



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Οργάνωση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

ΚΑΡΑΒΙΔΑ ΜΑΡΙΑ

Διπλωματική Εργασία

«Διδακτικός σχεδιασμός για την προσέγγιση “κοινωνικών αξιών” από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων»

Εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων: **Φύκαρης Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής (ΠΤΔΕ Ιωαννίνων)

Μέλος: **Σακελλαρίου Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (ΠΤΝ Ιωαννίνων)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εστιακό κέντρο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάλυση, ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών κατά τη διδακτική πράξη, σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Παράλληλα, εξετάζεται η δυνατότητα αξιοποίησης των εκπαιδευτικών και διδακτικών παραμέτρων που χρησιμοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο γενικότερο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων.

Επίσης, διερευνάται ο βαθμός ανάδειξης των κοινωνικών αξιών στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στα ελληνικά σχολεία. Ειδικότερα, μελετώνται τα επιστημονικά πεδία «Προσωπική & Κοινωνική Ανάπτυξη» και «Περιβάλλον & Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Επίσης, ερευνάται ο τρόπος προσέγγισής τους μέσω των διάφορων στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες αξιοποιούνται στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος. Υπό το πρίσμα αυτό, δομήθηκαν τέσσερις διδακτικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι επιδιώκουν τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο μέρος στοχεύει στη θεωρητική τεκμηρίωση της δόμησης των διδακτικών σχεδιασμών ενώ, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται εκτενώς οι δομηθέντες διδακτικοί σχεδιασμοί για την προσέγγιση των κοινωνικών αξιών από μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας.

Από τη θεωρητική προσέγγιση διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές δυνατότητες προώθησης των κοινωνικών αξιών κατά τη διδακτική διαδικασία, αν και παρατηρείται σχετική δυσκολία στην αποσαφήνιση και τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους. Γεγονός που προκύπτει από τις ταχύτατες κοινωνικές εξελίξεις και τις συνέπειές τους στο περιβάλλον, καθώς και από τον πλουραλισμό αξιών πολυπολιτισμικού χαρακτήρα που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες ενώ, από την πιλοτική τους εφαρμογή επισημαίνεται η ανάγκη της ενεργητικής και βιωματικής οργάνωσης της διδακτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθεί η δυναμική παρόθηση των μαθητών προς την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο εντοπισμού και κατανόησης των κοινωνικών αξιών, όσο και ενεργοποίησής τους προς τη βελτίωση και τη λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή δραστηριοποίησή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ	8
1.1. Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού.....	11
1.2. Μοντέλα κοινωνιολογικής μελέτης του σχολείου.....	12
1.3. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ»	22
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός των αξιών.....	25
2.2. Ταξινόμηση των αξιών.....	27
2.3. Αποσαφήνιση και προσδιορισμός «κοινωνικών αξιών».....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο. Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ» ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	29
3.1. Ψυχολογικές θεωρίες και διαμόρφωση αξιών.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ»	40
4.1. Ιστορική αναδρομή.....	42
4.2. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση αξιών.....	48
4.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις στην «εκπαίδευση των αξιών».....	50
4.4. «Εκπαίδευση για τις Αξίες» και αναλυτικά προγράμματα.....	52
4.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση «κοινωνικών αξιών».....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^Ο. ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ»	57
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	64
6.1. Σκοπός και στόχοι διδακτικών σχεδιασμών.....	64
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	65
6.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	66
6.4. Μέθοδος έρευνας.....	67
6.5. Οι ομάδες εφαρμογής.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο. ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΤΙΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ» ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΩ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ	70
7.1. Έννοια και χαρακτηριστικά διδακτικών σχεδιασμών.....	70
7.2. Ψυχολογική βάση των διδακτικών σχεδιασμών.....	72
7.3. Η εκπαιδευτική διάσταση.....	73
7.4. Μεθοδολογική προσέγγιση των διδακτικών σχεδιασμών.....	74
7.5. Η αξιολόγηση των δομηθέντων διδακτικών σχεδιασμών.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^Ο. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ	81
8.1. 1ος Ενδεικτικός σχεδιασμός: «Με το Ζήκο και τη Σωσώ παίζουμε κρυφτό».....	81
8.2. 2 ^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός : «Τα ταξίδια του Πατού».....	84
8.3. 3 ^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός : «www.ΔΑΣΟΣ.gr».....	87
8.4. 4 ^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός: «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης».....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^Ο. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	95
9.1. Συμπεράσματα.....	95
9.2. Προτάσεις.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ξενόγλωσση.....	100
Ελληνόγλωσση.....	105
Μεταφρασμένη.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α ΔΕΛΤΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	114

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία η διδασκαλία¹ των κοινωνικών αξιών αναδεικνύεται ως κεντρικής σημασίας ζητούμενο για την Παιδαγωγική Επιστήμη, καθώς και για το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό θεσμό. Φαίνεται ότι η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών είναι απαραίτητη ως εκπαιδευτική προοπτική, έχοντας ως δεδομένο ότι οι κοινωνικές αξίες συντελούν στην επίτευξη της κοινωνικοποίησης και προσδιορίζουν τα μέσα και τους στόχους της αγωγής. Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και οι γρήγορες αλλαγές, που συντελούνται σε όλα τα επίπεδα, δημιουργούν νέα δεδομένα και απαιτήσεις βάση των οποίων συντελείται η ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό αξιών πολυπολιτισμικού χαρακτήρα. Ωστόσο, παραμένει συνεχής η ανάγκη μετάδοσης αξιών, κοινωνικών και ηθικών στις επόμενες γενιές.

Τα νέα αυτά δεδομένα δημιουργούν ένα γενικευμένο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού ιδεών, αξιών και αρχών το οποίο απαιτεί την αναπροσαρμογή τόσο του διδακτικού όσο και του παιδαγωγικού προσανατολισμού του σχολείου (Φύκαρης, 2005 · Πυργιωτάκης, 2010). Στο πλαίσιο αυτό η διδακτική διαδικασία οφείλει να διακρίνεται από στοιχεία ευελιξίας και ανοικτότητας σε καινοτομίες και προσεγγίσεις δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης καθώς και στις κοινωνικές διαστάσεις της συμπεριφοράς των μαθητών, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους και τον τρόπο σκέψης τους. Ωστόσο, παραμένει η αναγκαιότητα της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης ως διδακτικής δυναμικής για τους μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στο γενικότερο πλαίσιο αλλαγών και εξελίξεων, οφείλει να αναπροσαρμόσει τους στόχους, την οργάνωση και τη λειτουργία του, αλλά και το πλαίσιο του διδακτικού και παιδαγωγικού του προσανατολισμού.

Ειδικότερα, στην ελληνική πραγματικότητα, αυτές οι έντονες αλλαγές εκφράζονται μέσω της προσπάθειας ανάπτυξης ενός «Νέου Σχολείου». Η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών στην Ελλάδα δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως το μάθημα της ιστορίας, των θρησκευτικών, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή της μελέτης περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, απαιτείται «η αναπροσαρμογή των προγραμμάτων

¹Στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας ισχύουν πρακτικές, αξίες, κανόνες, παραδοχές και στάσεις, βάσει των οποίων οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, και βρίσκονται έξω από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για το γνωστό «παραπρόγραμμα», το οποίο αναφέρεται στο σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής στα πλαίσια οποιασδήποτε σχολικής πρακτικής (Κωνσταντίνου, 2006). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στη διδασκαλία και σε όσα οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσα από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα.

σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες ενός πολίτη του 21^{ου} αιώνα» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011:6). Συγκεκριμένα, για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οι έννοιες της προσαρμογής, της ταύτισης, της ένταξης και της συμμόρφωσης αντικαθίστανται από τις έννοιες της αλληλεπίδρασης, της αλληλενέργειας και της επικοινωνίας. Κάτω από αυτήν την οπτική οι λειτουργίες του σχολείου οφείλουν να εξετάζονται σε συνάρτηση με τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία και, ειδικότερα, η κοινωνικοποίηση δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μόνο μιας τυποποιημένης διαδικασίας. Στη βάση αυτή κύρια επιδίωξη αποτελεί η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, εξασφαλίζοντάς τους δυνατότητες αυτενέργειας, μέσω καινοτόμων διδακτικών δράσεων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν αναφερθεί, διαπιστώνεται ότι η νέα θεώρηση της διδασκαλίας επιβλήθηκε από κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς λόγους, κυρίως από την άποψη ότι οι μαθητές σήμερα δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες των επιδράσεων των ενηλίκων, αλλά συμμετέχουν, ως μέλη μιας ομάδας, ερμηνευτικά και ενεργητικά τόσο στην κοινωνική όσο και στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 2006). Η έμφαση, πλέον, δίνεται στην ισότιμη και ποιοτική επικοινωνία, στο πλαίσιο της συλλογικής αλληλεπικοινωνίας και εργασίας, στοχεύοντας στην αυτόνομη κοινωνικοποίηση, την ατομική ολοκλήρωση και την αυτονομία.

