

| | |
|---|---|
| - (καλοπροαίρετο γέλιο) Να επιτέλους κι άλλος ένας που έβαλε αγάπη (καλοπροαίρετο γέλιο).Για αν δούμε. | Έμφαση στην αξία της αγάπης. |
| - **Κ:** Αγάπη. | |
| - Πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα πάντως. | Απόδοση αξίας στις επιλογές των παιδιών. |
| - **Κ:** Βελτίωση. | |
| - Βελτίωση του εαυτού εννοεί. Του εαυτού. | |
| Α, και αυτό πολύ σημαντικό όμως, ε; | Απόδοση αξίας στην αυτοβελτίωση του ανθρώπου. |
| Ποιος το έβαλε αυτό; | Τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού. |
| Κάνει να μου το πεις; | Η δασκάλα δείχνει ότι σέβεται το δικαίωμα του παιδιού να μην αποκαλυφθεί αν εκείνο δεν θέλει. Δεν παρουσιάζει τον εαυτό της ως αυθεντία αλλά με τη φράση: «κάνει;» δίνει περισσότερη εξουσία στο παιδί απ' ότι αν έλεγε: «σε πειράζει;», γιατί έτσι του αναγνωρίζει τη δυνατότητα να ορίσει το ίδιο το παιδί τι είναι σωστό και τι όχι. |
| - **Α:** Εγώ | |
| - Α, πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία. |
| - **Κ:** Και δικαιώματα. | |

| | |
|---|---|
| - Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Ψυχαγωγία.<br>- Ψυχαγωγία.<br>- **Κ:** Υγεία. Ενδιαφέρον για τους άλλους.<br>- Για να δούμε<br>- **Κ:** Αγάπη. Δικαιώματα. Εμπόριο.<br>- Βασίλη, (----) εκεί.<br>- | |
| Τι κάνεις εκεί αγόρι μου; | Παρατήρηση με μια «πινελιά» τρυφερότητας. |
| Να μην του πετάς το ψαλίδι, δεν πετάμε το ψαλίδι. Έτσι δεν είναι; | Επισήμανση κακής χρήσης υλικών και υπόδειξη της αναμενόμενης συμπεριφοράς χωρίς αιτιολόγηση, γιατί είναι αυτονόητη. |
| Κώστα, εάν δεν θες να είσαι εδώ μπορείς να πας σε άλλο τμήμα και να παρακολουθείς εκεί το μάθημα. Δεν έχω κανένα πρόβλημα. | Επίπληξη που υποδηλώνει και το σεβασμό της δασκάλας στο δικαίωμα του παιδιού για μια εναλλακτική λύση. |
| - **Κ:** Υγεία. Δικαιώματα. Υγεία. Εκπαίδευση. Περιβάλλον | |
| - Ε, τώρα δεν σέβεσαι κανέναν, δεν σέβεσαι τους συμμαθητές σου. | Αυστηρή επίπληξη με έμφαση στην αξία του αμοιβαίου σεβασμού. |
| Σε παρακαλώ Κώστα μου… | Ευγενής απαίτηση |
| Ξέρω ότι είσαι κουρασμένος και εσύ αλλά ..... | Αναπλαισίωση |

| | |
|---|---|
| προσπάθησε να έχεις λίγο αυτοέλεγχο.<br><br>- **Κ:** Περιβάλλον. Υπευθυνότητα.<br><br>(διευκρίνιση για το παιδί που είναι στον πίνακα) Κάτω απ' την αγάπη είναι. Εκπαίδευση. Έλλειψη διακρίσεων. Βελτίωση του εαυτού.<br><br>- Βελτίωση του εαυτού. Ποιος το είπε; | Υπόδειξη της αναμενόμενης συμπεριφοράς. |
| Εσύ, | Τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού και έμφαση στην αξία της αυτοβελτίωσης. |
| πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Αγάπη. | |
| - Ξέρετε παιδιά με τη βελτίωση του εαυτού βελτιώνονται και όλα τα άλλα. | Επέκταση |
| - **Α:** Η βελτίωση του εαυτού και η αγάπη, κυρία. Είναι τα πιο… σωστά. | Το παιδί ενθαρρύνεται και συνεχίζει. |
| - Μμμμμ | Ελάχιστη Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Υγεία. | |
| - Μμμμμ | Ελάχιστη Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Ψυχαγωγία και ασφάλεια. | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** (----).<br><br>- Άμα δεν αγαπήσουμε τον εαυτό μας, δεν αγαπάμε κανέναν.<br><br>- **Κ:** Περιβάλλον. Έλλειψη διακρίσεων και ενδιαφέρον.<br><br>- Ενδιαφέρον. Εντάξει. Τελειώσαμε; Παιδιά, ησυχάστε λίγο, ησυχάστε.<br><br>- **Α.** Για μέτρησε τα νούμερα (τους σταυρούς).<br><br>- Εννέα και κλειστά σε κύκλο.<br><br>- **Α:** Δώδεκα είναι τα από κάτω.<br><br>- Λοιπόν…<br><br>- **Α:** Δώδεκα είναι;<br><br>- Μέτρα τα ένα-ένα να ξέρουμε τι θα βγει. Το γράψατε από κάτω, τα αποτελέσματα; Γράψτε αυτά που έχουν τις ψήφους μόνο (δηλαδή όσες επιλογές έχουν ψηφιστεί). Το εννιά, δώδεκα.<br><br>Τίποτε άλλο. Μόνο τις ψήφους να κοιτάς, μην βάζεις και το μηδέν. Και βάλ'το κοντά στους σταυρούς. Όχι, όχι. Βάλ'το κοντά για να το βλέπουμε, δηλαδή εδώ είναι δύο. Κατάλαβες; Ναι, αλλά μην είναι και τόσο μακριά και μπερδευτούμε. Λοιπόν εδώ, τρία. Εδώ… Κατάλαβες;<br><br>- **Κ:** Ναι<br><br>- Πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα παιδιά, | Εμβάθυνση<br><br>Οδηγίες για το παιδί στον πίνακα (ανατροφοδότηση που καθοδηγεί το παιδί κατάλληλα).<br><br>Απόδοση αξίας στις επιλογές των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| για να δούμε.<br><br>Πολύ ωραία.<br><br>- **Α:** Κυρία, η αγάπη δεν είναι επτά, είναι έξι (αταυροί).<br>- Η αγάπη πόσα είναι; για μέτρησέ τα.<br>- **Α:** Ποια; η αγάπη; Είναι επτά.<br><br>- Είναι επτά;<br><br>για δες τα λίγο.<br><br>- **Α:** 1,2,3,4,5,6. Α, έξι είναι<br>- Έξι. Βάλ'το έξι. Λοιπόν για να δούμε ποιος συγκέντρωσε...ποιος τομέας συγκέντρωσε τις περισσότερες ψήφους.<br>- **Α:** Θα υπογραμμίσω την υγεία.<br><br>- Όχι. Γράψε επάνω, επάνω από όλα τα άλλα : η υγεία, δώδεκα έτσι; Γράψε, υγεία… επάνω, υγεία… δώδεκα. Θα δούμε τις τρεις μόνο έτσι, τις τρεις πρώτες. Υγεία, βάλε και το δώδεκα. Δώδεκα. Μετά τι είναι; | Επιδοκιμασία<br><br>Η δασκάλα δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του παιδιού να βρει το λάθος του, με σκοπό να μην νιώσει άσκημα για το λάθος του αυτό .<br><br>Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Εκπαίδευση και δικαιώματα.<br>- Ποιο, ποιο είναι;<br>- **Α:** Εκπαίδευση και δικαιώματα<br>- Εκπαίδευση και δικαιώματα. | |
| Ναι, μπράβο, ωραία, ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Βάλε εκπ. Έτσι, εκπαίδ. Κόμμα δικαίωμ. Να μην το γράψουμε όλο. Πόσο; Εννιά και τα δύο. Και οχτώ ποιος έχει;<br>- **Α:** οχτώ έχει...<br>- Περιβάλλον ε;<br>- **Κ:** Και η αγάπη κυρία είναι.<br>- **Α:** Αφού είναι έξι.<br>- Όχι οχτώ. Οχτώ είναι το μικρότερο. | |
| Περιβάλλον. Περιβάλλον. | Επανάληψη για έμφαση |
| Δηλαδή παιδιά θεωρείτε, από ό,τι φάνηκε, ότι ο πιο σημαντικός τομέας είναι της υγείας.<br>- **Α:** Υγεία πάνω από όλα<br>- Έτσι; Δεύτερο στη σειρά είναι η εκπαίδευση και τα δικαιώματα ανθρώπων και ζώων.<br>- **Α:** και μετά το περιβάλλον. | Σύνοψη |

| | |
|---|---|
| - | |
| - Και τρίτο το περιβάλλον. Δεν μου λέτε, αυτό, αυτή την αξιολόγηση την κάνετε επειδή ακούτε στην τηλεόραση και λοιπά και λοιπά, ή είναι πραγματικά αυτό που νιώθετε ότι είναι η αξιολόγηση σε αυτά; Συμφωνείτε όλοι δηλαδή λίγο πολύ με αυτό; | Ενδιαφέρον για το τι πραγματικά πιστεύει το κάθε παιδί. Σεβασμός στην προσωπική άποψη και έμφαση στην αξία της ειλικρίνειας. |
| (ένα παιδί γνέφει αρνητικά) Όχι, για να δούμε. Λοιπόν, για πες μου Κατερίνα, σε βλέπω πρώτα εσύ να μην συμφωνείς. Για πες μου λίγο. | Η δασκάλα βάζει τα παιδιά σε παραπέρα προβληματισμό αναφορικά με το δικαίωμα που χαρακτηρίζει κάθε ελεύθερη ανθρώπινη ύπαρξη, το να μπορεί δηλαδή να έχει διαφορετική γνώμη από αυτή που θεωρείται ως σωστό από το κοινωνικό σύνολο. |
| - **Κ:** Δεν συμφωνώ ... ότι… εντάξει, η υγεία είναι κάτι πολύ σοβαρό, αλλά δεν είναι το παν. | |
| - Η υγεία είναι κάτι πολύ σημαντικό αλλά δεν είναι το παν. Τι είναι κατ’ αρχήν τόσο πολύ... | Παράφραση |
| - **Κ:** Μπορεί άρρωστος να είναι κάποιος από την φτώχεια. | |
| - Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Και να είναι φτωχός από τον πόλεμο. Άμα έχεις αγάπη μέσα σου, δεν θα κάνεις τον πόλεμο | |

| | |
|---|---|
| - Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Λοιπόν… Πώς το είπες αυτό; ότι αν δεν έκανες | |
| - **Κ:** Αν είχες αγάπη στην ψυχή σου, δεν θα έκανες πόλεμο. | |
| - Αν είχες αγάπη δε θα έκανες πόλεμο. | Παράφραση |
| - **Κ:** Δε θα έμενε μία χώρα φτωχή. | |
| - Δεν θα έμενε μία χώρα φτωχή | Επανάληψη για έμφαση |
| - **Κ:** Και δεν θα αρρώσταιναν | |
| - Και δεν θα αρρώσταιναν. Δεν μου λέτε τώρα, να σας πω κάτι, να σας πω λίγο κάτι; Όμως η πλειοψηφία λέει ότι αυτά τα τρία (είναι οι πιο σημαντικοί τομείς). Με αυτά θα ασχοληθεί η ομάδα μας λοιπόν στη συνέχεια. | |
| Για προσέξτε λίγο. | Ευγενής απαίτηση |
| - **Α:** Κυρία, να πω κάτι;<br>- Ναι. Ναι, για πες Αλέξη.<br>- **Α:** (----)/ (Φασαρία) | |

| | |
|---|---|
| - Παιδιά μην μιλάτε όλοι μαζί, γιατί δεν ακούγεται τίποτα.<br><br>Ε, για πες Σιμέλα.<br><br>- **Κ:** Πιστεύω ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν προσπάθειες για (------)<br><br>- **Α:** Ναι, όμως δεν πρέπει να (----) πάνω τους.<br><br>- Ε, όπου να' ναι όμως παιδιά. Λοιπόν. | Παρατήρηση με αιτιολόγηση |
| Άσχετο αυτό. | Η δασκάλα κρίνει το γεγονός και όχι το παιδί (το ότι δηλαδή έχουνε ξεφύγει από το θέμα). |
| Λοιπόν, για να δούμε τώρα. Όχι, εγώ θα ήθελα να κάνουμε κάτι άλλο τώρα παιδιά. Για να σβήσουμε αυτά. Θα αφήσουμε μόνο τους τρεις, τις τρεις αξίες, τους τρεις τομείς. | Εστίαση της προσοχής σε μια νέα δραστηριότητα. |
| - Λοιπόν, γράψε τον ένα (τομέα) κάτω από τον άλλο…<br><br>- **Α:** Κυρία να (----). | Οδηγίες |
| - Όχι, όχι. Θα πω κάτι άλλο εγώ τώρα και θα δείτε τι θέλω να κάνουμε. Γράψε τους τρεις τομείς. Γράψε τους τρεις τομείς, επάνω, που βρήκαμε. Δηλαδή υγεία, δικαιώματα/εκπαίδευση –<br><br>(κάποια παιδιά αναφέρονται σε ένα μη σχετικό θέμα) πάει η συζήτηση αλλού. Αυτό θα το δούμε αργότερα, θα δείτε τώρα, μην βιάζεστε- | Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| δικαιώματα/εκπαίδευση, και περιβάλλον. Βγήκανε τέσσερις (τομείς-αξίες) αντί για τρεις, δεν πειράζει, τους ψηφίσατε. | Η δασκάλα δείχνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα αποτελέσματα. |
| Λοιπόν, δεν μας πειράζει αυτό. Τώρα θέλω να διαλέξετε το πιο σημαντικό από όλα. | |
| Όμως πριν να γίνει αυτό, θέλω να μου μιλήσετε, αυτός που είπε την υγεία να το υποστηρίξει, γιατί είπαν την υγεία; Αυτός που πιστεύει ότι η υγεία είναι πρώτη να το υποστηρίξει, αυτός που πιστεύει ότι τα δικαιώματα είναι πιο σημαντικά να το υποστηρίξει, αυτός που πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι πιο σημαντική να το υποστηρίξει, το περιβάλλον, να το υποστηρίξει. Ας αρχίσουμε με την υγεία. Λίγα λόγια ο καθένας, όχι πολλά. Ένας θα μιλήσει μόνο για το καθένα. Μμμμ… Γιάννη. | Η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να υποστηρίξουν τη θέση τους με επιχειρήματα για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. |
| - **Α:** Υγεία λέω εγώ. | |
| - Ναι, για πες μου. | Ενθάρρυνση |
| - **Α:** Αν δεν υπάρχει υγεία στον κόσμο δεν μπορεί να γίνει τίποτα, δηλαδή αν ένας έχει πυρετό, τι να του κάνουν τα λεφτά, τι να του κάνει η δουλειά. Δηλαδή αν έχει | |

| | |
|---|---|
| καρκίνο του μαστού, τι να κάνει να τα έχει όλα και να χάσει τη ζωή του; | |
| - Και είναι να πεθάνει ε; | Συμπλήρωση-παράφραση |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| - **Α:** προτιμότερο είναι να έχει κανείς την υγεία του παρά να ...<br>- **Π:** (φασαρία) | |
| - Όχι να πετάγεστε, ο καθένας το χεράκι του. | Επίπληξη και επισήμανση της αναμενόμενης συμπεριφοράς που τελειώνει με χροιά τρυφερότητας. |
| - **Α:** ... παρά να έχει το μισό κόσμο δικό του και να πεθάνει. | |
| - Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Γιώργο, πες μου τι άλλο θέλεις;<br>- **Α:** (----).<br>- Θέλεις κανείς άλλος να προσθέσει κάτι για την υγεία; Ε; Χριστίνα; Λίγα ο καθένας για να προλάβουμε. Συγγνώμη αγάπη μου, Γεωργία (η Χριστίνα και οι Γεωργία είναι πανομοιότυπες δίδυμες και η δασκάλα είπε «Χριστίνα», ενώ αυτή που σήκωνε το χέρι της ήταν η Γεωργία) . | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Ήθελα να πω ότι η υγεία, κατά κάποιον τρόπο έχω παρατηρήσει σε κάποια πράγματα, όπως και στα έργα και στην πραγματικότητα, ότι η υγεία αλλάζει λίγο τον άνθρωπο. Για παράδειγμα, κάποιος που έχει μία αρρώστια και πρόκειται να πεθάνει, εκείνες τις τελευταίες στιγμές μπορεί να αλλάξει το άτομο αυτό, να γίνει πιο καλό με τους συνανθρώπους του, με τον εαυτό του. | Ώριμη παρατήρηση του παιδιού. |
| - **Α:** εσύ το πας πολύ πνευματικά, ότι δηλαδή είναι πάρα πολύ ωραίο, ότι μπορεί ακόμη και αυτό, η έλλειψη υγείας, να γίνει μία βάση για να προοδεύσει εσωτερικά ο άνθρωπος, Ε; Να προσπαθήσει τώρα που είναι κοντά στο θάνατο να δει τι δεν έκανε σωστά στη ζωή του, πού θα μπορούσε να βελτιωθεί; | Παράφραση-επέκταση |
| Ναι, βέβαια. Πολύ σωστό. | |
| Άλλος; Άλλος; Σιμέλα; Ναι; | |
| - **Α:** Όπως επίσης η υγεία, κάποιος, είπε ο Γιάννης, αν κάποιος είχε το δικό του πρόβλημα και πέθαινε δε θα άλλαζε τίποτα (βαβούρα). | |
| Αν όμως, όπως πρότεινε η Γεωργία πολύ σωστά, άλλαζε και δεν έμενε στο εγώ αλλά πήγαινε στο εμείς | Ώριμη σκέψη με φιλοσοφικές προεκτάσεις. |
| δεν πιστεύεις ότι ίσως θα μπορούσε να αλλάξει κάποια πράγματα στον κόσμο; | |

| | |
|---|---|
| - Βεβαίως, βεβαίως. | Επιδοκιμασία |
| Τώρα πάμε παρακάτω**.** Δικαιώματα… (φασαρία). | Επανεστίαση στον τομέα των δικαιωμάτων. |
| - **Α:** Κυρία να πω **(----)** | |
| - Πολύ σωστά… Πολύ σωστά… | Επιδοκιμασία |
| (η δασκάλα απαντάει σε ένα άλλο παιδί που της προτείνει κάτι με το οποίο δε συμφωνεί) Όχι. Να πούμε και τις άλλες απόψεις. | |
| Τώρα για τα δικαιώματα. Ποιος θέλει να υποστηρίξει τα δικαιώματα; Αλεξάνδρα. | |
| - **Κ:** Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να έχει κάποια δικαιώματα, γιατί αν δεν έχει κάποια δικαιώματα δεν θα μπορεί να κάνει ... ας πούμε να ανακαλύψει κάτι, να πει την άποψή του… | |
| - Αααα! | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Είναι δικαίωμα. | |

| | |
|---|---|
| - Δεν θα μπορεί να είναι δημιουργός. Ε; Δεν θα μπορεί να κάνει τίποτα, λέει, χωρίς τα δικαιώματα (η δασκάλα εδώ απευθύνεται στο σύνολο της τάξης για να νιώθουν όλοι ότι συμμετέχουν). | Παράφραση |
| Πολύ ωραία άποψη και αυτή. | Επιδοκιμασία-τόνωση του αυτοσυναισθήματος του παιδιού |
| Ναι, τα δικαιώματά μας είναι πολύ σημαντικά γιατί κανείς δεν θα μπορεί να κάνει κάτι, να είναι δημιουργικός, να μπορεί να κάνει… να προβεί σε δράση… να δράσει, αν δεν έχει δικαιώματα να το κάνει. | Παράφραση |
| - **Κ:** Του δίνουμε όμως το δικαίωμα ... μπορεί να ξεφύγει από αυτό που κάνουμε και να βρεθεί σε μία ... κάτι κακό ας πούμε να γίνει | |
| - Να κάνει κάτι που δεν (πρέπει), να υπερβεί τα δικαιώματά του και τα δικαιώματα των άλλων. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση. |
| - **Κ:** ...Να υπερβεί το δικαίωμα του να είναι δίκαιος και όλα αυτά και να γίνει κάτι κακό μετά. | Το παιδί ενθαρρύνεται από την παράφραση της δασκάλας και επαναδιατυπώνει πιο σωστά την άποψή του. |

| | |
|---|---|
| - Ααα, εννοείς δηλαδή να το υπερβάλεις ... να γίνεται το δίκιο σου και να καταντήσει αδικία αυτό.<br>- **Κ:** Ναι, μπορεί να γίνει ... | Ενδιαφέρον για καλή επικοινωνία με τα παιδιά. |
| - Σε υπερβολή | Συμπλήρωση για βοήθεια του παιδιού. |
| - **Κ:** Ναι, ας πούμε εγώ κάνω το δίκαιο για μένα, και τον άλλον, μπορεί το δίκαιό μου να είναι γι' αυτόν κάτι, να τον πληγώσει. | Το παιδί ανταποκρίνεται στην προσπάθεια για βοήθεια της δασκάλας και συνεχίζει να μιλάει. |
| - Πάρα πολύ ωραία.<br>Λοιπόν τώρα. | Επιδοκιμασία |
| Μην κάνετε φασαρία παιδιά. | Παρατήρηση |
| Πάλι τα ίδια θα κάνουμε; | Επίπληξη |
| Εγώ ξέρω ότι μιλάω σε μεγάλα παιδιά. Ε, τώρα δεν μπορώ να μαλώνω συνέχεια παιδιά δώδεκα χρονών. | Έμφαση στην αξία της υπευθυνότητας-ωριμότητας |
| Το καταλαβαίνετε αυτό, δεν μου πάει η καρδιά δηλαδή να το κάνω. | «Εγώ» μήνυμα (η δασκάλα δεν κατακρίνει, αλλά αναφέρει μόνο τα δικά της συναισθήματα για το γεγονός, έχοντας ως στόχο της να διατηρήσει το κλίμα οικειότητας που υπάρχει και να αναπτύξει την ενσυναίσθηση των παιδιών) |

| | |
|---|---|
| Τώρα για το άλλο, για την εκπαίδευση. Σας είπα ότι θέλω να ακούγεστε στην κασέτα. Λοιπόν Χριστίνα.<br><br>- **Κ:** Θα ήθελα να πω ότι είναι σημαντική η εκπαίδευση γιατί ένα μάθημα για να το διαβάσεις πρέπει να το κατανοήσεις κιόλας. Δεν είναι κάποια πράγματα που δεν μπορούμε να τα ... | |
| - Να τα καταλάβουμε; | Συμπλήρωση για βοήθεια |
| - **Κ:** ...να τα καταλάβουμε. π.χ. στα μαθηματικά που έχουμε στο σχολείο, μερικές φορές είναι κάποια πράγματα που στην ηλικία μας πιστεύω δεν θα έπρεπε να τα μάθουμε τώρα, αλλά στην πορεία του σχολείου. | Το παιδί ανταποκρίνεται στην προσπάθεια για βοήθεια της δασκάλας και συνεχίζει να μιλάει. |
| - Μμμμ, ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Και δεν μπορούμε να τα καταλάβουμε και έτσι μπερδευόμαστε πιο πολύ. Πιστεύω ότι για να προχωρήσουμε θα πρέπει να τα καταλάβουμε από το δημοτικό. | |

| | |
|---|---|
| - Δηλαδή πρέπει να υπάρχει πολύ καλή εκπαίδευση, ποιοτική, από το δημοτικό, από τις πιο κάτω βαθμίδες εκπαίδευσης, για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται σε αυτά και να κατανοεί και να έχει και διάκριση, δηλαδή να διακρίνει τι είναι σωστό να κάνει, για τον εαυτό του και για τους άλλους.<br><br>Και τελευταίο, περιβάλλον; Ποιος θέλει να υποστηρίξει το περιβάλλον; Έλα, Ναταλία.<br><br>- **Κ:** Πιστεύω ότι πρέπει να προστατεύουμε το περιβάλλον που έχουμε εδώ πέρα, γιατί άμα χτίζουμε όλο εργοστάσια όλο το περιβάλλον βρωμίζεται μετά.<br><br>- Όλο το περιβάλλον λερώνεται.<br><br>- **Κ:** πρέπει να νιώθουμε...<br><br>- Να το προσέχουμε σαν το σπίτι μας, ε;<br>Λοιπόν, για να δούμε…<br><br>(ένα παιδί σηκώνει το χέρι του αλλά η δασκάλα του λέει να περιμένει, γιατί θα χτυπήσει το κουδούνι και δε θα προλάβουνε να ολοκληρώσουνε) κάτσε λίγο να προλάβουμε.<br><br>Τώρα θέλω, καθένας από εσάς να μου πει μία αξία, μία μόνο, ένα μόνο τομέα που θέλει να ψηφίσει. Λοιπόν Αλέξη. Ναι, ναι, από αυτά τα τέσσερα μάλλον (εννοεί τους τέσσερις τομείς που επιλέξανε τα παιδιά ως τους σημαντικότερους). | Η δασκάλα δεν τονίζει την ελλιπή επιχειρηματολογία του παιδιού, παρά μόνο τη συμπληρώνει με νέα επιχειρήματα. Επίσης παρουσιάζει και τη δική της άποψη για τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στη γενικότερη πνευματική ανάπτυξη του ατόμου.<br><br>Παράφραση-συμπλήρωση<br><br>Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Υγεία<br>- Συνέχεια, Αλεξάνδρα;<br>- **Κ:** Δικαιώματα.<br>- Βαρβάρα;<br>- **Κ:** Δικαιώματα.<br>- Δικαιώματα. Κρίστα;<br>- **Κ:** Δικαιώματα.<br>- Νάντια. Δικαιώματα. Ναταλία.<br>- **Κ:** Περιβάλλον.<br>- Περιβάλλον. Γιώργο.<br>- **Α:** Υγεία.<br>- Υγεία. Βασίλη.<br>- **Α:** Υγεία.<br>- Υγεία ... ο Γιάννης. Νίκο.<br>- **Α:** Δικαιώματα.<br>- Δικαιώματα. Κυριακή.<br>- **Κ:** Υγεία.<br>- Υγεία. Κώστα.<br>- **Α:** Υγεία.<br>- Υγεία. Σταύρο.<br>- **Α:** Υγεία.<br>- Λοιπόν, Παναγιώτη.<br>- **Α:** Υγεία.<br>- Υγεία. Έλληγκερτ.<br>- **Α:** Υγεία. | |

| | |
|---|---|
| - Υγεία. Δικαιώματα η Ηλιάνα. Τάνια.<br>- **Κ:** Υγεία.<br>- Υγεία.<br>- **Κ:** Υγεία.<br>- Κατερίνα, υγεία.<br>- **Κ:** Υγεία.<br>- Υγεία.<br>- **Κ:** Υγεία.<br>- Υγεία. Άρα η υγεία κέρδισε τις προτιμήσεις σας | Συμπέρασμα |
| - **Π:** (βαβούρα, χειροκροτήματα)<br><br>(Το κουδούνι χτυπάει και τα παιδιά βγαίνουν από την τάξη). | Τα παιδιά δείχνουν να συμμετέχουν με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον. |

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (συνάντηση 1η)**

Αρχείο ήχου από CD : VA003_032KBPS_000116_055908

| | |
|---|---|
| Η συγκεκριμένη διδασκαλία είχε την ιδιαιτερότητα ότι ήταν το πρώτο μάθημα, και η δασκάλα-ερευνήτρια αλλά και τα παιδιά δεν είχαν ακόμη συνηθίσει ο ένας τον άλλο. Γι' αυτό συγκριτικά με τις επόμενες διδασκαλίες. παρατηρείται μεγαλύτερη φασαρία, νευρικότητα αλλά και προβλήματα επικοινωνίας, | |
| (Η δασκάλα αρχίζει το μάθημα)<br>- Λοιπόν, τώρα…<br>(ένα παιδί σηκώνει το χέρι του) / (.) Τι θέλεις;<br>- **Π:** (----)/(το παιδί ζητάει να καθίσει σε κάποια άλλη θέση).<br>- Όχι, όχι…, κάθισε λίγο. (.) (η δασκάλα απευθύνεται στο σύνολο της τάξης) Λοιπόν, είμαστε <u>εντάξει</u>;<br>- Π: (Λίγη φασαρία) | |
| - Έχετε απλωθεί πολύ μέσα στην τάξη παιδιά. Ε; (.) | Η δασκάλα λέει τη γνώμη της αλλά δεν απαιτεί για ανάλογη συμμόρφωση. |
| Λοιπόν, για να δούμε. Τι είχαμε πει παιδιά στις δύο προηγούμενες βδομάδες; Για ποια αξία είχαμε μιλήσει πρώτα -πρώτα; Θυμάστε; Για την…; | Ερώτηση για σύνδεση με τα προηγούμενα |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Υπευθυνότητα. | |
| - Για την υπευθυνότητα. Να μιλάτε πιο δυνατά για να ακούγεστε. Για την υπευθυνότητα. Και τι είχαμε πει; Ότι αν και δεν την πολυ-υπολογίζουμε, έτσι; εμείς, παρόλα αυτά χωρίς την υπευθυνότητα μπορούμε να κάνουμε τίποτα, σωστό; Ε; | |
| Ε, Κατερίνα μου; | Έκφραση τρυφερότητας |
| - **Κ:** Όχι | |
| - Δεν μπορούμε τίποτα, θέλει να έχουμε υπευθυνότητα <u>για</u>… για να ολοκληρώσουμε… τι; | Παράφραση-φράση συμπλήρωσης |
| - **Κ:** Την εργασία μας. | |
| - Την εργασία μας | |
| σωστά έτσι; | Επιδοκιμασία |
| πολύ ωραία. | Επιβεβαίωση |
| Την επόμενη βδομάδα είχαμε μιλήσει για την… την προηγούμενη μάλλον…την επόμενη από την υπευθυνότητα εννοούσα, για την…; | Ερώτηση που αν και είναι κάπως δυσνόητη, γίνεται κατανοητή από τα παιδιά, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει καλό επίπεδο επικοινωνίας ανάμεσα στη δασκάλα και τα παιδιά. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Δημοκρατία.<br><br>- Για τηνδημοκρατία, και είπαμε και πάλι ότι όταν ιεραρχούμε τις αξίες, συνήθως δεν την ιεραρχούμε πάνω –πάνω, έτσι; Αλλά χωρίς δημοκρατία, σε ένα κράτος μπορεί να υπάρχουν άλλες αξίες, που είναι πολύ σημαντικές; | Επανάληψη-υπενθύμιση των προηγουμένων |
| Ποιες άλλες δεν μπορούν να υπάρξουν αν δεν υπάρχει δημοκρατία; Θυμάστε λίγο; Ποιες άλλες; Θυμηθείτε τι υπάρχει στη δημοκρατία, πάλι, ξαναθυμηθείτε και θα μου πείτε ποιες δεν υπάρχουν, Κατερίνα.<br><br>- **Κ:** Ελευθερία. | Ερώτηση για σύνδεση με τα προηγούμενα |
| - Ελευθερία. Δεν υπάρχει ελευθερία. Ελευθερία σε όλες τις μορφές δεν υπάρχει, έτσι; ούτε ελευθερία τύπου… ούτε ελευθερία … | Παράφραση - φράση συμπλήρωσης |
| - **Κ:** Γνώμης<br><br>- Γνώμης, ούτε ελευθερία κινήσεων, άποψης. Μάλιστα. Τι άλλος δεν υπάρχει όταν δεν υπάρχει δημοκρατία; Είπαμε ελευθερία δεν υπάρχει, | Παράφραση |
| τι άλλο δεν υπάρχει; Βαρβάρα; | Ανοικτή ερώτηση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Ανθρώπινα δικαιώματα. | |
| - Δικαιώματα ανθρώπινα. Ε, βέβαια.. Όλα τα δικαιώματα μπορούν να καταπατηθούν από εκείνον <u>που</u>… είναι δικτάτορας. Ό,τι νόμους θέλει κάνει. Δεν υπάρχει κανείς για να τον ελέγξει. Έτσι; Λοιπόν, Βασίλη; | Παράφραση - επέκταση |
| - **Α:** Η υγεία. | |
| - Ε… η υγεία… μπορεί να υπάρχει όταν δεν υπάρχει δημοκρατία. | Επισήμανση λάθους με λεπτότητα. |
| - **Α:** (----) | |
| - Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** (----) | |
| - Όχι, όχι, όχι. <u>Μπορεί</u> (να υπάρχει υγεία). Εντάξει. (.) | Η δασκάλα έχει διαφορετική άποψη από το παιδί ( η τοποθέτησή της είναι σταθερή χωρίς ανάλυση του σωστού). |
| Δικαιοσύνη υπάρχει όταν δεν υπάρχει δημοκρατία; | Ερώτηση που εκμαιεύει την απάντηση (κλειστή ερώτηση). |
| - **Α:** Όχι. | |
| - Άρα λοιπόν παιδιά είδατε ότι οι | |

| | |
|---|---|
| μεγαλύτερες και σπουδαιότερες αξίες δεν υπάρχουν όταν δεν υπάρχει… δημοκρατία. | |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Σήμερα, που είναι και ο τελευταίος κύκλος των διδασκαλιών αυτών, θα μιλήσουμε για μια τρίτη αξία, η οποία είναι πάρα πολύ σπουδαία, και είναι σπουδαία παιδιά γιατί τώρα ο κόσμος μας και οι λαοί έχουν αρχίσει να ζουν κοντά ο ένας με τον άλλον, και να επικοινωνούν μεταξύ τους. Έτσι δεν είναι; Και βλέπετε σε ένα κράτος να υπάρχουνε άνθρωποι όχι μόνο της ίδιας εθνικότητας αλλά τι; Και από ξένα κράτη. Έτσι; Άρα λοιπόν, ζούμε σε ένα κόσμο που είναι φτιαγμένος από πολλούς πολιτισμούς, οι οποίοι ανακατεύτηκαν μεταξύ τους πια. Έτσι; Και τι θέλω να πω. Ότι έρχονται … πάνε οι Έλληνες στην Αμερική, έρχονται οι άνθρωποι από την Αμερική εδώ, από άλλα μέρη στην Ελλάδα. Δεν είμαστε πια όλοι Έλληνες, έτσι; | Εισαγωγή στο καινούριο θέμα |
| Παραδείγματα έχουμε εδώ και μέσα στην τάξη μας έτσι; Ποιος είναι εδώ από άλλη χώρα;<br>- **Κ:** Ο Έλληγκερτ . | Εστίαση σε προσωπικά βιώματα των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| - Ο Έλληγκερτ. Είναι μαζί μας από την πρώτη τάξη. Και η Τάνια που δεν είναι σήμερα. Και ζουν μέσα στην ίδια τάξη, έτσι; συνεργάζεστε και είσαστε αγαπημένοι πάρα πολύ. Λοιπόν, γι' αυτό και αποφάσισα σαν τελευταία αξία που θα ασχοληθούμε να είναι η συνεργασία με όλους τους λαούς της Γης. Έτσι; | Παράφραση-επέκταση-περιγραφή της πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά στην τάξη τους. |
| - **Α:** (----) | |
| - Τι είπες αγάπη μου; | Έκφραση τρυφερότητας και αποδοχής |
| - **Α:** Γιατί είναι αυτό που λέμε…λείπει ο ρατσισμός. | |
| - Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Λοιπόν. Έλλειψη ρατσισμού. Δηλαδή, αυτό που είναι αντίθετο και συνδέεται άμεσα με τη συνεργασία είναι το να μην υπάρχει ρατσισμός. | Επέκταση |
| Να ένα μεγάλο λοιπόν κεφάλαιο εδώ, το οποίο θα μπορούσαμε να συζητήσουμε. | Παρακίνηση |

| | |
|---|---|
| Λέγοντας ρατσισμό, τι εννοούμε παιδιά; Θέλετε να τα γράφουμε πάνω στον πίνακα, να τα έχουμε ξεκαθαρισμένα στο μυαλό μας; Κατερίνα, έλα πάνω. Λοιπόν, θα λέμε και θα γράφουμε. | |
| (το παιδί ανεβαίνει στον πίνακα) Γράψε, ρατσισμός…ρατσισμός… και γράψε και συ να τα έχουμε (κάποιο άλλο παιδί τα γράφει σε ένα φύλλο χαρτί). Λοιπόν, πες μου Κώστα. | Οδηγίες |
| - **Α:** Να, όταν είναι ένα παιδί από άλλη χώρα, και παίζουμε μπάλα ή μπάσκετ και λέει "να παίξω;" και λέμε εμείς "όχι είναι από άλλη χώρα αυτό. Μην το παίζετε… μη του μιλάτε"… | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα |
| - Δηλαδή αποκλείουμε τους άλλους. Αποκλείουμε μέλη άλλων λαών. | Παράφραση |
| (η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Μόνο λίγο πιο πάνω γράψε το. Πιο πάνω για να σε πάρει να γράψεις τα άλλα. Και κάπως αριστερά. Κοίτα. Γράψε ρατσισμός εδώ, ρατσισμός, υπογράμμισέ το και… από δω ξεκίνα. | Οδηγίες |
| Για να δούμε λοιπόν τι γίνεται. | Φράση επικέντρωσης της προσοχής των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| Τι συναντάμε σε αυτές τις έννοιες, τις οποίες τις λέμε βέβαια, αλλά μπορεί να μη τις έχουμε ξεκαθαρίσει και πολύ καλά μέσα μας. Λοιπόν, ρατσισμός είναι ο αποκλεισμός… αποκλεισμός ενός ατόμου που δεν ανήκει, πού; Ας το πάμε τώρα λίγο πιο επιστημονικά. Που δεν ανήκει στη δική μας…; | Ερώτηση συμπλήρωσης που εκμαιεύει την απάντηση. |
| - **Κ:** Φυλή | |
| - Φυλή ή ομάδα. Γενικά στην ομάδα μας έτσι; τώρα. Ναι. | Παράφραση |
| Λοιπόν. ( η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Αποκλεισμός ενός ατόμου, συνέχεια από κάτω, ενός ατόμου -από κάτω- που δεν ανήκει στη δική μας… φυλή ή ομάδα. Έτσι; | Οδηγίες-επεξηγήσεις |
| γιατί για ομάδα πρόκειται παιδιά η φυλή, ομάδα είναι. Για να δούμε λιγάκι, αυτά | |
| νομίζω τα έχετε μάθει και στην… | Φράση συμπλήρωσης |
| - **Κ:** Αγωγή | |

| | |
|---|---|
| - …Αγωγή έτσι; τι είναι κοινωνική ομάδα. Και θα ήθελα κι όλοι να σκεφτείτε πάνω σε αυτό, γιατί φυσικά όλοι έχετε τις γνώσεις ή έχετε τη γνώμη. Έτσι; Άρα λοιπόν, οποιοσδήποτε δεν ανήκει στην δική μας ομάδα, έχουμε την τάση να τον… απομακρύνουμε, να τον αποκλείσουμε από τις ενέργειες (---).<br><br>Δεν μου λέτε όμως, τι είναι αυτό που καθορίζει μία ομάδα; Πώς ξέρουμε ποιοι ανήκουν στην ομάδα μας; Εντάξει, εδώ στην σχολική τάξη ξέρουμε ότι είναι τα παιδιά που είναι στην τάξη μας μέσα. Όταν είναι μεγαλύτερη ομάδα; Μία κοινωνική ομάδα ας πούμε, ένα κράτος; Τι είναι αυτό που ξεχωρίζει τα άτομα;<br><br>- **Α:** (------)<br>- Ε;<br>- **Α:** Να πω γι' αυτά; Η γλώσσα…<br><br>- Η γλώσσα… Το χρώμα που έχουν, γιατί σε άλλα μέρη της Γης είναι πιο σκούρο το χρώμα…, είναι πιο ανοιχτό… Έτσι;<br><br>- **Α:** Θρησκεία.<br>- Θρησκεία, βεβαίως. Άλλο;<br><br>- **Κ:** Τα έθιμα… | Ανακεφαλαίωση<br><br>Παράφραση-συμπλήρωση |