Στην κατεύθυνση αυτή η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει τον τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών αξιών στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Η δομή της περιλαμβάνει δύο μέρη:

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος και ειδικότερα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σχολείο ως κοινωνικού θεσμού και στις λειτουργίες που επιτελεί, με έμφαση στην κοινωνικοποιητική. Επίσης, παρουσιάζεται μια σύντομη μελέτη της ιστορικής του εξέλιξης, καθώς και του τρόπου με τον οποίο σημαντικοί κοινωνιολόγοι εξέτασαν τη σχέση σχολείου – κοινωνίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται το ζήτημα των κοινωνικών αξιών. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται το ζήτημα της εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών καθώς και το πώς προσεγγίζεται από τις διαφορετικές οπτικές των ψυχολογικών θεωριών, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ζήτημα της εκπαίδευσης των αξιών και παρουσιάζονται παράλληλα οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για τις αξίες. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο εξετάζεται η δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την προώθηση των κοινωνικών αξιών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας επιχειρείται η ανάδειξη της δυναμικής λειτουργικότητας διδακτικών σχεδιασμών για την προώθηση των κοινωνικών αξιών σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, αναφέρεται το θεωρητικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο της δόμησης των διδακτικών σχεδιασμών, οι στόχοι τους, η μεθοδολογική προσέγγιση και η αξιολόγηση των δομηθέντων διδακτικών σχεδιασμών. Τέλος, περιγράφονται λεπτομερώς οι συγκεκριμένοι διδακτικοί σχεδιασμοί στη βάση του Μοντέλου Εποικοδομητικής Διδασκαλίας, ενώ κλείνοντας αναφέρονται τα συμπεράσματα από την εφαρμογή τους βάσει της αξιοποίησης της ερευνητικής μεθόδου της «μελέτης περίπτωσης».

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ

Κάθε κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη δυναμική εξέλιξη τόσο των δομικών της χαρακτηριστικών, όσο και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων που εντάσσονται στο πλαίσιο της. Ωστόσο, δεν πρόκειται για μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά για σύνολα αλληλεπιδρώντων προσώπων με συλλογική ταυτότητα, κοινούς δεσμούς και συνοχή μεταξύ τους (Durkheim, 1961 όπ. αν. Φύκαρης, 2004:19). Η οργάνωση της κοινωνίας στηρίζεται στην κοινή συμβίωση, τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της και εξασφαλίζεται με την εσωτερίκευση των αξιών και την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων από τα άτομα (Φραγκουδάκη, 1985 ΥΠΕΠΘ, 1998 · Πυργιωτάκης, 2010). Ταυτόχρονα, ο μετασχηματισμός των κοινωνιών προκύπτει εξαιτίας νέων αναγκών που δημιουργούνται, διαμορφώνοντας νέες αξίες, που επιφέρουν γενικότερες κοινωνικές αλλαγές. Ως εκ τούτου, οι θεσμοί αλλάζουν όταν δεν εξυπηρετούν ικανοποιητικά τους σκοπούς τους και έρχονται σε αντίθεση με τις ανάγκες και τις αξίες της κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2010).

Σημαντικό ρόλο στη λειτουργία και τη διατήρηση μιας κοινωνίας παίζουν οι κοινωνικοί θεσμοί. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η οικογένεια, η εκπαίδευση, η οικονομία, η πολιτεία και η θρησκεία. Για τους κοινωνιολόγους οι θεσμοί, τυπικοί ή άτυποι, καλύπτουν πλήθος ανθρώπινων δραστηριοτήτων και σχέσεων, εκφράζουν παγιωμένους και καθιερωμένους τρόπους δράσης, «κρυσταλλωμένους» τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Μέσω των λειτουργιών που επιτελούν επιχειρούν την εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών, με κύρια επιδίωξη τη διατήρηση των κοινωνικών δομών της υπάρχουσας κοινωνίας (Τσαούσης, 1990). Στην επίτευξη αυτή συμβάλλει και η δημιουργία ανάλογων φορέων και ιδρυμάτων για παροχή συστηματικής και οργανωμένης μάθησης και αγωγής, δηλαδή συστηματοποιημένης και οργανωμένης εκπαίδευσης, που δομείται στο πλαίσιο ενός θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Πυργιωτάκης, 2010:61).

Οι χαρακτηρισμοί, ωστόσο, που αποδίδονται στη σημερινή κοινωνία αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα, την πολυσυνθετότητα και τη διαφορετικότητα που την διακρίνουν. Χαρακτηρισμοί, όπως: βιομηχανική, πλουραλιστική, τεχνοκρατική, μεταβιομηχανική, αποτυπώνουν τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, οι οποίες αναπόφευκτα αντανακλώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2010). Το γενικότερο πλαίσιο των αλλαγών και των εξελίξεων, όπως περιγράφηκε, αγγίζει άμεσα και το σχολείο. Οι γρήγορες αλλαγές, οι οποίες συντελούνται σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και επιστημονικό, σε συνδυασμό με την ταχύτατη παραγωγή γνώσης, καθιστούν επιτακτική,

πλέον, την ανάγκη της αναπροσαρμογής τόσο του διδακτικού όσο και του παιδαγωγικού προσανατολισμού του σχολείου (Φύκαρης, 2005).

Το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα αποτελεί κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό, το οποίο τείνει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας της κοινωνίας, στην οποία αποκρυσταλλώνεται το σύστημα των πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, οικονομικών, πολιτικών αξιών, προσανατολισμών, στόχων, προτεραιοτήτων και προσδοκιών (Φραγκουδάκη, 1985 · Κωνσταντίνου, 2006). Υπό αυτήν την οπτική, το σύγχρονο σχολείο δεν εξετάζεται πλέον απομονωμένο από το κοινωνικό σύνολο, αλλά θεωρείται υποσύστημα ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου συμβάλλοντας στη συνέχιση και διατήρηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος (Φραγκουδάκη, 1985 · Κωνσταντίνου, 2006 · Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2010).

Η Φραγκουδάκη θα υποστηρίξει ότι το σχολείο είναι εκείνος ο κοινωνικός θεσμός, που είναι «επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία» (Φραγκουδάκη, 1985:15). Ταυτόχρονα, όμως, με τη μετάδοση γνώσεων το σχολείο υπερασπίζεται την κοινωνική δομή μεταβιβάζοντας στη νέα γενιά, μέσω της κοινωνικοποίησης, αξίες, αρχές και κανόνες της συγκεκριμένης κοινωνίας, δηλαδή όλες εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική ζωή. Το σχολείο, επομένως, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας και ως θεσμός, βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, διακρίνεται από ιδιαιτερότητα, μοναδικότητα και πολυπλοκότητα (Φραγκουδάκη, 1985 · Φράγκος, 1993 · Παπαδημητρίου, 1998 · Ράπτης, 2000)

Επιπλέον, στις σύγχρονες κοινωνίες οι ευθύνες του σχολείου για την κοινωνικοποίηση των παιδιών συνεχώς αυξάνονται, αν και δεν κατέχει πλέον το μονοπώλιο της γνώσης και της μεταβίβασης αξιών στη νέα γενιά. Οι βασικές αλλαγές, που συνετέλεσαν στα όσα προαναφέρθηκαν, είναι η απόρριψη των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης, η κοινωνική κινητικότητα, οι αλλαγές της μεταβιομηχανικής οικογένειας, ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής γνώσεων, όπως το διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κ.ά. που αφείρεσαν από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό την αποκλειστικότητα της μετάδοσης γνώσεων και στερούν από τους μαθητές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Ματσαγγούρας, 2004 · Φύκαρης, 2010:285).

Η σημασία του εκπαιδευτικού θεσμού τονίστηκε αρχικά από τον Durkheim, ο οποίος ορίζει το σχολείο ως «κοινωνικό μικρόκοσμο». Η ειδική του λειτουργία έγκειται στην ηθική

ομοιογενοποίηση και στην επαγγελματική διαφοροποίηση των μελλοντικών πολιτών (Fischer, 2006:53). Οι ηθικές αξίες, θεμέλιο της κοινωνίας και η μεταβίβασή τους στις νεότερες γενιές από το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ουσιώδης λειτουργία μέσα από την οποία διαιώνίζεται η συγκεκριμένη κοινωνία (Durkheim, 1966 όπ. αν. Φραγκουδάκη, 1985).

Η σχέση σχολείου, κράτους και κοινωνίας προσεγγίστηκε με διαφορετικό τρόπο από τις κοινωνιολογικές σχολές. Στην κοινωνιολογική μελέτη του σχολείου διακρίνονται δύο αντίθετες μεταξύ τους προσεγγίσεις. Αρχικά, με βάση τη θεωρία του Λειτουργισμού ή Φονξιοναλισμού ο θεσμός του σχολείου εξηγείται βάσει των σκοπών που επιτελεί σε σχέση με την κοινωνία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι «το σχολείο επιτρέπει στην κοινωνία να υπάρχει, μεταδίδοντας στις νέες γενιές αξίες και μοντέλα συμπεριφοράς». Οι υποστηρικτικές της φονξιοναλιστικής θεωρίας κάνουν λόγο για «κοινωνικοπολιτική προσαρμογή» και υποστηρίζουν ότι τα μέλη μιας κοινωνίας μοιράζονται κοινές πεποιθήσεις και αξίες (Fischer, 2006:25).

Ωστόσο και άλλοι κοινωνιολόγοι μελέτησαν τη σχέση σχολείου - κοινωνίας και στήριξαν τις μελέτες τους σε διάφορες θεωρίες. Έτσι, οι «ρίζοσπάστες» κοινωνιολόγοι, επηρεασμένοι από τις θεωρίες του Μαρξ και του Βέμπερ, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την κοινωνική πολυπλοκότητα και να ξεπεράσουν την απλή περιγραφή των εκπαιδευτικών φαινομένων, εξετάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως προϊόν της κοινωνικής δομής, μέσω του οποίου η κυρίαρχη ιδεολογία επιδιώκει την εξασφάλιση της διατήρησής της (Collins, 1974 όπ. αν. Φραγκουδάκη, 1985). Ειδικότερα, οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι θεωρούν το σχολείο ως το θεσμό στον οποίο γίνεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη από το κράτος η οργάνωση της εκπαίδευσης βάσει της ισότητας και της δικαιοσύνης. Με τα παραπάνω επισημαίνεται η προβολή του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985 · Πυργιωτάκης, 2010).

Γενικότερα, όλοι οι κοινωνιολόγοι συγκλίνουν στο ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός συμβάλλει αποφασιστικά στη διαίωνιση της «κοινωνικής ισορροπίας», μεταβιβάζοντας στις νεότερες γενιές ένα σύνολο από κανόνες, αρχές, ηθικές κατηγορίες, ένα σύνολο από αξίες, κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία σχετικά με το «καλό» και το «κακό», το ωραίο και το άσχημο, το ηθικό και το ανήθικο, το προοδευτικό και το συντηρητικό (Φραγκουδάκη, 1985 · Κελπανίδης, 2002).

1.1. Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού

Η μελέτη, ωστόσο, της ιστορικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού θεσμού φανερώνει ότι αφενός η συστηματοποιημένη και οργανωμένη εκπαίδευση στοχεύει σε αυτό που ο Fischer αναφέρει ως «κοινωνική πειθαρχία» και, αφετέρου ότι το σχολείο ακολουθεί και συμμετέχει στις κοινωνικές μεταβολές (Fischer, 2006). Κατόπιν των όσων προαναφέρθηκαν, απαιτείται η αναφορά στις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαίδευση, ως θεσμός, εμφανίστηκε, επεκτάθηκε και γενικεύτηκε σε όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Καταρχάς στις παραδοσιακές κοινωνίες δεν υπήρχε η ανάγκη ίδρυσης σχολείων. Μια σειρά κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων και ο μετασχηματισμός των κοινωνιών από την αγροτική στη σύγχρονη μορφή δημιούργησε νέες ανάγκες και διαμόρφωσε νέες αξίες. Παράλληλα, οι μεταβολές στις κοινωνικές συνθήκες άλλαξαν τη μορφή της οικογένειας, η οποία αδυνατούσε να συνεχίζει να μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά με παραδοσιακούς τρόπους. Κάτω από τις γενικότερες αυτές συνθήκες, η εκπαίδευση περνάει στην αρμοδιότητα του κράτους, αποτελώντας πλέον δικαίωμα των πολιτών οποιασδήποτε κοινωνικής τάξης (Πυργιωτάκης, 2010).

Έτσι, η σημερινή μορφή του σχολείου εμφανίστηκε σε συγκεκριμένες κοινωνίες και σε μια καθορισμένη εποχή, η οποία προσδιορίζεται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα (Fischer, 2006). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιβλήθηκαν από κοινωνικές αναγκαιότητες και από μια σειρά προϋποθέσεων, όπως: η αύξηση της παραγωγικότητας, η απαίτηση για υψηλή τεχνολογία, η παγκοσμιοποίηση. Ειδικότερα, στις σύγχρονες κοινωνίες, η πολυμορφία και η δυναμικότητα που τις χαρακτηρίζει, ο καταμερισμός της εργασίας και τα διαφοροποιημένα συστήματα απασχόλησης, απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες και επιβάλλουν τη μαζική εκπαίδευση των μελών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι θεσμοθετημένες μορφές της αγωγής, πλέον, να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές και οι σκοποί, τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι διδασκαλίας να αποσκοπούν στη μετάδοση συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Δεξιότητες που θα επιτρέπουν στα άτομα «την ένταξη στο διαφοροποιημένο σύστημα απασχόλησης με τις πολλές εξειδικεύσεις και στο, επίσης, διαφοροποιημένο κοινωνικό σύστημα με τις πολλαπλές απαιτήσεις» (Πυργιωτάκης, 2010: 29).

1.2. Μοντέλα κοινωνιολογικής μελέτης του σχολείου

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί διαπιστώνεται ότι για την κοινωνιολογική μελέτη του σχολείου και τον τρόπο που συντελείται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες και μοντέλα με σημαντικές ανάμεσά τους διαφορές.

Από τη μια μεριά, οι δομολειτουργικές προσεγγίσεις του 19^{ου} αι, στις οποίες έγινε αναφορά, είναι μακροκοινωνιολογικές με κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα. Αναφορικά με το σχολείο, υποστηρίζουν ότι ως κοινωνικό δημιούργημα οφείλει να εξυπηρετεί το κοινωνικοοικονομικό σύστημα συμβάλλοντας στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή του κοινωνικού κατεστημένου (Κωνσταντίνου, 2006). Για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης κυρίαρχες παρουσιάζονται οι έννοιες της προσαρμογής, της ταύτισης, της ένταξης και της συμμόρφωσης. Επίσης, κάτω από αυτή τη μηχανιστική και προσαρμοστική αντίληψη οι ρόλοι ερμηνεύονται κανονιστικά και τα άτομα δρουν με συγκεκριμένες διαθέσεις, σε συγκεκριμένες προσδοκίες, σε ένα αμετάβλητο σύστημα αξιών (Muhlbauer, 2003).

Από την άλλη, παρουσιάζονται σύγχρονα περιγραφικά και ερμηνευτικά μοντέλα για το φαινόμενο της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Συγκεκριμένα αναφέρονται το Ψυχαναλυτικό ή Θεωρία της Ψυχανάλυσης, το Μπιχεβιοριστικό ή Θεωρία της Συμπεριφοράς και το Εξελικτικό ή Θεωρία της Εξέλιξης. Οι συγκεκριμένες επιστημονικές προσεγγίσεις, μαζί με τη Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, έχουν αντικαταστήσει τα προ – επιστημονικά μοντέλα της «ενστάλαξης», «της μεταλαμπάδευσης», «της εγχάραξης» και του «ενστερνισμού» (Κωνσταντίνου, 2006). Ένα βασικό σημείο στο οποίο ασκήθηκε κριτική σχετικά με τη χρησιμοποίηση των προαναφερθέντων μοντέλων αγωγής είναι η μη αναφορά στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, που αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε μορφής κοινωνικής ζωής και, συνεπώς και της παιδαγωγικής σχέσης (Γκότοβος, 2002: 28).

Ειδικότερα, μια διαφοροποιημένη κατεύθυνση δίνεται με τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», κεντρική έννοια στην οποία αναδεικνύεται η έννοια του «ρόλου»², η οποία συνδέεται στενά με την ταυτότητα. Βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας σε κάθε αλληλεπίδραση το υποκείμενο συμμετέχει με την ταυτότητά του αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο (Μπίκος, 2004).

Η κοινωνία, για τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης θεωρίας, είναι ένα σύνολο ατόμων που όχι μόνο δρουν αλλά βρίσκονται και σε σχέση αμοιβαίας δράσης. Ανήκει στις

²Ως ρόλος ορίζεται η συμπεριφορά που εκδηλώνει κάποιο άτομο, ως κάτοχος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης αναγνωρίσιμης από τους άλλους (Φέντ, 1989 · Γκότοβος, 2002).

ερμηνευτικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογικής μελέτης του σχολείου δίνοντας έμφαση στην κοινωνική δράση, την αλληλεπίδραση και την αλληλενέργεια μεταξύ των ατόμων και όχι μόνο στην εκτέλεση προδιαγεγραμμένων ρόλων. Το άτομο δηλαδή, συμμετέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση διαμορφώνοντας το ρόλο του βάσει της στάσης του άλλου, ερμηνεύοντας τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τους κανόνες και τις αξίες, στα οποία είναι προσανατολισμένη η κοινωνική συμπεριφορά (Κωνσταντίνου, 2006:31).

Κύριος εκφραστής της συγκεκριμένης θεωρίας υπήρξε ο Mead, ο οποίος ασχολήθηκε με ένα από τα βασικότερα θέματα της κοινωνικοποίησης, της γένεσης και διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας, υποστηρίζοντας ότι καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία αυτή «είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα στα πλαίσια μιας κοινωνικής συνάφειας» (Μαραγκουδάκη, 1993:67). Όπως ο Mead, έτσι και άλλοι εκφραστές αυτής της θεωρίας, ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη της κοινωνικής προσωπικότητας και με την αλληλενέργεια ατόμων - κοινωνίας. Ο Cooley στην προσπάθειά του να περιγράψει την ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης και να τονίσει τη σημασία της αλληλενέργειας χρησιμοποίησε τον όρο «looking – glass self» (Μιχαλακόπουλος, 1990). Οι άλλοι, ως καθρέφτες, αντανακλούν τη συμπεριφορά του ατόμου και με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο προσδιορίζεται η ταυτότητά του αλλά τροποποιείται και προσαρμόζεται η συμπεριφορά του (Μιχαλακόπουλος, 1990).