| | |
|---|---|
| - Τα έθιμα. Που τι είναι τα έθιμα; | Ανοικτή ερώτηση |
| - **Α:** Οι παραδόσεις. | |
| - Μπράβο, | Επιβράβευση |
| οι παραδόσεις. Αυτά δηλαδή που αρέσουν, που συνηθίζουν να κάνουν τα άτομα είτε σαν γιορτές, ε; είτε σαν καθημερινές συνήθειες…ε; Πολύ ωραία. Ε… αυτά λοιπόν ξεχωρίζουν την κάθε ομάδα από την άλλη, έτσι δεν είναι; | Παράφραση-επεξήγηση |
| Και έχουμε την τάση εμείς οι άνθρωποι να λέμε: "η δική μας ομάδα είναι καλή, και η άλλη δεν τα κάνει και τόσο σωστά". Για πες μου, Αλεξάνδρα. | Επέκταση |
| - **Κ:** Πολλές φορές, για τους ξένους… ε, αυτοί λένε ότι εμείς είμαστε ξένοι. | |
| - Ε… ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Ναι. Οπότε αν ήμασταν στη θέση αυτών των παιδιών… | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** …. δεν θα μας άρεσε να μας διώχνανε. Ενώ εμείς το κάνουμε και λέμε «εντάξει, είναι από ξένη φυλή, ας τον διώξουμε». Ενώ αν ήμασταν εμείς στη θέση του … θα μπορούσαν και αυτοί να μας διώξουν, ας πούμε. | Το παιδί δείχνει ότι μπορεί να μεταφέρεται στη θέση του άλλου ατόμου |

| | |
|---|---|
| - Α μπράβο. | Επιβράβευση |
| Κάτι λέει εδώ πολύ ωραίο η Αλεξάνδρα. | Επιδοκιμασία-τόνωση αυτοσυναισθήματος του παιδιού |
| Τι λέει; Ότι όπως εμείς νιώθουμε ότι κάποιος είναι ξένος σε εμάς και λέμε «όχι μην έρθεις στην παρέα μας», έτσι και ο άλλος νιώθει ξένος… ξένος σε εμάς. | Παράφραση |
| - **Κ:** Εφόσον δεν το πούμε εμείς, δεν θα το πουν…(και οι άλλοι) | |
| - Και βέβαια, ναι. | Επιβεβαίωση |
| Είναι μία πίστη, ότι… <u>ναι</u>, όταν είμαι με την ομάδα μου όλοι οι άλλοι είναι ξένοι. Έτσι; | Ανακεφαλαίωση |
| Και σίγουρα όταν λέμε ξένος ότι είναι ο άλλος, τι εννοούμε; Τι κρύβει αυτή η έννοια του ξένου; Κρύβει θετικό..; Θετικές ποιότητες; ότι είναι καλός; Ευγενικός; ότι είναι αποδεκτός; Πώς τον βλέπουμε το ξένο γενικά;<br>- **Κ:** Κυρία…<br>- Ε… Χριστίνα; | Ερώτηση που εκμαιεύει την απάντηση. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Ένας ξένος μπορεί να είναι αυτό που λέμε «θετικό». Να μαθαίνουμε πράγματα που έκανε εκείνος στη δική του ζωή. | |
| - Α, ξεκινάς από το θετικό, | Επιδοκιμασία |
| πάρα πολύ ωραία. | |
| Ορίστε μία άλλη πνευματική διαφοροποίηση (από το σύνολο των ανθρώπων που κάνουν το αντίθετο). | Απόδοση αξίας στο παιδί - τόνωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. |
| Ξεκινάς από το θετικό, | Επανάληψη για έμφαση |
| ναι, βέβαια. | Επιβεβαίωση |
| Όταν κάποιος δεν μας μοιάζει, μπορεί να μας προσφέρει. Τι; Ότι μαθαίνουμε… να… ξεπερνάμε … τι; Τα στενά όρια του εαυτού μας και μαθαίνουμε καινούργια …; | Παράφραση-ερώτηση συμπλήρωσης |
| - **Κ:** Πράγματα. | |
| - Καινούργια; | Κλειστή ερώτηση |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Κάτι που δεν ξέρω εγώ μπορεί να το ξέρει άλλος από άλλη (χώρα)… | |
| - Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Κάτι που δεν ξέρω εγώ μπορεί να το ξέρει ένας άλλος από άλλη φυλή. | Παράφραση |
| Συνήθως όμως, κάποιον που δεν ανήκει στην ομάδα μας πώς τον βλέπουμε; | Ερώτηση που εκμαιεύει την απάντηση |
| - **Α:** Ως αντίζηλο. | |
| - Σαν αντίζηλο. | Παράφραση για έμφαση |
| Α! | Ένδειξη ενδιαφέροντος για τα λεγόμενα του παιδιού. |
| Για να το πεις θα έχεις κάποια βιώματα φαντάζομαι. Για πες μου κάποια τέτοια περίπτωση. Έχεις ζήσει κάτι τέτοιο; Μέσα στη σχολική ζωή. | Εστίαση σε προσωπικά βιώματα του παιδιού. |
| <u>Όμως,</u> εγώ κάτι έχω κατά νου. | Βοηθητική δήλωση |
| - **Α:** Τι; | |

| | |
|---|---|
| - Μία ομάδα μπορεί να είναι και μία ομάδα μπάσκετ. | |
| - **Α:** Μια ομάδα ποδοσφαίρου. | |
| - Μία ομάδα ποδοσφαίρου, ε; Μία τάξη. Και να λένε ότι.. τι; οι άλλοι, ότι «είμαστε καλύτερη τάξη από την άλλη έκτη». | Παράφραση-επέκταση |
| - **Α:** Ναι. Αυτό λένε. Στο τέλος (----)… | |
| - Τι; | Η δασκάλα δεν άκουσε καλά τι είπε το παιδί και το παροτρύνει να το επαναλάβει. |
| - **Α:** (-----) | |
| - Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** (----) ένα…(----). | |
| - Για κάτσε, για κάτσε λίγο… | Προσπάθεια για επικέντρωση της προσοχής. |
| Ναι; | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Πιστεύω ότι σε μία μικρή κοινωνία όπως το σχολείο στις μέρες μας, υπάρχουν, και τώρα ακόμα, διάφορες αντιζηλίες. Μπορεί να υπάρχουνε καυγάδες, ή… να μην σε θέλει κάποιος, αλλά πιστεύω ότι αυτό δεν θα χαλάσει τη σχέση με κάποιον. Για παράδειγμα, εγώ με τον Κώστα … | |
| - Ναι, ναι για ακούστε τι λέει η Σιμέλα, να μου πείτε τη γνώμη σας. | Παρακίνηση με αιτιολόγηση (η δασκάλα δείχνει ενδιαφέρον για τα λεγόμενα του παιδιού και παρακινεί τα άλλα παιδιά να προσέξουν αυτά που λέει. Από την άλλη δείχνει ενδιαφέρον και για τη γνώμη των άλλων παιδιών). |
| - **Α:** (----) | Ο Κώστας βιάζεται να μιλήσει πριν τη Σιμέλα, γεγονός που δείχνει ότι ενδιαφέρεται να συζητηθεί στην τάξη το συγκεκριμένο γεγονός. |
| - Ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** (----) μία φορά μόνο. | |
| - **Κ:** Συνέχεια τσακωνόμαστε. Και όμως, ρίχνει τον εγωισμό του… | |
| - Ρίχνει τον εγωισμό του, ε; | Επανάληψη για έμφαση |
| - **Α:** (ένα από τα αγόρια ρίχνει το φταίξιμο στη Σιμέλα και δε συμφωνεί με τον Κώστα που συμπεριφέρεται τόσο υποχωρητικά) (----)Τι να πω… | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** (ένα από τα κορίτσια αντιδρά στα λεγόμενα του αγοριού) Ναι. Μήπως φταίει η Σιμέλα τώρα; | |
| - Ναι, ναι, άστον. Μην του δίνεις σημασία τώρα. | Η δασκάλα δε μαλώνει το αγόρι για την εριστική συμπεριφορά του προς τα κορίτσια και παροτρύνει το κορίτσι που αντέδρασε να μη δώσει συνέχεια στη λογομαχία (δείγμα ανεκτικότητας και καλής διάθεσης, αλλά και έμμεση επιτίμηση των λεγομένων του αγοριού). |
| - **Κ:** Ε… ρίχνει τον εγωισμό του για να γίνουμε φίλοι και πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να το κάνει. | Το κορίτσι (η Σιμέλα) ενθαρρύνεται από τη στάση της δασκάλας και των άλλων κοριτσιών και ολοκληρώνει αυτό που είχε αρχίσει να λέει σχετικά με τη συμπεριφορά του Κώστα. |
| Τώρα αν κάποιος δεν μπορεί να το καταλάβει αυτό και δεν έχει την υπευθυνότητα και την ειλικρίνεια που απαιτείται για να κάνει κάποια πράγματα , ίσως να μην πρέπει… να μην έχει άποψη. | Το κορίτσι (η Σιμέλα) απευθύνεται έμμεσα προς το άλλο αγόρι με την εριστική συμπεριφορά και χρησιμοποιώντας αξιολογικά κριτήρια το επικρίνει , έχοντας όμως τη λεπτότητα να μιλήσει γενικά και να μην αναφέρει το όνομά του. |
| - Α, λοιπόν τώρα μας είπες πάρα πολλά πράγματα. Κατ' αρχήν είπες… τι; Ειλικρίνεια.<br>(η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα και του λέει να πάει στην άλλη μεριά του πίνακα και να γράψει ) Για πήγαινε από δω. Λοιπόν… η συνεργασία λοιπόν – συνεργασία φιλία– για γράψε πάνω συνεργασία – φιλία. Να χωρίσουμε ποιες ποιότητες πάνε από εδώ και ποιες ποιότητες πάνε από εκεί. Είναι εύκολο (έτσι) για να το κατανοήσετε. Λοιπόν, συνεργασία, παύλα (–)φιλία. Τι πρέπει να έχουμε για να έχουμε συνεργασία; Έλλειψη εγωισμού…Έχουμε πει τι σημαίνει. Έτσι δεν είναι; Έλλειψη εγωισμού… | Οδηγίες-σύνοψη όσων είπε η Σιμέλα. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Κατανόηση; | |
| - Κατανόηση… φυσικά… κατανόηση… | Επιβεβαίωση |
| Όταν κατανοείς τον άλλον, αποκλείεται να μην τον συμπαθήσεις. Η συμπάθεια και η κατανόηση πάνε πάντα μαζί. | Παράφραση-επέκταση |
| - **Κ:** (-----) θα αγαπήσεις τον άλλο. | Το παιδί ενθαρρύνεται και συνεχίζει παραφράζοντας τα λόγια της δασκάλας, γεγονός που δείχνει ότι άκουσε αυτά που είπε η δασκάλα.. |
| - Όταν κατανοήσεις τον άλλον στο βάθος του, δεν υπάρχει περίπτωση να μην τον αγαπήσεις. Μιλάμε για εσάς τώρα, έτσι; Θα σας εξηγήσω τι εννοώ. | Παράφραση |
| - **Α:** Μπορεί κάποιος να μην θέλει να κατανοήσει τον άλλον. | |
| - Μπορεί κάποιος να μην θέλει να κατανοήσει… | Επανάληψη για ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Να <u>μη θέλει</u> να τον κατανοήσει. | Το παιδί αντιλήφθηκε ότι η δασκάλα του δεν κατάλαβε πού ήθελε το ίδιο να δώσει έμφαση και επαναλαμβάνει συνοπτικά τονίζοντας τη φράση: «να μη θέλει». |

| | |
|---|---|
| - Α, βέβαια, οπωσδήποτε.<br><br>Λέμε στην περίπτωση που τον κατανοείς, έτσι; Κατανοείς πού έχει πρόβλημα, πού έχει δύναμη… | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Ναι, κυρία, όμως δεν είναι σωστό (----) σε ένα ψέμα, για να γίνει… να κάνει κάτι. | |
| - Ναι,<br><br>δηλαδή; | Ελάχιστη ενθάρρυνση<br><br>Η δασκάλα δεν κατάλαβε και ζητάει περισσότερες διευκρινήσεις, με τρόπο όμως που δεν τονίζει το ό,τι το παιδί δεν εκφράστηκε σωστά. |
| - **Κ:** Δηλαδή… όταν κάποιος κάνει ένα λάθος και μία ομάδα ατόμων το παραδέχεται ότι έχει κάνει κάποιο λάθος, και μία ομάδα ατόμων συμφωνεί μαζί του, και κάποιος άλλος πάει και πει ψέματα ότι το άτομο που είπε ότι έχει κάνει λάθος είπε ότι είναι καλύτερο από τα άλλα , ότι είναι αλάνθαστος, ότι… δεν έφταιγε σε τίποτα. Πιστεύω ότι χρειάζεται… υπευθυνότητα, για να καταλάβει πρώτα από όλα ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό… ειλικρίνεια … | |

| | |
|---|---|
| - Υπευθυνότητα λοιπόν. Για γράψε… υπευθυνότητα… | Αν και τα λεγόμενα του παιδιού είναι λίγο μπερδεμένα, η δασκάλα εστιάζει στη λέξη: «υπευθυνότητα» για να συνεχίσει το μάθημα, χωρίς να κάνει το παιδί να νιώσει άσκημα. |
| - Κ. Προσωπικά βιώματα. | |
| - Ναι, θα μιλάει με βάση τα προσωπικά της βιώματα. Εσείς όταν μιλάτε, με βάση τι μιλάτε;<br>- **Κ:** Με τα προσωπικά βιώματα. | |
| - Με τα προσωπικά σας βιώματα, με αυτά που έχετε ζήσει μέχρι τώρα. Βέβαια. Ο καθένας όμως έχει άλλα βιώματα… προσέξτε… άλλα βιώματα. Λοιπόν. Υπευθυνότητα… ειλικρίνεια… | Παράφραση επέκταση |
| Πολύ ωραία.<br>Λοιπόν. Βαρβάρα. | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Αλληλοβοήθεια.<br>- Αλληλοβοήθεια, βέβαια. Αλληλοβοήθεια. | Επανάληψη για έμφαση |
| Κάτσε Αλέξη για να γράψει η Κατερίνα, να προλάβει, την έχουμε τρελάνει.<br>Λοιπόν, Αλέξη. | Ένδειξη ενδιαφέροντος και σεβασμού προς το παιδί-υπόδειξη για σωστή συνεργασία (η δασκάλα εκτός από τη θεωρητική διδασκαλία της αξίας «συνεργασία», καλλιεργεί ταυτόχρονα και κλίμα συνεργασίας. Δίνει δηλαδή σημασία στο «κρυφό πρόγραμμα» της τάξης. |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Εμπιστοσύνη.<br>- Εμπιστοσύνη. Το γράψαμε;<br>- **Α:** Όχι.<br><br>- Όχι. Εμπιστοσύνη. | |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Λοιπόν… Τι είχαμε πει λοιπόν; ναι; Έλληγκερτ;<br>- **Α:** (----) την πλήρωσε ο Αλέξης και ο Κωστάκης, και γω δεν έκανα τίποτα. | |
| - Ναι. Συνεργαστήκατε με βάση τις (----) /(καλοπροαίρετο γέλιο της δασκάλας.) . | Παράφραση |
| Έλα πες μου Αλεξάνδρα. | |
| Όχι όλοι μαζί γιατί δεν ακούγεστε.<br>Ναι;<br><br>- **Κ:** Πρέπει να αγαπήσω, να εμπιστευτώ κάποιον, για να κάνω μία φιλία. Πώς θα τον εμπιστευθώ; | Παρατήρηση με επισήμανση των φυσικών συνεπειών. |

| | |
|---|---|
| - Πώς θα τον εμπιστευτείς, ε; | Επανάληψη ερώτησης για δήλωση ενδιαφέροντος |
| Α! | Επιδοκιμασία |
| έκανε μία ερώτηση η Αλεξάνδρα που πιθανόν να θέλει κάποιος να απαντήσει. | Αποδίδεται αξία στη συμμετοχή των παιδιών. |
| Λέει ότι θέλω να κάνω μία συνεργασία, πώς θα εμπιστευθώ τον άλλον; Έλα Ναταλία. | Παράφραση που περιέχει και τη λέξη «συνεργασία» για επανεστίαση στο θέμα. |
| - **Κ:** Θα πρέπει πρώτα να τον ζήσεις. | |
| - Θα πρέπει να ζήσεις πρώτα τον άλλο λίγο. Να τον γνωρίσεις. | |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| - **Κ:** Να δεις… | |
| - Να δεις δηλαδή τι; Περίπου πώς; | Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Πως είναι ας πούμε ο χαρακτήρας του | |
| - Πώς σκέφτεται. | |
| Μάλιστα.<br>Σιμέλα; | Επιβεβαίωση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Όταν συμπαθείς κάποιον, για να κάνεις παρέα μαζί του, να κοιτάξεις τον άλλο, αλλά να κοιτάξεις και τα δικά σου ελαττώματα. | |
| - Να κοιτάξεις και τα δικά σου ελαττώματα. | Επανάληψη για έμφαση |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Λοιπόν. Γράψε εκεί, λοιπόν: «γνώση του εαυτού μας». Επίγνωση των ελαττωμάτων μας θα πεις. | Επεξήγηση |
| Επίγνωση των ελαττωμάτων μας. | Επανάληψη για το παιδί που είναι στον πίνακα. |
| Για να κάνουμε μία σωστή συνεργασία, παιδιά , πρέπει να ξέρουμε και τα ελαττώματά μας. | Παράφραση |
| Γιατί πρέπει να τα ξέρουμε αυτά; Χρύσα. Θες να πεις κάτι. Τι; Γιατί πρέπει ή δεν πρέπει; | |
| Ή νομίζετε ότι δεν πρέπει, δεν χρειάζεται; | Δίνεται η δυνατότητα έκφρασης αντίθετης γνώμης. |
| - **Κ:** Πρέπει για να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τον άλλον και να τον βοηθήσουμε να γίνει καλύτερος. | |

| | |
|---|---|
| - Πρέπει λοιπόν για να καταλάβουμε τον άλλον, ε; και να τον βοηθήσουμε να γίνει καλύτερος… | Αν και το παιδί δεν απάντησε στην προηγούμενη ερώτηση, η δασκάλα παραφράζει τα λεγόμενά του για να δείξει ότι και αυτά που είπε είναι σεβαστά και αποδεκτά. Στη συνέχεια όμως επαναλαμβάνει πάλι την ερώτηση. |
| Ναι, αλλά τα ελαττώματα τα δικά μας χρειάζεται να τα ξέρουμε; Γιατί; Κυριακή. | Ερώτηση για επέκταση και εμβάθυνση. |
| - **Κ:** Πιστεύω ότι άμα δεν ξέρεις τα ελαττώματα τα δικά σου θα λες ότι ο άλλος φταίει. Έτσι δεν μπορεί να γίνει μία συνεργασία. | Ώριμη απάντηση του παιδιού. |
| - Α, πάντα θα πιστεύεις ότι ο άλλος φταίει. Και σίγουρα … | Παράφραση που διακόπτεται από το παιδί. |
| - **Α:** Ότι είσαι τέλειος. | |
| - Μπράβο, | Επιβράβευση |
| ότι είσαι τέλειος. Και σίγουρα αυτό δεν μπορεί να είναι αλήθεια γιατί και ο καλύτερος άνθρωπος έχει κάποια ελαττώματα, έτσι; Τα οποία… ακούστε παιδιά μου να το πούμε αυτό. Τα ελαττώματά μας δεν φαίνονται όταν είμαστε μόνοι με τον εαυτό μας. Έτσι δεν είναι ; Αν το πάρουμε όχι ως ελαττώματα αλλά ως ιδιαιτερότητες. Φαίνονται όμως όταν είμαστε με άλλους μαζί, και αυτό που έχουμε αρχίζει να ενοχλεί τον άλλον. Έτσι δεν είναι; Τότε φαίνεται ότι κάτι πρέπει να βελτιώσουμε όταν είμαστε με τους άλλους. Όταν είμαστε μόνοι μας, ό,τι και να κάνουμε μας αρέσει. Οι άλλοι είναι αυτοί που βάζουν τα όρια και λένε «α, αυτό που κάνεις με ενοχλεί. Αυτό που κάνεις με πικραίνει». Τότε είναι που αντιλαμβανόμαστε τι συμβαίνει με εμάς. | Επέκταση-εμβάθυνση |

| | |
|---|---|
| Επομένως πρέπει, για να έχουμε μία σωστή συνεργασία, τι; να έχουμε επίγνωση του εαυτού μας και των ελαττωμάτων μας. Αλεξάνδρα. | Ανακεφαλαίωση |
| - **Κ:** Πολλές φορές δεν πρόκειται να πούμε στον άλλον τα λάθη μας γιατί μπορεί να πιστέψει κάποια πράγματα που να μην είναι πολύ καλά για κείνον, γι' αυτόν που θέλεις να κάνεις μια φιλία μαζί του. | |
| - Ναι… | Επιδοκιμασία |
| Δηλαδή δεν μπορείς να είσαι τόσο ειλικρινής όσο θα ήθελες. | Παράφραση |
| Ναι, | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| πες μου Αλέξανδρε. | |
| - **Α:** Αν πω σε κάποιον τα ελαττώματά μου, μπορεί να μου πει και εκείνος τα ίδια γιατί έχουμε τα ίδια ελαττώματα. Όλοι έχουμε ελαττώματα.<br>- **Κ:** Όταν όμως θα του πω τα ελαττώματά μου, μπορεί αυτός να πιστέψει κάτι κακό για μένα.<br>- **Α:** Και κείνος μπορεί να σου πει τα δικά του ελαττώματα. | Ζωντανός διάλογος |

| | |
|---|---|
| - Α… προσέξτε. | Παρότρυνση για προσοχή στα λεγόμενα του παιδιού. |
| Εδώ είπε κάτι πάρα πολύ ωραίο ο Αλέξανδρος. | Επιδοκιμασία |
| Ναι, λέει. Θα του πω τα ελαττώματά μου και τότε υπάρχει η περίπτωση να μοιράσουμε… να μου πει και εκείνος τα δικά του και να έρθουμε πιο κοντά. Αυτό εννοεί ο Αλέξανδρος. Ποιος θέλει να πει κάτι άλλο; Κατερίνα. | Παράφραση |
| - **Κ:** Μερικές φορές όμως ούτε γνωρίζουμε ούτε θέλουμε να ξέρουμε τα ελαττώματά μας | |
| - Α! | Δήλωση ενδιαφέροντος |
| Ούτε γνωρίζουμε ούτε θέλουμε να ξέρουμε. | Παράφραση για έμφαση |
| - **Κ:** (----). | |
| - Α! | Δήλωση ενδιαφέροντος |
| Εδώ τώρα, δηλαδή, πάμε σε μία ιδανική κατάσταση. Ποιο θα ήταν το ιδανικό, κατά τη γνώμη σας; | |
| Ε, Γεωργία, γιατί δεν μίλησες καθόλου; | Η δασκάλα δίνει το λόγο στη Γεωργία, που σηκώνει το χέρι της και εκφράζει την απορία της, γιατί δεν έχει μιλήσει ακόμη, αν και συνήθως συμμετέχει (ενδιαφέρον για το παιδί). |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Να παραδεχόμαστε όλοι τα ελαττώματά μας και να προσπαθούμε να τα διορθώσουμε και όταν μας το λένε οι άλλοι να λέμε «εντάξει έχουμε ένα ελάττωμα αλλά εμείς προσπαθούμε να το διορθώσουμε». | Ώριμη τοποθέτηση του παιδιού |
| - Υπάρχει άνθρωπος που δεν έχει ελάττωμα στη συνεργασία με τους άλλους; Μόνος του μπορεί να λέει «εγώ δεν έχω. Μια χαρά είμαι με τον εαυτό μου». Υπάρχει κανείς που να μην έχει έρθει κάποια στιγμή σε σύγκρουση με κάποιον άλλον σε μία παρέα; Όχι. Υπάρχει κανείς από εσάς; Στη δική μου ζωή ποτέ, δεν υπάρχει. Συχνά υπάρχει μια συγκρουσιακή κατάσταση. Έτσι; Σιμέλα. | Επέκταση των λεγομένων των παιδιών (αποδίδεται αξία στα λεγόμενα των παιδιών) |
| Δεν ακούγεστε καθόλου, παιδιά. Μιλάτε Κώστα μου με τον Σταύρο και δεν ακούγονται οι άλλοι. | Ήπια παρατήρηση με εντοπισμό αρνητικών συνεπειών (η δασκάλα δεν απαιτεί ευθέως από τα παιδιά να ησυχάσουν, αλλά περιγράφει τη συμπεριφορά τους και τις αρνητικές συνέπειες που έχει για τους άλλους. Σέβεται δηλαδή τα παιδιά ως υπεύθυνα και ισότιμα άτομα με στόχο να ενθαρρύνει την υπευθυνότητά τους). |
| - **Κ:** Κυρία…<br>- Ναι…<br>- **Κ:** (----) ότι άμα πει τα ελαττώματά του στον άλλον μπορεί να θελήσει να τα μοιραστεί. Αν όμως ο άλλος θελήσει να τα εκμεταλλευτεί, τι θα γίνει; | |
| - Α, βέβαια, | Επιβεβαίωση |

| | |
|---|---|
| ναι. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| Ε, τότε, τι γίνεται σ' αυτή την περίπτωση; | Η δασκάλα ρωτά τα παιδιά και δεν απαντά η ίδια. |
| - **Κ:** Μια παροιμία λέει «φύλαγε τα ρούχα σου να έχεις να μισά» αλλά αν δεν ρισκάρεις, δεν θα κερδίσεις τίποτα | Ώριμη άποψη του παιδιού. |
| - Α, πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί…εδώ βέβαια παιδιά κοιτάξτε. Να σας πω. Τι λέτε εσείς; | Ελλιπής παράφραση |
| Τι λέτε; Τι λέτε; | Επανάληψη για ενθάρρυνση |
| Ναι, Σιμέλα. Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, αλλά αν δεν ρισκάρουμε κιόλας; Άμα δεν κάνουμε το πρώτο βήμα; τι θα γίνει; | Αν και η δασκάλα ζητάει τη γνώμη των παιδιών και φαίνεται να δίνει το λόγο σε ένα παιδί που σηκώνει το χέρι του, εντούτοις συνεχίζει να μιλά, για να κάνει πιο σαφή την ερώτησή της. |
| - **Κ:** Ποτέ δεν πρέπει να κάνουμε … ας πούμε να πούμε στον άλλον … ε, σου λέω εγώ τα ελαττώματά μου και μου τα λες και εσύ, όμως μπορεί εγώ και οποιοσδήποτε άλλος να τα χρησιμοποιήσει εναντίον στον άλλον. | |

| | |
|---|---|
| - Δεν είναι απαραίτητο παιδιά μου, ακούστε, με το που γνωρίζουμε κάποιον να του λέμε τα ελαττώματά μας, μπορούμε όμως τι; Στην πορεία της φιλίας μας, άμα βλέπουμε ότι κάτι συμβαίνει, να παραδεχτούμε κάποιο ελάττωμά μας. Έτσι δεν είναι; Να λέμε «ναι εντάξει, παραδέχομαι ότι είμαι λίγο νευρική μερικές φορές», ε; ή « παραδέχομαι ότι μπορεί να μην έχω τόση υπομονή». Κατερίνα.<br><br>- **Κ:** Μερικές φορές όμως προσπαθούν οι άλλοι να μας συμβουλεύσουν και εμείς λέμε «θες να μου πεις κάτι…» και λέει «έκανες αυτό, ήταν λάθος και μεις λέμε δε με νοιάζει. | Επέκταση-υπόδειξη που δίνει διέξοδο στον προβληματισμό των παιδιών. |
| - (φασαρία) Α, τώρα δεν ακούγεται τίποτα.<br><br>Κοιτάξτε…Τι είπες Ναταλία;<br><br>- **Κ:** Ότι άμα κάποιος πάει και πει ότι έκανες αυτό και αυτό, μπορεί κάποιος να πει δεν με νοιάζει, εσένα τι σε ενδιαφέρει. | Επίπληξη με επισήμανση των φυσικών συνεπειών. |
| - Χμ…<br><br>- **Κ:** Αυτό λένε πολλοί. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| - Βέβαια. | Επιβεβαίωση |
| Παιδιά, η μεγαλύτερη… ακούστε εδώ… η μεγαλύτερη αδυναμία του ανθρώπου, η μεγαλύτερη, που τον εμποδίζει να προχωρήσει έστω και ένα πόντο, όχι πολύ, έστω και ένα πόντο, δεν μπορεί να μετακινηθεί από εκεί που είναι, σαν άνθρωπος, και να αλλάξει λίγο προς το καλύτερο, να είναι πιο φωτισμένη ψυχή, να γνωρίζει περισσότερα… το μεγαλύτερο εμπόδιο που υπάρχει και η μεγαλύτερή του αδυναμία, την οποία πρέπει μόνος του να τη νικήσει, και κανείς άλλος, ξέρετε ποια είναι; | Εισαγωγή στο θέμα του εγωισμού |
| Ο… ο εγωισμός που δεν έχει βάση. | (Η δασκάλα ρωτά τα παιδιά και όταν εκείνα δεν απαντούν απαντά εκείνη. Αυτό το κάνει διότι γνωρίζει ότι η ερώτηση είναι δύσκολη. |
| Προσέξτε παιδιά. Το να ξέρει κάποιος ότι είναι καλός και να πει «είμαι καλός σε αυτό» δεν είναι κακό. Το να λες όμως ότι « εγώ είμαι σε όλα καλός»και ότι «εγώ δεν έχω ελαττώματα» -και εκεί φαίνεται πραγματικά το ελάττωμα, να πεις ότι εγώ δεν έχω τίποτα, είμαι μια χαρά- αυτό είναι που μας εμποδίζει να προχωρήσουμε. Και αυτό είναι η άγνοια. Ναι, γιατί όταν έχεις ένα ελάττωμα το οποίο πρέπει να το διορθώσεις, δηλαδή πες ότι δεν είμαι καλός π.χ. στα μαθηματικά και δεν το παραδέχεσαι και λες ότι είμαι άριστος στα μαθηματικά, θα κάνεις τίποτα για να μάθεις μαθηματικά; Όχι. Το λέω στα μαθήματα. | Επέκταση-εμβάθυνση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Κυρία…<br>- Ναι… | |
| - **Κ:** Όταν παραδεχόμαστε κάτι, ο άλλος λέει, ας πούμε, το παραδέχεται, εντάξει… και μετά μπορεί να το κάνουμε, όχι επίτηδες το λάθος που κάναμε, πάλι, σε μία ομάδα μπάσκετ ας πούμε… κάναμε ένα λάθος.. Ένα λάθος. Και μετά εντάξει, με δυσκολία θα το παραδεχτώ, ε… και κάνω πάλι το ίδιο λάθος, πάλι θα μου φωνάζουνε χωρίς να … να μου… | |
| - Εντάξει, όμως θα κάνεις τη προσπάθεια σου. | Μη επιτυχής παράφραση |
| - **Κ:** Ναι, όταν όμως προσπαθώ κάτι και ο άλλος μου φωνάζει… | |
| - Ναι. Απογοητεύεσαι. | Μη επιτυχής παράφραση |
| - **Κ:** Ναι, αλλά κυρία, να πω κάτι. Από αυτό το λάθος εξαρτάται η νίκη της ομάδας (----). | |
| - Α, ναι, κοιτάξτε. Ο εγωισμός προσβάλλεται εύκολα. | Μη επιτυχής παράφραση |
| - **Κ:** Ναι, αλλά γιατί στην Κατερίνα δε λέτε τίποτα; | |
| - Ναι. | Άστοχη απάντηση της δασκάλας από την αμηχανία που νιώθει όταν αντιλαμβάνεται ότι κάτι δεν πάει καλά στην επικοινωνία της με το παιδί. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Μόνο σε μένα λέτε. | Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, τις μη επιτυχείς παραφράσεις της δασκάλας ακολουθούν οι προσπάθειες του παιδιού να κάνει τη δασκάλα του να καταλάβει. Αφού δεν το καταφέρνει τελικά, εκνευρίζεται με τη δασκάλα και παρεξηγεί τα λεγόμενά της. |
| - Παιδιά… κοιτάξτε τώρα, πήγαμε κάπου άλλου, ακούστε… ακούστε. Και δεν το συνεχίζω, θα το συνεχίσουμε κάποια άλλη φορά… | Σπασμωδική προσπάθεια για αποκατάσταση της επικοινωνίας<br>(η δασκάλα δεν κάνει κανένα περαιτέρω σχόλιο για τα προηγούμενα, γιατί αν και διαπίστωσε ότι το παιδί είχε παρεξηγήσει τα λόγια της, δεν είχε καταλάβει ακόμη την πραγματική αιτία του ατυχούς αυτού γεγονότος. Μάλιστα απέδωσε την αντίδραση του παιδιού στην αντιζηλία που είχε με την Κατερίνα). |
| Βασίλη μου, | Έκφραση τρυφερότητας |
| άκουσε με να δεις. Εδώ τώρα πήγαμε κάπου αλλού, σε άλλο, σε ένα άλλο θέμα, το οποίο είναι <u>πάρα</u> πολύ σημαντικό και <u>δεν</u> μπορούμε τώρα να το συζητήσουμε στα πέντε δέκα λεπτά που μας έχουν απομείνει. Ε… το πώς νοιώθει ένας άνθρωπος, το πώς θα ήταν η σωστότερη συμπεριφορά γι' αυτόν. | |
| Ε… ας συγκεντρωθούμε τώρα στο θέμα που έχουμε και κάποια άλλη ώρα εμείς θα το αναπτύξουμε αυτό. Έτσι; Λοιπόν, το θέμα μας λοιπόν είναι η συνεργασία, έτσι; η οποία παρεμποδίζεται από τον ρατσισμό. Είπαμε ότι ο ρατσισμός είναι τι; Ρατσισμός; Σταύρο; | Επανεστίαση στο θέμα |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Όταν κάποιοι παίζουνε, έρχεται ένα άλλο παιδί, και το διώχνουνε (φασαρία). | |
| - Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Όταν θεωρούμε ότι ένας άλλος που ανήκει σε μία άλλη φυλή, σε μία άλλη χώρα, έτσι; είναι κατώτερος από εμάς και έχει κάτι που δεν μπορεί να κάνει παρέα μαζί μας. Έτσι; | Παράφραση-επέκταση |
| Λοιπόν, δε μου λέτε τώρα, η συνεργασία σε τι επίπεδο μπορεί να υπάρξει; Σε ατομικό επίπεδο μπορεί να υπάρξει μεταξύ των ατόμων; Ναι. Ε; Για… Τα γράφουμε αυτά στον πίνακα; | |
| Σβήστα αυτά, και γράψε πάνω συνεργασία, με μεγάλα γράμματα, για να προλάβουμε κιόλας. | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| Η ώρα δυστυχώς είναι πάρα πολύ μικρή. Είναι πέντε λεπτά ακόμα. | |
| Κάντε λίγο ησυχία. | Ήπια παρατήρηση |
| - **Κ:** (----) | |
| - Βεβαίως. Θα κάνετε τις δύο τελευταίες ώρες. | Επιβεβαίωση-πληροφόρηση |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν, γράψε πάνω- πάνω συνεργασία, βάλε ένα βελάκι από τη μία πλευρά. | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| Χριστίνα μου, σε κουράζουμε σήμερα, αλλά δεν πειράζει. Ξέρω ότι σου αρέσει να γράφεις. | Η δασκάλα απευθύνεται με τρυφερότητα στο παιδί που σημειώνει στο χαρτί ό,τι γράφεται στον πίνακα. |
| Λοιπόν. Συνεργασία. Υπογράμμισέ το. Αν κουράστηκες Κατερίνα μου, να κάτσεις. | Οδηγίες και εκδήλωση τρυφερότητας και ενδιαφέροντος για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| - **Κ:** Καθόλου. | |
| - Α… Γράψε με ένα βελάκι: «ατομικό επίπεδο». | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| - **Α:** (----) | |
| - Κάτσε λίγο. Ναι. Αλλά δε θα επεκταθούμε πια σ'αυτό. Δεν προλαβαίνουμε. | Η δασκάλα αρνείται να επεκταθεί στο νέο θέμα που αναφέρει το παιδί, αιτιολογώντας την άρνησή της στη βάση του ελάχιστου διδακτικού χρόνου που έχει απομείνει για να χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα. |
| Ναι, πες μου Σιμέλα. Ναι. | |
| - **Κ:** Ας πούμε ότι έκανα ένα λάθος. Το παραδέχτηκα. Μου το είπαν και οι άλλοι. Υπάρχουν κάποια άτομα όμως από εδώ μέσα, πάνε και λένε ψέματα στους άλλους μόνο και μόνο για εκδίκηση, μόνο και μόνο για να πληγώσουν κάποιον άλλον… Νομίζω ότι πρέπει (----) για να παραδεχτεί το λάθος του. | |

| | |
|---|---|
| - Βέβαια. Φυσικά. | Επιβεβαίωση |
| - **Κ:** Εμένα προσωπικά θα μου έφτανε να παραδεχτεί αυτό το άτομο, μπροστά στην ομάδα των ατόμων που ήμασταν και στους υπόλοιπους, που εμπλέχτηκαν …, το λάθος του. | |
| - Μάλιστα. | Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** (----). | |
| - Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Αυτό παιδιά μου… ακούστε… αυτό είναι πάρα πολύ σπουδαίο, ακούστε εδώ (φασαρία). Παιδάκια μου, δεν θα πάμε τώρα σε προσωπικά θέματα γιατί εδώ γίνεται… μιλάμε για κάτι συγκεκριμένο. Γι' αυτά θα μιλήσουμε κάποια άλλη στιγμούλα. Και θα τα αναλύσουμε γιατί είναι θέματα που θέλουν πάρα πολύ εμβάθυνση και ανάλυση (φασαρία). | Η δασκάλα, αν και κρίνει σκόπιμο να μην αναφερθούν σε πολύ προσωπικά θέματα, εντούτοις δε θέλει να απογοητεύσει τα παιδιά για την εμπιστοσύνη που της δείχνουν. Έτσι, ναι μεν αρνείται, αλλά δικαιολογεί την άρνησή της στη βάση της σπουδαιότητας των θεμάτων και του λίγου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους. |
| Λοιπόν, βάλε εκεί… είπαμε ατομικό επίπεδο και από την άλλη ομαδικό επίπεδο. | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| Ξέρω ότι είστε παιδιά πολύ σκεπτόμενα… ακούστε εδώ, ακούστε εδώ. Ξέρω ότι είστε πολύ σκεπτόμενα παιδιά, με πολύ βαθιά σκέψη παρότι είστε σε κάποια σχετικά μικρή ηλικία και θέλετε πολύ να συζητήσετε αυτά τα πράγματα, αλλά κάποια άλλη στιγμή. Σας υπόσχομαι ότι θα το κάνουμε. | Αναπλαισίωση της φασαρίας. |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν, άρα η συνεργασία είναι σε ατομικό επίπεδο όπως τα παιδιά μίας τάξης, μίας ομάδας μικρής, και σε ομαδικό. | |
| Σε ομαδικό… πόσο ψηλά μπορεί να φτάσει; Σε επίπεδο…τι; Κρατών. Ε; Σε επίπεδο… Πες Γεωργία | Η δασκάλα, αν και ρωτά τα παιδιά για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, απαντά πρώτη διότι θεωρεί την ερώτηση δύσκολη. |
| - **Κ:** Κρατών. | |
| - Σε επίπεδο κρατών. | |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Για γράψε λοιπόν εκεί, στο ομαδικό επίπεδο, ε…: «συνεργασία κρατών-φυλών». (.) | Οδηγίες για το παιδί που γράφει στον πίνακα. |
| Λοιπόν, η Ναταλία σηκώνει χέρι. Πες μας Ναταλία. | |
| - **Κ:** Θέλω να πω ότι όπως είπαμε πιο πριν ότι (----). | |
| - Τώρα πας πάλι σε άλλο θέμα και θα αναγκαστώ να μην συνεχίσω | |
| (χτυπάει κουδούνι). Λοιπόν, αύριο παιδιά μου, θα μιλήσουμε, πότε χρειάζεται να συνεργάζονται τα κράτη, έτσι; και τη σπουδαιότητα αυτής της συνεργασίας. Σύμφωνοι; | Προετοιμασία των παιδιών για το επόμενο μάθημα, προκειμένου να υποκινήσει το ενδιαφέρον τους και να αποσπάσει τη σύμφωνη γνώμη τους. |

| | |
|---|---|
| - **Π:** Ναι! | |
| - Ευχαριστώ πάρα-πάρα πολύ. Να είστε καλά. | Έκφραση ευγένεια και ενδιαφέροντος. |