Ο Mead, προχωρώντας τις θεωρήσεις του Cooley, για να περιγράψει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αναφέρθηκε στο μηχανισμό «της ανάληψης του ρόλου του άλλου», αρχικά του «εξειδικευμένου άλλου» και αργότερα του «γενικευμένου άλλου» (Μιχαλακόπουλος, 1990). Ο συγκεκριμένος μηχανισμός οδηγεί στην απόκτηση της αυτοσυνείδησης και είναι συνυφασμένος με τη γένεση του εαυτού και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Η «ανάληψη του ρόλου» πραγματοποιείται μέσω σημαντικών συμβόλων που στην περίπτωση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης είναι η γλώσσα γι' αυτό και το ενδιαφέρον αρχίζει να στρέφεται και στην επικοινωνία. Η «ανάληψη» και στους δύο προαναφερθέντες μηχανισμούς ακολουθεί σχεδόν την ίδια διαδικασία. Στο επίπεδο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης το άτομο μιμείται τις πράξεις κυρίως των γονιών του και ταυτίζεται με τα χαρακτηριστικά τους. Η μίμηση, όμως, σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει ότι απλώς επαναλαμβάνεται μια πράξη αλλά ότι το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει μια στάση και άποψη, να καταλαβαίνει το νόημά της και να την οικειοποιείται (Μιχαλακόπουλος, 1990).

Στην πρώτη φάση, φορείς κοινωνικοποίησης θεωρούνται οι «σημαντικοί άλλοι», όρο που χρησιμοποιεί ο Mead για να δηλώσει μια πρώτη και ουσιαστική κοινωνική πραγματικότητα. Πρόκειται για άτομα, όπως οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί, με τα οποία υπάρχει συχνή

αλληλενέργεια καθώς και έντονη συναισθηματική σχέση. Η σημασία του συγκεκριμένου σταδίου για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης έγκειται στην αντίληψη του ατόμου ότι είναι μέλος μιας κοινωνίας και οδηγείται, μέσω της ταύτισης ρόλων και αντιλήψεων, στην ανάπτυξη της ταυτότητας, δηλαδή του εαυτού (Μιχαλακόπουλος, 1990 · Muhlbaueer, 2003).

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση τελειώνει με την ολοκλήρωση της αποδοχής των απόψεων και περιεχομένων του «γενικευμένου άλλου» στη συνείδηση του παιδιού. Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οι «γενικευμένοι άλλοι» αντιπροσωπεύουν τον κόσμο των ενηλίκων, εκπροσωπούν στάσεις, νοήματα και ρόλους που χαρακτηρίζουν ευρύτερα την κοινωνία. Αποτελούν, επομένως, σημαντικό παράγοντα και στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου και στην κοινωνικοποίησή του γενικότερα. Στο επίπεδο της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τα ανωτέρω, το ενδιαφέρον στρέφεται στους θεσμούς, στις γενικότερες προσδοκίες και στους κανόνες που επικρατούν στην κοινωνία και ρυθμίζουν την κοινωνική ζωή, διευκολύνοντας και συμβάλλοντας την ομαλή συμβίωση των ατόμων μεταξύ τους (Μιχαλακόπουλος, 1990 · Muhlbaueer, 2003 · Κωνσταντίνου, 2006).

Το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με τον Mead, δεν περιορίζεται μόνο στην εσωτερίκευση του βασικού συστήματος αξιών και κανόνων. Περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, δηλαδή την ανάπτυξη του εαυτού. Οι δύο πλευρές του εαυτού, η φυσική (εγώ) και η κοινωνικοποιημένη (εμένα), βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία. Ως εκ τούτου, η κοινωνικοποίηση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλενέργειας, όχι μόνο με τους άλλους αλλά και με τον ίδιο τον εαυτό. Η διαμόρφωση και η συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου, η συμπεριφορά του και η ανάπτυξη του εαυτού διαμορφώνονται μέσα από τη διαρκή σχέση του κοινωνικοποιημένου εαυτού και του φυσικού, που εκφράζουν αντίστοιχα τις προσδοκίες των άλλων και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες αυτές (Μαραγκουδάκη, 1993 · Μιχαλακόπουλος, 1990 · Muhlbaueer, 2003).

Συνοψίζοντας τα βασικά σημεία της θεωρίας, διαπιστώνεται ότι για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης καθοριστική είναι η σημασία και η συμβολή των κοινωνικών επιδράσεων, οικογενειακών και γενικότερα των περιβαλλοντικών και κοινωνικοπολιτισμικών. Στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλενέργειας και της επικοινωνίας απορρίπτεται μια άποψη κοινωνικοποίησης που βασίζεται αποκλειστικά στην εσωτερίκευση κανόνων και αξιών, ενώ ταυτόχρονα, περιλαμβάνεται η ανάπτυξη του εαυτού και η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Ωστόσο, η εσωτερίκευση της κοινωνίας και η ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου δε συμβαίνει μια φορά, ούτε σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Υπό το

πρίσμα αυτό, η κοινωνικοποίηση εμφανίζεται ως «διαδικασία ερμηνευτικής δράσης που περιλαμβάνει ολόκληρη την ιστορία ζωής του ατόμου» (Muhlbauer, 2003: 113).

Από παιδαγωγικής άποψης, το ενδιαφέρον συνεχίζει να εστιάζεται στις έννοιες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας που πραγματοποιούνται πλέον στο «μικρο – επίπεδο» της σχολικής τάξης. Πρόκειται για μια ατομοκεντρική θεωρία που χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική ψυχολογική κατεύθυνση και δίνει έμφαση στις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου. Η ερμηνεία, που δίνει η συγκεκριμένη θεωρία για το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης, συνάδει με τις κοινωνικές συνθήκες και τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αντιμετωπίζουν το άτομο που διαπαιδαγωγείται ως ενεργητικό και όχι ως παθητικό δέκτη των επιδράσεων που δέχεται.

Επίσης, ως κύρια πράξη των μηχανισμών της μίμησης, της ταύτισης και της εσωτερίκευσης αναγνωρίζεται το «παιχνίδι», μέσω του οποίου το παιδί μαθαίνει και ενεργοποιεί ρόλους και διαμορφώνει την ταυτότητά του (Μιχαλακόπουλος, 1990). Ειδικότερα, όπως τονίζει ο Mead, η σημασία του ατομικού παιχνιδιού έγκειται στο ότι το άτομο υποδύεται ταυτόχρονα διαφορετικούς ρόλους. Πρόκειται για το παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί ξεπερνά τον εγωκεντρισμό του και αρχίζει να αποκτά αυτοσυνειδησία (Αυγητίδου, 2001). Χρησιμοποιεί λόγια και αντιδράσεις ενός άλλου ρόλου, βλέπει τον εαυτό του με τα μάτια των άλλων και κατανοεί και την οπτική του «απέναντι» (Μπίκος, 2004). Από την άλλη μεριά, στο οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαφοροποίηση των ρόλων με βάση συγκεκριμένους κανόνες. Με την αποδοχή των κανόνων του παιχνιδιού, το άτομο εναρμονίζει τη συμπεριφορά του με τους συμπαίκτες του και αναπτύσσει την ταυτότητά του μέσα από την ανάληψη του ρόλου και την κατανόηση του πώς αντιμετωπίζουν οι άλλοι το συγκριμένο άτομο (Κωνσταντίνου, 2006). Έτσι, με την αποδοχή της συγκεκριμένης θέσης επιβεβαιώνεται η καταλληλότητα της θεωρίας και για τις πιο μικρές ηλικίες.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν αναφερθεί, άμεσα προκύπτει ότι για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, κάτω από το πρίσμα της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι αξίες, οι στάσεις και οι κανόνες του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται τα άτομα.

Οι «κοινωνικές αξίες», κεντρική έννοια στην παρούσα μελέτη, αποτελούν αυτοτελώς λογικά, οντολογικά, ειδομένες πολιτισμικές έννοιες (Μαρκής, 1995). Έτσι, κάθε κοινωνικό σύνολο διαμορφώνει ένα αξιακό σύστημα, το οποίο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά των μελών του και κατ' επέκταση των επόμενων γενεών, οι οποίες θα το πλαισιώσουν, θα διατηρήσουν αποδεκτά στοιχεία και θα επιχειρήσουν να αλλάξουν ή να

εξελίξουν άλλα. Επομένως, οι κοινωνικοί θεσμοί, μεταξύ αυτών και η εκπαίδευση, συμβάλλουν στη διατήρηση του αξιολογικού κώδικα της κάθε κοινωνικής ομάδας. Αυτό αποτελεί θεμελιώδες προαπαιτούμενο, καθώς αναντιστοιχία μεταξύ τους θα σήμαινε αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που έχει μακροπρόθεσμα αρνητικό αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο για την επιβίωση και την ανάπτυξή του.