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (συνάντηση 2η)**

Αρχείο ήχου από CD : VA003_032KBPS_000117_050305

| | |
|---|---|
| - **Π:** (φασαρία)<br>- Πήγαινε εκεί. Πήγαινε εκεί. Έλα. Χωρίς να μιλάτε όμως και να κάνεις φασαρία.. Έτσι;<br>- (Φασαρία-θόρυβοι)<br>- Λοιπόν… (φασαρία). Εντάξει; (τα παιδιά ησύχασαν) Τακτοποιηθήκατε παιδιά μου; | |
| Μπράβο. Πολύ ωραία | Όταν τα παιδιά ησύχασαν, η δασκάλα αντιδρά με επιβράβευση. |
| - Λοιπόν, για τι είχαμε μιλήσει στο προηγούμενο μάθημα θυμάται κανείς; Για ποια αξία είχαμε μιλήσει; Αλεξάνδρα.<br>- **Κ:** Ε… Για… τους λαούς, ας πούμε, να συμφιλιώνονται.<br>- Να συμφιλιώνονται, να συνεργάζονται…<br>- **Κ:** Για τη συνεργασία λαών.<br>- Για τη συνεργασία των λαών. | Από την αρχή του μαθήματος η δασκάλα ζητάει τη συμμετοχή των παιδιών. |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιβράβευση (σωστή απάντηση) |
| Και… δε μου λέτε παιδιά μου, είχαμε αναφέρει καθόλου πότε χρειάζεται η συνεργασία, για ποιους λόγους χρειάζεται; Μάλλον όχι, ε; είχαμε πει | |

| | |
|---|---|
| κάτι τέτοιο; Πότε χρειάζεται η συνεργασία των λαών; να επιλυθούν τι προβλήματα; Τι λέτε εσείς; Τοπικά προβλήματα μόνο; Γιάννη;<br><br>- **Α:** Στη δουλειά. Δηλαδή άμα πας σε μια δουλειά που έχεις συνεργάτες από άλλες χώρες του κόσμου (------) του γραφείου. | |
| - Α, πολύ ωραία. | Επιβράβευση |
| Ναι, δηλαδή να λυθούν προβλήματα στα οποία εμπλέκονται διάφορα μέλη από διάφορες χώρες, έτσι; πολίτες διάφορων χωρών. | Παράφραση |
| Πολύ ωραία. | Επιβράβευση |
| Άλλο. Ναταλία.<br><br>- **Κ:** Το έγκλημα. Να… προσπαθούν να… | |
| - … να περιορίσουν το έγκλημα ε; Για… ας έρθει κάποιο παιδί να γράψει (ένα κορίτσι που σήκωνε το χέρι του και υπέδειξε με το βλέμμα η δασκάλα σηκώνεται για να γράψει στον πίνακα).<br><br>- **Α:** Εγώ δεν έχω γράψει.<br><br>- (τελικά σηκώνεται το αγόρι στον πίνακα) Θα πρέπει να διαβάζονται όμως λίγο τα γράμματα, | Τα παιδία της συγκεκριμένης ηλικίας συνήθως δεν μπορούν να εκφράσουν ολοκληρωμένα τις σκέψεις τους και γι' αυτό η δασκάλα βοηθά το παιδί, ολοκληρώνοντας τη φράση του. |
| γιατί τα αγοράκια μου εσείς δε μου τα κάνετε και τόσο καλά. | Όχι άρνηση αλλά ήπια παρατήρηση με τρυφερότητα εκ μέρους της δασκάλας για να επιστήσει την προσοχή του παιδιού στα γράμματα. |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν. Για να δούμε… το πρώτο πρόβλημα είναι… εμπορικές συναλλαγές. Πάνω-πάνω «εμπορικές συναλλαγές». (.) Συναλλαγές.<br><br>- **Α:** Με δύο λάμδα;<br><br>- **Π:** (φασαρία)<br><br>- Λοιπόν, εμπορικές συναλλαγές. Τι άλλο είπαμε; Τι άλλο είπαμε παιδιά; Περιορισμός του εγκλήματος, έτσι; Γράψε «περιορισμός του εγκλήματος». Πολύ ωραία, περιορισμός εγκλήματος. Λοιπόν, (.) άλλο, Αλεξάνδρα..<br><br>- **Κ:** Για τους κλέφτες.<br><br>- Ότι μία χώρα συνεργάζεται με τις άλλες για να συλλάβει κάποιους κακοποιούς. | Παράφραση-επεξήγηση για καλύτερη κατανόηση. |
| - **Κ:** οικονομικές συναλλαγές;<br><br>- Εμπορικές συναλλαγές, έτσι; Έλα… Μαρία. | Παράφραση |
| - **Κ:** Να μην γίνεται πόλεμος. | |
| - Περιορισμός των πολέμων, ε; Περιορισμός… πολεμικών συγκρούσεων. Ε… Γεωργία. | Παράφραση |
| - **Κ:** Σε θέματα υγείας να συνεργαστούν.<br><br>- Μάλιστα. (.) Θέματα υγείας. Θέματα υγείας.<br><br>Σιμέλα.<br><br>- **Κ:** Στην εκπαίδευση. | Επανάληψη για το παιδί που γράφει στον πίνακα |

| | |
|---|---|
| - Βεβαίως. | Επιβεβαίωση |
| Συνεργασία στην εκπαίδευση ώστε να γίνεται καλύτερη η εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας.<br><br>- **Κ:** Μπορούν να πάρουν υποτροφία στη Γαλλία και από τη Γαλλία στην Ελλάδα. | Παράφραση |
| - Πάρα πολύ ωραία. Πολύ ωραία.. | Επιβράβευση |
| Τι είπες; ότι στέλνουν παιδιά με υποτροφία στη Γαλλία … | Παράφραση |
| - **Κ:** Στέλνουν παιδιά με υποτροφία στη Γαλλία…<br><br>- Α! Στέλνουν παιδιά με υποτροφία στη Γαλλία και οι Γάλλοι στην Ελλάδα και ούτω καθεξής. | Παράφραση |
| Πολύ ωραία. | Επιβράβευση |
| Εκπαίδευση. Άλλα, τι άλλα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχημένα οι λαοί όταν συνεργαστούν; Κατερίνα;<br><br>- **Κ:** Η βελτίωση του περιβάλλοντος.<br><br>- Για τη βελτίωση…<br><br>- **Κ:** …του περιβάλλοντας.<br><br>- Όταν λες βελτίωση τι εννοείς;<br><br>- **Κ:** Εννοώ… ‘ντάξει… | |

| | |
|---|---|
| - Τον καθαρισμό, την προστασία του περιβάλλοντος ή τη…;<br><br>- **Κ:** Τον καθαρισμό… και να ζούμε σε καλύτερο…<br><br>- Ααα, βελτίωση… και διατήρηση… καθαρού περιβάλλοντος.<br><br>Τι άλλο πρόβλημα θα μπορούσε να αντιμετωπίσει η συνεργασία των λαών; Αλεξάνδρα. | Παράφραση |
| - **Κ:** Περιορισμός της εκδίκησης.<br><br>- Περιορισμός…;<br><br>- **Κ:** … εκδίκησης.<br><br>- Εντάξει, είναι στην πολεμική σύρραξη. Μιλάμε για χώρες τώρα. Έτσι; Μιλάμε για χώρες πια. Συνεργασία μεταξύ χωρών. Κατερίνα. | Επανεστίαση στο θέμα. |
| - **Κ:** Βοήθεια οικονομικών ζητημάτων… οικονομία<br><br>- Οικονομική βοήθεια, σε αδύναμες και ασθενέστερες χώρες. Πότε γίνεται; Το έχουμε βιώσει αυτό. Πότε όλες οι χώρες δώσανε οικονομική βοήθεια; θυμάστε;<br><br>- Π: (φασαρία).<br><br>- Τώρα, τώρα, πρόσφατα λέω. Ναι, Βασίλη… Θυμάστε που είχαν γίνει οι σεισμοί… που γινόταν και το τσουνάμι (ο Γιάννης απάντησε για το τσουνάμι αλλά δεν ακούστηκε) – | Συμπλήρωμα-περαιτέρω ενεργοποίηση των παιδιών μέσω του πεδίου της ευρύτερης πληροφόρησης. |
| μπράβο Γιάννη- | Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| και όπου γινόταν αυτά, οι τρομερά, τόσο τρομερά μεγάλες καταστροφές , όλες οι χώρες στέλναν βοήθεια; Αυτό δεν είναι συνεργασία; Οικονομική βοήθεια λοιπόν. Άλλο. | |
| Τι άλλα προβλήματα θα μπορούσε να λύσει η συνεργασία των λαών; Για σκεφτείτε. Ας πούμε μεγαλύτερης έκτασης. Παγκόσμια προβλήματα. Ποια είναι παγκόσμια προβλήματα; για σκεφτείτε. | Ερώτηση για την αυτενέργεια των παιδιών. |
| - **Α:** Το AIDS. | |
| - Το AIDS. Το AIDS. Βάλε Το AIDS, αν και έχουμε (ήδη γράψει) πει υγεία… Ξέρεις τι; (δίνονται οδηγίες στο παιδί που είναι στον πίνακα) βάλε εκεί που λέει υγεία… υγεία… θέματα υγείας…βάλε… σε παρένθεση, στα θέματα υγείας. Ε… Καρκίνος, εμβολιασμοί, εμβόλια… | |
| πάρα πολύ σωστά. | Επιβράβευση για ενθάρρυνση |
| Εμβόλια…, εμβόλια… -μβ- εμβόλια…-μβ, μβ αγάπη μου. | Συνδυασμός παρατήρησης και τρυφερότητας. |
| Εμβόλια… (το παιδί στον πίνακα γράφει όσα λέει η δασκάλα με σωστή ορθογραφία) Τι άλλο; Ναι, θέματα οικονομικής βοήθειας είπαμε, έτσι; Ε… Γιάννη; | |
| - **Α:** Είχαμε πάει με τον ξάδερφό μου στην Αμερική για να…(----). | Αναφορά συγκεκριμένου παραδείγματος. |
| - Είχατε πάει με τον ξάδερφό σου στην Αμερική… | |
| - **Α:** Ναι. Είχε καρκίνο, και του βάλανε (----). | |
| - Στον ξάδελφό σου; | |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Ναι.<br><br>- Φοβερές καταστάσεις!!… | Αν και το παράδειγμα που έδωσε το παιδί δεν είναι τόσο εύστοχο, επειδή αναφέρεται σε κάτι τόσο ιδιαίτερο από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, η δασκάλα δεν κάνει καμία παρατήρηση αλλά αντίθετα δείχνει ενσυναίσθηση. |
| Ε, Κατερίνα.<br>- **Κ:** Σε πολλές χώρες…<br>- Ναι…<br>- **Κ:** Σε πολλές χώρες, δε χωράνε οι άνθρωποι.<br>- **Α:** Υπερπληθυσμός. | |
| - Α, υπερπληθυσμός ε; ένα παγκόσμιο φαινόμενο. | Παράφραση |
| - **Α:** Η Κίνα.<br>- Υπερπληθυσμός (η δασκάλα το επαναλαμβάνει για το παιδί που γράφει στον πίνακα).<br>- **Π:** (ακούγονται πολλά παιδιά μαζί να συμφωνούν με την προηγούμενη απάντηση) | |
| - Ε ναι, αλλά… παιδιά αυτό είναι κυρίως… καθίστε… αυτό όμως είναι κυρίως τοπικό, στην Κίνα. Άλλοι δεν έχουν υπερπληθυσμό. Ποιο άλλο είναι παγκόσμιο πρόβλημα; Για σκεφτείτε λίγο. Ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Για σκεφθείτε. Η τρύπα του όζοντος δεν είναι παγκόσμιο πρόβλημα; Ε; Πες Νάντια.<br>- Κ: (----) | Η δασκάλα διορθώνει το παιδί όχι με προσβλητικό τρόπο, προσφέροντας παράλληλα ένα καλύτερο παράδειγμα. |

| | |
|---|---|
| - Τι είπες; Η τρύπα του όζοντος είναι παγκόσμιο πρόβλημα; Ε;<br><br>- **Κ:** Ναι.<br><br>- Βέβαια.<br><br>Γράψε «τρύπα του όζοντος».<br><br>- **Α:** Πρέπει να…(----).<br><br>- Τι είπες Κώστα;<br><br>- **Α:** (----).<br><br>- Αυτό δεν είναι κάτι που θα βοηθήσει η συνεργασία των λαών να λυθεί.<br><br>Λοιπόν… Όμως στην τρύπα του όζοντος θα βοηθήσει η συνεργασία των λαών; Αφού είναι λόγω της… μόλυνσης. Η μόλυνση του περιβάλλοντος έτσι; Έλα Σιμέλα… (παλαμάκια της δασκάλας για να κάνουν ησυχία τα παιδιά)<br><br>- **Κ:** Όμως η τρύπα του όζοντος δεν μπορεί να μικρύνει.<br><br>- Και βέβαια, και βέβαια γίνεται η τρύπα του όζοντος να μικρύνει. Γιάννη;<br><br>- **Α:** Να προσπαθούμε να αφήνουμε καθαρό το περιβάλλον.<br><br>- Όσο προσπαθήσουμε να κρατάμε καθαρό το περιβάλλον και να… δημιουργούμε λιγότερους ρύπους οι οποίοι καταστρέφουν το όζον, φασικά και θα πάψει να υπάρχει.<br><br>- **Α:** Κάνει και κακό στην υγεία μας. | Επιβεβαίωση<br><br>Το παιδί δίνει μια λανθασμένη απάντηση.<br><br>Διόρθωση με λεπτότητα από τη δασκάλα.<br><br>Παράφραση-συμπλήρωση-επεξήγηση |

| | |
|---|---|
| - Κάνει κακό στην υγεία μας, γιατί; Ξέρετε γιατί; Τι είναι το όζον; Για πες του Σιμέλα….<br><br>- **Κ:** Είναι κάτι σαν ένα …(----) | |
| - Σαν μία ασπίδα γύρω-γύρω από τη Γη…<br><br>- **Κ:** …που μας προστατεύει από τον ήλιο και την ακτινοβολία. | Παράφραση<br><br>Άμεση συμπλήρωση των λεγομένων της δασκάλας που δείχνει ότι το παιδί παρακολουθεί με ενδιαφέρον το μάθημα. |
| - Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Προστατεύει λοιπόν από την ακτινοβολία του ηλίου, η οποία δημιουργεί τι; Τι δημιουργεί η ακτινοβολία του ήλιου; Τι δημιουργεί στο δέρμα;<br><br>- **Α:** Εγκαύματα.<br><br>- Και όχι μόνο εγκαύματα παιδιά. Τα εγκαύματα παιδιά (----)<br><br>- **Κ:** Καρκίνο του δέρματος.<br><br>- Ναι, αλλά μην μιλάτε όλοι γιατί δεν βγαίνει άκρη. Καρκίνο του δέρματος παιδιά δημιουργεί η ακτινοβολία. | Σε περίπτωση που η ερώτηση δεν απαντάται πλήρως η δασκάλα κάνει την ερώτηση περισσότερο συγκεκριμένη για να βοηθήσει τα παιδιά να δώσουν μόνα τους την απάντηση. |
| Πολύ ωραία. | Επιβράβευση |
| Καρκίνο, καρκίνο του δέρματος. Τα λέει όλα αυτή η κουβέντα, η λέξη, παιδιά. Λοιπόν, ε… τι άλλο, τι άλλο πρόβλημα υπάρχει; Για σκεφτείτε. Για σκεφτείτε λίγο, ντε… τι άλλο πρόβλημα παγκόσμιο υπάρχει;<br><br>- **Α:** Έλλειψη τροφίμων, νερού… | |

| | |
|---|---|
| - Ε;<br><br>- **Α:** Έλλειψη τροφίμων, νερού…<br><br>- Μμ, το είπαμε αυτό. Το είπαμε αυτό. Πες μου Χρήστο.<br><br>- **Α:** Καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<br><br>- Καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων,<br><br>βέβαια. | Επιβεβαίωση |
| Καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βεβαίως (.).Τι άλλο; Έχουμε πολλά παγκόσμια προβλήματα. Έλα Ειρήνη.<br><br>- **Κ:** Η κρίση του πετρελαίου; (γίνεται φασαρία στο διάδρομο γιατί μια άλλη τάξη επιστρέφει από μια επίσκεψη εκτός σχολείου)<br><br>- Τι, τι , τι;<br><br>- **Κ:** Η κρίση του πετρελαίου;<br><br>- Η κρίση του πετρελαίου; Πετρελαϊκή κρίση, βέβαια. Πετρελαϊκή κρίση. Όλες οι χώρες, βιομηχανικά ανεπτυγμένες, χρησιμοποιούν πετρέλαιο. Πετρελαϊκή κρίση. Για να δούμε. | Παράφραση-επεξήγηση |
| Εμ παιδιά μου, <u>το μήλο της έριδας</u> είναι το πετρέλαιο. Όλοι τσακώνονται για το μήλο.<br><br>- **Α:** Γι' αυτό γίνονται οι πόλεμοι με το Ιράκ. Για να'χουμε το πετρέλαιό μας.<br><br>- Ε βέβαια, βέβαια. Το μήλο της έριδας. Ποιος θα πάρει το μήλο; Ποια θα είναι η ωραιότερη; Λοιπόν, ε… Αλεξάνδρα. | Ελαφρά διακωμώδηση |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Έλλειψη κατανόησης των ανθρώπων. | |
| - Έλλειψη… Ναι. Ε… ο ρατσισμός δηλαδή. | Παράφραση |
| Άλλο πρόβλημα –πετρελαϊκή, έψιλον το πε- (η δασκάλα διορθώνει το παιδί στον πίνακα). Λοιπόν, άλλο; Ε… Σιμέλα; | |
| - **Κ:** Μόλυνση του νερού… | |
| - Μόλυνση του νερού και των θαλασσών, | Συμπλήρωση |
| βέβαια. | επιβεβαίωση |
| Η μόλυνση του νερού δεν είναι παγκόσμιο πρόβλημα; Γιατί είναι παγκόσμιο; Πες Γιάννη. | |
| - **Α:** Κυρία, ρίχνουν τα πετρέλαια από τα πλοία… | Ελλιπής απάντηση |
| - Όλες οι χώρες…<br>- **Α:** …τις βρωμιές…<br>- Όλες οι χώρες, όλες οι χώρες, ότι απόβλητα έχουνε… έτσι; Ό,τι απόβλητα…<br>- **Α:** (----)<br>- Πού τα ρίχνουν όλα αυτά;<br>- **Α:** Στη θάλασσα. | Ζωντανός διάλογος |
| - Στη θάλασσα.. Επομένως φανταστείτε τι μόλυνση έχει η θάλασσα. Τα ζώα πεθαίνουν, παθαίνουν μεταλλάξεις, τρώνε τα ζώα τα μολυσμένα τα ψάρια. Φανταστείτε τι γίνεται. Πυρηνικά απόβλητα, χημικά απόβλητα. Λοιπόν, έλα Ναταλία. | Συμπλήρωση / εμφατικός ζωντανός λόγος με στόχο την καθολική (γνωστική-συναισθηματική) ανταπόκριση των παιδιών. |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Είχαν κάνει κάποια συνέντευξη σε μία οικογένεια που ζούσε κοντά σε ένα… μεγαλύτερο… σε μεγαλύτερο εργοστάσιο του κόσμου… | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:**. … και λένε ότι δεν μπορούν ούτε πέντε λεπτά χωρίς αναπνευστικές μάσκες, γιατί ματώνουνε οι μύτες τους… | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα. |
| - Οι μύτες, ε; πω-πω! Φοβερό! | Αντανάκλαση συναισθήματος |
| - **Κ:** … και είχε και φωτογραφίες από τη θάλασσα που είχε γίνει πράσινη από … | |
| - Από τη μόλυνση ε; | Συμπλήρωση |
| - **Κ:** Ναι, από τη μόλυνση. | |
| - Λοιπό, ε… τι άλλο παιδιά μου, τι άλλο πρόβλημα, Γιάννη; | |
| - **Α:** Η γρίπη των πουλερικών; | |
| - Ε… ιοί, διάφοροι ιοί, έτσι; Έλα εδώ (η δασκάλα εννοεί να πάει το παιδί στον πίνακα και να γράψει) και βάλε και εδώ: διάφοροι ιοί. | |
| Βέβαια. | Ενθάρρυνση |
| Με το περιβάλλον τίποτε άλλο έχουμε παιδιά; Έχουμε; Για το περιβάλλον… τίποτε άλλο να πούμε; Κάτι που να έχει να κάνει με όλη τη γη. Κυριακή. | |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Τα δάση που κάποιοι…πάνε να… (----)<br><br>- Τα δάση, που κόβουν τα δάση, που κόβουν τα δέντρα, ε; Α! δηλαδή τι; Καταστροφή του δασικού πλούτου, ε; | |
| Καταστροφή του δασικού πλούτου… | Επανάληψη για έμφαση |
| και τι συνέπειες έχει παιδιά όταν καταστρέφουμε τα δέντρα;<br><br>- **Α:** (----) / (το παιδί δίνει μια ελλιπή απάντηση) | |
| - Και όχι μόνο. Για πες εσύ. Πες μου Αλέξη. | Ενθάρρυνση για συμπλήρωση από άλλο παιδί. |
| - **Α:** Μειώνεται το οξυγόνο…<br><br>- Εκτός του ότι μειώνεται το οξυγόνο… οι πνεύμονες της γης…<br><br>- **Α:** Όταν (----)…<br><br>- Δημιουργούνται τεράστιες πλημμύρες. | |
| Μπράβο. Μπράβο. | Επιβράβευση |
| Τι άλλο; Τι άλλο συμβαίνει;<br><br>- **Α:** (----) | |
| - Πλήττεται και η πανίδα της γης, έτσι; Τα ζώα.. Βασίλη;<br><br>- **Α:** Και μας δίνει την ξυλεία. | Παράφραση |

| | |
|---|---|
| - Ναι, μα λόγω της ξυλείας γίνονται όλα αυτά. Καταστρέφονται τα δέντρα, και για να χτίσουμε σπίτια και για έπιπλα… και… στο τέλος συμβαίνει. Δε μου λέτε μήπως έχει να κάνει και με την υπερθέρμανση του πλανήτη; Ε; Μήπως; Το ότι δεν υπάρχουν πολλά δέντρα μήπως έχει να κάνει και με αυτό; Τι λέτε; Το ότι ο πλανήτης τα τελευταία χρόνια υπερθερμαίνεται, έχει ανεβεί η μέση θερμοκρασία του λέτε να έχει να κάνει και με την καταστροφή του δασικού πλούτου; Ε; οι επιστήμονες λένε ότι ναι, έχει να κάνει <u>και</u> με αυτό. Ναι, για πες Σιμέλα. Ναι. | Πληροφόρηση |
| - **Κ:** (----) μερικά παιδιά…(----) | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** …προφυλάσσουν τα… μικρότερα… φυτά | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Κ:** … Και έτσι υπάρχει ένα επίπεδο θρεπτικό στην (----). | Το συγκεκριμένο παιδί έχει πρόβλημα στη σωστή έκφραση γιατί είναι αλλοδαπό. |
| - Βέβαια, βέβαια. Πολύ ωραία. Λοιπόν.<br>Ναι…πες Ναταλία.<br>- **Κ:** Κυρία, ήθελα να πω κάτι. Έχουμε μικρά ποντίκια… | Επιδοκιμασία για ενθάρρυνση του παιδιού, χωρίς καμία αναφορά στο πρόβλημά του. |

| | |
|---|---|
| - Ναι…<br><br>- **Κ:** επειδή έχουνε… οι κάδοι είναι γεμάτοι… πετάνε κάτω σκουπίδια και κυρία όπου και αν γυρίσεις βλέπεις ποντίκια. Όπου και αν πας, βλέπεις ποντίκια.. | |
| - Ναι, ναι.<br><br>Έλα Αλέξη. | Το «ναι» εδώ σημαίνει ότι η δασκάλα άκουσε το παιδί, αλλά δεν το ενθαρρύνει με κάποιο τρόπο να συνεχίσει και δίνει το λόγο σε ένα άλλο παιδί που σηκώνει το χέρι του. |
| - **Α:** Κυρία, (----) | |
| - Ναι. Για να δούμε τώρα. (Η δασκάλα είχε ζητήσει από δύο παιδιά να γράψουν όσα υπάρχουν στον πίνακα σε ένα φύλλο χαρτιού) Τα γράψαμε αυτά σε ένα χαρτάκι; Τα έγραψες; Για να δούμε τώρα, να γράψουμε μόνο τα προβλήματα. Που θα μπορούσαμε, έτσι; να συνεργαστούν οι λαοί. Για να δούμε… για σβήστα αυτά. Σβήστα όλα αυτά εκτός από τη Συνεργασία των λαών επάνω και να γράψουμε στον πίνακα μερικά προβλήματα τα οποία απασχολούνε τώρα τον κόσμο. Τα σημαντικότερα. Λοιπόν, γράψε: πετρελαϊκή κρίση – τα λέω τυχαία δεν τα λέω με τη σειρά- πετρελαϊκή κρίση. Για να σας ζητήσω να κάνουμε κάτι μετά. Θα δείτε, θα δείτε. Ας πούμε, μετά τι να πούμε; Μόλυνση της ατμόσφαιρας, έτσι; Μόλυνση ατμόσφαιρας.(.)Ε… Είπε ο | Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| Βασίλης διάφοροι ιοί.<br><br>Διάφοροι ιοί. Βέβαια. Οι οποίοι πια , επειδή ο ένας λαός είναι σε μεγάλη επαφή με τον άλλον… με τα αεροπλάνα… με τα πλοία… υπάρχει μεγάλη επικοινωνία, μεταφέρονται οι ιοί, και γίνεται παγκόσμιο το πρόβλημα.- γρίπη των πουλερικών-.<br><br>- **Α:** (----) / (φασαρία)<br><br>- Τι είπες;<br><br>- **Α:** (----).<br><br>- Δεν είναι παγκόσμιο. Άλλα μένουν εντελώς άδεια και άλλα μένουν υπερ-γεμάτα. Ναι.<br><br>- **Α:** (----).<br><br>- Α, πέστο και αυτό. Άντε.<br><br>- **Α.** (----).<br><br>- Ανισορροπία του (----)μάλλον είναι, αλλού είναι πολύ και αλλού λίγο. Λοιπόν άλλο. Ε… α! η μόλυνση των θαλασσών. Μόλυνση των θαλασσών. | Συμπλήρωση |
| Έλα.<br><br>- **Κ:** Στον Πόρο είχαμε δει… μία θαλάσσια χελώνα σκοτωμένη.<br><br>- Τι είχες δει στον Πόρο; Α, μία θαλάσσια χελώνα σκοτωμένη. | ενθάρρυνση |
| Ε, βέβαια.<br><br>- **Α:** Αν μολυνθεί η θάλασσα… | αποδοχή |

| | |
|---|---|
| - Πω πω! | Έμφαση στο γεγονός |
| Και ξέρετε παιδιά, μερικά από τα χημικά που παράγουμε δεν διασπώνται. Αργούνε πάρα πολύ να διασπαστούν, και μένει η θάλασσα μολυσμένη για αιώνες. Ειδικά η Μεσόγειος που είναι κλειστή θάλασσα δεν ανανεώνονται τα νερά της. Κάθε εκατό χρόνια ανανεώνονται τα νερά. Φανταστείτε δηλαδή, αν τη μολύνουμε συνέχεια θα είναι συνεχώς μολυσμένη. Λοιπόν, τι άλλο είπαμε; Τρύπα του όζοντος. Τρύπα του όζοντος. Που έχει να κάνει πολύ με τη μόλυνση της ατμόσφαιρας είπαμε, ε; (η δασκάλα διορθώνει το παιδί) - Ό-ζο-ντος με όμικρον- | Πληροφόρηση |
| α μπράβο! | Επιβράβευση |
| και το ένα και το άλλο. | |
| - **Α:** Αυτό; | |
| - Ε, ναι. Εντάξει. Να τα μαθαίνουμε και σωστά γιατί… | Η δασκάλα δεν έχει τόσο στόχο να διορθώσει το συγκεκριμένο παιδί όσο να είναι γραμμένα σωστά στον πίνακα και για τα άλλα παιδιά. |
| Λοιπόν, ε… να πούμε… εκεί στη μόλυνση των θαλασσών βάλε χημικά απόβλητα , σε παρένθεση, πυρηνικά απόβλητα, έτσι; και άλλοι ρύποι έτσι; και άλλοι ρύποι βάλε, που είναι τα χημικά, τα φυτοφάρμακα… όλα αυτά παιδιά. Λοιπόν, ε… η καταστροφή δασικού πλούτου…(.) Υπερθέρμανση του πλανήτη… ε; Τα λέω τώρα ανακατεμένα, δεν τα λέω με τη σειρά, δεν…υπερθέρμανση πλανήτη… | |
| - **Κ:** (φασαρία) Περιορισμός κλίματος. | |

| | |
|---|---|
| - Τι; τι;<br><br>- **Κ:** Περιορισμός κλίματος…<br><br>- Περιορισμός κλίματος; δηλαδή;<br><br>- **Π:** (Πολλά παιδιά μαζί) Ε-γκλή-μα-τος.<br><br>- Ναι… περίμενε, περίμενε. Αυτά… όχι… εδώ είναι τα προβλήματα , περιορισμός είναι αυτός που προσπαθούμε να κάνουμε. Λοιπόν έχουμε τίποτε άλλο;<br><br>- **Κ:** (----).<br><br>- Το έγκλημα, δηλαδή. Γράψε έγκλημα. Παγκόσμιο έγκλημα.<br><br>- **Κ:** Κυρία, τα έχουμε ξαναγράψει.<br><br>- Ε… Τα ξαναγράφουμε τώρα , αλλά μόνο τα προβλήματα, γιατί θέλω να κάνουμε κάτι άλλο. Λοιπόν, καταστροφή δασικού πλούτου γράψαμε… Δε μου λέτε, το να υπάρχει παγκόσμια ειρήνη είναι πρόβλημα;<br><br>- **Κ:** Αυτό ήθελα να πω κυρία.<br>- Μπράβο. Πες το.<br>- **Κ:** Να σταματήσουμε τους πολέμους…, γιατί άμα δεν έχεις πόλεμο…<br>- Ε… Να πούμε πόλεμοι; και άμα θέλετε το… τονίζουμε. Βάλτε. Πόλεμοι, έγκλημα-πόλεμοι. Ότι δηλαδή θέλουμε να υπάρχει ειρήνη.<br>- **Κ:** Κυρία, έχουμε γράψει για πολέμους (----). Πάνε μαζί. | Συμμετέχει όλη η τάξη.<br><br>Το παιδί παίρνει το λόγο χωρίς να έχει σηκώσει προηγουμένως το χέρι του ( ζωντανός διάλογος) και χωρίς να το επιπλήξει γι'αυτό η δασκάλα. Φαίνεται ότι η δασκάλα αφήνει στα παιδιά την ελευθερία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της στιγμής να μιλούν χωρίς απαραίτητα να έχουν σηκώσει προηγουμένως το χέρι τους. |

| | |
|---|---|
| - Είναι όμως και σημαντικό πρόβλημα, έτσι; παγκόσμιο. Δηλαδή ένας πόλεμος, όπου και να συμβεί επηρεάζει και όλη την άλλη γη πια. Έτσι, το βλέπετε. Λοιπόν, εντάξει, αυτά είναι τα σημαντικότερα; Έλα Γιάννη. | Επεξήγηση |
| - **Α:** (----) είναι και τα εργατικά ή τα ιατρικά λάθη; | |
| - Α, και να πούμε και τα… και τα δικαιώματα; Έλλειψη, καταπάτηση δικαιωμάτων; Γράψε την καταπάτηση δικαιωμάτων. Για τους διάφορους ιούς το είπαμε. Λοιπόν, τώρα… τι; θέλετε και κάτι άλλο; | Η δασκάλα παραβλέπει τις μη εύστοχες απαντήσεις των παιδιών και συνεχίζει το μάθημα οδηγώντας τη συζήτηση σε άλλο σημείο. |
| - **Α:** (----) | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** (----) | |
| - Τι έπε; Τι είπε; | |
| - **Α:** Αν σε κάποιο μαγαζί… | |
| - Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| - **Α:** ήταν κάποιοι, ήταν Έλληνες και δούλευαν οχτάωρο και σε ένα άλλο, ίδιο μαγαζί, ήτανε κάποιοι που ήτανε από το Πακιστάν ή από κάποια άλλη χώρα και δούλευαν δεκατέσσερις ώρες. | Αναφορά σε συγκεκριμένο παράδειγμα |
| - (ειρωνική αποδοκιμασία δασκάλας για το παραπάνω γεγονός) Ωραία. Πολύ ωραία η ισοτιμία αυτή, ε; | |

| | |
|---|---|
| Τι είναι δηλαδή οι άνθρωποι από το Πακιστάν; δεν είναι άνθρωποι; Έχουν κάτι λιγότερο στο DNA τους από τους ανθρώπους δηλαδή και…; Ε, ναι! Είναι εκμετάλλευση. Λοιπόν για να δούμε τώρα, τώρα τι θα ήθελα να κάνετε παιδιά. Θέλω να ψηφίσει ο καθένας σας ποιο από όλα αυτά τα θέματα…(το παιδί στον πίνακα θα έβαζε ένα σταυρό δίπλα σε κάθε μια επιλογή) - σκεφτείτε λιγάκι μέσα σας…- ποιο απ' όλα αυτά θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό, που απαιτεί άμεση λύση. Το <u>πιο</u> σημαντικό. Θα μου πείτε ένα θέμα.<br><br>- **Α:** Κυρία, θα κάνουμε φανερή ψηφοφορία ή κρυφή;<br><br>- Ναι, φανερή.<br><br>Θέλετε φανερή ή κρυφή;<br><br>- **Π:** Φανερή.<br><br>- Φανερή, φανερή, έτσι; Για να μην έχουμε (χάνουμε)… και χρόνο. Λοιπόν. Να ρωτάω έναν- έναν και να γράφει…(η δασκάλα εννοεί το παιδί που είναι στον πίνακα)<br><br>- **Π:** (----).<br><br>- **Α:** Ποιο βάζουμε πρώτα ; (ρωτάει το παιδί που είναι στον πίνακα)<br><br>- Ας έρθει και η Κρύστα μια φορά επάνω (στον πίνακα). Έλα.<br><br>Δε θέλεις;<br><br>Έλα, Αλεξάνδρα. | Αν και δεν υπάρχει λόγος για μυστική ψηφοφορία, η δασκάλα το διαπραγματεύεται για να δείξει ότι υπολογίζει τη γνώμη των παιδιών.<br><br>Η δασκάλα σέβεται την επιθυμία του παιδιού και σηκώνει άλλο παιδί για να γράψει στον πίνακα. |

| | |
|---|---|
| - **Π:** (παρεξήγηση μεταξύ παιδιών)/ (----).<br><br>- Ε;<br><br>- **Α:** (----)<br><br>- Ε, μην τσακώνεστε τώρα γι΄ αυτό βρε παιδιά.<br><br>Λοιπόν, για να μου πει η Κρύστα πιο θεωρεί πιο σημαντικό.<br><br>- **Κ:** Το έγκλημα και τους πολέμους.<br><br>- Έγκλημα, πόλεμοι. Όχι, όχι μαζί το έγκλημα και οι πόλεμοι. Όχι. Έγκλημα, πόλεμοι είναι διαφορετικό. Δεν τα βάζουμε μαζί. Αν και ο πόλεμος είναι έγκλημα, αλλά δεν τα βάζουμε μαζί. Το έγκλημα ή ο πόλεμος θεωρείς ότι είναι πιο σημαντικό;<br><br>- **Α:** Κυρία, μπορούμε να πούμε δύο;<br><br>- **Κ:** Το έγκλημα είναι πιο (----).<br><br>- Μη μιλάτε.<br><br>(τα παιδιά σταματάνε να μιλάνε) Το έγκλημα είναι…;<br><br>- **Κ:** … πιο συχνό από τον πόλεμο.<br><br>- Α! Έγκλημα. Έγκλημα λοιπόν.<br><br>- **Κ:** Κυρία, όμως στον πόλεμο υπάρχει έγκλημα. Οπότε το ίδιο έβαλε. | Ήπια επίπληξη<br><br>Παρατήρηση |

| | |
|---|---|
| - Το ξέρω… αλλά τώρα κάπως αλλιώς το εννοούμε όμως εμείς. (.)Λοιπόν, Νάντια.<br>- **Κ:** Το ίδιο.<br>- Έγκλημα και εσύ;<br>- **Κ:** Μμ… όχι.<br>- Πόλεμος.<br>Μαρία…<br>Πόλεμος (επανάληψη για το παιδί που είναι στον πίνακα). (όνομα παιδιού) Ειρήνη…<br>- **Κ:** Πετρελαϊκή κρίση<br>- Πετρελαϊκή κρίση. Λοιπόν, για να δούμε. Ε… ο Παναγιώτης.<br>- **Α:** Καταπάτηση δικαιωμάτων. | Αναφορά ονόματος (για ησυχία) |
| - Καταπάτηση δικαιωμάτων. Πολύ ωραία. Καταπάτηση δικαιωμάτων. Ηλιάνα.<br>- **Κ:** Πόλεμοι.<br>- Πόλεμοι. Πόλεμοι. Ε…Τάνια;<br>- **Κ:** (----)<br>- Τι;<br>- **Κ:** Μόλυνση θαλ(----).<br>- Δεν ακούω αγάπη μου….<br>- **Κ:** <u>Μόλυνση θαλασσών</u>.<br>- Μόλυνση θαλασσών… Πυρηνικά απόβλητα και άλλοι ρύποι. Περίπου στο μέσον, στο κέντρο, Αλεξάνδρα (η δασκάλα δίνει οδηγίες στο παιδί που είναι στον πίνακα). | Την πρώτη φορά η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που απάντησε για να δείξει ότι το άκουσε και τη δεύτερη στο παιδί που είναι στον πίνακα.<br><br>Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| - **Α:** (----).<br>- Τι;<br>- **Α:** (----)πάμε τα πολλά;<br>- Μόλυνση θαλασσών. (.) Τώρα, τώρα θα το…<br>- **Κ:** Κυρία, το μόλυνση των θαλασσών δε γίνεται να το βάλουμε στη μόλυνση της ατμόσφαιρας;<br>- Όχι απαραίτητα. Άλλοι λόγοι μολύνουν την ατμόσφαιρα, άλλοι τη… θάλασσα, καταλάβατε; Γι' αυτό το λόγο δεν το βάλαμε μαζί. Ε… Σιμέλα.<br>- **Κ:** Καταπάτηση δικαιωμάτων<br>- **Α:** (----) Εκεί που γράφει καταπάτηση δικαιωμάτων (----).<br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων. Τα γράφεις, | |
| ε… Γεωργία μου (το παιδί που γράφει στο χαρτί, όσα σημειώνουνε στον πίνακα),<br>έτσι; | Έκφραση τρυφερότητας |
| - **Κ:** Να βάλω και τους σταυρούς;<br>- Βάλε και τους σταυρούς, ναι. Βάλε το σύνολο. Μην βάζεις όλους τους σταυρούς. Το σύνολο. Το τελικό σύνολο. Λοιπόν καταπάτηση δικαιωμάτων είπες Σιμέλα έτσι; Ναταλία.<br>- **Κ:** Η μόλυνση της ατμόσφαιρας.<br>- Μόλυνση ατμόσφαιρας. Επάνω- | |

| | |
|---|---|
| επάνω | |
| Αλεξάνδρα μου. | Έκφραση τρυφερότητας |
| Εκεί. Κατερίνα<br>- **Κ:** Κυρία γίνεται (----) γιατί σκέφτομαι; (ακούγεται φασαρία από τη διπλανή τάξη)<br>- Τι, τι, τι;<br>- **Κ:** Λίγο πιο μετά, γιατί σκέφτομαι.<br>- Ναι, αμέ. Λοιπόν. Θυμήσου όμως να πεις μετά.<br>- **Κ:** Δε μου έρχεται κυρία γιατί ακόμη δεν...<br>- Ακόμα δεν έχεις αποφασίσει… Γιάννη<br>- **Α:** Πόλεμοι.<br>- Πόλεμοι. Πόλεμοι για να δούμε. Πόλεμοι (απευθύνεται προς το παιδί στον πίνακα). Εσύ τώρα. Γιάννη.<br>- **Α:** Ε… καταπάτηση δικαιωμάτων.<br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων. | |
| Μμ!<br>- **Α:** Κυρία, μπορούμε να πούμε δύο;<br>- Ένα για να χωρίζουν (να ξεχωρίζουν). Να καταλήξουμε σε ένα μετά. Βασίλη. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| - **Α:** Καταπάτηση δικαιωμάτων<br><br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων. Η αυριανή γενιά πάει πολύ καλά βλέπω. Λοιπόν, Νίκο.<br><br>- **Α:** Καταπάτηση δικαιωμάτων.<br><br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων.<br><br>Η αυριανή γενιά… πάει πολύ καλά βλέπω (γέλιο ευχαρίστησης δασκάλας).<br><br>Λοιπόν. Νίκο!<br><br>- **Κ:** Καταπάτηση δικαιωμάτων<br><br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων, ο Νίκος.<br><br>Λοιπόν… λοιπόν, Κυριακή…<br><br>- **Κ:** (----).<br><br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων. Κώστα.<br><br>- **Α:** Καταπάτηση δικαιωμάτων.<br><br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων.<br><br>- **Κ:** Και γω το ίδιο.<br><br>- Και συ;<br><br>- **Α:** Κυρία εγώ θέλω να βάλω την παιδεία.<br><br>- Ποιο;<br><br>- **Κ:** Και γω κυρία<br><br>- Για σκεφτείτε λίγο να μη χάνουμε χρόνο. Θα χτυπήσει κουδούνι σε λίγο. | Αναγνώριση και εκτίμηση των παιδιών |

| | |
|---|---|
| - **Κ:** Κυρία να πω και γω; | |
| - Για πες, βεβαίως. | Ενθάρρυνση |
| - **Κ:** Διάφοροι (----). | |
| - Διάφοροι ιοί. Διάφοροι ιοί, όπως η γρίπη των πουλερικών… ξέρεις. Για να δούμε. Θες να πεις Αλεξάνδρα ή να πει ο Αλέξης πρώτα;<br>- **Α:** Καταπάτηση δικαιωμάτων.<br>- Καταπάτηση δικαιωμάτων. Τα αγόρια … φαίνεται έχουν καταπατηθεί τα δικαιώματά τους τελευταία . | Παράφραση |
| Μάλλον απ' τις γυναίκες (γέλιο δασκάλας). Λοιπόν, πολύ ωραία. Καταπάτηση δικαιωμάτων... Εσείς, οι δύο;<br>- **Κ:** Καταπάτηση δικαιωμάτων | Χιούμορ / ενθάρρυνση |
| - Εσείς. Ό,τι νιώθετε πιο σημαντικό. Μην επηρεάζεσαι από τους άλλους. Λίγο γρήγορα όμως γιατί πάει η ώρα.<br>- **Κ:** Καταστροφή δασικού πλούτου.<br>- Καταστροφή δασικού πλούτου. | Σεβασμός στην άποψη των παιδιών. |
| Πολύ ωραία..<br>Καταστροφή δασικού πλούτου. Εσύ Κατερίνα;<br>- **Α:** Καταπάτηση δικαιωμάτων | Επιδοκιμασία |

| | |
|---|---|
| - Καταπάτηση δικαιωμάτων. Λοιπόν, να μετρήσουμε τους σταυρούς μόνο. Λοιπόν. Έντεκα. Έντεκα στην καταπάτηση δικαιωμάτων… τρεις πόλεμοι, δύο έγκλημα… δύο στο έγκλημα… ένα καταστροφή δασικού πλούτου…<br><br>- **Κ:** Μόλυνση θαλασσών.<br><br>- Μόλυνση θαλασσών ένας<br><br>- **Κ:** Μόλυνση της ατμόσφαιρας ένα.<br><br>- Μόλυνση της ατμόσφαιρας ένα…<br><br>- **Κ:** και πετρελαϊκή κρίση, ένα…<br><br>- Δηλαδή αυτό που είχε τα περισσότερα… τις περισσότερες ψήφους στις προτιμήσεις είναι η καταπάτηση δικαιωμάτων. Έτσι;<br><br>- **Κ:** (----).<br><br>- Ε;<br><br>- **Κ:** Εσείς τι πιστεύετε;<br><br>- Δεν θα πω τη γνώμη μου. Θα την πω κάποια άλλη στιγμή, όχι τώρα. Λοιπόν, όλα εγώ τα θεωρώ πολύ σημαντικά. Λοιπόν. (φασαρία) | Οδηγίες |

| | |
|---|---|
| Σβήστα όλα και πες καταπάτηση δικαιωμάτων. Νομίζω ότι το καταπάτηση δικαιωμάτων είναι πολύ καλό πάντως, τα περιλαμβάνει λίγο πολύ όλα. Σβήσε το καταπάτηση δικαιωμάτων και γράψε το πάνω-πάνω. Κα-τα-πά-τη-ση δι-και-ω-μά-των. Λοιπόν την άλλη ώρα, με το που θα μπούμε, γιατί μάλλον δεν θα προλάβουμε τώρα… τι ώρα χτυπάει κουδούνι; παρά είκοσι; Ωραία προλαβαίνουμε λίγο. Λοιπόν θέλω… να βγάλετε ένα φύλλο χαρτί ο καθένας μπροστά του… ένα φύλο χαρτί ο καθένας μπροστά του…(φασαρία). | Η δασκάλα αγνοεί τη φασαρία γιατί τα παιδιά είναι κουρασμένα (προ-τελευταία ώρα) και ακούγεται θόρυβος από το διπλανό τμήμα που έχουνε «τεχνικά». |
| Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Λοιπόν… (φασαρία)/(.) Βγάλατε όλοι ένα φύλλο χαρτί; Βγάλατε όλοι ένα φύλλο χαρτί; Για να σας δω με ένα φύλλο χαρτί μπροστά σας. Όλους με ένα φύλλο χαρτί. Εντάξει; Έλα Νίκο μου, έλα Γιάννη. Έβγαλες;<br>- **Α:** Όχι. | Όταν τα παιδιά δεν κάνουν αυτό που τους λέει η δασκάλα, εκείνη το επαναλαμβάνει απλώς, χωρίς να τα επιπλήττει. |
| - Κάτσε Αλεξάνδρα μου κάτω και συ.<br>- Παναγιώτη, (έχεις) ένα φύλλο χαρτί; | Έκφραση τρυφερότητας |
| Πολύ ωραία, μπράβο. | Επιβράβευση |
| Είμαστε όλοι με ένα φύλλο χαρτί μπροστά;<br>- **Π:** Μάλιστα. | |

| | |
|---|---|
| - Τώρα θέλω να μου βρείτε εσείς, να μου γράψετε ο καθένας στο φύλλο σας όσες περισσότερες λύσεις μπορείτε να βρείτε ώστε να λυθεί αυτό το πρόβλημα. Σαν να είσαστε δηλαδή χώρες, έτσι; που προσπαθείτε να βρείτε μία λύση. Προσέξτε, εάν θέλετε χωρίς φασαρία όμως, ακούστε με εδώ λίγο. | Οδηγίες |
| Κώστα! με ακούς; | Αυστηρή αναφορά ονόματος |
| Δε θα το ξαναπώ Κώστα μου. | Αναφορά ονόματος με τρυφερότητα |
| Όπως ακριβώς… πέστε ότι είσαστε χώρες εδώ, έτσι; που συσκέπτεστε, μπορείτε και να συνεργαστείτε κιόλας μεταξύ σας αν θέλετε… | |
| - **Α:** Ωραία. | |
| - …<u>αν θέλετε,</u> χωρίς πολλές φωνές όμως και ακουγόμαστε δίπλα, -μεταξύ σας- όπως κάθεστε στο θρανίο σας, ώστε να βρείτε όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις. (φασαρία) Μιλήστε μεταξύ σας. Αν θέλετε. Αν θέλετε. Ανταλλάξτε απόψεις… σηκωθείτε… Όσες περισσότερες λύσεις, πάνω από πέντε πάντως. Ε, ναι πάνω από πέντε λύσεις να μου προτείνετε μετά. Αν δεν προλάβετε τώρα θα συνεχίσουμε και την άλλη ώρα λίγο. (φασαρία) Πώς δεν θα μπορούσαν να καταπατώνται τα δικαιώματα των ανθρώπων. Με ποιο τρόπο. Για σκεφτείτε λίγο. (.) | Οδηγίες-επεξηγήσεις για τη διαδικασία |

| | |
|---|---|
| (η δασκάλα δίνει σε ατομικό επίπεδο και χαμηλόφωνα εξηγήσεις σε κάποια παιδιά) Μπορείτε να ρωτήσετε αυτό (το παιδί), μετά να πάτε πιο κει να ρωτήσετε τους άλλους τι έχουν βρει. Αν το θέλετε κάντε το, δεν σας εμποδίζω. Μπορείτε να εργαστείτε και μόνοι σας βέβαια. Αλλά να μου βρείτε πολλές λύσεις, θέλω. | |
| - **Κ:** Τι προσπαθούμε να φτιάξουμε; | Το παιδί δυσκολεύεται να παρακολουθήσει λόγω κούρασης. |
| - Με ποιο τρόπο θα μπορούσατε να βοηθήσετε αυτές τις χώρες, να βρούμε κάτι ώστε να μην καταπατώνται τα δικαιώματα των λαών.<br>- **Κ:** Δηλαδή να μην καταπατήσουνε το δικό μου… | Επανάληψη επεξηγήσεων-οδηγιών |
| - Ναι, την ελευθερία, την…, να μην υπάρχει ρατσισμός, τέτοια. Πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό; (.)Ναι, ρωτήστε ο ένας τον άλλον άμα θέλετε, δεν υπάρχει πρόβλημα. Σηκωθείτε κι απ' τη θέση σας… αρκεί να μην κάνετε πολύ φασαρία.<br>- **Α:** (----).<br>- Αν θέλετε να μάθετε τι έχουν γράψει οι άλλοι …(ένα παιδί ρωτάει τη δασκάλα αν μπορεί να συνεργαστεί με άλλο παιδί) βεβαίως. Κώστα!! Βασίλη! (----) χωρίς να κάνετε φασαρία. Αν κάπου κολλήσετε δηλαδή, μπορείτε να ρωτήσετε άλλους.(.)/ (φασαρία). | Επεξηγήσεις-οδηγίες<br>Επεξηγήσεις-οδηγίες |

| | |
|---|---|
| - **Α:** (----)<br>- Τι να γράψεις; Να μάθουν να μην μισούν οι άνθρωποι ο ένας τον άλλον, | |
| βέβαια. | Επιβεβαίωση-ενθάρρυνση |
| - **Α:** (----)<br>- (χτυπάει το κουδούνι) Ναι, άμα θέλετε περάστε και συνεχίζετε την άλλη ώρα για λίγο, μόνο μην χάσετε τα χαρτάκια σας … | Φιλική αντιμετώπιση των παιδιών. |

## ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (συνάντηση 3η)

Αρχείο ήχου από CD : VA007_032KBPS_000117_055715

Στην ώρα αυτή δέκα λεπτά τουλάχιστον αφιερώθηκαν στο να κάνουν τα παιδιά την εργασία που τους ζήτησε η δασκάλα. Στην τάξη επικρατούσε περισσότερη φασαρία απ' ό,τι συνήθως γιατί η παραπάνω εργασία ήταν συνεργατική και δεν απαιτούσε απόλυτη ησυχία. Επίσης είναι η τελευταία διδακτική ώρα και υπάρχει μεγαλύτερος εκνευρισμός λόγω της κούρασης των παιδιών.

| | |
|---|---|
| – **Π:** (φασαρία)<br><br>– Γιάννη μου, κλείσε την πόρτα.<br><br>– **Π:** (φασαρία / τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους για να βρουν τις λύσεις που τους ζήτησε η δασκάλα τους)<br><br>– (.) Τι λύσεις προτείνετε για να μην καταπατώνται τα δικαιώματα;<br><br>– **Κ:** (----)<br><br>– Μμ;<br><br>Δικαιώματα λόγου, δικαιώματα στη δουλειά, ε; Να είναι ξεκαθαρισμένα. Θα τα δούμε και στον πίνακα μετά. Έχετε ακόμα αρκετή ώρα, μην αγχώνεστε. Σήκω. Άν θέλετε, σηκωθείτε, πηγαίνετε κάπου αλλού, να συνεννοηθείτε με αυτούς, να δείτε αν έχουν γράψει κάτι παραπάνω.<br><br>– **Α:** Κυρία, η δημοκρατία. | Ελάχιστη ενθάρρυνση |

| | |
|---|---|
| – Βεβαίως … δημοκρατία. Το δημοκρατικό πολίτευμα, συμβαδίζει με τα δικαιώματα. Έτσι δεν είναι; Απλά σας το λέω. Να το ξαναθυμηθείτε. Συμβαδίζει με τα δικαιώματα τα ανθρώπινα.… (φασαρία)<br><br>– **Κ:** (----).<br><br>– (.) Με ποιους τρόπους θα το πετύχουμε; Πώς θα…, με ποιους τρόπους; Να γίνουνε νόμοι που να απαγορεύουν τον πόλεμο; Να συνεργάζονται για να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον; Γι'αυτό. Αυτά σου λέω. Όταν γνωρίζεις τον άλλον δεν θέλεις να τον πολεμήσεις, αλλά… να μην τον βλέπεις σαν εχθρό… Πώς να μην γίνονται πόλεμοι; Θα πρέπει να μην βλέπεις τον άλλον σαν εχθρό, έτσι; Να υπάρχει δικαιότερο μοίρασμα του πλούτου… του φυσικού. (.) | |
| Ναταλία, βάλτο μέσα στη τσάντα σου σε παρακαλώ, αυτή τη στιγμή. Έλα πάρε το τώρα, βάλτο κάπου αλλού.<br><br>(φασαρία)(.)(φασαρία). | Παρατήρηση ευγενική αλλά και αυστηρή. |
| Προσέξτε με τις καρέκλες εσείς. (φασαρία) (.) Και σεις. | Παρατήρηση |
| Για θυμηθείτε, αν θέλετε… πώς θα μπορούσαν να λυθούν αυτά τα προβλήματα; | |
| για συγκεντρωθείτε λίγο. | Παρατήρηση |
| –Νίκη, Νίκη- | Αναφορά ονόματος |

| | |
|---|---|
| (.)Σκεφτείτε ποια είναι τα δικαιώματα. (τα παιδιά επιχειρούν να δώσουν τα χαρτάκια τους στη δασκάλα και εκείνη τα εμποδίζει) Κρατήστε τα, κρατήστε τα. Τι; έχετε τελειώσει δηλαδή; (κάποια παιδιά απαντούν: «ναι», αλλά δεν ακούγεται στην κασέτα)<br><br>Σε πέντε λεπτά τελειώνουμε, έτσι; Σε πέντε λεπτά τελειώνουμε. (.) | |
| Γιάννη, κάτσε κάτω<br><br>. | Παρατήρηση |
| Σταύρο; Σταύρο πότε θα μεγαλώσεις; Σταύρο, ήσυχα.…<br><br>Έχετε βρει παιδιά; όλοι;<br><br>– **Α:** Ναιαι!<br><br>– Παιδιά…(.) Αν μπορείτε να βρείτε και άλλα, βρείτε βρε παιδιά. Έχετε πέντε λεπτά καιρό. (.) | Επίπληξη-έμμεση προβολή της αξίας της ωριμότητας |
| Κώστα.… | Αναφορά ονόματος |
| – **Α:** Κώστα; (κοροϊδευτικά / τα δυο αγόρια συνήθως πειράζονται μεταξύ τους) | |
| – …ενοχλείτε τους άλλους. (καλοπροαίρετο γέλιο δασκάλας)…<br><br>– εδώ είναι το χιούμορ (καλοπροαίρετο γέλιο δασκάλας)… | Παρατήρηση με χιουμοριστική διάθεση |
| Δυο μωράκια. | Παρατήρηση με χαϊδευτικό τόνο και με χιουμοριστική διάθεση / έμμεση ενθάρρυνση για ωριμότητα. |

| | |
|---|---|
| (.)Έτσι μπράβο! | Επιβράβευση |
| (.) Παιδιά ήσυχα λίγο… | Παρατήρηση |
| Λοιπόν, είσαστε έτοιμοι; Μην δώσετε τίποτα σε μένα. Θα κρατάτε τα χαρτιά μπροστά.<br>– **Κ:** (----).<br>– Α! Άντε, άντε, λίγο γρήγορα. Ποιος φώναξε κυρία έτσι… με απόγνωση;<br>– **Κ:** Εγώ.<br>– Ναι; Τι έπαθες;<br>– **Α:** Να, Λερώνει…(----)<br>– **Κ:** (----) με μπογιά.<br>– (----) το μαγαζί. Και (----) πιο ήσυχα. | |
| Ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Λοιπόν. Λοιπόν… | Ευγενής απαίτηση |
| Κωστή μου, έλα συ από δω. Κάτσε δω πέρα. Ε, δεν την πληρώνεις εσύ, αλλά συμμετέχεις και εσύ στον καυγά, όμως.<br>Είσαι «ζουζούνης». Τι να σε κάνω.<br>Να καθίσετε όλοι. Για κάτσε να δω.<br>Λοιπόν…(παλαμάκια δασκάλας), λοιπόν, για να δούμε τώρα παιδιά. | Τρυφερή επίπληξη |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Μισό λεπτό.<br><br>– Α, Ένα λεπτουδάκι, ένα λεπτουδάκι. Τελειώσατε εκεί;<br><br>Α! ωραία!<br><br>Λοιπόν. (.)Εντάξει; Λοιπόν, ποιος θα έρθει στον πίνακα λίγο, να γράψει; Κάποιος που να μην έχει έρθει καθόλου. Μαρία, δεν έχεις έρθει;<br><br>– **Κ:** Όχι.<br><br>– Έλα θα έρθει η Μαρία.<br><br>– **Α:** (---)<br><br>– Α! Μα ήρθες με το Γιάννη.<br><br>– **Α:** Ναι, μια φορά.<br><br>– Τι; θες και εσύ Βασίλη;<br><br>– **Α:** όχι. | Επιδοκιμασία |
| – Τότε τι γκρινιάζεις;<br><br>Λοιπόν.(παλαμάκια δασκάλας) Λοιπόν, για να δούμε τώρα. Έχετε βρει κάποιες λύσεις; Για εδώ… για προσέξτε λιγάκι τώρα. Έχετε (----) δεν πειράζει, μην αλλάξετε θέσεις. | Παρατήρηση |

| | |
|---|---|
| Σταύρο δεν χρειάζεται να σου πω τι. Δε χρειάζεται νομίζω, ε; Λοιπόν, για να δούμε τώρα. Σεβάσου τα άλλα παιδιά , αν όχι εμένα, τους άλλους. Έτσι; | Αναφορά στην αξία του σεβασμού για τους άλλους (κυρίως στους συμμαθητές, όχι μόνο στη δασκάλα). |
| Λοιπόν για να δω τώρα, πόσοι από σας εργάστηκαν συνεργατικά; Για να μετρήσω. | |
| – **Α:** Όλοι. | |
| – Όλοι; Εκτός από… απ' τον Γιάννη; | |
| Φοβερό! | Ενθουσιασμός / έμφαση στο γεγονός |
| Δηλαδή… | |
| πολύ ωραία. | Ενθάρρυνση |
| (στο σημείο αυτό η Αλεξάνδρα σηκώνει το χέρι της θέλοντας να δείξει ότι και εκείνη δε συνεργάστηκε με κανένα. Η δασκάλα διορθώνει την προηγούμενη διαπίστωσή της ) Δηλαδή μόνο η Αλεξάνδρα και ο Γιάννης δεν συνεργάστηκε ε; | Το ότι η Αλεξάνδρα έχει το θάρρος να παραδεχτεί ότι δε συνεργάστηκε, αν και η δασκάλα δεν το είχε αντιληφθεί, δείχνει ότι στην τάξη επικρατεί ένα κλίμα όπου οι απόψεις-αποφάσεις του κάθε παιδιού θεωρούνται σεβαστές. |
| – **Α:** (---- /διάφορες δικαιολογίες του Γιάννη) | |

| | |
|---|---|
| – Λοιπόν… άρα λοιπόν, για να δούμε, για να δούμε. Το θέμα δεν είναι αυτό. Όχι, όχι. Εγώ βλέπω δηλαδή… ακούστε με εδώ λιγάκι,<br><br>θα μιλήσουμε ή όχι τώρα; Ε; θα με ακούσετε λίγο; | Παρατήρηση |
| Όχι μάλλον! | Ελαφρώς ειρωνική παρατήρηση |
| Λοιπόν, για να δούμε; Εγώ βλέπω ότι όλοι σχεδόν προτιμήσατε τη συνεργασία. Γιατί;<br><br>– **Α:** Ε, κυρία… | |
| – Όλοι σχεδόν, για πείτε μου. Γιατί; | |
| Όχι όλοι μαζί για να σας ακούω, να… ξέρουμε τι λέμε. | Παρατήρηση-επισήμανση επιθυμητού αποτελέσματος. |
| Ε… Ποιος θέλει να πει; Έλα Παναγιώτη, γιατί προτίμησες τη συνεργασία εσύ;<br><br>– **Α:** Ήταν το θέμα δύσκολο… (----) | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Α:** …και δεν μπορούσα (----). | |
| – Ήτανε το θέμα έτσι πολύπλοκο, ε; δύσκολο, και μόνος σου δεν μπορούσες να έχεις καλές ιδέες. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση |

| | |
|---|---|
| Ναι, αλλά τώρα μιλάτε μεταξύ σας παιδιά μου και δεν θα βγει τίποτα. | Ήπια παρατήρηση-επισήμανση συνεπειών |
| Για πες μου Γεωργία. | |
| – **Κ:** Ότι ακούγαμε και άλλες απόψεις εκτός από αυτά που πιστεύαμε εμείς, και καταφέραμε και γράψαμε πολύ πιο πολλά από ό,τι θα μπορούσαμε να κάνουμε μόνοι μας. | |
| – Α, ακούγατε και άλλες απόψεις, λέει, και έτσι καταφέρατε πολύ περισσότερα από ό,τι θα κάνατε μόνοι σας. | Παράφραση |
| Γιάννη μου | Έκφραση τρυφερότητας |
| πόσες λύσεις έχεις βρει εσύ; | |
| – **Α:** Τέσσερις<br>– Έχεις βρει τέσσερις. Οι υπόλοιποι που συνεργαστήκατε πόσες περίπου βρήκατε;<br>– **Κ:** Έξι<br>– **Α:** Επτά<br>– Έξι, επτά ε; | |
| Α!! | Επιδοκιμασία-θαυμασμός |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** Κυρία, εγώ βρήκα έντεκα… | |
| – Α!! | Επιδοκιμασία-θαυμασμός |
| Δηλαδή… δηλαδή τι συμπεράσματα … βγάλατε κανένα συμπέρασμα από αυτό; Ότι; τι; Η συνεργασία βοηθάει; | Η δασκάλα ρωτάει τα παιδιά να πουν το λογικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να πει η ίδια, προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών και να βοηθήσει στην οργάνωση της σκέψης τους. |
| – **Α:** Ναι! | |
| – Ε; Βοηθάει κυρίως όταν είναι τι; το ζήτημα… πολύ-… | Φράση συμπλήρωσης |
| – **Κ:** Πολύπλοκο.<br>– Πολύ-πλοκο ε, βέβαια πολύπλοκο. Ήταν πολύπλοκο αυτό το θέμα που σας ζήτησα να λύσετε; Μμ, λιγάκι ε; Για πες Σιμέλα.<br>– **Κ:** Η ισχύς εν τη ενώσει. | |
| – Η ισχύς εν τη ενώσει. | Επανάληψη για επιδοκιμασία και έμφαση |
| Πάρα πολύ ωραία. Μάλιστα. | Επιδοκιμασία |
| Θέλετε να διαβάσουμε λίγο τις λύσεις;<br>– **Π:** Ναι κυρία!<br>– Λοιπόν. Ε… Γιάννη. | |

| | |
|---|---|
| – **Α:** Την πρώτη; | |
| – Για να ακούει εδώ πέρα αυτή η ομάδα. Είναι η ομάδα όλη που… τις ίδιες λύσεις έχετε βρει; Ε; | |
| Ωραία. | Ενθάρρυνση |
| Πες τι γράψατε. Ναι. Οι ίδιες λύσεις δε θα επαναλαμβάνονται. Για πες Γιάννη. | |
| – **Α:** Να υπάρχουν νόμοι για να εμποδίζεται η εκμετάλλευση των ατόμων στη δουλειά τους, στο ωράριό τους και στο μισθό τους. | |
| – Α! Νόμοι… | |
| νόμοι… ψήφιση νόμων, ψήφιση νόμων…βάλε και ένα μπροστά (η κάθε λύση αριθμείται), ψήφιση νόμων… | Επανάληψη βοηθητική για το παιδί που σημειώνει στον πίνακα. |
| για να εμποδίζεται… | Φράση συμπλήρωσης |
| – **Α:** Η εκμετάλλευση των ανθρώπων… | |
| – …η εκμετάλλευση των ανθρώπων στην εργασία τους, ε; Παγκόσμια όμως. Δηλαδή τι; Θα το δούμε μετά αυτό. Για να εμποδίζεται η εκμετάλλευση των ανθρώπων στην εργασία τους.(.) Έλα Βασίλη, τι άλλο έχετε βρει εκεί; | Παράφραση-επέκταση |
| – **Α:** Ε… Ελευθερία λόγου… | |

| | |
|---|---|
| – Ελευθερία, ναι. Αλλά πώς θα διατηρηθεί αυτή η ελευθερία; Πώς να υπάρχει ελευθερία; Για πες. | |
| – **Α:** Να υπάρχει δημοκρατικό πολίτευμα. | |
| – Α! Να υπάρχει δημοκρατικό πολίτευμα έτσι; Ε… ύπαρξη δημοκρατικού πολιτεύματος. | |
| Πάρα πολύ σωστά. | Επιδοκιμασία |
| Τι είπαμε; Ότι χωρίς δημοκρατικό πολίτευμα για τι ελευθερίες να μιλάμε; Μόνο στη δημοκρατία μπορούν να υπάρξουν ελευθερίες. Σε κανένα άλλο πολίτευμα.<br><br>Ύπαρξη δημοκρατικού πολιτεύματος. | Παράφραση-ανακεφαλαίωση |
| Πάρα πολύ ωραία! Μπράβο παιδιά μου! Μπράβο,<br><br>λοιπόν, κάθε φορά αποδεικνύετε ότι έχετε και πολύ μυαλό. | Επιβράβευση<br><br>Τόνωση αυτοσυναισθήματος των παιδιών. |
| Ε… για να μου πούνε, εδώ, οι άλλοι τώρα. Ας πάρουμε μία-μία τις ομάδες. Για πες, Κώστα. Θα ήθελες να πεις κάτι άλλο εσύ; | |
| – **Α:** Ε… να μάθουν οι άνθρωποι να μην μισούν ο ένας τον άλλον. | |

| | |
|---|---|
| – Ε… πώς θα το πούμε τώρα αυτό; Προσωπική καλλιέργεια και εκπαίδευση των ανθρώπων. Μάλλον, μάλλον… εκπαίδευση των ανθρώπων με στόχο την προσωπική… καλλιέργεια. Γιατί όλα αυτά έχουν να κάνουν με το πόσο καλλιεργημένος είναι ο άνθρωπος. Ένας άνθρωπος ακαλλιέργητος έχει αρνητικά συναισθήματα. Μισεί… ζηλεύει…. Ενώ ένας καλλιεργημένος αληθινά άνθρωπος, εκλεπτυσμένος, έχει περισσότερα θετικά συναισθήματα. Εκπαίδευση των ανθρώπων για προσωπική καλλιέργεια. | Επέκταση-εμβάθυνση-αναφορά σε συναισθήματα |
| Πάρα πολύ ωραία, | Επιδοκιμασία |
| και μπαίνει εδώ και το θέμα της εκπαίδευσης παιδιά, ε; Γιατί δημοκρατία χωρίς εκπαίδευση όπως είπαμε, μπορεί να υπάρχει; Εμ, δε μπορεί να υπάρχει. Λοιπόν, ε… από εδώ από αυτή την ομάδα κάτι άλλο; Κυριακή; Τι;<br>– **Κ:** Ε… μοίρασμα του πλούτου για να μην υπάρχουν (----).<br>– Α! Σωστό- μοίρασμα- του πλούτου- της γης. | Ανακεφαλαίωση |
| Πολύ ωραία. Σωστό- | Επιδοκιμασία |
| μοίρασμα- του πλούτου- της γης. | Επανάληψη για το παιδί που γράφει στον πίνακα |
| Τελειώσαμε με αυτή την ομάδα; | |

| | |
|---|---|
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Για να πάμε από εδώ τώρα, σε αυτή την ομάδα. Ειρήνη.<br>– **Κ:** Ε… Κατανόηση των προβλημάτων του λαού από την κυβέρνηση. | |
| – Α! Πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |
| Για να δούμε. Κατανόηση προβλημάτων του λαού από την κυβέρνηση ε; Σωστό μοίρασμα του πλούτου της γης… κατανόηση…. κατανόηση των λαών από τις κυβερνήσεις… κατανόηση των προβλημάτων του λαού από τις κυβερνήσεις… άλλο; Χρύσα; | |
| – **Κ:** Να μην εκμεταλλεύονται τους ανθρώπους των άλλων φυλών.<br>– Ε… μη εκμετάλλευση των ανθρώπων των άλλων φυλών, ε; Ισοτιμία δικαιωμάτων σε όλους τους λαούς της γης. (η δασκάλα απευθύνεται στο παιδί που είναι στον πίνακα) Ε… από κάτω (γράψε το). | Παράφραση |
| Έτσι. Ισοτιμία δικαιωμάτων… σε όλους τους λαούς της γης…<br>Τώρα, ο Παναγιώτης.<br>– **Α:** Να υπάρχουν νόμοι για να εμποδίσουν την εκμετάλλευση των ανθρώπων στη δουλειά τους και το ωράριο. | Επιδοκιμασία |

| | |
|---|---|
| – Ναι. Το έχουμε πει αυτό, (εκεί) που λέει (δηλαδή στον πίνακα): ψήφιση νόμων για να εμποδίζεται η εκμετάλλευση των ανθρώπων στην εργασία τους. Ήσουνα και σύ σε αυτή την ομάδα εδώ, έτσι; (κάποια από τα παιδιά φαίνεται να μην έχουν καταλάβει ότι θα μιλήσει ένας μόνο από την κάθε ομάδα)<br><br>– **Κ:** Κυρία, (----)<br><br>– Ναι. Το είπαμε κι αυτό. Ήσουν σ'αυτή την ομάδα που μίλησε πρώτη. Εσείς εκεί; έχετε κάτι άλλο; Α, είστε μαζί. Έχετε τίποτε άλλο να προσθέσετε από αυτά που γράφουμε;<br><br>– **Κ:** (----). | |
| – Α! Πολύ σωστά. | Επιδοκιμασία |
| Να μην αποφασίζουνε κάποιοι για τους άλλους. Οι αποφάσεις να παίρνονται από κοινού. Ναι (----). Οι αποφάσεις να παίρνονται από κοινού. | Παράφραση |
| Βεβαίως, θα πούμε. Βεβαίως! | Επιδοκιμασία |
| Ε… πραγματικά παιδιά, το μέλλον του κόσμου είναι σε καλά χέρια. Τάνια.<br><br>– **Κ:** Σεβασμός στον άλλον.<br><br>– Σεβασμός στον άλλον, αλλά με ποιο τρόπο θα το κάνεις αυτό; Με την εκπαίδευση έτσι; | Τόνωση αυτοσυναισθήματος |

| | |
|---|---|
| Πολύ ωραία , πάρα πολύ ωραία.<br><br>Αλεξάνδρα.<br><br>– **Κ:** Εμ… Πρέπει να έχουμε νόμους που να εμποδίζουν τον πόλεμο.<br><br>– Νόμοι που να εμποδίζουν τον πόλεμο; Νόμοι που εμποδίζουν τους πολέμους. Νόμοι που να εμποδίζουν…<br><br>– **Κ:** (----)<br><br>– Θα δούμε τι συμβαίνει μ'αυτό.<br><br>– **Κ:** Νόμους που να προστατεύουν τα δικαιώματα του ανθρώπου…<br><br>– Το έχουμε πει αυτό. Ναι, ναι…<br><br>– **Κ:** (----) Κατά τη γνώμη μου να διαβάσουμε, να ξέρουμε ποια είναι τα δικαιώματα του κάθε ανθρώπου και έτσι να δούμε τι νόμους πρέπει να μπουν ώστε καλύπτουν όλα τα δικαιώματα του κάθε ανθρώπου.<br><br>– Α, δηλαδή να υπάρχει σεβασμός πολλών δικαιωμάτων. | Επιδοκιμασία<br><br>Επαναλήψεις για το παιδί που γράφει στον πίνακα.<br><br>Ευγενική επισήμανση λάθους<br><br>Παράφραση |

| | |
|---|---|
| – **Κ:** (----). | |
| – Όχι. Να πούμε συζήτηση για την εύρεση καλύτερων λύσεων. | Παράφραση για καλύτερη διατύπωση |
| – **Κ:** Ναι, έτσι για να βρούμε περισσότερες λύσεις.<br>– Τί προτιμάνε. Όπως το κάνουμε εδώ. Ναι.<br>– **Α:** Συζήτηση για τα δικαιώματα.<br>– Συζήτηση για τα δικαιώματα.<br>– **Κ:** Κυρία…<br>– Κατερίνα…<br>– **Κ:** Ελευθερία στον τρόπο ντυσίματος. | |
| – Ελευθερία στον τρόπο ντυσίματος, ναι. | Επιδοκιμασία |
| Αποδοχή της διαφορετικότητας θα πούμε, έτσι; | Επέκταση-γενίκευση |
| – **Κ:** (----)<br>– Έλλειψη περιορισμών λοιπόν στο ντύσιμο. Έλλειψη περιορισμών με βάση το φύλο. Δηλαδή όχι οι γυναίκες να έχουν λιγότερα δικαιώματα από τους άντρες. Και όλα αυτά βέβαια …<br>– **Α:** Κυρία…(----) | |

| | |
|---|---|
| – Δε σας ακούω, δε σας ακούω. Πες μου. | |
| Παιδιά, λίγο ησυχία εκεί. | Παρατήρηση |
| – **Κ:** Η γυναίκα και ο άντρας το ίδιο πράγμα είναι. Εμείς έχουμε βγάλει ότι ο άντρας είναι κάτι ανώτερο.<br>– Ε… (----) κοινωνία μας.<br>– **Κ:** Έτσι όμως είναι η κεφαλή της οικογένειας. Είναι.<br>– Τώρα πια όχι. Κεφαλή ήταν αυτός που έφερνε τα χρήματα.<br>– **Κ:** (----).<br>– Ναι;<br>– **Κ:** (----) Οι άντρες, εντάξει, είναι ίσοι με τις γυναίκες, αλλά… | Πληροφόρηση |
| – Αλλά; Αλλά; Ο άντρας είναι λίγο πιο ίσος; (η δασκάλα χαμογελά ) | Ελαφρώς ειρωνική διάθεση |
| – **Κ:** Σεβασμός… Μερικές γυναίκες δεν τους σέβονται. | |
| – Πρέπει να υπάρχει σεβασμός... Εδώ η Κατερίνα είπε κάτι άλλο. Να σέβονται λέει οι γυναίκες τους άνδρες. Όμως θα πρέπει και οι άνδρες να σέβονται τις γυναίκες. Σε τι είναι κατώτερες οι γυναίκες από τους άνδρες; Σε τίποτα. Λοιπόν, για… παιδάκια… (παλαμάκια δασκάλας). | Παράφραση όπου εκφράζεται και η άποψη της δασκάλας για το συγκεκριμένο ζήτημα |

| | |
|---|---|
| Σταύρο; θα σταματήσεις λιγάκι; | Παρατήρηση |
| Νίκο μου, γύρνα μπροστά σου, εντάξει. | Ήπια παρατήρηση με αναφορά ονόματος |
| Τώρα τελείωσε η συνεργασία (σας)… | Παρατήρηση με χιουμοριστική διάθεση |
| Δεν μου λέτε όμως, πολύ ωραία όλα αυτά που μου είπατε, καταπληκτικά, πάρα πολύ ωραία. | Επιβεβαίωση-επιδοκιμασία |
| Πες μου Σιμέλα, μήπως θέλεις κάτι άλλο; | Ενδιαφέρον και σεβασμός στην άποψη του παιδιού. |
| – **Κ:** Εγώ έχω γράψει …<br>– Σήμερα (εννοεί αυτή τη στιγμή) είναι πολύ δύσκολο (η δασκάλα ζητάει από τη Σιμέλα να μη διαβάσει όλες τις λύσεις αλλά μόνο όσες είναι διαφορετικές από αυτές που έχουν γράψει στον πίνακα, γιατί δεν έχουν αρκετό χρόνο). | |
| Πες μου εν ολίγοις. Ποιες λύσεις (δικές σου) είναι διαφορετικές από αυτές που έχει βρει; | |
| – **Κ:** Να… έχουμε… οι άνθρωποι … την ίδια άποψη, για την ευτυχία… | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** (----). | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Α:** …Ε…να υπάρχει μόρφωση… | |