1.3. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου

Ταυτόχρονα, στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας συμβάλλει και η αναφορά στις λειτουργίες που ο εκπαιδευτικός θεσμός επιτελεί. Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν αναφερθεί, επισημαίνεται σε πρώτο επίπεδο ότι το σχολείο έχει ως κύρια λειτουργία τη μόρφωση και τη μετάδοση γνώσεων και ως δευτερεύουσα την κοινωνικοποίηση των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 1998). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι λειτουργίες του σχολείου χαρακτηρίζονται από μια πολλαπλότητα. Παράλληλα, καθορίζουν το πλαίσιο των σχέσεων του συγκεκριμένου θεσμού και της κοινωνίας αφού σχετίζονται με την οικονομία, την κοινωνική διαστρωμάτωση και την πολιτιστική μετάδοση κανόνων και αξιών (Fischer, 2006).

Οι εξελίξεις της κοινωνίας και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθιστούν τις λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου ακόμα πιο σύνθετες. Οι λειτουργίες που αφορούν τους μαθητές και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους αναφέρονται ως λειτουργίες ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητας (Πυργιωτάκης, 2010). Ειδικότερα, η κοινωνικοποιητική λειτουργία αναφέρεται στις διαδικασίες της αγωγής, της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Με αυτή τη λειτουργία το σχολείο αποσκοπεί «στην ομοιογένεια των μελών της και την ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο σύστημα αξιών» (Πυργιωτάκης, 2010:180). Με τον τρόπο αυτό, το αξιακό σύστημα μιας κοινωνίας μεταφέρεται στους μαθητές με σκοπό να το αφομοιώσουν και να προσαρμοστούν σ' αυτό. Έτσι, επιτυγχάνεται η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και συνέχειας.

Η «αγωγή» και η «μάθηση», ευρέως διαδεδομένοι και πολυσυζητημένοι παιδαγωγικοί όροι, μαζί με την «κοινωνικοποίηση» αποτελούν σκοπό της συστηματοποιημένης και οργανωμένης εκπαίδευσης. Τον πρώτο ορισμό για την «αγωγή» τον έδωσε ο Durkheim (1923) χαρακτηρίζοντας την ως «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση». Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ορισμό, ως αγωγή θεωρούνται μόνο «οι επιδράσεις που δέχεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος από τις συστηματικές και σκόπιμες ενέργειες των ενηλίκων» (Durkheim, 1923 όπ. αν. Πυργιωτάκης, 2010:54). Ο ορισμός αυτός προσιδιάζει στο μοντέλο

αγωγής του Herbart, το οποίο αποσκοπούσε στην απόλυτη αποδοχή της κοινωνίας από τη νέα γενιά «όσον το δυνατόν ταχύτερα και με οποιαδήποτε μέσα, ακόμα και με τιμωρίες και εκφοβισμούς» (Φράγκος, 1993:22).

Στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής, για την ανάλυση και ερμηνεία της αγωγής και κατ' επέκταση της κοινωνικοποίησης, ο Φράγκος επισημαίνει τη σημασία που αποκτούν «οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο ως αποτέλεσμα της αυθόρμητης διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ή ακόμη ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων» (Φράγκος, 1993:22). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν την αντίληψη, κεντρική θέση κατέχουν οι έννοιες της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και του φυσικού και κοινωνικο – πολιτιστικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2004). Τα άτομα, πλέον, δεν εμφανίζονται ως παθητικοί δέκτες των επιδράσεων των ενηλίκων αλλά ως μέλη μιας ομάδας που συμμετέχουν ερμηνευτικά και ενεργητικά στην κοινωνική και κατ' επέκταση στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 2006).

Η «κοινωνικοποίηση», ως έννοια είναι συνυφασμένη με τους όρους «αγωγή» και «μάθηση». Ως διαδικασία είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Επίσης, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς και των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Ο όρος «κοινωνικοποίηση» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Durkheim με την έννοια της σκόπιμης και συστηματικής επιρροής της παλιάς προς τη νέα γενιά (Durkheim, 1972 όπ. αν. Κωνσταντίνου, 2006:34). Από τότε έχουν διατυπωθεί πλήθος ορισμών, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Έτσι, για τον Parsons (1959) η κοινωνικοποίηση ορίζεται «ως η ανάπτυξη στα άτομα των υποχρεώσεων και των ικανοτήτων που αποτελούν τις βασικές και απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση του μελλοντικού τους ρόλου» (Parsons, 1959:238 όπ. αν. Fischer, 2006:53). Αναφερόμενος στις υποχρεώσεις εννοεί την εφαρμογή των γενικών αξιών της κοινωνίας. Όπως και ο Durkheim, έτσι και ο Parsons κάνει λόγο για «ηθική ομοιογενοποίηση» τονίζοντας ότι το σχολείο αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης, γιατί ο μαθητής αφομοιώνει σε αυτό περισσότερο τις αξίες από ότι μέσα στην οικογένεια (Fischer, 2006).

Ο Γκότοβος θα επισημάνει ότι «κοινωνικοποίηση υπάρχει παντού όπου συντελείται μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικο – πολιτισμικό υποκείμενο» (Γκότοβος, 2002:33). Πρόκειται, για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά γνωρίσματα που σχετίζονται με τις αξίες, τους κανόνες, τις πρακτικές, τους τρόπους σκέψης κλπ. Συνεπώς, η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται ως μια αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία (Γκότοβος,

2002). Η έννοια της αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον υποστηρίζεται και από τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού. Ψυχολογική βάση στη συγκεκριμένη θεωρία έδωσε ο Vygotsky. Σύμφωνα με τις απόψεις του οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτιστικές διεργασίες επιδρούν δυναμικά στην ανάπτυξη των παιδιών, προκαλώντας αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας καθίσταται σημαντικός τόσο για την κατανόηση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και για την κοινωνικο – γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Στο ίδιο πλαίσιο, το σύνολο των εμπειριών, των στάσεων, των αξιών και των κανόνων που αποκτά το άτομο μέσα από την αλληλεπικοινωνία και την άμεση επαφή με το περιβάλλον του προσδιορίζουν τον όρο «κοινωνική μάθηση». Ο όρος αυτός αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, γιατί συμπυκνώνει το σύνολο των προσανατολισμών και των κανόνων μιας κοινωνίας, που επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται και από τη θεωρία του Κοινωνικογνωστικού Συμπεριφορισμού το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς και της δράσης του ανθρώπου διαμορφώνεται από κοινωνικούς παράγοντες. Μηχανισμοί μάθησης, όπως: η ταύτιση, η συνεργασία, η αυθόρμητη ή συστηματική παρατήρηση, καθώς και η μίμηση των όσων υπάρχουν γύρω μας, συμβάλλουν στο να αποκτήσουν τα άτομα πλήθος μορφών συναισθηματικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζουν την κοινωνικοποίησή τους (Κακαβούλης, 1994 · Κολιάδης, 1997).

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η έμφαση δίνεται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται «η κοινωνική μάθηση», καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό να στηρίζονται στην ισότιμη και ποιοτική επικοινωνία, στο πλαίσιο της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης. Μέσω της διαδικασίας αυτής αναπτύσσονται οι αναγκαίες στάσεις και δεξιότητες που οδηγούν στην αυτόνομη κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2002:76 · Ματσαγγούρας, 2004 · Κωνσταντίνου, 2006:58).

Έχοντας αφετηρία τα βιώματα των παιδιών, η κοινωνική μάθηση στο σχολείο συστηματοποιείται και προετοιμάζεται στοχεύοντας σε μια αυξανόμενη αυτονομία, η οποία θα επιτρέψει στο παιδί να συνάψει κοινωνικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους συνομήλικους ή ενήλικες (Σακελλαρίου, 2005 · Γκλιάου -Χριστοδούλου, 2007). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αρχικά στο χώρο του νηπιαγωγείου, συνυπάρχουν παιδιά διαφορετικών ηλικιών και εργάζονται συνεργατικά σε μικτές ομάδες νηπίων – προνηπίων, επιτρέποντας πολύπλευρες κοινωνικές εμπειρίες και διευκολύνοντας βασικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά (Σακελλαρίου, 2002).

Από τα όσα έως τώρα ελέγχθησαν προκύπτει ότι η κοινωνικοποίηση δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα μιας τυποποιημένης διαδικασίας, αλλά η λειτουργία της, η μεταβίβαση δηλαδή κοινωνικών αξιών και κανόνων, πραγματοποιείται με το μηχανισμό της εσωτερίκευσης, της ενσωμάτωσης των πολιτισμικών στοιχείων στην προσωπικότητα του ατόμου συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και συγκρότηση της προσωπικότητάς του (Μαραγκουδάκη, 1993). Όμως, οι αξίες μιας κοινωνίας δεν εσωτερικεύονται όπως οι γνωστικές πληροφορίες, αλλά απαιτείται προσπάθεια σε βάθος χρόνου και σε ένα πλαίσιο συνεχών προσαρμογών.

Οι νέες κοινωνικο – πολιτικές συνθήκες έθεσαν σε αμφισβήτηση πλέον τις παραδοσιακές λειτουργίες του σχολείου: διδασκαλία, διαπαιδαγώγηση, κοινωνικοποίηση. Μέρος της κριτικής που ασκείται στο θεσμό του σχολείου επικεντρώνεται στο κατά πόσο, με τις λειτουργίες που επιτελεί, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί (Καρακατσάνη, 2004).

Από τα προαναφερθέντα διαπιστώνεται ότι στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικών μεταβολών, που επιφέρουν αλλαγές και στα εκπαιδευτικά συστήματα, οι λειτουργίες του σχολείου δε μπορεί να αντιμετωπίζονται στατικά, αφού τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία μορφοποιούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις αρχές, το περιεχόμενο ακόμα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις, απώτερος σκοπός για να μπορέσουν οι νέοι να ανταποκριθούν σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της αυτόνομης κριτικής σκέψης, η οποία με τη διαμόρφωση και καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων θα συμβάλλει στην προσαρμογή στις κοινωνικές μεταβολές (Καρακατσάνη, 2004).

Το παραδοσιακό σχολείο έχει επικριθεί ότι με δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες δίνει προτεραιότητα στη συσσώρευση πληροφοριών από μέρους των μαθητών αγνοώντας την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Ταυτόχρονα, εφαρμόζοντας πρακτικές ανταγωνισμού δεν αναπτύσσει την ομαδικότητα, η οποία θεωρείται ταυτόσημη με την κοινωνικοποίηση και αποτελεί βασική αποστολή του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2004). Ιδιαίτερα, όσον αφορά την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, η κριτική εστιάζεται στο ότι συνεχίζει να εντάσσει κοινωνικά τους μαθητές μέσω της παροχής αξιών, κανόνων, πρακτικών και προσανατολισμών του παρελθόντος, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις νέες συνθήκες και τις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Κωνσταντίνου, 2006). Αναμφισβήτητα είναι ένα στοιχείο που δυσχεραίνει και το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθεί να μεταβιβάσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που συχνά μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση με τις επιθυμίες, τις διαθέσεις αλλά και τους προσανατολισμούς των σύγχρονων τάσεων της νέας γενιάς (Φύκαρης, 2010:97).

Οι αλλαγές που προκύπτουν στο σύστημα των αξιών της κοινωνίας είναι αποτέλεσμα της μετάβασης από την παραδοσιακή στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. Οι αξίες εμφανίζονται και αυτές εξελισσόμενες και μεταβαλλόμενες τόσο στο χώρο όσο και στο χρόνο. Επίσης, δέχονται έντονη κριτική και παύουν να γίνονται καθολικά αποδεκτές αν και συνεχίζουν να αποτελούν το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης. Συνεπώς, ο ρόλος της κοινωνικοποίησης παραμένει πολύ σημαντικός, γιατί συμβάλλει στο να αποκτήσει το άτομο τις εμπειρίες εκείνες που το προσανατολίζουν σε συγκεκριμένες αξίες και στη συνέχεια προάγονται από αυτό (Κωνσταντίνου, 2006).

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης οι αξίες και η αλλαγή στο σύστημα των αξιών (αξιολογική διαφοροποίηση) προσδιορίζουν τα μέσα και τους στόχους της αγωγής και γενικότερα του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού. Επηρεάζουν άμεσα τα εκπαιδευτικά ζητήματα, αφού αποτελούν κατευθυντήριους άξονες για την επιλογή της οργανωμένης γνώσης, του περιεχομένου του σχολικού προγράμματος και των διδακτικών προσεγγίσεων (Φλουρής, 2005 · Κωνσταντίνου, 2006). Σύμφωνα με την Κοινωνική Παιδαγωγική, η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου δε μπορεί να γίνεται με αντικειμενικές και δεδομένες κοινωνικές αξίες αλλά οφείλει να στηρίζεται στην ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης (Καναβάκης, 2002). Σε αυτό το γενικευμένο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού ιδεών, αξιών και αρχών, εκπαιδευτικοί και μαθητές οφείλουν να μεταβάλουν και να διαμορφώσουν τους ρόλους τους ανάλογα (Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2010).

Για το λόγο αυτό οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές θα πρέπει να συμβάλλουν στην επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού τους, της αυτενέργειάς τους και της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης (Φύκαρης, 2010). Αυτό επιτυγχάνεται με τον μετασχηματισμό των αναγκών και των απαιτήσεων της κοινωνίας σε διδακτικές προσεγγίσεις και σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας, είναι ο μόνος τρόπος για να παραμείνει το σχολείο ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004:9).

Θεωρητική βάση στα όσα προαναφέρθηκαν, προσφέρει η Κριτική Επικοινωνιακή Διδακτική, μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών διδακτικών προσεγγίσεων. Σε συνδυασμό με τις σύγχρονες επιστημολογικές αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες και με τη στήριξη της κοινωνικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της γνωστικής ανάπτυξης, ωθούν το σχολείο να ξεπεράσει τα ιδεαλιστικά διδακτικά μοντέλα. Επίσης, με το είδος της κοινωνικοποίησης που επιδιώκουν

στρέφουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στην κοινωνική διάσταση της διδακτικής διαδικασίας και στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2004). Κυρίαρχο, επομένως, στοιχείο για την εκπαίδευση και τις αξίες, αποτελεί η κοινωνική διάσταση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή, δράση, αναζήτηση εσωτερικών αναγκών και βιωματικών καταστάσεων, συνεργασία, αλληλεγγύη και συναπόφαση (Χρυσοφίδης, 2005:161).

Προκειμένου να εξεταστεί το ζήτημα της εκπαίδευσης για τις αξίες, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί και να αποσαφηνιστεί προηγουμένως εννοιολογικά το περιεχόμενο των αξιών και ειδικότερα, να προσδιοριστεί η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «κοινωνικές αξίες».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ»

Πριν την εκτενέστερη ανάλυση είναι απαραίτητο να παρουσιαστούν συνοπτικά ορισμένες γενικές προσεγγίσεις σχετικά με τις αξίες. Αρχικά, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως οι αξίες αντιπροσωπεύουν τον ισχυρότερο και βασικότερο κινητήριο παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εφόσον, οι αξίες είναι σταθερές, ισχυρές και λογικά τεκμηριωμένες, τότε είναι σε θέση να κατευθύνουν την κοινωνική συμπεριφορά, να καθοδηγούν πράξεις, να διαμορφώνουν απόψεις, κρίσεις και να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων (Straughan & Wrigley, 1980). Ουσιαστικά, τέτοιου είδους αξίες καθορίζουν σχεδόν κάθε ανθρώπινη πράξη και συνεπώς επιδρούν καθοριστικά στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συνόλου.

Ειδικότερα, για την επιστήμη της κοινωνιολογίας οι αξίες και οι αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινωνία αποτελούν δομικό παράγοντα του πολιτισμού, αναπτύσσονται εκεί όπου υπάρχει κοινωνική σχέση, μεταφέρονται στους ανθρώπους με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, προσδιορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και υποχρεώνουν τους ανθρώπους να εναρμονίζονται με τους νόμους και την ηθική (Άχλης, 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη ότι οι αξίες αποτελούν δημιουργήματα της ανθρώπινης δράσης και της πολιτιστικής εξέλιξης, οι αξίες δεν εξετάζονται ως απόλυτοι νόμοι και απορρίπτεται η μεταφυσική και διαισθητική τους προέλευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προβάλλεται το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται και εξελίσσονται (Άχλης, 1996). Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1995) οι αξίες, όπως και οι μαθηματικές έννοιες, λειτουργούν ως αυθύπαρκτα ιδεατά πλάσματα, δεν αποτελούν κατασκεύασμα της συνείδησης και το ηθικό υποκείμενο στέκεται απέναντί τους με παθητικό τρόπο, τις δέχεται και δεν τις δημιουργεί.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι προσεγγίσεις, των ανθρωπολόγων, των ψυχολόγων και των κοινωνιολόγων, συγκλίνουν στην άποψη ότι οι αξίες αποτελούν τα πρότυπα, τους κανόνες και τις ηθικές επιταγές που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων και λειτουργούν ως αρχές για όλη τους τη ζωή (Smelser & Baltes, 2001). Αυτή η σύγκλιση αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των αξιών ανεξαρτήτως του επιστημονικού αντικειμένου, από το οποίο προσεγγίζονται.