| | |
|---|---|
| – Να υπάρχει εκπαίδευση όπως είπαμε…, | Παράφραση |
| ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Να έχουν δικαίωμα να σπουδάζουν… | |
| – Α! Μόρφωση. Εκπαίδευση και μόρφωση των ανθρώπων.. | Παράφραση |
| – **Κ:** Να έχουνε αργότερα μια αισιόδοξη άποψη… | |
| – Μόρφωση των ανθρώπων! | Επανάληψη για έμφαση |
| Γύρισε μπροστά. | Παρατήρηση |
| Γύρνα μπροστά. | Αυστηρή παρατήρηση |
| – **Κ:** … για τη (----) | |
| – Ναι… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** (----). | |
| – Μπράβο, | Επιβράβευση |

| | |
|---|---|
| να είναι μορφωμένοι οι άνθρωποι, και να είναι έξυπνοι ε; ώστε να υποστηρίζουν και οι ίδιοι τα δικαιώματά τους. | |
| – **Κ:** Πιστεύω ότι… ε…δεν πρέπει…<br>– Λίγο δυνατότερα. Πρέπει…;<br>– **Κ:** …αυτοί που έχουν την εξουσία (δεν πρέπει) να έχουνε περισσότερα χρήματα από τους απλούς πολίτες. | |
| – Α!… | Ελάχιστη ενθάρρυνση |
| – **Κ:** Γιατί ο λαός έχει δώσει τα χρήματα, και ο λαός πρέπει να τα διαχειρίζεται. | |
| – Πολύ σωστά. | Επιδοκιμασία |
| Δεν μου λέτε όμως παιδιά, για να γίνουν όλες αυτές οι αλλαγές που λέμε, σε παγκόσμιο επίπεδο, τι πρέπει να είναι οι νόμοι αυτοί που θα ψηφιστούν; Αποδεκτοί από … | Ερώτηση βοηθητική που εκμαιεύει την απάντηση |
| – **Α:** Το λαό<br>– (φασαρία) Από κοινού. Πρέπει όλοι… όλοι να έχουν βγει από κοινού… να συμφωνήσουν… (παλαμάκια δασκάλας) | |
| παιδιά μου ξέρω ότι είστε πολύ κουρασμένα αλλά είναι πολύ λίγη ώρα ακόμη… λοιπόν… και είσαστε καταπληκτικοί μέχρι τώρα. Κάνετε λίγη υπομονή.<br>Λοιπόν. Θα πρέπει από όλους να γίνουν αποδεκτοί αυτοί οι νόμοι, έτσι; | Αναπλαισίωση |

| | |
|---|---|
| Και τι άλλο πρέπει να υπάρχει παιδιά; Κοινά αποδεκτές αξίες, πρέπει να υπάρχουνε; ε; Ποιες θα μπορούσε να είναι κοινά αποδεκτές αξίες από όλους τους πληθυσμούς της γης; από όλες τις φυλές; Ποιες θα μπορούσε να είναι; Οι αξίες που θα 'πρεπε όλη, όλη η γη να πιστεύει, που (----). Που θα μπορούσαμε είτε είμαστε μουσουλμάνοι είτε χριστιανοί είτε βουδιστές είτε… είτε Αμερικανοί είτε Αλβανοί είτε… Βούλγαροι είτε… Γάλλοι, να πιστεύουμε σε αυτές τις αξίες όλοι μας. Για να μου πείτε. Σιμέλα, ποια αξία θα μπορούσε να είναι;<br><br>– **Κ:** Να έχουν… όλοι… την ίδια παιδεία.<br><br>– Παιδεία. Για γράψε λοιπόν «αξίες» εδώ. Αποδεκτές αξίες (κοινά αποδεκτές). Παιδεία… παιδεία.. Άλλη; Γιατί έχουμε ακόμη τρία λεπτά. Άλλη…; άλλη…; Αλέξανδρε;<br><br>– **Α:** Αγάπη<br><br>– Αγάπη. Άλλη αξία που θα μπορούσε να είναι παγκόσμια; Και όλοι την αποδεχόμαστε;<br><br>– **Α:** Υγεία<br><br>– Υγεία. Άλλη αξία;<br><br>– **Π:** (φασαρία)<br><br>– Άλλη αξία; Φωτεινή;<br><br>– **Κ:** Δικαιοσύνη.<br><br>– Τι;<br><br>– **Κ:** Δικαιοσύνη.<br><br>– «Δικαιοσύνη» είναι; Η δικαιοσύνη είναι κοινή αξία;<br><br>– **Κ:** Ναι. | Ανοικτή ερώτηση για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών |

| | |
|---|---|
| – Δικαιοσύνη ε; | |
| Εσύ, Βασίλη μου | Έκφραση τρυφερότητας |
| τι λες; Ποια άλλη αξία λες; | |
| – **Α:** (----). | |
| – Νόμιζα σήκωσες το χέρι σου. Το σήκωσες; | Ενδιαφέρον για την ενεργή αλλά όχι αναγκαστική συμμετοχή όλων των παιδιών |
| – **Α:** Όχι. Είχα (----)<br>– Α…, κάποια άλλη αξία που νομίζετε ότι μπορεί να είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους;<br>– **Κ:** Η ελευθερία<br>– Η ελευθερία. Άλλη;<br>– **Κ:** (----).<br>– Δεν σε ακούω…<br>– **Κ:** Φιλία | |
| – Φιλία!! | Ενθουσιασμός-επιδοκιμασία |
| Κούκλα μου όμορφη εσύ! «Φιλία». | Έκφραση τρυφερότητας-οικειότητα |
| Πάρα πολύ ωραία. | Επιδοκιμασία |

| | |
|---|---|
| Λοιπόν, άντε μην σας κρατάω άλλο, | Ενδιαφέρον για τα παιδιά -αναγνώριση του γεγονότος ότι είναι κουρασμένα |
| παιδιά μου. | Έκφραση τρυφερότητας |
| Χτύπησε κουδούνι… | |
| Ευχαριστώ πάρα, πάρα πολύ για όλα… | Αναγνώριση της προσφοράς τους στην όλη διαδικασία των διδασκαλιών. |
| – **Κ:** Δε θα κάνουμε την άλλη Τετάρτη; | |
| – Δεν θα κάνουμε, αλλά θα έρθω να σας δω οπωσδήποτε. | Υποδήλωση αληθινών συναισθημάτων προς τα παιδιά πέρα από την αναγκαστική επαφή κατά τις διδασκαλίες. |
| – Σας αγαπώ πολύ, | Έκφραση τρυφερότητας |
| είστε γλυκύτατα παιδάκια. | Τόνωση αυτοσυναισθήματος των παιδιών |

## 2. Καταγραφή ποιοτικών δεδομένων α΄ ερευνητικής φάσης

**( Καταγραφή με κατηγοριοποίηση των δεδομένων)**

(σημείωση: Όσες αιτιολογήσεις είναι με πλάγιους χαρακτήρες είναι κατηγοριοποιημένες σε περισσότερες της μίας κατηγορίες.)

**- (ΠΑΤΕΡΕΣ)**

**<u>Οικογένεια</u>**

**Κοινωνία**

-Η οικογένεια είναι η βάση της κοινωνίας και άρα χωρίς αυτή δε θα υπήρχε ζωή στον πλανήτη όπως τουλάχιστον την ξέρουμε σήμερα.

-Η οικογένεια σήμερα – περισσότερο από ποτέ – είναι το βασικό στήριγμα της κοινωνίας, χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει δομημένη κοινωνία.

-Γιατί η οικογένεια είναι ο πυρήνας της κοινωνίας.

**Άλλες αξίες**

-Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που βοηθάει να αποκτήσει το παιδί όλες τις παραπάνω αξίες.

-Είναι η αρχή για όλα τα υπόλοιπα.

-Η οικογένεια είναι όλα τα παραπάνω μαζί (τιμιότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη, σεβασμός των άλλων). Είναι η ολοκλήρωση της ζωής.

-Για να έχεις μια σωστή οικογένεια μέσα στο κοινωνικό σύνολο, πρέπει να υπάρχουν όλες οι υπόλοιπες αξίες που αναφέρονται.

-Γιατί μέσα από την οικογένεια πηγάζουν οι περισσότερες από τις παραπάνω αξίες που αναφέρονται και που είναι οι σημαντικότερες στη ζωή μας.

-Πιστεύω στο θεσμό της οικογένειας ως βάση κάθε αξίας.

*-Γιατί ο θεσμός της οικογένειας είναι η βάση για όλα τα υπόλοιπα. Δηλαδή οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα απ' αυτή, η γαλήνη, η ηρεμία και οι σωστή διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών.*

**Άτομο**

-Γιατί η οικογένεια είναι ζωή ελευθερία, δύναμη και ενέργεια.

-Το θεωρώ σημαντικότατο το να είσαι από μια οικογένεια αγαπημένη, υπεύθυνη για τη ζωή, την εκπαίδευση και το μεγάλωμα των παιδιών. Η οικογένεια είναι το καλύτερο σχολείο.

-Η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός στόχος κάθε σωστού ατόμου. Είναι βασικό δομικό στοιχείο της κοινωνίας και βοηθάει στο να υπάρχουν ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας.

-Θεωρώ πως είναι η μεγαλύτερη αξία γιατί είναι η συνέχεια και ο σκοπός ενός ανθρώπου για να δημιουργεί και να προσφέρει μ' αγάπη σε πλάσματα τρυφερά και αγνά.

-Είναι για μένα η οικογένεια η μεγαλύτερη αξία, πιο πολύ γιατί αυτή με ολοκληρώνει σαν άνθρωπο, με βοηθά στις χαρές και στις λύπες. Σκοπός του ανθρώπου είναι ένα από τα κυριότερα στη ζωή να κάνει οικογένεια.

-Πρώτα απ' όλα η οικογένεια, τα παιδιά πάνω απ' όλα. Αξίζει κανείς να επενδύει στα παιδιά. Γιατί ότι δώσεις θα πάρεις. Είμαστε υπεύθυνοι εμείς οι γονείς για τη συμπεριφορά και τους τρόπους των παιδιών. Πρέπει να τους διδάξουμε, να τους μαθαίνουμε, να τους δείχνουμε καλούς τρόπους και αξίες ζωής.

-Η οικογένεια είναι ένας από τους προορισμούς του ανθρώπου.

-Γιατί ο θεσμός της οικογένειας είναι η βάση για όλα τα υπόλοιπα. Δηλαδή οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα απ' αυτή, η γαλήνη, η ηρεμία και οι σωστή διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών.

-Θεωρώ την οικογένεια το σπουδαιότερο για κάθε άνθρωπο. Να προσπαθεί και να την βοηθάει με όλες τις δυνάμεις του.

**Χωρίς επαρκή αιτιολογία**

-Γιατί πιστεύω πως η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή κάθε ανθρώπου.

-Το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή του ανθρώπου είναι η οικογένεια.

-Θεωρώ την οικογένεια σαν την πιο σημαντική αξία στη ζωή των ανθρώπων.

-Γιατί είναι ιερό πράγμα.

-Η οικογένεια είναι το Α και το ωμέγα της ζωής μας.

-Την θεωρώ ως το σημαντικότερο σκοπό της ζωής μου.

-Επειδή πρέπει να φροντίζουμε την οικογένεια όσο μπορούμε. Χρειάζεται προστασία και αγάπη προς αυτήν.

-Είναι ό,τι σπουδαιότερο.

-Γιατί πάντα πρέπει να τη φροντίζουμε.

-Είναι η αρχή και το τέλος της ζωής και της ύπαρξης γενικά.

-Γιατί όποιος δεν εφαρμόζει τις αξίες της ζωής μέσα στην οικογένεια, έχει χάσει το παιχνίδι της ζωής.

-Είναι το πιο πολύτιμο στη ζωή.

-Η οικογένεια έχει το μεγαλύτερο ρόλο.

-Σκοπός της ζωής είναι η οικογένεια.

-Έβαλα την οικογένεια πρώτα γιατί γι' αυτήν τα κάνω όλα.

## Ελευθερία

**Κοινωνία**

*-Η ελευθερία του ατόμου είναι η Λυδία λίθος για την ατομική και κοινωνική εξέλιξη κάθε πολιτισμένου ανθρώπου.*

*-Η ελευθερία σε όλα τα επίπεδα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για λήψη σωστών αποφάσεων και κοινωνική πρόοδο.*

-Η ελευθερία είναι το πιο σημαντικό αγαθό στην κοινωνία που ζούμε.

*-Χωρίς ελευθερία δεν μπορεί να υπάρξει καλή λειτουργία του κάθε ανθρώπου, μέσα στην κοινωνία.*

*-Η ελευθερία είναι το θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου με το οποίο επιτυγχάνεται η ειρηνική συνύπαρξη των λαών, η δημιουργικότητα και η αρμονική ζωή των ανθρώπων.*

**Άλλες αξίες**

-Γιατί πιστεύω για να έχει ο άνθρωπος και τα τέσσερα παραπάνω (οικογένεια, δικαιοσύνη, θρησκευτική πίστη, υπομονή), βασική απαίτηση είναι να έχεις την ελευθερία σου.

-Είναι προϋπόθεση για την καλλιέργεια όλων των άλλων αξιών.

-Χωρίς την ελευθερία δε θα ισχύουν οι υπόλοιπες αξίες που αναφέρονται, τουλάχιστον οι περισσότερες.

-Είναι η πηγή όλων των άλλων αξιών ή η αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξή τους.

-Γιατί χωρίς αυτήν αποκλείεται να μην υπάρχουν επιπτώσεις στις άλλες.

-Η ελευθερία είναι η μεγαλύτερη αξία στη ζωή. Από αυτήν απορρέουν όλες οι υπόλοιπες αξίες.

-Έχοντας πρώτα την ελευθερία δημιουργείς, έχεις, αποκτάς κι άλλες αξίες.

-Όταν είσαι ελεύθερος μπορείς να έχεις τα υπόλοιπα.

-Γιατί η ελευθερία είναι ο θεμέλιος λίθος δημιουργίας όλων των υπόλοιπων αξιών.

**Άτομο**

-Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ατομικότητας και προσωπικότητας. Με προϋπόθεση το σεβασμό της ελευθερίας του άλλου.

-Χωρίς ελευθερία δεν μπορεί να υπάρξει καλή λειτουργία του κάθε ανθρώπου, μέσα στην κοινωνία.

-Η ελευθερία σε όλα τα επίπεδα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για λήψη σωστών αποφάσεων και κοινωνική πρόοδο.

-Η ελευθερία του ατόμου είναι η Λυδία λίθος για την ατομική και κοινωνική εξέλιξη κάθε πολιτισμένου ανθρώπου.

-Γιατί είναι το κύριο χαρακτηριστικό του ανθρώπου που τον ξεχωρίζει από τα ζώα.

-Συνδυάζει το τρίπτυχο προσωπική ελευθερία + ελευθερία σκέψης + ελευθερία διακίνησης και διάδοσης ιδεών. Πολυτιμότατο αγαθό, αλλά και χαρακτηριστικό της ανθρώπινης υπόστασης, που εξασφαλίζει τις φυσικές και πνευματικές κινήσεις ανεμπόδιστα.

-Θέλω να έχω τη δυνατότητα να βιώνω ό,τι μου αρέσει και να αποκτώ εμπειρία μέσα από την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους.

-Η ελευθερία είναι το θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου με το οποίο επιτυγχάνεται η ειρηνική συνύπαρξη των λαών, η δημιουργικότητα και η αρμονική ζωή των ανθρώπων.

-Γιατί μόνο αν είσαι ανεξάρτητος, μπορεί να πετύχεις τους στόχους σου.

-Είναι βασική προϋπόθεση της προσωπικότητας και ανεξαρτησίας του ατόμου.

-Η ελευθερία δεν είναι απλά νοηματική έννοια. Ο ελεύθερος άνθρωπος, είναι ένας μικρός θεός. Ένας μικρός θεός, είναι ένας τέλειος άνθρωπος. Και ένας τέλειος άνθρωπος, είναι ένας μεγάλος θεός (Κυρ).

-Αν δεν είναι κανείς (ή δεν αισθάνεται) ελεύθερος δεν μπορεί να διεκδικήσει τίποτε άλλο.

**χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Θεμελιώδης αξία η οποία στις μέρες μας νομίζω βάλλεται πανταχόθεν (ομαδοποίηση, καθοδήγηση, οικονομικός έλεγχος του ατόμου).

-Χωρίς ελευθερία δεν κάνεις τίποτα στη ζωή.

-Η ελευθερία είναι το παν.

-Το μεγαλύτερο αγαθό στους ανθρώπους που αποκτιέται δύσκολα. Η ελευθερία έχει και υποχρεώσεις: σεβασμό των άλλων (που πηγάζει από την τιμιότητα και τη δικαιοσύνη).

-Γιατί η ελευθερία είναι το κύριο πράγμα που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος.

-Γιατί θέλουμε να νιώθουμε ελεύθεροι.

**Έλλειψη**

-Λείπει στην εποχή μας.

## Νομιμότητα

**Κοινωνία**

-Γιατί χωρίς νόμους δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνία.

-Είναι το μέσο για να είναι μια χώρα ευνομούμενη, όταν οι πολίτες αυτής ενεργούν με τις ανώτερες αξίες.

-Η τήρηση της νομιμότητας απ' όλους έχει σαν αποτέλεσμα την ομαλή συμβίωση όλων των μελών της κοινωνίας στην οποία ζουν.

-Νομιμότητα γιατί θα πρέπει οι νόμοι να είναι πιο αυστηροί για να μπορέσει η κοινωνία να είναι πιο υγιής.

-Γιατί αν δεν υπήρχαν νόμοι, τότε δεν υπάρχει κράτος.

-Οι νόμοι βγαίνουν από συνετούς ανθρώπους και είναι σχεδόν ίδιοι στον πολιτισμένο κόσμο. Όταν τηρούνται κανονικά τότε και η οικογένεια και η πολιτεία και ο απλός πολίτης και κατ' επέκταση το κράτος ευημερεί.

-Διότι οι κοινωνίες πρέπει να επιβιώνουν και να προοδεύουν. Αυτό γίνεται με την τήρηση των νόμων.

*-Πρέπει να τηρούνται οι νόμοι από όλους τους πολίτες για το καλό της χώρας και των ίδιων των πολιτών.*

**Άλλες αξίες**

-Γιατί χωρίς αυτή την αξία καμιά άλλη δεν μπορεί να εφαρμοστεί.

-Γιατί χωρίς νόμους δεν υπάρχουν τα υπόλοιπα.

**Άτομο**

-Όταν κάποιος είναι νόμιμος έτσι δε φοβάται τίποτα γιατί σέβεται τους νόμους και τους τηρεί κατά γράμμα.

-Με την εφαρμογή των νόμων υπάρχει δικαιοσύνη, επιτυγχάνεις καλή συνεργασία….

-Γιατί είμαι πατριώτης.

-Πρέπει να τηρούνται οι νόμοι από όλους τους πολίτες για το καλό της χώρας και των ίδιων των πολιτών.

**χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί όλα αυτά πρέπει να τα πιστέψουμε.

-Η νομιμότητα οδηγεί σωστά την οικογένεια.

-Η τήρηση και η εφαρμογή των νόμων.

## <u>Θρησκευτική πίστη</u>

**Άλλες αξίες**

-Διότι από αυτή πηγάζουν όλες οι άλλες αξίες.

-Γιατί μέσα απ' αυτήν πηγάζουν πολλές αξίες της ζωής.

-Διότι από τη θρησκεία μας πηγάζουν οι ενάρετες αξίες της ζωής μας.

**Άτομο**

-Σου φέρνει μια εσωτερική ισορροπία και ολοκλήρωση της οικογένειας.

-Με τη βοήθεια και την πίστη στο Θεό πετυχαίνεις τα πάντα.

-Έβαλα πρώτη τη θρησκευτική πίστη, γιατί πιστεύω πως αν δεν υπήρχε Θεός δε θα υπήρχε ζωή.

-Ο φόβος που υπάρχει και η εξάρτηση που έχουμε στο Θεό.

-Η θρησκευτική πίστη συνδέει τον άνθρωπο με το Θεό, την πηγή κάθε αγαθού και χάριτος. Οδηγεί τον άνθρωπο σ' ένα τέλειο πρότυπο και του δίνει τα μέσα και τη δύναμη να το επιτύχει.

-Χωρίς την πίστη στο Θεό, αλλά και χωρίς τη βοήθεια του Θεού ο άνθρωπος δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα στη ζωή του.

-Νιώθω άνετα κι ελεύθερα.

-Η θρησκεία είναι ολοζώντανη με το να έχεις πίστη στο Θεό και να προσεύχεσαι σε βοηθάει ο Θεός. Περνάμε και πολλές δοκιμασίες. Ο Θεός πάλι μας βοηθάει στις δύσκολες στιγμές.

-(σωτηρία ψυχής) Όταν ο άνθρωπος προσπαθεί να σώσει την ψυχή του ακολουθώντας το λόγο του Θεού (ευαγγέλιο), δεν μπορεί να βάλει προτεραιότητα στις αξίες ζωής.

**χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί είναι το Α και το Ω στη ζωή μας.

-Νομίζω πρώτα απ' όλα ο Θεός και μετά όλα τ' άλλα.

## <u>Υπευθυνότητα</u>

**Άλλες αξίες**

-Γιατί αυτό εκφράζει τις επακόλουθες λέξεις (αξίες) που αναγράφω παρακάτω.

**Άτομο**

-Πιστεύω ότι αν σε όλους μέτρο σύγκρισης ήταν η υπευθυνότητα θα ήμασταν πιο δίκαιοι και σωστοί στις κρίσεις προς το εαυτό μας.

-Γιατί αν φτιάχνω κάτι στην εργασία μου είμαι υπεύθυνος.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί πρέπει να είμαστε υπεύθυνοι για ότι κάνουμε.

-Γιατί είναι ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα στη ζωή μας.

-Πρέπει πάντα να είμαστε υπεύθυνοι για τις πράξεις μας.

## Δικαιοσύνη

**Κοινωνία**

-Πάνω στη δικαιοσύνη λειτουργεί ομαλά η κοινωνία και οι ανθρώπινες σχέσεις.

**Άλλες αξίες**

-Κρύβει μέσα της τις περισσότερες από τις υπόλοιπες αξίες εάν εφαρμόζεται όπως πρέπει.

-Πιστεύω ότι είναι η βάση για όλες τις αρετές, για όλες τις αξίες που οδηγούν σε μια νόμιμη, ελεύθερη υπεύθυνη, δίκαιη, ανιδιοτελή, τίμια, δημιουργική κτλ. ζωή.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Είναι βασική αρχή ζωής.

-Πρέπει να είμαστε δίκαιοι με όλους.

-Διότι αποτελεί την προϋπόθεση αλλά και κατάληξη των ενεργειών μας, είτε αυτές πραγματοποιούνται με δική μας πρωτοβουλία είτε είναι ενέργειες στις οποίες χρειάζεται να προβαίνουμε ως κοινωνικά όντα.

## Τιμιότητα

**Κοινωνία**

-Βάζω *τιμιότητα* διότι πιστεύω ότι ένας τίμιος άνθρωπος είναι υπόδειγμα για την κοινωνία.

**Άτομο**

-Με την τιμιότητα μπορεί οποιοσδήποτε να κερδίσει πολλά στη ζωή και σε συνδυασμό με την εργατικότητα που μπορεί να κάνει πολλά. Οπωσδήποτε δικαιοσύνη σε όλους και όχι τρικλοποδιές, για να μπορέσει να σταθεί στη συνεχεία η οικογένεια, σε συνδυασμό με το σεβασμό στους άλλους.

-Για να μπορείς να κοιμάσαι ήσυχος.

-Εάν δεν είσαι τίμιος δεν μπορείς να πας μπροστά στη ζωή σου.

## Εργατικότητα

**Κοινωνία**

*-Γιατί μέσω της δουλειάς ο άνθρωπος γίνεται δημιουργικός, αναπτύσσει τη φαντασία του και προσφέρει εκτός του εαυτού του στο κοινωνικό σύνολο.*

**Άτομο**

-Γιατί μέσω της δουλειάς ο άνθρωπος γίνεται δημιουργικός, αναπτύσσει τη φαντασία του και προσφέρει εκτός του εαυτού του στο κοινωνικό σύνολο.

-Γιατί πιστεύω ότι όποιος δεν είναι εργατικός δεν μπορεί να επιβιώσει.

-Γιατί όταν εργάζεσαι ποτέ δε χάνεις ενώ πάντα κερδίζεις.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί η μέρα όλων των ανθρώπων ξεκινάει από την εργασία και επίσης είναι πολύ σημαντική για τη ζωή μας.

## Ψυχική ευγένεια και απλότητα

**Κοινωνία**

*-Φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά, κάνει τις σχέσεις τους πιο ουσιαστικές, χωρίς υποκρισία και την κοινωνία πιο ανθρώπινη.*

-Ο σεβασμός του ανθρώπου για τον άλλο είναι βασική προϋπόθεση για πιο εξελιγμένες κοινωνίες.

**Άτομο**

-Φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά, κάνει τις σχέσεις τους πιο ουσιαστικές, χωρίς υποκρισία και την κοινωνία πιο ανθρώπινη.

-Αν εκπέμπεται κάτι τέτοιο: 1) αυτό ζω, αυτό αισθάνομαι, αυτό δίνω, 2) αυτό εισπράττω, 3) είναι ένας κύκλος που σίγουρα δεν τελειώνει.

## Ηγετική ικανότητα

**Άτομο**

-Είναι θέμα επιβίωσης.

*-Για τον αυτοέλεγχο και μεταδοτικότητα των αξιών.*

**Άλλες αξίες**

-Για τον αυτοέλεγχο και μεταδοτικότητα των αξιών.

## Δημιουργικότητα

**άτομο**
-Δημιουργώντας αισθάνεσαι ότι μπορείς να προσφέρεις στον εαυτό σου περισσότερα πράγματα.

**Άλλες αξίες**

-Πιστεύω ότι ο άνθρωπος που μπορεί να επινοεί και δημιουργεί με τη φαντασία του, μπορεί να καλύψει τις υπόλοιπες αξίες της ζωής.

## Υπομονή

**Άτομο**

-Σε αυτή τη ζωή η υπομονή βοηθά να ζούμε καλύτερα.

## Υγεία

**Άτομο**

-Όταν υπάρχει υγεία υπάρχει ελπίδα κίνητρο για δημιουργία, για ζωή. Όταν λείπει αυτή, τότε η προσήλωση του ανθρώπου, το ενδιαφέρον του αναλώνεται στην απόκτησή της και συνήθως σε τίποτε άλλο.

**-(ΜΗΤΕΡΕΣ)**

**<u>Οικογένεια</u>**

**Κοινωνία**

-Γιατί είναι στήριγμα στην κοινωνία.

-Γιατί δημιουργεί μια καλύτερη υγιέστερη κοινωνία.

- Γιατί μέσα σε αυτή δημιουργούνται καλύτεροι άνθρωποι για τις επόμενες κοινωνίες.

-Γιατί η οικογένεια είναι αυτή που με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση θα βγάλει σωστούς ανθρώπους στην κοινωνία.

-Κατά τη γνώμη μου η οικογένεια είναι μια βασική αξία ζωής διότι είναι μια μικρή κοινωνία που αποτελείται από άτομα τα οποία ανήκουν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αν αυτά τα άτομα είναι σωστά και υπεύθυνα στη μικρή κοινωνία που λέγεται οικογένεια θα είναι και στη ευρύτερη κοινωνία.

-Η οικογένεια ως πρώτη μορφή κοινωνίας στην οποία εντάσσεται ο άνθρωπος, εμφυτεύει τις αξίες με τις οποίες θα πορευτούμε στη μετέπειτα ζωή μας.

-Γιατί η οικογένεια είναι ο πυρήνας της κοινωνίας, αν μέσα σ' αυτήν δε μαθαίνουμε την αγάπη, το σεβασμό, την τιμιότητα και κάθε αξία που διέπει τη ζωή δε θα λειτουργήσουμε ούτε θα υπάρξουμε σωστά στην κοινωνία.

-Η οικογένεια είναι το κύτταρο της κοινωνίας. Και αν έχεις μια σωστή οικογένεια τότε μόνο μπορείς να σταθείς μέσα στην κοινωνία.

-Γιατί η οικογένεια είναι η αρχή της προσαρμογής των ανθρώπων μέσα σε μια κοινωνία.

-Η επιλογή της οικογένειας ως πρώτης αξίας έγινε γιατί αυτή είναι η βάση και το κύριο στήριγμα της κοινωνίας.

-Είναι η βάση της κοινωνίας. Καλλιεργούνται μέσα της όλες οι άλλες αξίες.

**Άλλες αξίες**

-Η οικογένεια είναι η βάση για να μπορέσεις να αποκτήσεις όλες τις άλλες αξίες.

*-Είναι η βάση της κοινωνίας. Καλλιεργούνται μέσα της όλες οι άλλες αξίες.*

-Βοηθάει στην απόκτηση όλων των παραπάνω αξιών.

-Χωρίς αυτήν είναι δύσκολο να αποκτήσουμε τις άλλες αξίες.

-Γιατί καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες

-Διότι καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες.

-Γιατί καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες.

-Νομίζω ότι μέσα από την οικογένεια βγαίνουν όλες οι αξίες της ζωής.

-Η αξία της οικογένειας είναι το θεμέλιο για όλες τις υπόλοιπες αξίες.

-Γιατί μέσα από την οικογένεια ξεκινούν όλες οι αξίες, ανάλογα με ποιον τρόπο θα τις μεταδώσουμε στα παιδιά.

-Η αξία της οικογένειας διδάσκει όλες τις άλλες αξίες. Όταν βέβαια λειτουργεί σωστά.

*-Γιατί η οικογένεια είναι ο πυρήνας της κοινωνίας, αν μέσα σ' αυτήν δε μαθαίνουμε την αγάπη, το σεβασμό, την τιμιότητα και κάθε αξία που διέπει τη ζωή δε θα λειτουργήσουμε ούτε θα υπάρξουμε σωστά στην κοινωνία.*

*-Γιατί έχεις μεγαλύτερη ευτυχία ως άνθρωπος και γιατί οδηγεί στην καλλιέργεια όλων των άλλων αξιών.*

*-Γιατί από την οικογένεια ξεκινούν όλα. Η συμπεριφορά μας και ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τη ζωή.*

*-Η οικογένειά μου αποτελεί πάντα την πρώτη προτεραιότητα στη ζωή μου. Όταν είναι καλές οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, μπορούμε να «περάσουμε» και τις άλλες αξίες στα παιδιά μας (τιμιότητα κ.λ.π.) αλλά και να είμαστε ελεύθεροι να δημιουργήσουμε και να «ανθίσουμε» σαν άτομα.*

*-Διάλεξα την οικογένεια γιατί τίποτα άλλο δεν θα άξιζε πρώτο. Ούτε το επάγγελμα, ούτε καριέρα, ούτε χρήμα και δόξα. Αξίζει κανείς να επενδύσει στην οικογένεια, στα παιδιά. Να τους διδάξει καλούς τρόπους, σεβασμό, υπακοή, τιμιότητα. Θα 'λεγα τα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής τους οι γονείς τουλάχιστον η μητέρα πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά.*

**Άτομο**

-Γιατί είναι το παν σε έναν άνθρωπο που θέλει να φτιάξει τη ζωή του.

-Γιατί με ολοκληρώνει σαν άνθρωπο.

-Γιατί είναι ο θεμέλιος λίθος της ισορροπίας του ατόμου.

-Γιατί δημιουργεί νέες υγιείς προσωπικότητες.

-Γιατί προσφέρει αγάπη, υγεία, ευτυχία, ζωή.

-Γιατί έχεις μεγαλύτερη ευτυχία ως άνθρωπος και γιατί οδηγεί στην καλλιέργεια όλων των άλλων αξιών.

-Η ζωή κάθε ανθρώπου γεννιέται στην οικογένεια.

-Γιατί από την οικογένεια ξεκινούν όλα. Η συμπεριφορά μας και ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε τη ζωή.

-Από την οικογένεια ένα μικρό παιδί παίρνει παραδείγματα και βάσεις για τη ζωή του και τον χαρακτήρα του. Η οικογένεια είναι αυτή που θα το στηρίξει χωρίς συμφέρον σε όλες τις δύσκολες στιγμές του. Η σωστή οικογένεια για ένα παιδί είναι τα πρότυπα που δημιουργεί στο χαρακτήρα του.

-Η οικογένειά μου είναι η ζωή μου όλη και πιο πολύ τα παιδιά μου που λατρεύω, γι' αυτά μπορώ να κάνω τα πάντα και κατ' επέκταση και τον πατέρα τους.

-Η επιλογή σωστού συντρόφου και η ανατροφή ώριμων και υπεύθυνων παιδιών σε συνδυασμό με την υγεία είναι ότι πολυτιμότερο μπορεί να γευτεί κάποιος στη ζωή.

-Στη ζούγκλα της σημερνής κοινωνίας η οικογένεια είναι το στήριγμα, η ελπίδα, η αγάπη και η θαλπωρή.

-Η σωστή οικογένεια ή ανάλογα πώς εννοείται από τον καθένα, είναι το πιο σπουδαίο στη ζωή των ανθρώπων. Είναι το πιο δύσκολο «επάγγελμα». Ο καθένας ορίζει την έννοια διαφορετικά και λίγοι καταφέρνουν να διαπρέψουν.
-Γιατί πιστεύω πως η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή κάθε ανθρώπου.

-Είναι ο πυρήνας της κοινωνίας και το κέντρο βάρους της ζωής μας.

-Η οικογένεια για μένα είναι ό,τι πιο σημαντικό υπάρχει στη ζωή μου.

-Η οικογένεια είναι πολύ σημαντική γιατί διαμορφώνει του χαρακτήρες των παιδιών και όταν υπάρχει ηρεμία μέσα στο χώρο που ζει είναι καλό για το παιδί.

-Είναι ό,τι πιο πολύτιμο στη ζωή των ανθρώπων.

-Γιατί πιστεύω ότι παίζει το μεγαλύτερο ρόλο για την ανάπλαση του παιδιού. Μεγαλώνοντας σε ένα σωστό και ήρεμο περιβάλλον είναι κάπως δύσκολο το παιδί να ξεφύγει πολύ.

-Η οικογένειά μου αποτελεί πάντα την πρώτη προτεραιότητα στη ζωή μου. Όταν είναι καλές οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, μπορούμε να «περάσουμε» και τις άλλες αξίες στα παιδιά μας (τιμιότητα κ.λ.π.) αλλά και να είμαστε ελεύθεροι να δημιουργήσουμε και να «ανθίσουμε» σαν άτομα.

-Η σωστή οικογένεια είναι η βάση για σωστό ξεκίνημα. Αυτή δίνει γερές βάσεις και σωστή ανατροφή.

-Η αξία της οικογένειας για μένα είναι το παν. Μετά από αυτή, αν είναι σωστή, μαθαίνουμε και όλες τις υπόλοιπες αξίες ζωής και το σπουδαιότερο έχουμε συνέχεια του εαυτού μας που είναι τα παιδιά.

-Η οικογένεια είναι το Α και το Ω στη Ζωή. Δημιουργώντας οικογένεια ολοκληρώνεσαι σαν άνθρωπος.

-Γιατί η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα πάρει το παιδί τις βάσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και τη δημιουργία του χαρακτήρα του.

-Η οικογένεια είναι παν, αν είναι καλά η οικογένειά μου όλα στη ζωή είναι καλά.

-Διάλεξα την οικογένεια γιατί τίποτα άλλο δεν θα άξιζε πρώτο. Ούτε το επάγγελμα, ούτε καριέρα, ούτε χρήμα και δόξα. Αξίζει κανείς να επενδύσει στην οικογένεια, στα παιδιά. Να τους διδάξει καλούς τρόπους, σεβασμό, υπακοή, τιμιότητα. Θα ‘λεγα τα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής τους οι γονείς τουλάχιστον η μητέρα πρέπει να είναι κοντά στα παιδιά.

**χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί η οικογένειά μου είναι πολύ καλή.

-Γιατί από την οικογένεια ξεκινούν όλα.

-Γιατί όλα εξαρτώνται από αυτήν.

-Επειδή είναι το πιο σημαντικό και πιο ιερό πράγμα στη ζωή.

-Γιατί πάντα πρέπει να φροντίζουμε την οικογένεια.

-Γιατί είναι το πιο ιερό και σημαντικό.

-Επειδή πρέπει να φροντίζουμε την οικογένεια όσο μπορούμε. Χρειάζεται προστασία και αγάπη προς αυτήν.

-Είναι το σημαντικότερο πράγμα στη ζωή μας.

-Γιατί βάζω την οικογένεια πάνω απ’ όλα.

-Η οικογένεια έχει τον πρώτο λόγο για μένα.

-θεωρώ ότι ο θεσμός της οικογένειας είναι ιερός και για να στηριχτεί στην κοινωνία που ζούμε χρειάζεται τεράστια υπομονή και από τους δύο συζύγους.

-Το «Α» και το «Ω» της ζωής.

## Ελευθερία

**Κοινωνία**

-Χωρίς την ελευθερία δεν μπορεί ο άνθρωπος να ζήσει και να δημιουργήσει πολιτισμό.

-Είναι η βασική αρχή για την ανάπτυξη της κοινωνίας.

-Βοηθά στην ανάπτυξη του ανθρώπου και τις κοινωνίας γενικότερα.

**Άλλες αξίες**

-Χωρίς ελευθερία δεν μπορείς να αποκτήσεις άλλες αξίες ζωής.

-Είναι η αρχή για να ισχύσουν όλες οι άλλες αξίες (αγάπη, ζωή, ανθρώπινη υπόσταση).

-Όταν ο άνθρωπος δεν είναι ελεύθερος δεν μπορεί ούτε να δημιουργήσει, ούτε να μιλάει για τις άλλες αξίες ζωής.

-Είναι το αγαθό που πρέπει να προϋπάρχει όλων των υπολοίπων.

-Η ελευθερία είναι η σπουδαιότερη αξία της ζωής και της προσωπικότητας του ανθρώπου γιατί είναι η βάση που εκεί πάνω μπορείς να κτίσεις και να αναπτύξεις όλες τις άλλες αξίες.

-Γιατί χωρίς αυτήν δεν μπορεί να υπάρξει τίποτε άλλο.

-Γιατί η ύπαρξή της αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη και των άλλων αξιών.

**Άτομο**

-Είναι το Α και το Ω για την εξέλιξη του ανθρώπου.

-Μόνο μέσα από την ελευθερία αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται η προσωπικότητα του ανθρώπου.

-Είναι ελευθερία γνώμης, ψυχής, ελευθερία ατόμου.

-Βοηθάει τον άνθρωπο να σκεφτεί καλύτερα, να προχωρήσει στη ζωή του ήρεμα και ωραία.

-Διότι περιλαμβάνει: φυσική ελευθερία, ελευθερία του πνεύματος, των ιδεών, του λόγου, ελευθερία βουλήσεως, προσωπική ελευθερία, ατομικές ελευθερίες (σύνολο δικαιωμάτων του πολίτη) και συνδικαλιστικές. Η έλλειψη καταναγκασμού δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ενεργεί σύμφωνα με τη βούλησή του και τη σκέψη του.

-Έβαλα πρώτη αξία την ελευθερία επειδή ο κάθε άνθρωπος πρέπει να ζει ελεύθερα χωρίς να του λένε κάνε αυτό και κάνε το άλλο.

-Γιατί πιστεύω ότι ο άνθρωπος πρέπει να είναι ελεύθερος να αποφασίζει για τη ζωή του.

-Το άτομο μπορεί να σκέφτεται και να ενεργεί ελεύθερα.

-Η ελευθερία είναι βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

-Χωρίς ελευθερία δεν μπορείς να κάνεις τίποτα στη ζωή σου.

-Διάλεξα την ελευθερία, γιατί στον κόσμο πρέπει να υπάρχει ελευθερία και όχι πόλεμος. Πρέπει να ζούνε όλοι με ειρήνη και όχι με πόλεμο.

-Χωρίς την ελευθερία δεν μπορεί να λειτουργήσει ο άνθρωπος.

-Μαζί με την υπομονή πιστεύω ότι αυτά είναι σημαντικά και προσπαθώ με πράξεις να τα διδάξω στα παιδιά μου.

-Γιατί θεωρώ ότι η ελευθερία του ανθρώπου είναι το υπέρτατο ιδανικό για την πρόοδο και την εξέλιξή του.

**χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Το υπέρτατο αγαθό.

## Θρησκευτική πίστη

**Κοινωνία**

-Γιατί χωρίς πίστη η ανθρωπότητα είναι μια ζούγκλα.

**Άλλες αξίες**

-Όταν έχουμε θρησκευτική πίστη βρισκόμαστε στο δρόμο του Θεού και μας βοηθάει πάντα να πηγαίνουμε στο σωστό δρόμο να κάνουμε μια σωστή οικογένεια με αρχές και κανόνες.

-Ο λόγος του Θεού περιλαμβάνει όλες τις ηθικές αξίες της ζωής.

-Διότι όταν βιώνεται η θρησκευτική πίστη με σωστό ορθόδοξο τρόπο αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι υπόλοιπες αξίες.

-Αν υπάρχει θρησκευτική πίστη τότε ρέουν ακοπίαστα κι ευχάριστα όλες οι υπόλοιπες αξίες που υπάρχουν σε ηθικούς και πρακτικούς νόμους.

**Άτομο**

-Όταν έχεις θρησκευτική πίστη σε βοηθάει να μεγαλώσεις τα παιδιά σου σωστά και να γίνουν σωστοί άνθρωποι.

-Πάνω από όλα πιστεύω στο Θεό γιατί με την πίστη μας παίρνουμε δύναμη και ψυχική και σωματική για να αντιμετωπίζουμε το κάθε πρόβλημα στη ζωή μας.

-Γιατί πιστεύω ότι πίσω από κάθε μας κίνηση καλή ή κακή κρινόμαστε κι έτσι ανταμειβόμαστε ή τιμωρούμαστε.

-Οι αξίες και τα χαρακτηριστικά πρέπει να είναι πολύ περισσότερα από 5. Πιστεύω ότι η αξία που έχω βάλει ως πρώτη είναι γιατί στην ίδια μας τη ζωή όσο και αν έχουμε σαν αρχή μας άλλες αξίες πάντα σε όλες τις στιγμές η πίστη είναι εκείνη που στο τέλος μας δυναμώνει.

-Χωρίς πίστη πιστεύω πως ο άνθρωπος χάνεται, δεν έχει όρια στον εαυτό του, στους άλλους και στις πράξεις του.

-Η θρησκεία μας βοηθάει στην καλυτέρευση της ζωής.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Έβαλα τη θρησκευτική πίστη γιατί κατά τη γνώμη μου πρέπει πρώτα να πιστεύουμε στο Θεό που μας έπλασε και μετά στην οικογένεια.

## Νομιμότητα

**Κοινωνία**

-Όταν δεν υπάρχουν νόμοι ή δεν εφαρμόζονται = ζούγκλα.

-Η τήρηση των νόμων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κοινωνική, οικονομική, πνευματική πρόοδο.

-Χωρίς νόμους δεν υπάρχει κοινωνική ζωή και ασφάλεια.

-Η νομιμότητα των πολιτών βοηθά την πρόοδο της χώρας μας.

**Άλλες αξίες**

-Γιατί αν τηρούνται οι νόμοι, υπάρχουν και άλλες αξίες (δικαιοσύνη, σεβασμός, τιμιότητα).

**Άτομο**

**-**Οι νόμοι πρέπει να εφαρμόζονται από όλους, ώστε οι πολίτες να νιώθουν ασφαλείς και ευνομούμενοι.
-Νομίζω ότι η εφαρμογή των νόμων σε κάνει πιο σωστό άνθρωπο, πολίτη οικογενειάρχη και προσπαθώ να το τηρώ όπως μπορώ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

-Γιατί η τήρηση και εφαρμογή των νόμων πιστεύω ότι βοηθά στην υπευθυνότητα ενός ατόμου και στην ισορροπία του εαυτού του.

## Δικαιοσύνη

**Κοινωνία**

-Έβαλα τη δικαιοσύνη γιατί θέλω σε αυτόν τον κόσμο να μπορούμε να ζούμε χωρίς φόβους και ανασφάλειες για τη ζωή μας και τη ζωή των δικών μας.

**Άλλες αξίες**

-Η δικαιοσύνη είναι η πρώτη ιδιότητα της αρετής.

**άτομο**

-Έβαλα τη δικαιοσύνη πρώτη γιατί με τη δικαιοσύνη θα αλλάξει όλη μας η ζωή χωρίς απατεωνιές.

-(Χωρίς αυτήν) Δεν νιώθω όμορφα, νιώθω άσκημα και τύψεις.

-Η δικαιοσύνη πρέπει να υπάρχει παντού σε όλους ίδια. Για να τηρείται πρέπει να τη διατηρούν όλοι με σεβασμό και πίστη.

-Τη θεωρώ σημαντική αξία γιατί αν υπήρχε, ο κόσμος θα ήταν καλύτερος και πιο δημιουργικός.

## Τιμιότητα

**Άτομο**

-Όταν είσαι τίμιος στη ζωή σου βρίσκεις κανάλια όμορφα για να προχωρήσεις. Έχοντας αυτή σαν όπλο κάνεις τη ζωή σου πιο όμορφη, με αξίες και τις μεταβιβάζεις στα παιδιά σου.

-Τιμιότητα ίσον ανθρωπιά.

-Να είναι τίμιος ο άνθρωπος να τον εμπιστεύονται.

-Η τιμιότητα είναι η πρώτη αξία που πρέπει να έχουμε για να πάμε μπροστά στη ζωή μας.

-Χωρίς την τιμιότητα οι πιο πολλοί άνθρωποι θα έκλεβαν, άλλοι θα δολοφονούσαν συνανθρώπους τους και δεν θα υπήρχε ακόμα και στις πιο ανεπτυγμένες χώρες μεγάλος πληθυσμός.

**Έλλειψη**

-Γιατί είναι ό,τι λείπει από τη σημερινή εποχή και για αυτό κλονίζονται οι σχέσεις, οι διαπροσωπικές.

## Ψυχική ευγένεια

**Άλλες αξίες**

-Η ψυχική ευγένεια μπορεί να συμπεριλαμβάνει πολλές από τις παραπάνω αξίες. Μια ευγενική ψυχή έχει πολλές αρετές όπως η τιμιότητα, ανιδιοτέλεια, σεβασμός κ.ά.

-Η ψυχική ευγένεια και απλότητα κατά τη γνώμη μου περικλείει πολλές αξίες μαζί και επιδέχεται συνεχούς προσπάθειας για βελτίωση. Περιλαμβάνει τιμιότητα, σεβασμό, υπομονή, αυτοέλεγχο, ανιδιοτέλεια και καλούς τρόπους.

-Γιατί όταν ένας άνθρωπος διακατέχεται από ψυχική ευγένεια, πιστεύω ότι θα τηρήσει και θα ακολουθήσει όσα αναγράφονται στον κατάλογο αξιών της ζωής.

*-Όταν έχεις ψυχική ευγένεια και απλότητα μπορείς να εκτιμήσεις την ελευθερία σου, να αφοσιωθείς στην οικογένειά σου και όλα τα δύσκολα στη ζωή με αποφασιστικότητα και υπευθυνότητα περνάνε.*

**Άτομο**

-Ο ψυχικά ευγενής και απλός άνθρωπος εύκολα ανοίγει την καρδιά του στον άλλο κι έτσι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επικοινωνία και αγάπη.

-Η ψυχική ευγένεια και η απλότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά πάνω στα οποία μπορεί να στηριχτεί η ανάπτυξη μιας υγιούς κοινωνικά και ατομικά προσωπικότητας.

-Όταν έχεις ψυχική ευγένεια και απλότητα μπορείς να εκτιμήσεις την ελευθερία σου, να αφοσιωθείς στην οικογένειά σου και όλα τα δύσκολα στη ζωή με αποφασιστικότητα και υπευθυνότητα περνάνε.

## Υπευθυνότητα

**άλλες αξίες**

-Πιστεύω ότι η λέξη υπευθυνότητα περιλαμβάνει όλα τα υπόλοιπα και έτσι είναι όλες οι αξίες μαζί.

-Γιατί από αυτό εκφράζει τις επακόλουθες λέξεις που γράφω παρακάτω (δημιουργικότητα, σεβασμός των άλλων, υπομονή, οικογένεια).

**Άτομο**

-Δυσκολεύτηκα να αποφασίσω τη σειρά προτεραιότητας σε όλους τους τομείς αλλά ίσως να έκλινα ως πρωταρχική αξία την υπευθυνότητα σε όλους τους τομείς της ζωή ς μας. Είτε στην οικογένεια είτε στην κοινωνική μας ζωή πρέπει να είμαστε υπεύθυνοι στις πράξεις μας και στις αποφάσεις μας.

-Γιατί καταφέρνεις τη δουλειά σου καλύτερα.

## Αυτοέλεγχος

**άτομο**

-Είναι η βάση για το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του καθένα.

-Να ελέγχουμε τον εαυτό μας, να αποφασίζουμε σωστά και να μην κάνουμε πράγματα που θα στενοχωρούν τους γύρω μας.

-Είναι πολύ σημαντική διότι οι πιέσεις που δεχόμαστε είναι μεγάλες. Πιστεύω επίσης στην αυτοκριτική.

## Σεβασμός των άλλων

**Άλλες αξίες**

-Γιατί είναι η προϋπόθεση οποιασδήποτε αξίας.

**Άτομο**

-Όταν σέβεσαι τους νόμους της πατρίδας σου, τη θρησκεία, τους γονείς, τους δασκάλους, τους συνανθρώπους σου σέβεσαι και τον εαυτό σου.

-Σέβομαι την προσωπικότητα και την ελευθερία του άλλου έχοντας ψυχική ευγένεια και απαιτώ το ίδιο από τους άλλους στο πρόσωπό μου.

## Αποταμίευση

**Άτομο**

**-**Διότι χωρίς χρήμα δεν κάνεις τίποτα.

-Γιατί όταν δεν έχουμε δικά μας λεφτά στην άκρη την ώρα, που έχουμε ανάγκη δε θα μας βοηθήσει κανείς.

## Υπομονή

**Άτομο**

-Αν έχουμε υπομονή μπορούμε να ξεπεράσουμε δυσκολίες, αρρώστιες, φτώχεια και πάρα πολλά άλλα.

## Ανιδιοτέλεια

**άτομο**

-Οι περισσότεροι φοράνε το προσωπείο τους και η συμπεριφορά τους προς τρίτα άτομα είναι προμελετημένη. Παραμερίζουν το συναίσθημα για το προσωπικό συμφέρον.

**-(ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ1 –ΣΤ2 / ΑΓΟΡΙΑ)**

**<u>Οικογένεια</u>**

**Κοινωνία**

-Η οικογένεια είναι πολύ σπουδαία για την ελληνική κοινωνία.

-Έβαλα την οικογένεια ως πρώτη αξία, γιατί πιστεύω πως η οικογένεια είναι το μέλλον του κόσμου.

**Άτομο**

-Επειδή είναι η συνέχεια ενός προγόνου μας.

-Γιατί χωρίς την οικογένεια δε θα είχαμε ούτε φαγητό, ούτε αγάπη, ούτε θα μπορούσαμε να προκόψουμε στις σπουδές.

-Γιατί είναι το πιο πολυτιμότερο στη ζωή μου και το αγαπώ πολύ.

-Γιατί πιστεύω πως η οικογένεια είναι σημαντική, γιατί χωρίς αυτήν δεν μπορείς να ζήσεις χαρούμενος και ευτυχισμένος.

-Γιατί χρειάζεται να έχουμε την οικογένειά μας για να ζήσουμε με υγεία, στέγη, αγάπη και χαρά.

-Πιστεύω ότι είναι σημαντική για ένα παιδί γιατί αισθάνεται φροντίδα, αγάπη και σιγουριά.

-Είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή γιατί σημαίνει αγάπη φροντίδα κ.α.

-Επειδή νομίζω ότι κατά τη γνώμη μου είναι το πιο χαρούμενο πράγμα.

-Σημείωσα την οικογένεια ως πρώτη επειδή είναι η πιο σημαντική απ’ όλα απ’ όσα ζούνε στον πολιτισμό και είναι το πιο ιερό πράγμα στη ζωή.

-Γιατί μπορώ να μοιραζόμαστε τα μυστικά μεταξύ μας.

-Γιατί πιστεύω πως η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πράγμα απ’ όλα γιατί συμβιώνεις με άλλους ανθρώπους.

-Γιατί δε νιώθω μόνος μου και είμαι προστατευμένος.

-Γιατί στην οικογένεια θα αισθάνεσαι ασφαλής και θα έχεις στοργή και αγάπη.

-Γιατί στην οικογένεια αισθάνεσαι πιο άνετα, χαίρεσαι τους γονείς, τα αδέρφια σου και δεν είσαι ορφανός. Στην οικογένεια μαθαίνεις πολλά πράγματα για τις ρίζες σου.

-Γιατί ο καθένας θα πρέπει να ανήκει σε μια οικογένεια και γιατί δεν πρέπει να είναι έρημος και μόνος αλλά να έχει στοργή και φροντίδα.

-Χωρίς την οικογένεια δεν μπορείς να κάνεις τίποτα.

-Έβαλα πρώτη την οικογένεια γιατί πιστεύω πως η οικογένεια είναι το καλύτερο πράγμα, γιατί μπορεί να σε στηρίζει στις κακές στιγμές και γιατί πάντα ξέρεις ότι κοντά στην οικογένεια βρίσκεις την αγάπη που θέλει κάθε άνθρωπος.

-Γιατί η οικογένεια είναι αυτή που σε αγαπάει. Όταν έχεις οικογένεια είσαι ασφαλής, νοιάζεται για σένα και σε φροντίζει.

-Διάλεξα την οικογένεια γιατί πιστεύω ότι χωρίς οικογένεια δε θα νιώθαμε ευτυχισμένοι.

-Σημαντικότερη αξία για μένα είναι η οικογένεια, γιατί εκεί είναι οι δικοί σου άνθρωποι που σε αγαπούν και νοιάζονται πάρα πολύ για σένα. Πιστεύω ότι το βάζω γιατί η οικογένεια είναι πάντα πιστή.

-Την οικογένεια, γιατί χωρίς αυτήν δεν θα ζούσαμε.

-Έβαλα την οικογένεια γιατί βρίσκεις σε αυτή φροντίδα.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί η μεγαλύτερη αξία της ζωής είναι η οικογένεια.

-Γιατί είναι το καλύτερο πράγμα στον κόσμο.

-Έβαλα την οικογένεια, γιατί νομίζω πως η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή.

-Γιατί πιστεύω ότι η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πράγμα για τους ανθρώπους.

-Γιατί βάζω την οικογένειά μου πάνω απ' όλα.

-Η οικογένεια είναι το καλύτερο πράγμα που μπορεί να έχει κανείς.

-Γιατί πιστεύω ότι η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή.

-Την οικογένεια τη διάλεξα γιατί είναι το πιο ιερό.

-Έγραψα την οικογένεια γιατί είναι πάνω απ' όλα.

-Η οικογένεια γιατί είναι το πιο σημαντικό πράγμα που υπάρχει.

-Την έβαλα πρώτη γιατί νομίζω ότι είναι το πιο σημαντικό πράγμα από όλα τα άλλα πράγματα.

## Ελευθερία

**Κοινωνία**

*-Γιατί πάνω από μας είναι ένα κράτος ελεύθερο. Με την ελευθερία υπάρχει δικαιοσύνη, θρησκευτική πίστη κ.λ.π.*

*-Πιστεύω ότι η ελευθερία είναι η πιο σημαντική αξία της ζωής γιατί με την ελευθερία καλυτερεύει ο κόσμος και μπορείς να φτιάξεις μια ωραία ζωή.*

*-Γιατί πιστεύω πως κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να είναι ελεύθερος άσχετα αν είναι μαύρος, λευκός, κίτρινος ή κάτι άλλο.*

-Γιατί πολλοί άνθρωποι σκοτώθηκαν για μας.

*-Γιατί εάν ένα κράτος έχει την ελευθερία του μπορεί να αναπτυχθεί στις τέχνες, τα γράμματα, ο λαός κάνει πράγματα που θέλει αυτός ελεύθερα, υπάρχει κυβέρνηση, κατανόηση κ.ά. Έτσι και ένα άτομο αν είναι ελεύθερο κάνει ότι θέλει, ενώ εάν είναι φυλακισμένο υπακούει στους άλλους και βασανίζεται.*

-Κατά τη γνώμη μου η ελευθερία είναι η πιο σημαντική αξία γιατί συντελεί στην καλή λειτουργία της κοινωνίας.

**Άλλες αξίες**

-Έβαλα πρώτη την ελευθερία γιατί αν δεν είμαστε ελεύθεροι δεν θα υπάρχουν αξίες και νόμοι.

-Γιατί χωρίς αυτή δε θα υπάρχει οικογένεια, νομιμότητα, αποφασιστικότητα.

**Άτομο**

-Γιατί πάνω από μας είναι ένα κράτος ελεύθερο. Με την ελευθερία υπάρχει δικαιοσύνη, θρησκευτική πίστη κ.λ.π.

-Γιατί ο κάθε άνθρωπος αξίζει να είναι ελεύθερος.

-Γιατί δε μου αρέσει να είμαι υποταγμένος από κάποιον και θέλω να κάνω ό,τι μου αρέσει.

-Γιατί ο καθένας μπορεί να κάνει ό,τι θέλει χωρίς φόβο.

-Γιατί η ελευθερία είναι σημαντική, γιατί θα πεθαίναμε χωρίς ελευθερία.

-Γιατί πιστεύω ότι με την ελευθερία μπορούμε να λέμε τη γνώμη μας ελεύθερα και να ζούμε με αξιοπρέπεια όπως τους άλλους ανθρώπους.

-Πιστεύω ότι η ελευθερία είναι η πιο σημαντική αξία της ζωής γιατί με την ελευθερία καλυτερεύει ο κόσμος και μπορείς να φτιάξεις μια ωραία ζωή.

-Εγώ επέλεξα πρώτη την ελευθερία γιατί χωρίς αυτήν δε θα ήμασταν ελεύθεροι και δε θα ζούσαμέ χαρούμενα.

-Γιατί και τα παιδιά θέλουν να έχουν τη δική τους ελευθερία.

-Για να είμαι πάντα ελεύθερος και να περνώ καλά.

-Γιατί δεν μου αρέσει να κάνουν οι άλλοι ότι θέλουν μ'εμένα.

-Γιατί με την ελευθερία είμαστε όλοι ανεξάρτητοι να κάνουμε κάτι που θέλουμε, αλλά με όρους, ενώ αν δεν είχαμε ελευθερία θα μας έπαιρναν την οικογένειά μας και θα μας σκότωναν.

-Γιατί πιστεύω πως κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να είναι ελεύθερος άσχετα αν είναι μαύρος, λευκός, κίτρινος ή κάτι άλλο.

-Γιατί αν δεν είσαι ελεύθερος δεν μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις.

-Γιατί εάν ένα κράτος έχει την ελευθερία του μπορεί να αναπτυχθεί στις τέχνες, τα γράμματα, ο λαός κάνει πράγματα που θέλει αυτός ελεύθερα, υπάρχει κυβέρνηση, κατανόηση κ.ά. Έτσι και ένα άτομο αν είναι ελεύθερο κάνει ότι θέλει, ενώ εάν είναι φυλακισμένο υπακούει στους άλλους και βασανίζεται.

-Κατά τη γνώμη μου ο άνθρωπος πρέπει να ζει με ελευθερία. Δεν πρέπει να είναι σκλαβωμένος και να ζει σαν έναν υπόδουλο. Γιατί βρισκόμαστε στον εικοστό πρώτο αιώνα.

-Γιατί νομίζω ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να είμαστε ελεύθεροι και ανεξάρτητοι. Κανένας δεν πρέπει να αποφασίζει για την ελευθερία του άλλου.

-Γιατί η ελευθερία είναι το σημαντικότερο πράγμα στον κόσμο, γιατί ο καθένας έχει την ελευθερία να πει τη γνώμη του.

-Έβαλα την ελευθερία γιατί κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στη ζωή, δηλαδή να είναι ανεξάρτητος να κάνει ότι θέλει.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Ο κόσμος θέλει ελευθερία.

-Γιατί πρέπει να είμαστε ελεύθεροι (ανεξάρτητοι).

-Είναι το μεγαλύτερο αγαθό.

-Γιατί είναι το πιο σημαντικό για τον άνθρωπο.

-Έβαλα ως πρώτη αξία την ελευθερία επειδή το πρώτο πράγμα που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος είναι η ελευθερία.

-Γιατί η ελευθερία είναι σημαντική για όλους μας.

## Νομιμότητα

**Κοινωνία**

-Πρέπει να τηρούμε τους νόμους για να έχουμε μια καλή κοινωνία.

-Έβαλα τη νομιμότητα, γιατί πρέπει να πιάνονται οι κλέφτες και να μπαίνουν στη φυλακή.

-Έβαλα νομιμότητα γιατί αν δεν υπάρχει νόμος και κάνουμε ότι θέλουμε δε θα μπορεί να λειτουργήσει η κοινωνία.

-Την έβαλα πρώτη γιατί αν ο καθένας δεν υπακούει στους νόμους και κάνει ότι θέλει τότε δεν θα υπάρχει κράτος.

-Γιατί αν δεν τηρούμε τους νόμους θα δημιουργηθεί χάος.

**Άτομο**

-Εγώ θεωρώ την νομιμότητα, γιατί αν δεν υπάρχουν οι νόμοι δε θα γινόμασταν σωστοί άνθρωποι.

-Έβαλα πρώτη ως αξία τη νομιμότητα γιατί πρέπει να τηρούμε τους νόμους ώστε η ζωή όλων να είναι εύκολη.

-Χωρίς νόμους όλοι θα έκαναν κακό στον κόσμο. Ο καθένας θα έκανε του κεφαλιού του, ενώ τώρα όλα τα κάνουν με όρια.

-Γιατί πρέπει να τηρούμε τους νόμους που έχουμε. Ας πούμε για να μην πλακώνει ο ένας τον άλλο, να πάμε αύριο το πρωί και να σκοτώσουμε τον άλλο.

-Γιατί αν δεν υπήρχαν νόμοι τότε ο καθένας θα έκανε ότι ήθελε.

-Γιατί με τη νομιμότητα όλοι σέβονται τους νόμους και δε θα κάνει καθένας ότι θέλει.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί πρέπει να είμαστε νόμιμοι και να μην κάνουμε παράνομα πράγματα.

-Πιστεύω ότι χωρίς νομιμότητα τίποτα δεν μπορεί να γίνει σωστά.

-Γιατί η νομιμότητα είναι η τήρηση και εφαρμογή των νόμων.

-Επέλεξα τη νομιμότητα γιατί πρέπει να τηρούμε τους νόμους του κράτους.

-Γιατί πρέπει να είσαι νόμιμος στην εφαρμογή των νόμων και να τους τηρείς. Όχι να τους αγνοούμε.

-Γιατί πρέπει οι άνθρωποι να τηρούν τους νόμους ώστε έτσι να μην κάνουν του κεφαλιού τους και να υπάρχει δικαιοσύνη.

-Έβαλα αυτή την αξία πρώτη γιατί πρέπει όλοι να τηρούμε τους νόμους.

-Την έβαλα γιατί είναι ψήφιση των νόμων.

## Θρησκευτική πίστη

**Κοινωνία**

-Έβαλα τη θρησκευτική πίστη επειδή ο Θεός είναι ο δημιουργός του κόσμου. Ο Χριστός ήρθε στη γη για μας. Σταυρώθηκε και αναστήθηκε για τους ανθρώπους. Αυτός είναι ο δημιουργός των όλων.

-Έβαλα ως πρώτη τη θρησκευτική πίστη επειδή πιστεύω πως ο Χριστός μας ελευθέρωσε. Σταυρώθηκε για μας και αναστήθηκε για να μας βοηθήσει να ζήσουμε στην αληθινή βασιλεία του Θεού.

**Άλλες αξίες**

**-**Επειδή μέσα στο Θεό εκφράζονται όλες οι αξίες της ζωής.

**Άτομο**

-Γιατί όσες φορές έχω ζητήσει βοήθεια μου την έχει δώσει και γιατί είναι αληθινή.

-Η θρησκευτική πίστη είναι το καλύτερο για έναν άνθρωπο και η αξία της θρησκευτικής πίστης είναι να προσεύχεσαι στο Θεό.

-Δικαιολόγησα τη θρησκευτική πίστη επειδή είναι το μόνο μέσο να μιλάς με το Θεό που αγαπάς.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί νομίζω ότι ο Χριστός είναι πάνω απ΄όλα.

-Γιατί πάντα πρέπει να πιστεύουμε στη θρησκεία και στο Θεό.

-Επειδή κατά τη γνώμη μου νομίζω είναι το πιο καλό πράγμα απ' όλα να πιστεύεις στο Θεό.

-Έβαλα τη θρησκευτική πίστη γιατί παρ' όλο που αυτά τα ιερά λόγια του Χριστού δεν τα τηρούμε καθόλου.

-Γιατί η θρησκευτική πίστη είναι η πίστη μας στον Θεό και στον χριστό.

-Πιστεύω τη θρησκευτική πίστη γιατί είναι σημαντικό για όλους τους ανθρώπους.

-Πιστεύω ότι όλοι πρέπει να πιστεύουμε στο Θεό. Ακόμα όλοι πρέπει να την γνωρίσουνε γιατί είναι ένα σημαντικό θέμα.

-Επειδή όλοι οι άνθρωποι πρέπει να πιστεύουν μια θρησκεία, γι' αυτό.

-Γιατί αυτά πρέπει να γίνονται από όλους.

## Καλοί τρόποι

**Κοινωνία**

-Την έβαλα επειδή κανείς δεν έχει καλούς τρόπους σ'αυτό το σχολείο και γίνονται μέχρι και ξυλοδαρμοί και θα γίνει καμιά τραγωδία σαν του Άλεξ.

-Πιστεύω πως αν όλοι έχουν καλούς τρόπους θα μπορούμε να δημιουργούμε όλοι μαζί και να μην τσακωνόμαστε. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται συστηματικά οι εγκληματίες.

**Άτομο**

-Γιατί πιστεύω ότι οι καλοί τρόποι κάνουν νέους φίλους, δίνουν ευτυχία και άλλα.

-Έβαλα καλούς τρόπους γιατί προς τον άλλο πρέπει να φερθούμε καλά για να' ναι κι αυτοί καλοί μαζί μας.

-Γιατί πιστεύουμε πως θα μας αγαπάνε όλοι οι άνθρωποι.

-Γιατί με τους καλούς τρόπους γίνεσαι καλύτερος άνθρωπος.

-Γιατί οι καλοί τρόποι είναι ότι πρέπει να είναι για να προστατευόμαστε.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί είναι σημαντικό να έχεις καλούς τρόπους και να φέρεσαι ευγενικά στους άλλους.

-Γιατί οι καλοί τρόποι είναι για το πόσο καλά πρέπει να συμπεριφέρεσαι στον άλλο.

-Δικαιολογώ, γιατί πρέπει να κάνουμε καλούς τρόπους.

## Δικαιοσύνη

**Κοινωνία**

-Δικαιοσύνη για να τιμωρούμε τους άδικους.

-Έβαλα τη δικαιοσύνη γιατί χωρίς τη δικαιοσύνη δε θα υπήρχε κράτος, γιατί η δικαιοσύνη είναι ο σημαντικότερος νόμος.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Θα πρέπει να επικρατεί συνέχεια. Δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε τους συνανθρώπους μας.

## Υπακοή

**Άτομο**

-Πρέπει να υπακούμε γιατί είμαστε παιδιά.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Πιστεύω ότι πρέπει να ακούς τους μεγαλύτερους, γιατί έτσι δείχνεις πιο ευγενικός.

## Υπευθυνότητα

**Άτομο**

-Χωρίς αυτή δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί πρέπει να είσαι σωστός και υπεύθυνος στις υποχρεώσεις μου.

## Τιμιότητα

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Είναι πολύ σημαντική γιατί θέλω να είναι τίμιοι όλοι με τους άλλους ανθρώπους.

## Δημιουργικότητα

**Άτομο**

-Να μπορείς να δημιουργείς είναι πολύ σημαντικό, γιατί μπορεί να σε βοηθήσει σε δικά σου θέματα, ιδέες κ.λ.π.

## Υγεία

**Άλλες αξίες**

-Έβαλα πρώτη την υγεία γιατί αν έχουμε υγεία μπορούν να γίνουν και τα άλλα.

## Σεβασμός των άλλων

**Κοινωνία**

-Γιατί με τον σεβασμό ο κόσμος είναι καλύτερος.

## Υπομονή

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί στη ζωή πρέπει να έχεις πάντα υπομονή.

## Ψυχική ευγένεια και απλότητα

**Άτομο**

-Πιστεύω ότι η ψυχική ευγένεια και απλότητα είναι το καλύτερο γιατί δε θα κοκορεύεσαι και θα είσαι ταπεινός.

## Αυτοέλεγχος

**άτομο**
-Γιατί αν έχεις αυτοέλεγχο μπορεί να μη βρίζεις να μη χτυπάς τους άλλους με το παραμικρό και να τους κάνεις να νιώθουν πολύ άσχημα.

**-(ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ1-ΣΤ2 / ΚΟΡΙΤΣΙΑ)**

**<u>Ελευθερία</u>**

**Κοινωνία**

-Έβαλα πρώτη την ελευθερία γιατί πιστεύω ότι χωρίς ελευθερία δεν μπορεί να υπάρξει ζωή και ελεύθερος λαός.

*-Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι ελεύθερος να αποφασίζει αυτός για το τι πρέπει να κάνει. Ακόμα ελεύθερο να είναι ένα κράτος για να προχωρά με τις υπόλοιπες χώρες στην επιστήμη.*

-Γιατί αν δεν υπήρχε ελευθερία στον κόσμο, οι άνθρωποι θα πέθαιναν και θα υπήρχε πόλεμος αντί για ειρήνη.

**Άλλες αξίες**

-Γιατί απ' αυτήν εξαρτώνται όλα. Αν έχουμε την ελευθερία μας θα υπάρχει εργασία, θρησκευτική πίστη, δικαιοσύνη και νομιμότητα.

-Χωρίς αυτήν δεν μπορείς να κάνεις τις υπόλοιπες αξίες.

*-Κατά τη γνώμη μου χωρίς ελευθερία τίποτα απ' τα παραπάνω δε θα υπήρχε, άρα επιλέγω ελευθερία και για το ότι μ' αρέσει η ανεξαρτησία.*

*-Γιατί χωρίς την ελευθερία δεν μπορούμε να έχουμε τίποτα άλλο.*

*-Γιατί χωρίς την ελευθερία δεν θα μπορούσες να κάνεις τα προηγούμενα πράγματα και επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στο να ζούμε ανεξάρτητα.*

*-Γιατί άμα δεν είχαμε την ελευθερία μας δεν θα μπορούσαμε να ζούμε με όποιον τρόπο εμείς θέλουμε. Θα ήμασταν σκλαβωμένοι και δεν θα μπορούσαμε να τηρήσουμε τις άλλες αξίες.*

**Άτομο**

-Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι ελεύθερος να αποφασίζει αυτός για το τι πρέπει να κάνει. Ακόμα ελεύθερο να είναι ένα κράτος για να προχωρά με τις υπόλοιπες χώρες στην επιστήμη.

-Θέλω να είμαι ελεύθερη για να έχω τα δικαιώματα μου.

-Γιατί είναι ωραίο να είσαι ελεύθερος και να μη σου λέει ο άλλος κάνε αυτό και κάνε εκείνο.

-Πιστεύω ότι η ελευθερία είναι το παν στη ζωή. Χωρίς ελευθερία ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει.

-Γιατί πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται να έχουν ελευθερία να μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, αλλά χωρίς να επιβαρύνουν τους άλλους.

-Κατά τη γνώμη μου χωρίς ελευθερία τίποτα απ' τα παραπάνω δε θα υπήρχε, άρα επιλέγω ελευθερία και για το ότι μ' αρέσει η ανεξαρτησία.

-Γιατί αν δεν είχαμε ελευθερία δεν θα μπορούσαμε να επιλέξουμε εμείς τη θρησκεία που πιστεύουμε. Δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε αρκετά πράγματα που μπορούμε να κάνουμε σήμερα.

-Διάλεξα την ελευθερία γιατί πιστεύω πως χωρίς αυτή ένας άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει.

-Γιατί χωρίς την ελευθερία δεν μπορούμε να έχουμε τίποτα άλλο.

-Γιατί χωρίς την ελευθερία δεν θα μπορούσες να κάνεις τα προηγούμενα πράγματα και επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στο να ζούμε ανεξάρτητα.

-Διάλεξα την ελευθερία γιατί χωρίς αυτήν δεν θα μπορούσαμε να έχουμε ότι θέλουμε, δηλαδή δεν θα μπορούσαμε να χαρούμε τη ζωή μας.

-Επέλεξα την ελευθερία επειδή πιστεύω ότι το πιο σημαντικό είναι ένας άνθρωπος να είναι ελεύθερος να κάνει ό,τι θέλει (χωρίς να μην τηρεί τους νόμους).

-Γιατί μερικοί άνθρωποι έδωσαν τη ζωή τους για να ζούμε εμείς ελεύθεροι και όχι στη σκλαβιά και στα βάσανα.

-Έβαλα την ελευθερία, γιατί πολλοί άνθρωποι για να είμαστε εμείς σήμερα ελεύθεροι σκοτώθηκαν.

-Πιστεύω ότι η πιο σημαντική αξία για τη ζωή είναι η ελευθερία γιατί όταν κάποιος είναι ελεύθερος μπορεί να κάνει ότι θέλει. Π.χ. μπορεί να πιστεύει σε όποια θρησκεία θέλει.

-Γιατί πρέπει να έχουμε οπωσδήποτε ελευθερία γιατί αν δεν είχαμε δε θα μαθαίναμε γράμματα, ούτε θα μπορούσαμε να μείνουμε ελεύθεροι.

-Ελευθερία, γιατί είναι το απόλυτο δικαίωμα για τον καθένα.

-Έβαλα πρώτη αυτή την αξία γιατί η ελευθερία είναι δικαίωμα για κάθε άνθρωπο.

-Η ελευθερία είναι πιο σημαντική αξία στον άνθρωπο, πιστεύω εγώ, γιατί έχει δικαιώματα να ζήσει, να ψυχαγωγηθεί και όχι να είναι μαριονέτα ή σκλάβος κάποιου .όπως στα παλιά χρόνια.

-Γιατί άμα δεν είχαμε την ελευθερία μας δεν θα μπορούσαμε να ζούμε με όποιον τρόπο εμείς θέλουμε. Θα ήμασταν σκλαβωμένοι και δεν θα μπορούσαμε να τηρήσουμε τις άλλες αξίες.

-Η ελευθερία για μένα είναι η πιο σημαντική αξία, γιατί αν δεν έχεις την ελευθερία σου είναι σαν να μην έχεις δικαίωμα να ζεις.

-Αν δεν είμαστε ελεύθεροι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα, ενώ αν είμαστε είναι άλλο πράγμα.

-Θεωρώ πως με την ελευθερία ο κάθε άνθρωπος νιώθει πιο ασφαλής να κάνει κάποια πράγματα.

-Γιατί όταν ένας άνθρωπος έχει ελευθερία μπορεί να πραγματοποιεί τις επιθυμίες που τον ευχαριστούν και αισθάνεται χαρά και γαλήνη και ότι δεν είναι καταπιεσμένος.

-Πιστεύω πως όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να είναι ελεύθεροι και ανεξάρτητοι εφαρμόζοντας όποια τακτική θέλουν σύμφωνα με το νόμο.

-Εγώ έβαλα την ελευθερία, γιατί χωρίς αυτήν είναι σαν να μην υπάρχει ζωή.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Θεωρώ ότι η σημαντικότερη αξία στη ζωή μας είναι η ελευθερία. Αν δεν υπάρχει ελευθερία στη ζωή μας τότε τι πρέπει να υπάρχει.

-Γιατί η ελευθερία είναι η πιο σημαντική αξία του ανθρώπου. Γιατί πολλοί λαοί πολεμούσαν για την ελευθερία τους και το ίδιο πρέπει να κάνουμε κι εμείς.

-Ελευθερία για να είναι όλοι ελεύθεροι.

-Η ελευθερία είναι πολύ σημαντική για όλο τον κόσμο, όχι μόνο για μένα.

-Γιατί πιστεύω ότι είναι πιο σημαντικό για την αξία ζωής να υπάρχει ελευθερία.

-Γιατί πρέπει να τηρούμε όλα τα δικαιώματα.

-Γιατί όλοι πρέπει να είμαστε ελεύθεροι.

-Γιατί η ελευθερία είναι το πιο ωραίο πράγμα.

-Για να είμαστε όλοι ελεύθεροι.

## Οικογένεια

**Κοινωνία**

-Γιατί πρέπει να αγαπάμε την οικογένειά μας και αυτό σημαίνει ότι αγαπάμε τους συνανθρώπους μας.

-Έβαλα ως πρώτη αξία την οικογένεια γιατί πιστεύω ότι από την οικογένεια τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να εκτιμούν τους γύρω ανθρώπους τους.

**Άλλες αξίες**

-Κατά τη γνώμη μου από την οικογένεια μαθαίνουμε τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες.

**Άτομο**

-Γιατί στην οικογένεια μπορείς να στηρίζεσαι και νιώθεις ζεστασιά.

-Είναι το πιο σημαντικό πράγμα γιατί περνάμε τις καλές και κακές στιγμές με αυτούς που αγαπάμε πολύ.

-Επέλεξα την οικογένεια γιατί πιστεύω ότι η οικογένεια είναι το πιο σημαντικό πράγμα. Μπορείς να παντρευτείς, να ζήσεις με τον ή την σύντροφό σου, κάνεις απογόνους, τα οποία είναι σημαντικά για τη ζωή.