Από την άλλη μεριά, η φιλοσοφία προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε διάφορα ζητήματα, τα οποία απασχολούν τον άνθρωπο για αιώνες. Συγκεκριμένα, μελετώνται από τη φιλοσοφία

ζητήματα, για τα οποία δεν έχουν δοθεί κοινά αποδεκτές απαντήσεις. Τέτοιου είδους ζητήματα είναι και αυτά που συνδέονται με την ηθική. Από αυτά αναφέρονται ερωτήματα, όπως: ποιες είναι ακριβώς οι ηθικές αξίες, ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να διατυπώνονται ηθικές κρίσεις, τι είναι ηθικώς «σωστό» ή «λάθος», ηθικώς «καλό» ή «κακό»; Επομένως, προκύπτει απρόσκοπτα το ερώτημα, εάν οι ηθικές αξίες αρκεί να στηρίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια ή αν θα ήταν προτιμότερο να τεκμηριώνονται αντικειμενικά (Straughan, 1988). Αυτό το ερώτημα γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί με τη βοήθεια της φιλοσοφίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ένα θεμελιώδες ζήτημα που αφορά ευρύτερα τις αξίες. Συγκεκριμένα, ο Βώρος (1997:320), υποστηρίζει ότι όλα τα ερωτήματα αναφορικά με τη γένεση και τη φύση των αξιών, τα κριτήρια εκτίμησής τους, την ιεράρχηση και την αντικειμενικότητά τους, καθώς και την απόλυτη ύπαρξη ή την ιστορικότητά τους, βρίσκουν απάντηση μέσω του θεμελιακού ερωτήματος: «Υπάρχουν οι αξίες αντικειμενικά, έξω και ανεξάρτητα από τους ανθρώπους που τις πρεσβεύουν ή απλά ισχύουν και επιδρούν στη ζωή των ανθρώπων, όταν και όσο αυτοί τις αποδέχονται ως κανόνες σκέψης, ως πηγές συγκίνησης, ως οδηγούς δράσης στη ζωή τους;». Αυτό το ερώτημα είναι άμεσα συνδεδεμένο με την αποδοχή μιας σχετικής γενίκευσης, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνίες, ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους, προβάλλουν ή απαξιώνουν συγκεκριμένες αξίες (Βώρος, 2006). Αυτή η γενίκευση είναι ιδιαίτερα ρεαλιστική, καθώς είναι φυσιολογικό το κοινωνικό σύνολο, ανά χρονικές περιόδους, να προσαρμόζει τον αξιακό του κώδικα στις εκάστοτε συνθήκες που διαμορφώνονται εντός του.

Παρόλα αυτά υπάρχουν ορισμένες ανάγκες που αναγνωρίζονται ως πρωταρχικές και πανανθρώπινες, οι οποίες προάγονται σε αναγνωρισμένες και καθιερωμένες αξίες. Ανάγκες, όπως: ο σεβασμός στην ανθρώπινη ζωή, η ελευθερία και η αξιοπρέπεια των ανθρώπων έχουν καταγραφεί στη συνείδηση της κοινωνίας ως αδιαπραγμάτευτες αξίες ακόμα και σε μεταβαλλόμενα ιστορικά περιβάλλοντα (Βώρος, 2006). Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αποδεικνύει πως ο άνθρωπος διατηρεί ορισμένες πανανθρώπινες σταθερές ακόμα και σε περιόδους που επικρατούν δυσμενείς συνθήκες, όπως οι πόλεμοι, οι δικτατορίες κ.ά. Η πλειονότητα των ανθρώπων, δυστυχώς, εντός του κοινωνικού συνόλου κάνει λόγο για έλλειψη αξιών.

Από την πλευρά του ο Γεωργόπουλος (2006: 443), ενισχύει την παραπάνω άποψη παρουσιάζοντας την πρόταση του Halstead (1996), ο οποίος αναφέρει «πως μερικές αξίες, όπως η αλληλεγγύη, οι ίσες ευκαιρίες, η ειρήνη, η αγάπη, έχουν κάποιου είδους αντικειμενική ποιότητα, με την έννοια πως οι ανθρώπινες συμπεριφορές, οι σχετικές με τις

παραπάνω αξίες, προωθούν περισσότερο την κοινωνική ευημερία». Άλλωστε, πώς θα ήταν δυνατό να υπάρξει πραγματική κοινωνική ευημερία δίχως αλληλεγγύη και ίσες ευκαιρίες, οι οποίες αποτελούν προαπαιτούμενα για την ειρήνη και τη συνοχή εντός του κοινωνικού συνόλου; Η αλληλεγγύη και οι ίσες ευκαιρίες συνιστούν το θεμέλιο λίθο για την οικοδόμηση ενός κοινωνικού συνόλου, το οποίο θα ευημερεί.

Αναφορικά με τη φύση των αξιών έχουν αναπτυχθεί κυρίως δύο θεωρήσεις, οι οποίες βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Από τη μια μεριά βρίσκονται οι ρεαλιστικές και ιδεαλιστικές θεωρίες, οι οποίες συνθέτουν την κατηγορία της αντικειμενικής θεώρησης των αξιών. Αν και υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις ρεαλιστικές και τις ιδεαλιστικές θεωρίες, αυτές κινούνται στο ίδιο πλαίσιο υποστηρίζοντας ότι οι αξίες αποτελούν κοινά αποδεκτές ιδιότητες, οι οποίες ξεπερνούν τις προσωπικές επιθυμίες. Από την άλλη πλευρά, η θεώρηση των αξιών, ως εννοιών υποκειμενικών, υποστηρίζει ότι πρόκειται για ανθρώπινες κατηγορίες. Αυτό συνεπάγεται την άμεση εξάρτησή τους από τους ανθρώπους, οι οποίοι τις δημιουργούν (Άχλης, 1996).

Οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη μελέτη των αξιών, υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων θεωριών, οδήγησαν στη δημιουργία μιας ακόμη θεώρησης. Αυτή η θεώρηση επιδιώκει και επιτυγχάνει το συγκερασμό των προηγούμενων αντιθέσεων, οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στην αντικειμενική ή υποκειμενική θεώρησή τους. Σε αυτή την προσέγγιση οι αξίες μελετώνται έχοντας ως σημείο αναφοράς τις απόψεις της «σχετικοκρατικής» θεωρίας.

Η «σχετικοκρατική» θεωρία συνδυάζει την αντικειμενικότητα με τις ανθρώπινες ανάγκες και επιθυμίες. Το ενδιαφέρον της στρέφεται στο περιβάλλον φυσικό, κοινωνικό, πολιτικό, ιστορικό και τεχνολογικό. Επομένως, η «σχετικοκρατική» θεωρία στρέφεται στο πλαίσιο, εντός του οποίου πραγματοποιείται κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα (Berleant, 1973:24-37 όπ. αναφ. Άχλης, 1996).

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι οι αξίες συγκροτούν ένα ζωντανό σύστημα, σύνθετο και ανοιχτό σε παραλλαγές. Αυτό το σύστημα λαμβάνει χώρα εντός ενός εξελισσόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος (Smelser & Baltes, 2001). Στο ευρύτερο πλαίσιο των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών εξελίξεων επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός και η αναθεώρηση του κοινωνικού αξιακού συστήματος. Επομένως, η αλλαγή των κοινωνικών αξιών είναι αποτέλεσμα της σχετικότητας που τις χαρακτηρίζει στο χώρο και στο χρόνο.

Η αλλαγή των αξιών εξετάστηκε υπό το πρίσμα φιλοσοφικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών, οι οποίες ανέπτυξαν αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας

της. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κριτική αποτίμηση των κοινωνικών κανόνων και στην επαναξιολόγηση της σημασίας των αξιών για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Έτσι, ενώ οι ψυχολόγοι ενδιαφέρονται για τα συμπεριφοριστικά κριτήρια, τα οποία συμβάλλουν στη μεταβολή προσωπικών αξιών, οι κοινωνιολόγοι εστιάζουν την προσοχή τους στην επίδραση που ασκείται, από τις αξιολογικές μεταβολές, στην κοινωνική εξέλιξη και στις κοινωνικές διαδικασίες (Άχλης, 1996).

Είναι αποδεκτό πως κοινωνικές μεταβολές ή και περιστασιακοί παράγοντες, όπως η οικονομική κρίση ή η ευδαιμονία, το δημογραφικό πρόβλημα ή η πληθυσμιακή έκρηξη, ακόμα και τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να οδηγήσουν σε αυξομειώσεις ή διακυμάνσεις για την αξία των αξιών, για τα όριά τους ή και για την ίδια την αξία τους, επηρεάζοντας αδιαμφισβήτητα όλο το αξιακό σύστημα (Βώρος, 2006 · Smelser & Baltes, 2001). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έννοια της σύγκρουσης αξιών ή γενικότερα της κρίσης αξιών εντοπίζεται στην κοινωνική διαφοροποίηση – αλλαγή.

Σε αυτή τη βάση, η κοινωνική θεώρηση των αξιών συνεισφέρει στο να γίνει καλύτερα αντιληπτή η σχέση των αξιών με τον άνθρωπο, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι οι αξίες, ως έκφραση κοινωνικών αναγκών, διαμορφώνονται μέσα από τις περιστάσεις κάθε κοινωνίας και εποχής. Επομένως, αναγνωρίζονται και προβάλλονται ανάλογα με τις σχέσεις της κοινωνικής ζωής, εφόσον το περιεχόμενό τους συνδέεται με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη δομή μιας κοινωνίας (Σακαλάκη, 1984 όπ. αναφ. Άχλης, 1996 · Βώρος, 2006). Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ότι αξίες και κοινωνία βρίσκονται σε μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Καζεπίδης, 1991).

Κάτω από αυτήν οπτική, ζητούμενο αποτελεί η ανάδειξη της διασύνδεσης ανάμεσα στις αξίες και στη λειτουργικότητα του κοινωνικού συνόλου, καθώς και η μελέτη τους εντός ενός καθορισμένου κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου, ώστε να υπάρξουν επιστημονικά αληθή και ασφαλή συμπεράσματα.