-Επέλεξα την οικογένεια γιατί πιστεύω ότι η οικογένεια είναι το σημαντικότερο πράγμα στον κόσμο, επειδή σου προσφέρει αγάπη, στοργή, φροντίδα, που σε βοηθάει και στην καθημερινή σου ζωή.

-Γιατί η οικογένεια χρειάζεται σε κάθε παιδί γιατί μπορεί να του χαρίσει πράγματα.

-Γιατί η οικογένεια είναι πολύ σημαντική για όλους μας. Αν δεν είχαμε οικογένεια θα μεγαλώναμε με κάποιο γονιό ή σε ορφανοτροφείο και δε θα ήταν ευχάριστο.

-Γιατί η οικογένεια είναι το παν στη ζωή. Είναι χαρά, μερικές φορές λύπη, αλλά καταλήγει σε χαρά.

-Έβαλα την οικογένεια πρώτη γιατί η οικογένεια είναι καλή και γιατί φροντίζει με πολύ αγάπη τα παιδιά τους.

-Γιατί πρέπει να νοιαζόμαστε για την οικογένειά μας, να μη την ξεχνάμε ποτέ γιατί εγώ νομίζω πως η οικογένεια είναι το παν στη ζωή. Για να μην έχεις μοναξιά.

-Η οικογένεια είναι το παν στη ζωή. Σου προσφέρει όσα κανείς άλλος δεν μπορεί να σου δώσει (αγάπη, στοργή, φροντίδα κ.ά.).

-Γιατί η οικογένεια μας μεγαλώνει και μας φροντίζει.

-Γιατί αν δεν υπήρχαν οικογένειες τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να ζήσουν χωρίς τη συμβουλή κάποιου μεγάλου ανθρώπου, του γονιού του, ο οποίος είναι έμπειρος της ζωής και ξέρει πως δεν τηρούν μερικοί άνθρωποι τους νόμους.

-Η οικογένεια είναι ιερό πράγμα κι αν δεν έχεις κατά τη δική μου άποψη οικογένεια είσαι δυστυχισμένος.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Οικογένεια θεωρώ τον κόσμο όλο. Δε βάζω τίποτα πάνω από την οικογένεια.

-Έβαλα την οικογένεια γιατί για μένα είναι πάνω απ' όλα η οικογένεια, τίποτε άλλο.

-Γιατί η οικογένεια είναι κάτι σημαντικό στην καρδιά όλων.

-Έβαλα την οικογένεια γιατί είναι κάτι πολύ ιερό.

-Γιατί πρώτα πρέπει να σκεφτόμαστε την οικογένειά μας. Πρέπει να τη βοηθάμε όσο μπορούμε. Να μην μαλώνουμε μεταξύ μας.

-Το καλύτερο στοιχείο στη ζωή μας είναι η οικογένεια.

-Θεωρώ ότι η οικογένεια είναι σημαντικότερη από όλα τα άλλα, γιατί οι δικοί σου άνθρωποι προεξέχουν απ' όλα τα'άλλα.

## Θρησκευτική πίστη

**Άτομο**

-Έβαλα πρώτη τη θρησκευτική πίστη γιατί πιστεύω πως άμα δεν υπήρχε Θεός δε θα είχαμε οικογένεια ούτε ζωή. Πιστεύω πως είμαστε αχάριστοι που δεν εκτιμήσαμε αυτά τα λόγια που είπε ο Χριστός.

-Το να πιστεύεις στη θρησκευτική πίστη είναι πολύ καλό και μπορείς να αφοσιωθείς στο καλό, στην καλοσύνη και ειδικά με την πίστη που έχει ο καθένας, μπορεί να πιστεύει και να προστατεύει αυτή η θεότητα τον άνθρωπο.

-Έβαλα θρησκευτική πίστη γιατί πρέπει να είμαστε ενωμένοι με το Χριστό για να μας βοηθάει σε κάθε δύσκολη στιγμή μας.

-Έβαλα πρώτη τη θρησκευτική πίστη γιατί άμα πιστεύεις θα σε βοηθάει ο Θεός.

-Η σημαντικότερη άποψη είναι η θρησκευτική πίστη, γιατί έχοντας πίστη στο Θεό όλα τα υπόλοιπα γίνονται χάρη στη θέλησή του.
-Έβαλα Θρησκευτική πίστη γιατί πρέπει να είμαστε ενωμένοι με το Χριστό και έτσι αυτός θα μας βοηθάει σε κάθε δύσκολη στιγμή μας.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Πιστεύω ότι η θρησκευτική πίστη είναι πολύ σημαντική για όλους τους ανθρώπους.

-Έβαλα πρώτα τη θρησκευτική πίστη επειδή πιστεύω ότι χρειάζεται.

-Έβαλα ως πρώτη την αξία θρησκευτική πίστη γιατί πιστεύω πως ο κάθε άνθρωπος μπορεί να πιστεύει σ' όποιον Θεό θέλει ανεξάρτητα με την εθνικότητά του.

-Την έχω βάλει γιατί πιστεύω ότι η πίστη μας είναι το κυριότερο στη ζωή μας.

-Γιατί η πίστη μας είναι το σημαντικότερο πράγμα που έχουμε στον κόσμο μετά την οικογένεια.

-Έβαλα πρώτα τη θρησκευτική πίστη γιατί πάνω απ' όλα πρέπει να πιστεύουμε μόνο στο Θεό και μετά όλα τα άλλα.

-Σημαντικότερη αξία για μένα είναι η θρησκευτική πίστη μας για το Θεό.

## Νομιμότητα

**Κοινωνία**

-Γιατί πιστεύω ότι αν όλοι μας τηρούμε τους νόμους θα έχουμε μια καλύτερη πόλη.

-Γιατί πιστεύω ότι πρέπει να τηρούμε τους νόμους, διότι αν δεν τους τηρούμε ο κόσμος θα ήταν κακός, άδικος και θα έκλεβε ο ένας τον άλλο και ο κόσμος θα καταστρεφόταν.

-Γιατί αν δεν τηρούμε τους νόμους, ο κόσμος δεν θα ήταν καλύτερος και οι άνθρωποι θα έκαναν ότι θέλουν.

-Γιατί αν δεν τηρούσαμε τους νόμους και κάναμε ότι θέλουμε, στην πόλη θα επικρατούσε ένα χάος.

-Έβαλα πρώτη τη νομιμότητα γιατί χωρίς νόμους κάποιοι άνθρωποι θα έκλεβαν και θα σκότωναν πιο πολλούς ανθρώπους. Δε θα ήταν όπως τώρα.

-Πιστεύω ότι η νομιμότητα είναι πιο σοβαρή γιατί αν δεν τηρούσαν τους νόμους παντού θα υπήρχε ζούγκλα.

**Άτομο**

-Θεωρώ πως πρέπει  να υπάρχει σε όλους νομιμότητα, για να γίνει πιο απλή η ζωή μας.

-Γιατί νομίζω ότι πρέπει να τηρούμε τους νόμους του για να ζήσουμε καλύτερα.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί είναι πολύ σημαντικό όλοι οι άνθρωποι να υπακούν στους νόμους και να τους σέβονται.

-Πιστεύω ότι η νομιμότητα πρέπει να τηρείται από όλους τους ανθρώπους.

-Νομιμότητα είναι το πρώτο που έβαλα γιατί πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να τηρούν τους νόμους.

## Καλοί τρόποι

**Κοινωνία**

-Σημείωσα τους καλούς τρόπους επειδή πρέπει να είμαστε καλοί άνθρωποι απέναντι στους άλλους.

-Πιστεύω πως πρέπει να έχουμε καλούς τρόπους για όλους.

-Πιστεύω ότι οι καλοί τρόποι είναι η αρχή του πολιτισμού.

-Γιατί θέλω να έχω καλούς τρόπους απέναντι στους άλλους και να μην τους πληγώνω.

**Άτομο**

-Επειδή πιστεύω ότι δεν πρέπει να μιλάμε άσκημα στους άλλους. Πρέπει να είμαστε ευγενικοί. Από κει φαίνεται αν έχεις καλή καταγωγή.

-Εγώ νομίζω πως οι καλοί τρόποι φτιάχνουν την εμφάνιση μας.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό να έχει ένας καλούς τρόπους. Η ευγένεια και η καλοσύνη είναι αρετή.

-Γιατί θέλω να έχω καλούς τρόπους.

-Γιατί πρέπει να έχουμε καλούς τρόπους και να μη βρίζουμε, ούτε να χτυπάμε και να είμαστε καλοί άνθρωποι.

-Γιατί πρέπει να συμπεριφερόμαστε καλά στους άλλους, να μη βρίζουμε και να μη λέμε ψέματα.

-Γιατί οι άνθρωποι πρέπει να συμπεριφέρονται καλά ο ένας στον άλλο.

## Δικαιοσύνη

**Κοινωνία**

-Για να ζήσουμε πρέπει να υπάρχει η δικαιοσύνη αλλιώς ο καθένας θα έκανε ότι ήθελε.

**Άλλες αξίες**

-Εάν υπάρχει δικαιοσύνη υπάρχει και ελευθερία. Δηλαδή εάν υπάρχουν κλέφτες, η αστυνομία θα τους συλλάβει και θα τους βάλει φυλακή. Για μένα αυτό σημαίνει δικαιοσύνη.

**Άτομο**

-Πιστεύω πως δεν πρέπει να διακρίνουμε κανέναν και έχω μάθει να μην κάνω σε άλλους πράγματα που δε μου αρέσει να μου κάνουν.
-Γιατί πιστεύω πως κάθε άνθρωπος πρέπει να έχει τη γνώμη του και να μην του την επιβάλλουν άλλοι.

-Διάλεξα τη δικαιοσύνη γιατί πρέπει όλοι να είμαστε δίκαιοι με όλους, αλλά και με τον εαυτό μας. Με τη δικαιοσύνη τιμωρούνται αυτοί που αξίζουν, για να τους γίνει μάθημα, ενώ οι δίκαιοι ζουν όμορφα και ειρηνικά και χωρίς τύψεις.

-Η δικαιοσύνη είναι η πιο καλή αξία, γιατί αν είμαστε όλοι δίκαιοι δε θα υπάρχουν ψέματα και αυτό που ανήκει σε κάποιο δε θα μπορεί να το πάρει κανένας.

**Έλλειψη**

-Γιατί πιστεύω ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει δικαιοσύνη.

## Τιμιότητα

**Άτομο**

**-**Είναι κάτι πολύ σπουδαίο πάνω στον άνθρωπο. Όταν ο άλλος είναι τίμιος τότε τον εκτιμούνε όλοι. Όταν θα μεγαλώσω εγώ θέλω να γίνω ένας πολύ τίμιος άνθρωπος.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί είμαι τίμια με τους άλλους.

-Γιατί ο κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι τίμιος με τον εαυτό του και με τους άλλους

-Γιατί το να είσαι τίμιος είναι το καλύτερο.

**Έλλειψη**

-Γιατί την τιμιότητα τη συναντάς ελάχιστες φορές και γιατί χωρίς τιμιότητα θεωρώ ότι δεν είσαι και τόσο καλός άνθρωπος.

-Πιστεύω ότι η τιμιότητα είναι σημαντικό γιατί σήμερα οι άνθρωποι παραλείπουν (τα σημαντικά) και νοιάζονται μόνο για τα χρήματα.

## Σεβασμός των άλλων

**Κοινωνία**

*-Πιστεύω ότι πρέπει να σεβόμαστε τους άλλους, γιατί άμα δεν τους σεβόμαστε δε θα μας σεβαστούν και αυτοί και έτσι θα κάνει ότι θέλει ο καθένας και ο κόσμος θα χαλάσει.*

**Άτομο**

-Γιατί το να σέβεσαι τους άλλους είναι το πιο καλό πράγμα που μπορείς να κάνεις. Αν τους σέβεσαι σε σέβονται κι αυτοί.

-Αν δε σεβόμαστε τους άλλους δεν μπορούμε να σεβαστούμε και τον εαυτό μας.

-Πιστεύω ότι πρέπει να σεβόμαστε τους άλλους, γιατί άμα δεν τους σεβόμαστε δε θα μας σεβαστούν και αυτοί και έτσι θα κάνει ότι θέλει ο καθένας και ο κόσμος θα χαλάσει.

## Υπευθυνότητα

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Έβαλα την υπευθυνότητα, γιατί ένας άνθρωπος ή ένα παιδί πρέπει να είναι υπεύθυνος γι’αυτό που πρέπει να κάνει.

-Την υπευθυνότητα την έβαλα πρώτη επειδή πρέπει να είμαστε υπεύθυνοι για ότι κάνουμε.

## Ανιδιοτέλεια

**Άτομο**

-Γιατί δε θα είναι κάποιος από πάνω μου να με διορθώνει. Θα είμαι ανεξάρτητος και δε θα χρησιμοποιώ πράγματα για το συμφέρον μου.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Έβαλα την ανιδιοτέλεια γιατί πιστεύω ότι πρέπει να κάνουμε πράξεις που θέλουμε και δεν μας αναγκάζουν και δεν περιμένουμε κάποιο αντάλλαγμα.

**Δημιουργικότητα**

**Άτομο**

-Γιατί πιστεύω ότι πρέπει να δημιουργείς, να φαντάζεσαι και να ζεις τη ζωή σου όπως τη θέλεις.

**Υγεία**

**Άτομο**

-Γιατί πιστεύω ότι η υγεία είναι πάνω απ' όλα. Αν δεν έχουμε υγεία δεν μπορούμε να ζήσουμε.

**Αυτοέλεγχος**

**Άτομο**

-Πιστεύω ότι πρέπει να ελέγχουμε τις πράξεις μας όπως μπορούμε καλύτερα, να μην επιτιθόμαστε και να μην ξεσπάμε στους άλλους.

**Εργατικότητα**

**Κοινωνία**

-Η εργατικότητα είναι το παν στη ζωή. Με την εργατικότητα ο κόσμος πάει μπροστά.

**Υπακοή**

**Χωρίς επαρκή αξιολόγηση**

-Γιατί πρέπει να ακούμε αυτά που λένε οι γονείς μας.

Στις παραπάνω αξιολογήσεις έχουν διορθωθεί τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών, επαναλήψεις ή σημαντικές νοηματικές παραλήψεις, όπως π.χ.: (α)*Πιστεύω ότι χωρίς νομιμότητα τίποτα δεν μπορεί να γείνει σωστά= Πιστεύω ότι χωρίς νομιμότητα τίποτα δεν μπορεί να γίνει σωστά*, (β)*Γιατι με με των σεβασμο ο κοσμος ειναι καλιτερος = Γιατί με τον σεβασμό ο κόσμος είναι καλύτερος*, (γ) *Πιστεύω ότι η τιμιότητα είναι σημαντικό γιατί σήμερα οι*

*άνθρωποι παραλείπουν-- και νοιάζονται μόνο για τα χρήματα=Πιστεύω ότι η τιμιότητα είναι σημαντικό γιατί σήμερα οι άνθρωποι παραλείπουν (τα σημαντικά) και νοιάζονται μόνο για τα χρήματα.* Στην περίπτωση κατά την οποία έχω συμπληρώσει μια δική μου επεξήγηση την βάζω μέσα σε παρενθέσεις με μικρότερη γραμματοσειρά.

Οι παραπάνω διορθώσεις έγιναν για τη διευκόλυνση του αναγνώστη

**-(ΔΑΣΚΑΛΟΙ /ΑΝΔΡΕΣ)**

## Ελευθερία

**Κοινωνία**

-Όταν ο κάθε πολίτης διαπνέεται από εσωτερική ελευθερία, τη δυνατότητα δηλαδή να σκέπτεται και να εκφράζεται ελεύθερα και αγωνίζεται ώστε το δικαίωμα αυτό να κατοχυρώνεται σ'όλους τους θεσμούς, θ' απαλλαγούμε από το αίσθημα δουλικότητας στους κάθε λογής ισχυρούς, θα οικοδομήσουμε μια παιδεία και μια δημοκρατία στην υπηρεσία του λαού και του τόπου.

**Άλλες αξίες**

-Είναι σημαντική γιατί οι περισσότερες από τις αξίες ζωής μπορούν να βρουν περιβάλλον έκφρασης και εφαρμογής.

**Άτομο**

-Απαραίτητη για δημιουργία – καλή ζωή.

-Γιατί όποιος ελεύθερα συλλογάται, συλλογάται καλά, όπως είπε και ο Ρήγας Φεραίος.

**Χωρίς επαρκή αξιολόγηση**

-Το γιατί είναι αυτονόητο.

## Δικαιοσύνη

**Κοινωνία**

-Γιατί χωρίς δικαιοσύνη δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά η κοινωνία και το κράτος.

**Άλλες αξίες**

-Όλες οι αξίες περιέχουν την έννοια της δικαιοσύνης.

**Άτομο**

-Γιατί μόνο έτσι καταφέρνεις τα πάντα και δεν είσαι κτητικός.

## Οικογένεια

**Άλλες αξίες**

-Γιατί είναι η μόνη ομάδα όπου μπορείς να βιώσεις τις προηγούμενες τέσσερις αξίες (δικαιοσύνη, νομιμότητα, τιμιότητα, ψυχική ευγένεια και απλότητα).

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Έχει την πρώτη προτεραιότητα στη ζωή μου. Τα υπόλοιπα που έπονται έχουν να κάνουν με το προσωπικό εργασιακό περιβάλλον (τιμιότητα, υπομονή, εργατικότητα, καλοί τρόποι).

## Ανεξαρτησία

**Άτομο**

-Γιατί νομίζω πως έχοντας την μπορεί κανείς να κατακτήσει τους στόχους του και να εκμεταλλευτεί στο μέγιστο τις δυνατότητές του σαν άνθρωπος.

## Αυτοέλεγχος

**Άτομο**

-Οι αποδεκτές και όχι παραβατικές μορφές συμπεριφορές στην προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική ζωή ενός ατόμου προϋποθέτουν βασικά τον αυτοέλεγχο.

## Δημιουργικότητα

**Άτομο**

-Γιατί η ικανότητα να αντεπεξέλθεις σε καθημερινά συνολικά προβλήματα, περνά μέσα από τον άξονα της δημιουργικότητας.

## Υπομονή

**Άτομο**

-Γιατί είναι ιδιαίτερα σημαντική αξία για την επιβίωση, τη διατήρηση της ψυχικής υγείας και κάποια πρόοδο στη ζωή, στο σημερινό κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης.

## Θρησκευτική πίστη

**Άτομο**

-Πρώτα ξεκινάς από ένα πεδίο αναφοράς που θεωρείς αληθινό-αυθεντικό.

## Αξιοκρατία

**Άτομο**

-Είναι η αξία με την οποία ο άνθρωπος ανεβάζει την αυτοεκτίμησή του, σέβεται τη θέση του, γίνεται πιο υπεύθυνος και πιο εργατικός με αποτέλεσμα την άρτια συλλογική εργασία.

**-(ΔΑΣΚΑΛΟΙ /ΓΥΝΑΙΚΕΣ)**

**Ελευθερία**

**Κοινωνία**

-Χωρίς ελευθερία δεν υπάρχει προσωπική και κοινωνική εξέλιξη, δηλαδή πολιτισμός.

**Άλλες αξίες**

-Χωρίς την ελευθερία δεν μπορούν να υπάρξουν και οι υπόλοιπες αξίες (με την έννοια της δημοκρατίας).

-Χωρίς ελευθερία δεν υπάρχουν αξίες ζωής.

-Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη όλων των άλλων αξιών.

-Γιατί η ελευθερία είναι το υπέρτατο αγαθό και η προϋπόθεση για να υπάρχουν όλες οι παραπάνω αξίες.

-Είναι το υπέρτατο αγαθό και χωρίς αυτό δεν μπορεί να υπάρξει καμιά άλλη από τις άλλες αξίες.

-Θεωρώ ότι όλες οι αξίες που αναφέρονται στον παραπάνω κατάλογο έχουν υπόσταση ως αξίες, μόνο όταν υπάρχουν συνθήκες ελευθερίας. Γι' αυτό θεωρώ ως υπέρτατη αξία την ελευθερία.

**Άτομο**

-Γιατί η ελευθερία ενός ατόμου σημαίνει ανεξαρτησία, απελευθέρωση από κατεστημένες αξίες, δημιουργικό πνεύμα.

-Γιατί μέσα από την ελευθερία αισθάνομαι πιο ολοκληρωμένη.

-Θεωρείται το ύψιστο αγαθό του ανθρώπου. Χωρίς αυτήν δε νομίζω ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί τίποτα. Ενεργείς Σύμφωνα με την κρίση και τις επιθυμίες σου. Είσαι ελεύθερος να κάνεις ό,τι θέλεις χωρίς περιορισμούς.

-Γιατί ο άνθρωπος που διαθέτει ελευθερία σε όλα τα επίπεδα μπορεί να καταφέρει τα πάντα.

**Έλλειψη**

-Γιατί είναι κάτι που λείπει. Η ελευθερία σε όλους τους τομείς. Πιστεύουμε ότι είμαστε ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, αλλά όλοι κάπου υπακούμε και από πάρα

πολλά καταπιεζόμαστε. Πρέπει να είμαστε ελεύθεροι για να μπορούμε να γίνουμε δημιουργικοί.

## Οικογένεια

**Άλλες αξίες**

-Γιατί η οικογένεια αποτελεί το βασικό κοινωνικό κύτταρο και είναι αυτή που παίζει καθοριστικό ρόλο στο να αναπτύξει όλες τις υπόλοιπες αξίες της ζωής.

*-Γιατί ένα άτομο ολοκληρώνεται, ωριμάζει, γίνεται πιο δημιουργικό και υπεύθυνο. Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που κρατάει αρκετά καλά στη χώρα μας και βοηθάει και στη διατήρηση και των άλλων αξιών ζωής.*

*-Μέσα στην οικογένεια είναι δυνατό να εκπληρωθούν και να πραγματοποιηθούν όλες οι αξίες ζωής και να ολοκληρωθεί μια ισορροπημένη και συγκροτημένη προσωπικότητα.*

*-Μέσα από την οικογένεια το άτομο μαθαίνει να καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του.*

*-Η πρώτη αξία της ζωής είναι η οικογένεια, γιατί σε όσο καλύτερο περιβάλλον μεγαλώνουμε, τόσο πιο πολλές αρχές αποκτούμε σταθερές και σαν άτομα είμαστε ισορροπημένα και υπεύθυνα.*

*-Μέσα από την οικογένεια το άτομο μαθαίνει να καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του.*

**Άτομο**

-Μέσα από την οικογένεια το άτομο μαθαίνει να καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του.

-Είναι σημαντική γιατί είναι το πρώτο στήριγμα και καταφύγιό μας.

-Γιατί ένα άτομο ολοκληρώνεται, ωριμάζει, γίνεται πιο δημιουργικό και υπεύθυνο. Η οικογένεια είναι ένας θεσμός που κρατάει αρκετά καλά στη χώρα μας και βοηθάει και στη διατήρηση και των άλλων αξιών ζωής.

-Μέσα στην οικογένεια είναι δυνατό να εκπληρωθούν και να πραγματοποιηθούν όλες οι αξίες ζωής και να ολοκληρωθεί μια ισορροπημένη και συγκροτημένη προσωπικότητα.

-Τη θεωρώ σαν την πρώτη και βασική κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται ο άνθρωπος, τα θεμέλια της οποίας τον στιγματίζουν και τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή.

-Η πρώτη αξία της ζωής είναι η οικογένεια, γιατί σε όσο καλύτερο περιβάλλον μεγαλώνουμε, τόσο πιο πολλές αρχές αποκτούμε σταθερές και σαν άτομα είμαστε ισορροπημένα και υπεύθυνα.

-Μέσα από την οικογένεια το άτομο μαθαίνει να καλλιεργεί όλες τις άλλες αξίες και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του.

**Χωρίς επαρκή αιτιολόγηση**

-Γιατί είναι το μεγαλύτερο αγαθό.

## Ανιδιοτέλεια

**Άτομο**

-Όταν κάποιος είναι ανιδιοτελής, είναι πιο εύκολο να σεβαστεί τους άλλους και τα δικαιώματά τους, είναι πιο δίκαιος και κινείται στα πλαίσια της νομιμότητας. Επιπλέον για  να είναι κάποιος ανιδιοτελής χρειάζεται αυτοέλεγχο.

-Όταν οι πράξεις μας δεν υποκινούνται από το προσωπικό συμφέρον είναι περισσότερο δίκαιες, τίμιες, ελεύθερες, αντικειμενικές

-Γιατί οι πράξεις μου δεν υποκινούνται από το προσωπικό συμφέρον, αλλά από μια εσωτερική ανάγκη προσφοράς στον άνθρωπο.

**Έλλειψη**

-Γιατί είναι η πιο σπάνια αξία στις μέρες μας.

## Υπευθυνότητα

**Κοινωνία**

-Είναι σύνθετη αξία και απαραίτητη για να πάει μπροστά η κοινωνία.

*-Είναι καλό ο άνθρωπος από μικρή ηλικία να αποκτά το αίσθημα της ευθύνης, ώστε να μπορεί να ζει σε ένα ομαλό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.*

**Άτομο**

-Είναι καλό ο άνθρωπος από μικρή ηλικία να αποκτά το αίσθημα της ευθύνης, ώστε να μπορεί να ζει σε ένα ομαλό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

**Έλλειψη**

-Καθημερινά συναντάμε πόσο λείπει από τους ανθρώπους και πόσο δυσκολεύει αυτούς που την έχουν.

## Νομιμότητα

**Κοινωνία**

-Γιατί αν τηρούνται και εφαρμόζονται οι νόμοι, μειώνονται τα προβλήματα των πολιτών της χώρας.

-Γιατί όταν δεν εφαρμόζονται και δεν τηρούνται οι νόμοι επικρατεί αναρχία στην κοινωνία.

## Αυτοέλεγχος

**Άλλες αξίες**

-Είναι αξία του σκεπτόμενου ατόμου και από κει πηγάζουν όλες οι υπόλοιπες.

**Άτομο**

-Με τον αυτοέλεγχο το άτομο μπορεί να αποκτήσει μια αντικειμενική γνώση για τον εαυτό του, όταν πρόκειται να επιλέξει τις πράξεις του, τις στάσεις του, τα μηνύματα που δέχεται από το περιβάλλον που ζει και συναναστρέφεται. Έτσι με αυτήν τη διαδικασία θα μπορεί να τα αξιοποιεί και να τα βελτιώνει στην εξελικτική πορεία της ζωής του.

## Δικαιοσύνη

**Έλλειψη**

-Η δικαιοσύνη λείπει στις μέρες μας και το γεγονός αυτό γεμίζει με απογοήτευση, οργή και πίκρα τον απλό άνθρωπο. Όλοι οι τομείς της ζωής μας θα ήταν καλύτεροι αν υπήρχε δικαιοσύνη.

-Γιατί σήμερα στην εποχή μας δεν υπάρχει δικαιοσύνη.

## Σεβασμός των άλλων

**Κοινωνία**

-Πιστεύω ότι ο σεβασμός των άλλων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για αρμονικές σχέσεις μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Αποτελεί στοιχείο πολιτισμού.

**Άτομο**

-Είναι σημαντικός γιατί είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ανθρωπιάς μας.

## Θρησκευτική πίστη

**Άτομο**

-Είναι απαραίτητο στη ζωή μας να πιστεύουμε σε κάτι ανώτερο από εμάς για να αντλούμε δύναμη ώστε να αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες της ζωής μας.

## Τιμιότητα

**Άτομο**

-Επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής και της δράσης μας, τις σχέσεις με τον εαυτό μας και τους άλλους. Μας κάνει να νιώθουμε ασφάλεια και αυτοπεποίθηση.

## Καλοί τρόποι

**Άτομο**

-Γιατί προδιαθέτουν τον άλλο (θετικά) και είναι η πρώτη γνώμη που σχηματίζει κάποιος για κάποιον άλλο.

## 3. Καταγραφή κατηγορικών δεδομένων της β΄ερευνητικής φάσης (α΄ - β΄ χορήγηση / μαθητή για Π.Ο. και Ο.Ε.)

**(ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ)**

**<u>Αγόρια</u>**

- **Α. Ελευθερία**

-Για να ζούνε όλοι ελεύθεροι και όχι φυλακισμένοι.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Επειδή δεν μπορείς να σκοτώσεις έναν άνθρωπο και να πεις ότι τον σκότωσε ο άλλος. Πρέπει να'μαστε υπεύθυνοι.

- **Α. Ελευθερία**

-Το επέλεξα γιατί το θεωρώ πολύ σημαντικό. Γιατί χωρίς την ελευθερία θα δημιουργούνται πολλοί πόλεμοι.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Η υπευθυνότητα γιατί από εκεί νομίζω ξεκινάνε όλα. Εάν είσαι υπεύθυνος μπορείς να βρεις μια καλή δουλειά και γενικά να γίνεις ένας καλός πολίτης.

- **Α. Ελευθερία**

-Είναι πολύ σημαντικό για να έχω το δικαίωμα να ζω ελεύθερα και για να μπορώ να ζήσω τη ζωή μπροστά μου.

**Β. Ελευθερία**

-Ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να ζει ελεύθερος.

- **Α. Ελευθερία**

-Το επέλεξα γιατί είναι πολύ σημαντικό, γιατί πολλοί άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους για να είμαστε εμείς ελεύθεροι.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Γιατί δεν μπορείς να ζήσεις χωρίς να είσαι υπεύθυνος.

- **Α. Ελευθερία**

-Γιατί εγώ θέλω να κάνω ό,τι θέλω, όχι κάποιος να μου λέει τι να κάνω, εκτός κι αν είναι σωστό.

**Β. Ελευθερία**

-Γιατί δεν είναι σωστό να μας έχουν συνέχεια μέσα στο σπίτι.*

- **Α. Ελευθερία**

-Γιατί θέλω να είμαι ελεύθερος, να μην με πιέζει κάποιος να κάνω κάτι που δεν θέλω να το κάνω.

**Β.Ελευθερία**

-Η ελευθερία για μένα είναι το παν, να μην μου λένε οι άλλοι τι να κάνω, να έχω και εγώ άποψη για κάποιο πράγμα, να αποφασίζουμε κι εμείς για τον εαυτό μας, όχι μόνο οι άλλοι. Να αποφασίζουμε για τον εαυτό τον δικό μας.*

- **Α. Ακαδημαϊκή μόρφωση**

-Το πτυχίο είναι σημαντικό για μένα διότι προοδεύω στη ζωή μου, επίσης μαθαίνω να εκτιμώ και τα υπόλοιπα.

**Β. Αγάπη για ζωή**.

-Ο λόγος που την επέλεξα είναι πως αν δεν είχαμε αγάπη για τη ζωή θα σκοτώναμε συνέχεια.

- **Α. Ελευθερία**

-Επέλεξα τη συγκεκριμένη αξία της ελευθερίας, διότι αν είσαι ελεύθερος όλες οι υπόλοιπες αξίες εξαρτώνται από τον άνθρωπο, εάν όμως ζεις σε εποχή κατοχής μπορεί να σε φυλακίσουν και να χάσεις την ελευθερία σου.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Ο κυριότερος λόγος που επέλεξα την υπευθυνότητα είναι γιατί όλες οι άλλες αξίες εξαρτώνται από αυτήν.

- **Α. Αγάπη για την Πατρίδα του.**

-Το διάλεξα γιατί το μόνο που μετράει είναι η πατρίδα σου.

**Β. Ελευθερία**

-Άμα δεν υπάρχει ελευθερία τίποτα δεν μπορεί να γίνει σωστά.

- **Α. Ελευθερία**

-Εγώ επέλεξα την ελευθερία γιατί πιστεύω ότι ο καθένας άνθρωπος πρέπει να έχει την ελευθερία του και να κάνει ό,τι νομίζει αυτός και το κυριότερο να έχω εγώ τη δική μου ελευθερία.

**Β. Θρησκευτική πίστη**

-Η θρησκευτική πίστη είναι πολύ σημαντική αξία γιατί ο άνθρωπος μπορεί να πιστεύει όποια θρησκεία θέλει.

**<u>Κορίτσια</u>**

- **Α. Ελευθερία**

-Γιατί αν έχουμε ελευθερία με καλή θέληση, πιστεύω ότι όλες οι άλλες αξίες γίνονται και ότι θέλοντας την ελευθερία, αν κάποιος προσπαθήσει ακόμα και σήμερα να κατακτήσει την πατρίδα μας εμείς θα του αντισταθούμε. Γιατί πιστεύω ότι η πατρίδα μας είναι πολύ σημαντική για εμάς.

**Β. Ελευθερία**

-Πιστεύω ότι όταν υπάρχει ελευθερία σε μια χώρα, οι πολίτες της με λίγη προσπάθεια και θέληση θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν και τις άλλες αξίες ζωής.

- **Α. Αγάπη για ζωή**

-Διάλεξα αυτήν την αξία γιατί πιστεύω ότι η αγάπη για τη ζωή είναι πολύ σημαντική. Από εκεί ξεκινούν και εκεί καταλήγουν όλα. Όταν αγαπάς τη ζωή σου, αγαπάς το συνάνθρωπό σου και σέβεσαι όλες τις αξίες.

**Β. Δημοκρατικό φρόνημα**

-Πιστεύω πως από τη δημοκρατία ξεκινούν όλα, π.χ. δε θα υπάρχει ελευθερία αν δεν υπάρχει δημοκρατία.

- **Α. Δημιουργικότητα**

-Γιατί ο καθένας πρέπει να δημιουργεί για να έχουν όλοι μια ευκολία στην καθημερινότητα του κάθε ανθρώπου.

**Β. Αγάπη για ζωή**

-Ο Θεός μας έδωσε ζωή και εμείς πρέπει να τη φτιάξουμε με αγάπη, να τη θέλουμε πραγματικά.

- **Α. Αγάπη για το συνάνθρωπο**

-Γιατί είναι ένα από τα σημαντικότερα πράγματα στον κόσμο.

**Β. Ελευθερία**

-Γιατί η ελευθερία είναι μια από τις πιο σημαντικές αξίες. Με την ελευθερία μπορείς να κάνεις ότι θέλεις (άμα δεν έχεις ελευθερία δε θα κάνεις πράγματα τα οποία μπορείς να κάνεις με την ελευθερία.

- **Α. Αγάπη για το συνάνθρωπο**

-Αν αγαπάς τον κάθε συνάνθρωπό σου, δε θα έχει αυτός μίσος για σένα και γι'αυτό όποτε του ζητήσεις βοήθεια ή κάτι άλλο θα στο δώσει.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Νομίζω ότι η υπευθυνότητα είναι η πιο σημαντική αξία γιατί αν είσαι υπεύθυνος ξέρεις τι πρέπει να κάνεις και τι είναι σωστό.

- **Α. Αυτοέλεγχος**

-Επέλεξα τον αυτοέλεγχο γιατί πρέπει να έχουμε ένα μέτρο σε αυτά που λέμε και που κάνουμε. Επίσης πιστεύω πως όλοι μας πρέπει να έχουμε όρια.

**Β. Ελευθερία**

-Θεωρώ σημαντική την ελευθερία, γιατί με αυτήν όλοι οι άνθρωποι θα έχουν την ευκαιρία να κάνουν όλα τα υπόλοιπα που αναφέρονται πίσω. Με την ελευθερία όλοι οι άνθρωποι αποκτούν δικαιώματα και έχουν δική τους άποψη, γι' αυτό ελπίζω όλοι οι λαοί να έχουν ελευθερία.

- **Α. Ελευθερία**

-Πιστεύω ότι η ελευθερία είναι μια αξία για την οποία πολλοί άνθρωποι πέθαναν.

**Β. Ελευθερία**

-Ίσως γιατί έχω την άποψη ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι ελεύθερος και ύστερα γιατί δε θα μπορούσε κάποιος να δημιουργήσει, να σκεφτεί ελεύθερα και να πιστέψει αυτό που ο ίδιος επέλεξε και θέλει.

- **Α. Αγάπη για το συνάνθρωπο**

Επέλεξα την αγάπη για το συνάνθρωπο, γιατί πιστεύω ότι πρέπει όλοι να είναι αγαπημένοι και όχι να μαλώνουμε.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Θεωρώ σημαντική την υπευθυνότητα γιατί απ΄αυτήν την αξία εξαρτώνται πολλά πράγματα στη ζωή μας, όπως το να θέλουμε να τελειώσει κάτι που έχουμε αρχίσει, να είμαστε συνεπής στις υποχρεώσεις μας και πολλά άλλα.

- **Α. Αγάπη για το συνάνθρωπο**

-Ανάφερα την αγάπη για το συνάνθρωπο γιατί δεν πρέπει να πολεμάμε, να σκοτώνουμε και να μισούμε τους άλλους, αλλά να τους βοηθάμε.

**Β. Αγάπη για τη ζωή**

-Ανάφερα αγάπη για τη ζωή γιατί κάποιος που δεν αγαπάει τη ζωή μπορεί να βλάψει και τους άλλους γύρω του.

- **Α. Θρησκευτική πίστη**

-Γιατί ο Θεός μας υπόσχεται αιώνια ζωή και μόνο με την πίστη σ' αυτόν θα την αποκτήσω ούτως ή άλλως. Εκείνος μας έπλασε και μας δημιούργησε και μας αγαπάει και πρέπει να του το ανταποδώσουμε με την πίστη μας, παρόλο που εκείνος δε ζητάει πολλά.

**Β. Θρησκευτική πίστη**

-Ο Θεός είναι δημιουργός μας, μας έπλασε και γι' αυτό ζούμε. Πιστεύω ότι όλοι έχουμε την ευθύνη να τον αγαπούμε με τον τρόπο που επιθυμεί. Εκείνος είναι ο κύριος λόγος που ζούμε. Τα άλλα είναι δευτερεύοντα.

- **Α. Αγάπη για τον άνθρωπο**

-Γιατί πρέπει να αγαπάμε όλους τους ανθρώπους.

**Β. Αγάπη για τον άνθρωπο**

-Πρέπει να αγαπάμε όλους τους ανθρώπους, όσο διαφορετικοί και αν είναι γιατί και αυτοί έχουν τις ίδιες ανάγκες με μας.

- **Α. Αγάπη για τη φύση**

-Διάλεξα αυτή την αξία γιατί πιστεύω πως πρέπει να αγαπάμε τη φύση.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Η υπευθυνότητα είναι σημαντική γιατί όταν είσαι υπεύθυνος μπορείς να δημιουργήσεις.

**(ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ)**

**<u>Αγόρια</u>**

- **Α. Θρησκευτική πίστη**

-Γιατί η θρησκεία είναι σημαντικό πράγμα και στην πίστη μπορείς να πιστεύεις όπου θέλεις. Δεν μπορεί να σε αναγκάζει κανένας. Να πιστεύεις όπου θέλεις.

**Β. Αγάπη για τη ζωή**

-Για μένα η αγάπη για τη ζωή είναι το σημαντικότερο γιατί την ζωή σου πρέπει να την αγαπάς. Αν δεν ενδιαφέρεσαι γι' αυτήν αλλά για άλλα πράγματα ασήμαντα, δε θα γίνεις τίποτα.

- **Α. Θρησκευτική πίστη**

-Επειδή η πίστη του ανθρώπου νομίζω πως είναι από τις πιο σημαντικές αξίες της ζωής. Και επειδή είναι δικαίωμά μας να πιστέψουμε σε όποιον Θεό θέλουμε εμείς.

**Β. Αγάπη για τη ζωή**

-Η αγάπη για τη ζωή είναι μια ανεκτίμητη αξία, γιατί η ζωή είναι το πιο σημαντικό και σπουδαίο αγαθό που δίνεται στον άνθρωπο μόλις γεννηθεί. Γι' αυτό και πάντα πρέπει να προσέχουμε πολύ τον εαυτό μας.

- **Α. Αγάπη για τη φύση**

-Την επέλεξα γιατί είναι πολύ σημαντική για τη ζωή του ανθρώπου. Μην ξεχνάμε ότι στην αρχή βοήθησε τους προγόνους μας.

**Β. Αγάπη για τη φύση**

-Γιατί αυτή βοήθησε τον άνθρωπο να επιβιώσει και το κάνει ακόμη και τώρα.

- **Α. Ακαδημαϊκή μόρφωση**

-Γιατί με ακαδημαϊκή μόρφωση, δηλαδή με τη μόρφωση η ιστορία του πολιτισμού πάει μπροστά.

**Β. Ελευθερία**

-Γιατί η ελευθερία είναι ένα πράγμα ανεκτίμητο που όλοι θέλουμε να το έχουμε, γι' αυτό και δεν πρέπει να το στερούμε από κανένα.

- **Α. Αγάπη για την πατρίδα**

-Γιατί όλοι πρέπει να αγαπούν την πατρίδα για την οποία ζουν και να είναι περήφανοι γι' αυτήν.

**Β. Αγάπη για την πατρίδα**

-Ο κάθε άνθρωπος πρέπει να αγαπάει την πατρίδα στην οποία ζει και να περηφανεύεται γι' αυτήν. Να μην ντρέπεται να πει από πού κατάγεται.

- **Α. Θρησκευτική πίστη**

-Πρέπει να πιστεύουμε στο Θεό μας όποιος και νά'ναι αυτός. Βέβαια να μην είμαστε τόσο φανατικοί στη θρησκεία μας αλλά να έχουμε μια πίστη.

**Β. Σεβασμός στις αξίες των άλλων**

-Πρέπει να σεβόμαστε τον άλλο και γενικότερα τις αξίες του. Δεν πρέπει να το κοροϊδεύουμε για κάτι που δεν μπορεί να κάνει, γιατί μπορεί να ξέρει πράγματα που να μην ξέρουμε εμείς.

- **Α. Ελευθερία**

-Σε μένα μου αρέσει η ελευθερία γιατί δεν θέλω να μου λένε οι άλλοι κάτι και να το κάνω αναγκαστικά. Γι' αυτό θέλω την ελευθερία.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Η αξία που είναι σημαντική για μένα είναι η υπευθυνότητα γιατί όταν κάποιος μου λέει κάτι να κάνω και εγώ του λέω ναι αλλά μετά δεν το κάνω, τότε νιώθω σαν να έχω χάσει την εμπιστοσύνη του και είμαι τότε ανεύθυνος.

- **Α. Ελευθερία**

-Από την ελευθερία εξαρτώνται κι άλλες αξίες. Για παράδειγμα η αγάπη για το συνάνθρωπο και για τη ζωή. Γιατί ποιος θέλει να ζήσει σκλαβωμένος.

**Β. Ελευθερία**

-Επειδή από την ελευθερία εξαρτώνται άλλες αξίες όπως η ακαδημαϊκή μόρφωση και η αγάπη για τη ζωή.

- **Α. Θρησκευτική πίστη**

-Επέλεξα τη θρησκευτική πίστη ως μεγαλύτερης σπουδαιότητας, γιατί το κάθε παιδί πρέπει να έχει τη δική του πίστη και να πιστεύει σε κάποιον, οποιοσδήποτε μπορεί να είναι αυτός.

**Β. Υπευθυνότητα**

-Επέλεξα σαν κυριότερο λόγο την υπευθυνότητα, γιατί ο καθένας πρέπει να είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους. Ακόμα πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του.

- **Α. Ελευθερία**

-Πιστεύω ότι η ελευθερία είναι η πιο σημαντική αξία απ' όλες τις άλλες γιατί έτσι ο άνθρωπος μπορεί να κάνει ό,τι θέλει στη ζωή του και να είναι ελεύθερος. Πιστεύω ότι είναι ο σημαντικότερος λόγος ότι η ελευθερία έχει περισσότερη αξία απ' όλες τις άλλες αξίες στη ζωή μας.

**Β. Σεβασμός στις αξίες των άλλων**

-Πιστεύω ότι ο σεβασμός στις αξίες των άλλων είναι από τις καλύτερες αξίες στη ζωή, γιατί έτσι όλοι οι άνθρωποι θα είναι ευτυχισμένοι και αγαπημένοι ο ένας με τον άλλο.

- **Α. Αγάπη για την πατρίδα**

-Γιατί η Ελλάδα έχει πολύ καλή ιστορία, έχει πολύ ωραία πράγματα, έχει την Ακρόπολη, έχει τον Όλυμπο, έχει πολλά αρχαία πράγματα.

**Β. Αγάπη για τη φύση**

-Πρέπει να αγαπάμε τη φύση, γιατί άμα την καίμε και πετάμε σκουπίδια η φύση εκδικείται και μπορεί να κάνει πάρα πολλά πράγματα σε όποιους την βρωμίζουν.

**<u>Κορίτσια</u>**

- **Α. Ελευθερία**

-Η ελευθερία είναι πολύ σημαντικό γιατί αν δεν είχαμε ελευθερία δεν θα μπορούσαμε να ζήσουμε όπως ζούμε σήμερα.

**Β. Ελευθερία**

- Γιατί αν δεν έχεις την ελευθερία δεν μπορείς να κάνεις τίποτα άλλο.

- **Α. Ελευθερία**

-Επέλεξα την ελευθερία γιατί μ' αυτήν είσαι ελεύθερος στο να κάνεις ότι θέλεις χωρίς την καταπίεση των άλλων.

**Β. Ελευθερία**

-Την επέλεξα γιατί πιστεύω ότι όταν είσαι ελεύθερος είναι ότι καλύτερο στον κόσμο για τη ζωή ενός ανθρώπου.

- **Α. Αγάπη για τον συνάνθρωπο**

-Για να είναι σωστή μια κοινωνία πρέπει να υπάρχει αγάπη μεταξύ των ανθρώπων.

**Β. Ελευθερία**

-Η ελευθερία είναι το μεγαλύτερο αγαθό. Χωρίς ελευθερία δεν μπορεί να αναπτυχθεί ένα κράτος. Οι άνθρωποι δεν θα μπορούν να ζουν ευτυχισμένοι.

- **Α. Ελευθερία**

-Γιατί χωρίς την ελευθερία τους οι άνθρωποι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα. Η ελευθερία μας είναι η πιο σημαντική αξία. Γιατί ακόμα και αν τα έχουμε όλα, αν δεν είμαστε ελεύθεροι δεν αξίζει τίποτα απ' αυτά.

**Β. Ελευθερία**

-Γιατί αν κάποιος αγαπάει τη ζωή, παλεύει για αυτή και αγωνίζεται κι αν είναι σκλάβος κερδίζει την ελευθερία του. Ενώ τι σημασία έχει να τα έχεις όλα και αντί να χαρείς τη ζωή σου την πετάς στα σκουπίδια; Χωρίς αγάπη γίνεσαι και ο ίδιος σκουπίδι, άψυχο αντικείμενο.

- **Α. Αυτοέλεγχος**

-Ο αυτοέλεγχος είναι σημαντικός για μένα, γιατί όπως και κάθε άνθρωπος δεν θα ήθελε να τον ελέγχουν άλλοι ή να πέσει θύμα. Αυτός είναι ο λόγος που διάλεξα τον αυτοέλεγχο.

**Β. Αυτοέλεγχος**

-Ο αυτοέλεγχος είναι σημαντικός γιατί δεν πρέπει να επηρεαζόμαστε από τους άλλους, δηλαδή να έχουμε αυτοέλεγχο.

- **Α. Αγάπη για τη ζωή**

-Γιατί η ζωή μας δεν έχει μόνο τις ευκολίες αλλά και τις δυσκολίες, γι' αυτό δεν πρέπει με το παραμικρό να τα παρατάμε.

**Β. Αγάπη για την πατρίδα**

-Επέλεξα την αγάπη για την πατρίδα γιατί όταν ζούμε σε μια χώρα πρέπει να τη σεβόμαστε, γιατί δεν ωφελεί να κάνουμε εμφυλίους πολέμους.

- **Α. Ακαδημαϊκή μόρφωση**

-Η ακαδημαϊκή μόρφωση είναι ένα πολύτιμο δώρο για κάθε άνθρωπο που θα ήθελε να το έχει.

**Β. Ακαδημαϊκή μόρφωση**

-Η ακαδημαϊκή μόρφωση είναι σπουδαίο πράγμα για τον άνθρωπο, που μπορεί να τον βοηθήσει σε πολλά πράγματα.

- **Α. Σεβασμός στις αξίες των άλλων**

-Επέλεξα αυτόν το λόγο, επειδή πιστεύω πως είναι πολύ σημαντικό ο σεβασμός στις αξίες των άλλων. Ειδικά σε μια μικρή κοινωνία, όπως είναι η τάξη μας.

**Β. Σεβασμός στις αξίες των άλλων**

-Ο σεβασμός στις αξίες των άλλων έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί χωρίς αυτόν δεν θα υπήρχε και δημοκρατία.

- **Α. Αγάπη για τη ζωή**

-Επέλεξα την αγάπη για τη ζωή γιατί αν κάθε άνθρωπος δεν αγαπούσε την ζωή του τώρα θα είχε πεθάνει πάρα πολύς κόσμος.

**Β. Αγάπη για τη ζωή**

-Εγώ πιστεύω ότι ο κυριότερος λόγος που έχει αξία είναι η αγάπη για τη ζωή, γιατί αν ο άνθρωπος δεν αγαπούσε την ζωή τώρα χιλιάδες κόσμος θα είχε αυτοκτονήσει.

- **Α. Ακαδημαϊκή μόρφωση**

-Γιατί σήμερα για να βρεις μια καλή δουλειά πρέπει να έχεις πάρει πτυχίο. Αν δεν έχεις κανένα πτυχίο δεν μπορείς να βρεις εύκολα δουλειά και η δουλειά είναι κάτι που κάνει πιο εύκολη τη ζωή μας.

**Β. Ακαδημαϊκή μόρφωση**

-Γιατί τώρα για να βρεις μια δουλειά πρέπει να έχεις πτυχίο και όταν μεγαλώσουμε θα χρειαζόμαστε όλοι από μια δουλειά.

- **Α. Αγάπη για τη φύση**

-Όλοι οι άνθρωποι μένουν στη γη. Η γη είναι ο πιο κατάλληλος πλανήτης για τον άνθρωπο. Έχει δέντρα, έχει ποτάμια, καθαρό αέρα και το σημαντικότερο ζωή. Εμείς όμως φτιάξαμε πράγματα π.χ. εργοστάσια, πολυκατοικίες που μολύνουν το περιβάλλον. Με λίγα λόγια έχουμε καταστρέψει τη γη και καλό

είναι να σταματήσουν όλα αυτά για να καλυτερεύσουμε τη φύση, γιατί καλυτερεύουμε και τη ζωή μας.

**Β. Αγάπη για τη φύση**

-Το να αγαπάς τη φύση είναι πολύ σημαντικό. Έχει καθαρό αέρα, καθαρό περιβάλλον. Άμα δεν το προσέχουμε καταστρέφουμε και την ίδια μας τη ζωή (βρώμικος αέρας, σκουπίδια κάτω και άλλα). Άμα όλα αυτά δεν τα κάναμε όπως τα κάνουμε στη σημερινή εποχή, θα ήταν όλα πιο ωραία. Θα μπορούσες να πας βόλτα με το ποδήλατο χωρίς αμάξια, θα μας πηγαίνανε στη δουλειά τα άλογα. Μακάρι να το κάνουμε όλοι αυτό, για να προστατέψουμε το περιβάλλον.

- **Α. Αγάπη για τη φύση**

-Πρέπει να αγαπάμε και να φροντίζουμε τη φύση, επειδή είναι το μέρος το οποίο ζούμε. Πρέπει να προσέχουμε τη φύση να μην μολυνθεί, διότι η υγεία μας κινδυνεύει από τη μόλυνση του περιβάλλοντος.

**Β. Ελευθερία**

-Η ελευθερία είναι το κυριότερο πράγμα στη ζωή. Χωρίς αυτήν δεν θα μπορούσαμε να περπατάμε στους δρόμους ευχάριστα, γιατί θα φοβόμασταν για τη ζωή μας. Η ελευθερία είναι το παν. Μετά νοιαζόμαστε και για τα αγαθά τα οποία χρειαζόμαστε. Πάνω απ' όλα η ελευθερία όμως.

- **Α. Αυτοέλεγχος**

-Γιατί πρέπει πρώτα να έχεις τον έλεγχο στον εαυτό σου και μετά να πιστέψεις στις παραπάνω αξίες της ζωής.

**Β. Ελευθερία**

-Πιστεύω στην ελευθερία λόγου και σκέψης, γιατί πρέπει να υπάρχει ελευθερία στους ανθρώπους όλου του κόσμου και να μην τους κακομεταχειρίζονται ανώτεροι άνθρωποι.

Σημείωση

Στα παραπάνω δεδομένα έχουν διορθωθεί τα ορθογραφικά λάθη και έχουν γίνει κάποιες συμπληρώσεις σε γράμματα που λείπουν, όπως π.χ. η παρακάτω απάντηση:

*«-Όλοι οι άνθρωποι μένουν στη γη. Η γη είναι ο πιο κατάλληλο (κατάλληλος) πλανήτης για τον άνθρωπο. Έχει δέντρα, έχει ποτάμια, καθαρό αέρα και το σημαντικότερο ζωή. Εμείς όμως φτιξαμε (φτιάξαμε) πράγματα π.χ. εργοστάσια, πολυκατικίες (πολυκατοικίες) που μολύνουν το περιβάλλον. Με λίγα λόγια έχουμε καταστρέψει τη γη και καλό είναι να σταματήσουν όλα αυτά για να καλητερεύσουμε (καλυτερεύσουμε) τη φύση, γιατί καλητερεύουμε (καλυτερεύουμε) και τη ζωή μας.»* έγινε: «Όλοι οι άνθρωποι μένουν στη γη. Η γη είναι ο πιο κατάλληλος πλανήτης για τον άνθρωπο. Έχει δέντρα, έχει ποτάμια, καθαρό αέρα και το σημαντικότερο ζωή. Εμείς όμως φτιάξαμε πράγματα π.χ. εργοστάσια, πολυκατοικίες που μολύνουν το περιβάλλον. Με λίγα λόγια έχουμε καταστρέψει τη γη και καλό είναι να σταματήσουν όλα αυτά για να καλυτερεύσουμε τη φύση, γιατί καλυτερεύουμε και τη ζωή μας.»

# 4. Ερωτηματολόγια α΄ ερευνητικής φάσης

## 4.1. Ερωτηματολόγιο για γονείς

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ** **Οκτώβριος, 2003**

**Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας**

**Υπευθ. Καθηγ.: Ν. Γ. Παπαδόπουλος**

**Υπευθ. Έρευνας : Στέλλα Χατζημιχαήλ**

Αγαπητέ γονέα,

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των αξιών ζωής στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία καθώς και στη δυνατότητα διδασκαλίας τους στο σύγχρονο σχολείο.

Στα φύλλα που έχετε στα χέρια σας περιέχονται τα εξής:

1) Ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα συμπληρωθεί ανώνυμα και το οποίο έχει ως στόχο τη συγκέντρωση των απαραίτητων για την έρευνα δημογραφικών στοιχείων.

2) Ένας «κατάλογος αξιών ζωής» μαζί με τις διευκρινιστικές σημειώσεις για τις περαιτέρω ενέργειές σας. Οι απαντήσεις και στο έντυπο αυτό είναι ανώνυμες.

Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σας μπορούν να περιέχουν και σύντομες δηλώσεις ή αναφορές ανάλογα με την ερώτηση, όπου εσείς κρίνετε σκόπιμο.

Ασφαλώς δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις παρά μόνο αυτές που ανταποκρίνονται στις δικές σας απόψεις.

Οι δηλώσεις και στα δύο φυλλάδια θα αξιοποιηθούν όπως απαιτεί η ερευνητική δεοντολογία.

Ευχαριστούμε θερμά για την καλή σας διάθεση να βοηθήσετε στην έρευνα αυτή.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Νίκος Παπαδόπουλος, Καθηγητής Ψυχολογίας
Στέλλα Χατζημιχαήλ, Υποψήφια διδάκτωρ Τμ. Ψυχολογίας

**Παρακαλούμε, γυρίστε τώρα σελίδα και αρχίστε τη συμπλήρωση των φυλλαδίων**

## **1)** Προσωπικά στοιχεία γονέα

(Σημειώστε ένα Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι)

1. Φύλο:

α) Γυναίκα ☐

β) Άνδρας ☐

2. Ηλικία:

α) Κάτω των 25 ετών ☐

β) Από 26 έως 35 ετών ☐

γ) Από 36 έως 45 ετών ☐

δ) Από 46 έως 55 ετών ☐

ε) Από 56 έως 65 ετών ☐

στ) Από 66 ετών και πάνω ☐

3. Εκπαίδευση:

α) Δημοτικό ☐

β) Τριτάξιο Γυμνάσιο ☐

γ) Γενικό Λύκειο ☐

δ) Τεχνικό Λύκειο ☐

ε) Ανώτερη εκπαίδευση ☐

στ) Πανεπιστημιακή εκπαίδευση ☐

ζ) Μεταπτυχιακές σπουδές (σχετικό δίπλωμα: Master κ.τ.λ.) ☐

η) Διδακτορικό ☐

4. Επαγγελματική ιδιότητα - ασχολία: .....

5. Επαγγελματική κατάσταση:

α) Εργάζεσαι μόνιμα – σταθερά ☐

β) Εργάζεσαι πότε – πότε ☐

γ) Εργάζεσαι στο σπίτι ☐

6. Η θέση του γονέα στο επάγγελμα:

α) Εργοδότης ☐
β) Αυτοαπασχολούμενος/η (έχει δική του δουλειά χωρίς να απασχολεί άλλους) ☐
γ) Μισθωτός/ή στο δημόσιο ☐
δ) Μισθωτός/ή στον ιδιωτικό τομέα ☐
ε) Αν κάτι άλλο, τι; : .....

.....

στ) Σε περίπτωση που είσθε συνταξιούχος, παρακαλούμε σημειώστε ποια ήταν η προηγούμενη επαγγελματική ασχολία σας (π.χ. γεωπόνος, δάσκαλος, οικοδόμος κ.λ.π.) .....

7. Μέγεθος της οικογένειας (δηλαδή τα άτομα που συμβιώνουν κάτω από την ίδια στέγη / γονείς, παιδιά, παππούδες).

α) γονείς: πατέρας ☐ μητέρα ☐

β) παιδιά (αριθμητικά): αγόρια ☐ κορίτσια ☐

γ) παππούδες (αριθμητικά): ☐

δ) γιαγιάδες (αριθμητικά): ☐

8. Σημειώστε αριθμητικά με 0 έως 4, πόσοι από τους παππούδες – γιαγιάδες ζουν μαζί σας: ☐

9. Ανεξάρτητα από το αν ζουν ή όχι μαζί σας οι παππούδες – γιαγιάδες, σημειώστε αν έχετε με έναν τουλάχιστον από αυτούς επικοινωνία και πόσο συχνά:

α) πολύ συχνά ☐
β) συχνά ☐
γ) κάπου κάπου ☐
δ) καθόλου ☐

10. Αριθμός και ηλικία των παιδιών:

α) αριθμός παιδιών (σύνολο) : ☐

β) σειρά γέννησης:

| | ηλικία | αγόρι | κορίτσι |
|---|---|---|---|
| 1ο | | | |
| 2ο | | | |
| 3ο | | | |
| 4ο | | | |
| 5ο | | | |

**2) Κατάλογος αξιών ζωής – χαρακτηριστικών της προσωπικότητας**

- **νομιμότητα** (η τήρηση και εφαρμογή των νόμων)
- **ελευθερία** (ανεξαρτησία)
- **εργατικότητα** (υπεύθυνη εργασία)
- **αυτοέλεγχος**
- **υπευθυνότητα**
- **δικαιοσύνη**
- **θρησκευτική πίστη**
- **δημιουργικότητα** (επινοητικότητα -φαντασία )
- **οικογένεια**
- **ανιδιοτέλεια** ( όταν οι πράξεις μας δεν υποκινούνται από το προσωπικό συμφέρον)
- **υπακοή**
- **ψυχική ευγένεια** και απλότητα
- **σεβασμός των άλλων** (επιείκεια - ανεκτικότητα )
- **ηγετική ικανότητα**
- **αποφασιστικότητα**
- **υπομονή**
- **αποταμίευση** (οικονομία)
- **τιμιότητα**
- **καλοί τρόποι** (εξωτερική καλή συμπεριφορά)

**Οδηγίες προς ερωτώμενους**

α) Από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες επιλέξτε μόνο 5 από αυτές τις οποίες θεωρείτε ως σπουδαιότερες από τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια καταγράψτε τις πέντε αξίες που επιλέξατε, κατατάσσοντας αυτές κατά σειρά σπουδαιότητας.

· *Αν δεν συμφωνείτε με ορισμένες από τις αξίες του παραπάνω καταλόγου αξιών, μπορείτε να καταγράψετε ιεραρχικά αυτές που εσείς θεωρείτε σημαντικές (άσχετα αν δεν αναφέρονται παραπάνω).*

· Η κατάταξη από το 1 μέχρι το 5 είναι κατάταξη που υποδηλώνει το βαθμό σπουδαιότητας κάθε αξίας **(** δίπλα στον αριθμό 1 θα συμπληρώσετε την σπουδαιότερη κατά τη γνώμη σας αξία, δίπλα στον αριθμό 2 την αξία με τον αμέσως μικρότερο βαθμό σπουδαιότητας κ.ο.κ**) :**

**1.** .....

**2.** .....

**3.** .....

**4.** .....

**5.** .....

β) Δικαιολογήσατε γιατί βάλατε ως πρώτη την αξία που έχετε σημειώσει παραπάνω, όσο γίνεται με πιο απλά λόγια.

.....
.....……
……
……
……
……
……...

γ) Πόσο κατά τη γνώμη σας εφαρμόζεται (πραγματοποιείται) η αξία που επιλέξατε ως πρώτη, στην καθημερινή ζωή (σημειώστε με Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι);

1) καθόλου ☐, 2) ελάχιστα ☐ , 3) αρκετά ☐, 4) πολύ ☐, 5) πάρα πολύ ☐

δ) Πόσο κατά τη γνώμη σας εφαρμόζετε, οι ίδιοι, την αξία που επιλέξατε ως πρώτη στην καθημερινή σας ζωή (σημειώστε με Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι):

1) καθόλου ☐, 2) ελάχιστα ☐ , 3) αρκετά ☐, 4) πολύ ☐, 5) πάρα πολύ ☐

ε) Σημειώστε ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ:

1) από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεστε στην καθημερινή σας ζωή : .....
2) από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία : .....
3) από την παγκόσμια κοινωνία: .....

στ) Σημειώστε μια από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα (σημασία) για σας:

.....

## 4.2. Ερωτηματολόγιο για τα παιδιά

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**
**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Οκτώβριος, 2003**

**Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας**

**Υπευθ. Καθηγ.: Ν. Γ. Παπαδόπουλος**

**Υπευθ. Έρευνας : Στέλλα Χατζημιχαήλ**

Αγαπητέ/ή μαθητή/ια

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των αξιών ζωής στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία καθώς και στη δυνατότητα διδασκαλίας τους στο σύγχρονο σχολείο.

Στα φύλλα που έχεις στα χέρια σου υπάρχουν τα εξής:

1) Ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα συμπληρωθεί ανώνυμα και το οποίο έχει ως στόχο τη συγκέντρωση των απαραίτητων για την έρευνα δημογραφικών στοιχείων.

2) Ένας κατάλογος αξιών ζωής μαζί με τις διευκρινιστικές σημειώσεις για τις περαιτέρω ενέργειές σου. Οι απαντήσεις και σ'αυτό το έντυπο είναι <u>ανώνυμες</u>.

Παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σου μπορούν να περιέχουν και σύντομες δηλώσεις ή αναφορές ανάλογα με την ερώτηση, όπου εσύ κρίνεις σκόπιμο.

Ασφαλώς δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις παρά μόνο αυτές που ανταποκρίνονται στις δικές σου απόψεις.

Οι δηλώσεις και στα δύο φυλλάδια θα αξιοποιηθούν όπως απαιτεί η ερευνητική δεοντολογία.

Ευχαριστούμε θερμά για την καλή σου διάθεση να βοηθήσεις στην έρευνα αυτή.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Νίκος Παπαδόπουλος, Καθηγητής Ψυχολογίας
Στέλλα Χατζημιχαήλ, Υποψήφια διδάκτωρ Τμ. Ψυχολογίας

**Παρακαλούμε, γύρισε τώρα σελίδα και άρχισε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και του καταλόγου αξιών**

**1) Προσωπικά στοιχεία μαθητού / τριας**
(συμπλήρωσε ένα Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι)

**1.** Ημερομηνία γέννησης: (ημέρα)**.....** / (μήνας)**.....** / (έτος)**.....**

**2.**Φύλο:

α) Αγόρι ☐

β) Κορίτσι ☐

**3.** Δημ. Σχολείο: **.....** / Τμήμα: **.....**

**4.** Αριθμός αδελφών (σύνολο) : ☐

**5.** Σημείωσε τη δική σου σειρά γέννησης:

1ος/η ☐

2ος/η ☐

3ος/η ☐

4ος/η ☐

5ος/η ☐

6ος/η κλπ. ☐

**2) Κατάλογος αξιών ζωής- χαρακτηριστικών της προσωπικότητας**

- **νομιμότητα** (η τήρηση και εφαρμογή των νόμων)
- **ελευθερία** (ανεξαρτησία)
- **εργατικότητα** (υπεύθυνη εργασία)
- **αυτοέλεγχος**
- **υπευθυνότητα**
- **δικαιοσύνη**
- **θρησκευτική πίστη**
- **δημιουργικότητα** (επινοητικότητα -φαντασία )
- **οικογένεια**
- **ανιδιοτέλεια** ( όταν οι πράξεις μας δεν υποκινούνται από το προσωπικό συμφέρον)
- **υπακοή**
- **ψυχική ευγένεια** και απλότητα
- **σεβασμός των άλλων** (επιείκεια - ανεκτικότητα )
- **ηγετική ικανότητα**
- **αποφασιστικότητα**
- **υπομονή**
- **αποταμίευση** (οικονομία)
- **τιμιότητα**
- **καλοί τρόποι** (εξωτερική καλή συμπεριφορά)

**Οδηγίες προς ερωτώμενους**

α) Από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες να επιλέξεις μόνο 5 από αυτές τις οποίες θεωρείς ως σπουδαιότερες από τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια να καταγράψεις τις πέντε αξίες που επέλεξες, κατατάσσοντας αυτές κατά σειρά σπουδαιότητας.

· *Αν δεν συμφωνείς με ορισμένες ή και όλες από τις αξίες του παραπάνω καταλόγου αξιών, μπορείς να καταγράψεις ιεραρχικά τις αξίες που εσύ θεωρείς σημαντικές (άσχετα αν δεν αναφέρονται παραπάνω).*

· Η κατάταξη από το 1 μέχρι το 5 είναι κατάταξη που υποδηλώνει το βαθμό σπουδαιότητας κάθε αξίας **(** δίπλα στον αριθμό 1 θα συμπληρώσεις την σπουδαιότερη κατά τη γνώμη σου αξία, δίπλα στον αριθμό 2 την αξία με τον αμέσως μικρότερο βαθμό σπουδαιότητας κ.ο.κ**) :**

**1.** .....

**2.** .....

**3.** .....

**4.** .....

**5.** .....

.

β) Δικαιολόγησε γιατί έβαλες ως πρώτη την αξία που έχεις σημειώσει παραπάνω, όσο γίνεται με πιο απλά λόγια.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

γ) Πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεται (πραγματοποιείται) η αξία που επέλεξες ως πρώτη, στην καθημερινή ζωή (σημείωσε με Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι);

1) καθόλου ☐, 2) ελάχιστα ☐ , 3) αρκετά ☐, 4) πολύ ☐, 5) πάρα πολύ ☐

δ) Πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεις, ο ίδιος, την αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή σου ζωή (σημείωσε με Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι):

1) καθόλου ☐, 2) ελάχιστα ☐, 3) αρκετά ☐, 4) πολύ ☐, 5) πάρα πολύ ☐

ε) Σημείωσε ποια κατά τη γνώμη σου είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ:

4) από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεσαι στην καθημερινή σου ζωή : .....

5) από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία : .....

6) από την παγκόσμια κοινωνία: .....

στ) Σημείωσε μια από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα (σημασία) για σένα

.....……..

## 4.3. Ερωτηματολόγιο για τους δασκάλους

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**
**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Οκτώβριος, 2003**

**Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας**

**Υπευθ. Καθηγ.: Ν. Γ. Παπαδόπουλος**

**Υπευθ. Έρευνας : Στέλλα Χατζημιχαήλ**

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των αξιών ζωής στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία καθώς και στη δυνατότητα διδασκαλίας τους στο σύγχρονο σχολείο.

Στα φύλλα που έχεις στα χέρια σου υπάρχουν τα εξής:

1) Ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα συμπληρωθεί ανώνυμα και το οποίο έχει ως στόχο τη συγκέντρωση των απαραίτητων για την έρευνα δημογραφικών στοιχείων.

2) Ένας «κατάλογος αξιών ζωής» μαζί με τις διευκρινιστικές σημειώσεις για τις περαιτέρω ενέργειές σου. Οι απαντήσεις και σ΄αυτό το έντυπο είναι ανώνυμες.

Παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σου μπορούν να περιέχουν και σύντομες δηλώσεις ή αναφορές ανάλογα με την ερώτηση, όπου εσύ κρίνεις σκόπιμο.
Ασφαλώς δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις παρά μόνο αυτές που ανταποκρίνονται στις δικές σου απόψεις.
Οι δηλώσεις και στα δύο φυλλάδια θα αξιοποιηθούν όπως απαιτεί η ερευνητική δεοντολογία.

Ευχαριστούμε θερμά για την καλή σου διάθεση να βοηθήσεις στην έρευνα αυτή.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Νίκος Παπαδόπουλος, Καθηγητής Ψυχολογίας
Στέλλα Χατζημιχαήλ, Υποψήφια διδάκτωρ Τμ. Ψυχολογίας

**Παρακαλούμε, γύρισε τώρα σελίδα και άρχισε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και του «καταλόγου αξιών ζωής»**

**1)** Προσωπικά στοιχεία εκπαιδευτικού

(Συμπληρώστε ένα Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι)

1. Φύλο:

α) Άνδρας ☐

β) Γυναίκα ☐

1. Ηλικία:

α) Από 20 έως 25 ετών ☐

β) Από 26 έως 30 ετών ☐

γ) Από 31 έως 35 ετών ☐

δ) Από 36 έως 40 ετών ☐

ε) Από 41 έως 45 ετών ☐

στ) Από 46 έως 50 ετών ☐

ζ) Από 51 ετών και πάνω ☐

2. Εκπαίδευση:

α) Παιδαγωγική Ακαδημία ☐

β) Πανεπιστημιακή εκπαίδευση ☐

γ) Μεταπτυχιακές σπουδές

(σχετικό δίπλωμα: Master κ.λ.π.) ☐

δ) Διδακτορικό ☐

3. Έτη υπηρεσίας: .....

**2) Κατάλογος αξιών ζωής – χαρακτηριστικών της προσωπικότητας**

- **νομιμότητα** (η τήρηση και εφαρμογή των νόμων)
- **ελευθερία** (ανεξαρτησία)
- **εργατικότητα** (υπεύθυνη εργασία)
- **αυτοέλεγχος**
- **υπευθυνότητα**
- **δικαιοσύνη**
- **θρησκευτική πίστη**
- **δημιουργικότητα** (επινοητικότητα -φαντασία )
- **οικογένεια**
- **ανιδιοτέλεια** ( όταν οι πράξεις μας δεν υποκινούνται από το προσωπικό συμφέρον)
- **υπακοή**
- **ψυχική ευγένεια** και απλότητα
- **σεβασμός των άλλων** (επιείκεια - ανεκτικότητα )
- **ηγετική ικανότητα**
- **αποφασιστικότητα**
- **υπομονή**
- **αποταμίευση** (οικονομία)
- **τιμιότητα**
- **καλοί τρόποι** (εξωτερική καλή συμπεριφορά)

**Οδηγίες προς ερωτώμενους**

α) Από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες να επιλέξεις μόνο 5 από αυτές τις οποίες θεωρείς ως σπουδαιότερες από τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια να καταγράψεις τις πέντε αξίες που επέλεξες, κατατάσσοντας αυτές κατά σειρά σπουδαιότητας.

· *Αν δεν συμφωνείς με ορισμένες ή και όλες από τις αξίες του παραπάνω καταλόγου αξιών, μπορείς να καταγράψεις ιεραρχικά τις αξίες που εσύ θεωρείς σημαντικές (άσχετα αν δεν αναφέρονται παραπάνω).*

· Η κατάταξη από το 1 μέχρι το 5 είναι κατάταξη που υποδηλώνει το βαθμό σπουδαιότητας κάθε αξίας **(** δίπλα στον αριθμό 1 θα συμπληρώσεις την σπουδαιότερη κατά τη γνώμη σου αξία, δίπλα στον αριθμό 2 την αξία με τον αμέσως μικρότερο βαθμό σπουδαιότητας κ.ο.κ**) :**

**1.** .....

**2.** .....

**2.** .....

**4.** .....

**5.** .....

β) Δικαιολόγησε γιατί έβαλες ως πρώτη την αξία που έχεις σημειώσει παραπάνω, όσο γίνεται με πιο απλά λόγια.

.....
.....
.....
.....……
……..
.....
.....……

γ) Πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεται (πραγματοποιείται) η αξία που επέλεξες ως πρώτη, στην καθημερινή ζωή (σημείωσε με Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι);

1) καθόλου ☐, 2) ελάχιστα ☐ , 3) αρκετά ☐, 4) πολύ ☐, 5) πάρα πολύ ☐

δ) Πόσο κατά τη γνώμη σου εφαρμόζεις, ο ίδιος, την αξία που επέλεξες ως πρώτη στην καθημερινή σου ζωή (σημείωσε με Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι):

1) καθόλου ☐, 2) ελάχιστα ☐ , 3) αρκετά ☐, 4) πολύ ☐, 5) πάρα πολύ ☐

ε) Σημείωσε ποια κατά τη γνώμη σου είναι η αξία που αγνοείται πιο πολύ:

7) από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεσαι στην καθημερινή σας ζωή : .....

8) από τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία : .....

9) από την παγκόσμια κοινωνία: .....

στ) Σημείωσε μια από τις παραπάνω δεκαεννέα αξίες η οποία είναι η τελευταία σε σπουδαιότητα (σημασία) για σένα:

.....

# 5. Ερωτηματολόγιο β΄ ερευνητικής φάσης (μόνο για παιδιά)

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**
**ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ** **Ιανουάριος, 2006**

**Εργαστήριο Γενικής Πειραματικής Ψυχολογίας**

**Υπευθ. Καθηγ.: Ν. Γ. Παπαδόπουλος**

**Υπευθ. Έρευνας : Στέλλα Χατζημιχαήλ**

Αγαπητέ/ή μαθητή/ια

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των αξιών ζωής στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία καθώς και στη δυνατότητα διδασκαλίας τους στο σύγχρονο σχολείο.

Στα φύλλα που έχεις στα χέρια σου υπάρχουν τα εξής:

1) Ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα συμπληρωθεί ανώνυμα και το οποίο έχει ως στόχο τη συγκέντρωση των απαραίτητων για την έρευνα δημογραφικών στοιχείων.

2) Ένας κατάλογος αξιών ζωής μαζί με τις διευκρινιστικές σημειώσεις για τις περαιτέρω ενέργειές σου. Οι απαντήσεις και σ'αυτό το έντυπο είναι <u>ανώνυμες</u>.

Παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια και σαφήνεια στις ερωτήσεις.
Ασφαλώς δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις παρά μόνο αυτές που ανταποκρίνονται στις δικές σου απόψεις.
Οι δηλώσεις και στα δύο φυλλάδια θα αξιοποιηθούν όπως απαιτεί η ερευνητική δεοντολογία.
Ευχαριστούμε θερμά για την καλή σου διάθεση να βοηθήσεις στην έρευνα αυτή.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Νίκος Παπαδόπουλος, Καθηγητής Ψυχολογίας
Στέλλα Χατζημιχαήλ, Υποψήφια διδάκτωρ Τμ. Ψυχολογίας

**Παρακαλούμε, γύρισε τώρα σελίδα και άρχισε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και του καταλόγου αξιών**

**1) Προσωπικά στοιχεία μαθητή / τριας**
(συμπλήρωσε ένα Χ στο κατάλληλο τετραγωνάκι)

**1.** Στα παρακάτω τετραγωνάκια συμπλήρωσε στα δυο πρώτα (αριστερά) τα αρχικά γράμματα του μικρού ονόματός σου και του επιθέτου σου και στα δύο επόμενα (δεξιά) τα αρχικά γράμματα των μικρών ονομάτων του πατέρα σου και της μητέρας σου:

π.χ. Κ (Κώστας) Δ (Δήμου) π.χ. Ν (Νίκος) Μ (Μαρία)

(μικρό όνομα μαθητή/τριας - επίθετο μαθητή/τριας) (μικρό όνομα πατέρα - μικρό όνομα μητέρας)

☐ ☐ ☐ ☐

**2.** Ημερομηνία γέννησης: (ημέρα)**.....** / (μήνας)**.....** / (έτος)**.....**

**3.** Φύλο:

α) Αγόρι ☐

β) Κορίτσι ☐

**4.** Τμήμα: **.....**

## 2) Βαθμολόγηση Αξιών ζωής

α) Παρακάτω αναφέρονται δεκαέξι αξίες ζωής. Σημείωσε το βαθμό σπουδαιότητας που έχει κάθε μια από τις παρακάτω αξίες για εσένα, σημειώνοντας Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι:

| **Αξίες** | καθόλου σημαντική | Λίγο σημαντική | μέτρια σημαντική | Πολύ σημαντική | πάρα πολύ σημαντική |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ελευθερία | | | | | |
| 2. Υπευθυνότητα | | | | | |
| 3. Δημοκρατικό φρόνημα | | | | | |
| 4. Αγάπη για το συνάνθρωπο | | | | | |
| 5. Αγάπη για τη φύση | | | | | |
| 6. Αγάπη για τη ζωή | | | | | |
| 7. Πανανθρώπινη συνεργασία | | | | | |
| 8. Σεβασμός στις αξίες των άλλων | | | | | |
| 9. Δημιουργικότητα | | | | | |
| 10. Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης | | | | | |
| 11. Θρησκευτική πίστη | | | | | |
| 12. Αγάπη για την πατρίδα | | | | | |
| 13. Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη σχολική ζωή | | | | | |
| 14. Ακαδημαϊκή μόρφωση (απόκτηση πτυχίου) | | | | | |
| 15. Αυτοέλεγχος | | | | | |

β) Σημείωσε εδώ ποια από τις παραπάνω αξίες έχει τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα για σένα : ……

γ) Ανάφερε σύντομα τον κυριότερο λόγο για τον οποίο επέλεξες τη συγκεκριμένη αξία.

……

……

……

……

……