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των αξιών

Οι αξίες αποτελούν γνωστικό αντικείμενο που ενδιαφέρει τη φιλοσοφία, τη θρησκεία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία και τις Επιστήμες της Αγωγής, καθώς οι αξίες συμβάλλουν δομικά στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας του ατόμου. Ανάλογα με τις εκάστοτε θεωρητικές προσεγγίσεις για την εννοιολογική αποσαφήνιση των αξιών, έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών, γεγονός που αποδεικνύει τη δυσκολία να προσδιορισθεί με ακρίβεια το περιεχόμενο του όρου. Αυτή η δυσκολία καθιστά επιτακτική την ανάγκη να μελετηθούν όσο

το δυνατόν περισσότεροι ορισμοί, ώστε να αποκτηθεί μία όσο το δυνατόν πληρέστερη αντίληψη σχετικά με τον όρο.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη η επισήμανση ότι οι έννοιες «κανόνες», «στάσεις», «απόψεις», «ενδιαφέροντα» και «κίνητρα» συχνά χρησιμοποιούνται ως όροι ταυτόσημοι με τις «αξίες». Αυτή η ταύτιση επιτείνει την προβληματική της εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «αξίες». Συγκεκριμένα, ο Άχλης (1996) προσπαθώντας να συνοψίσει και να διατυπώσει έναν περιεκτικό και συμβατικό ορισμό των αξιών, αναφέρει ότι πρόκειται για κοινωνικά προσδιορισμένους ορισμούς, οι οποίοι αποδίδουν θετική ή αρνητική σημασία σε πρόσωπα, ιδέες, καταστάσεις ή ενέργειες του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Σύμφωνα με την άποψη του Βώρου (1997:85), «αξίες ονομάζουμε κάποιες αρχές σκέψης και δράσης που θεωρούμε ότι αξίζει να ισχύουν για μας και τους γύρω μας, γιατί μας εξασφαλίζουν αποτελέσματα άξια ή αντάξια προς τις προσδοκίες ή τις επιδιώξεις μας». Συνεχίζοντας, προσθέτει πως «οι άνθρωποι ονομάζουν αξίες όσες ιδιότητες, θεσμούς, αρχές ζωής ή λειτουργίες, θεωρούν σημαντικές, τις πρεσβεύουν και τις εφαρμόζουν, γιατί κάνουν τη ζωή τους πιο ευχάριστη ή σεβαστή» (Βώρος, 2006). Σε κάθε περίπτωση οι αξίες αποτελούν κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αξιολογείται η συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας και προσφέρουν συνήθως τη βάση πάνω στην οποία καθορίζονται και διατυπώνονται οι κανόνες και οι νόρμες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών (Καψάλης, 2005). Από την πλευρά του ο Γεωργόπουλος (2006:440) προσπαθώντας να συμπυκνώσει κάποιους από τους ορισμούς για τις αξίες, αναφέρει «ότι αξία είναι μια πεποίθηση, η οποία συνιστά έναν μονιμότερο, θεμελιώδη πνευματικό προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων) και βάσει της οποίας οι άνθρωποι επιλέγουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς ή σκοπούς ζωής». Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η Φλογαΐτη (2006:217) αποδίδοντας στις αξίες τον εξής ορισμό: «οι αξίες είναι οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς τη ζωή και τα πράγματα, προσανατολίζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διατύπωση ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων».

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως υφίσταται σημαντική δυσκολία ως προς την εννοιολογική αποσαφήνιση των αξιών, καθώς ο συγκεκριμένος όρος, μολονότι δημοφιλής περικλείει αοριστία και ρευστότητα (Βώρος, 1997), γεγονός που δυσχεραίνει το σαφή εννοιολογικό προσδιορισμό του και επιτείνει την αυθαίρετη χρήση του σε λεκτικό επίπεδο.

2.2. Ταξινόμηση των αξιών

Για την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των αξιών υφίστανται διάφορες προσεγγίσεις, οι οποίες καλύπτουν διαφορετικές οπτικές. Μία ενδιαφέρουσα ταξινόμηση των αξιών πραγματοποιεί ο Rokeach (1973 & 1979) που διακρίνει τις αξίες σε αξίες των σκοπών και σε αξίες των μέσων. Οι πρώτες αναφέρονται σε τελικές καταστάσεις της ύπαρξης, τις οποίες αξίζει κάποιος να επιδιώξει και διακρίνονται σε προσωπικές ή κοινωνικές. Οι δεύτερες αναφέρονται σε επιθυμητούς τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι αποτελούν εργαλεία για την επίτευξη τέτοιων τελικών καταστάσεων και διακρίνονται σε ηθικές και αξίες ικανότητας. Επομένως, ως προς την ιεράρχησή τους στο αξιακό σύστημα, οι αξίες των σκοπών θεωρούνται ανώτερες και σημαντικότερες (Άχλης, 1996).

Άλλοι τρόποι προσέγγισης χαρακτηρίζουν τις αξίες ως θετικές ή αρνητικές, ως συνειδητές ή ασυνειδητές, ως απόλυτες ή σχετικές, ως μόνιμες ή μεταβαλλόμενες, ως οικουμενικές και ηθικές. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Spranger, οι αξίες, βάσει του περιεχομένου τους, διακρίνονται σε επιστημονικές, οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, ηθικές, αισθητικές και πολιτιστικές, αποτελώντας αντικείμενο μελέτης των αντίστοιχων κλάδων (Αντωνόπουλος, 1972 όπ. αναφ. Μπάκας, 2003 · Βώρος, 1997 · Ματσαγγούρας, 2007).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν διαφορετικές ταξινομήσεις για τις αξίες, ανάλογα με τη φύση και το περιεχόμενό τους, αλλά και τον τομέα της ανθρώπινης δράσης, στον οποίο αναφέρονται, ενώ ταυτόχρονα προβάλλουν την προβληματική της κατηγοριοποίησής τους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για προσωπικές είτε για κοινωνικές, οι αξίες δεν εμφανίζονται ως ξεχωριστές και ανεξάρτητες μονάδες. Αντιθέτως, είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες, σχετικές μεταξύ τους που οργανώνονται και ιεραρχούνται σε συστήματα (Smelser & Baltes, 2001).

2.3. Αποσαφήνιση και προσδιορισμός «κοινωνικών αξιών»

Οι κοινωνικές αξίες αποτελούν εκείνες τις αξίες οι οποίες αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης των ανθρωπίνων πράξεων, καθώς και των αποτελεσμάτων τους, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τον τρόπο ζωής των κοινωνικών ομάδων (Straughan & Wrigley, 1980). Παράλληλα, ως δημιουργήματα του κοινωνικού συνόλου ρυθμίζουν και καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών του, καθώς διαμορφώνουν τους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι συνιστούν τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς. Δίχως να διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες κατηγορίες αξιών, υποβοηθούν την κοινωνική ολοκλήρωση και αναπτύσσουν

δεσμούς αλληλεγγύης. Σύμφωνα με τον Birou (1981:44-45) κοινωνικές αξίες «είναι όλα τα είδη αξιών που έχουν βιωθεί κοινωνιολογικά και στις οποίες τα μέλη μιας κοινωνίας παρέχουν μια γενική συναίνεση».

Επιπροσθέτως, με τον όρο «κοινωνικές αξίες» περιγράφονται οι γενικές αρχές και ιδέες, οι οποίες καθοδηγούν, προσανατολίζουν τις ατομικές και ομαδικές συμπεριφορές και αποτελούν πεποιθήσεις που εκφράζουν την πλειονότητα των μελών ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου αναφορικά με το πώς προσδιορίζεται εννοιολογικά το «καλό» και το «κακό», το «ωραίο» και το «άσχημο», το «ηθικό» και το «ανήθικο», το «προοδευτικό» και το «συντηρητικό» (Triantis & Davis, 1965 · Roakeach, 1973). Οι κοινωνικές αξίες χαρακτηρίζουν μια ιδέα ή μια κατάσταση ως ιδιαίτερα σημαντική για την οποία οι άνθρωποι μπορούν να αγωνίζονται και να θυσιάζονται (ΥΠΔΒΜΘ, 2012 · ΥΠΕΠΘ, 1998 · Φραγκουδάκη, 1985). Άλλωστε, αποτελούν οι κοινωνικές αξίες κεκτημένα του κοινωνικού συνόλου, τα οποία συχνά αποκτήθηκαν μετά από συνεχείς αγώνες και θυσίες αρκετών ανθρώπων σε βάθος χρόνου.

Από τα ανωτέρω αναδεικνύεται η σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς θεσμούς και τις κοινωνικές αξίες. Μια άλλη διάσταση, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά στην προηγούμενη άποψη προβάλλει ως «κοινωνικές αξίες» κάθε στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας, του πνευματικού ή ηθικού κόσμου που εκτιμάται, αξιολογείται, συστήνεται, θεσπίζεται ή προτείνεται, από τους κοινωνικούς θεσμούς ως ιδανικό (Smelser & Baltes, 2001). Κύρια θέση, επομένως, παραμένει η άποψη ότι οι κοινωνικές αξίες οφείλουν να αντικατοπτρίζουν περισσότερο κοινωνικούς κανόνες, παρά προσωπικές προτιμήσεις, να αναφέρονται σε ιδέες και συμπεριφορές που αξιολογούνται ως κοινωνικά επιθυμητές, να διαμορφώνονται από την κοινωνία και να προσδιορίζονται με αντικειμενικά κριτήρια εξασφαλίζοντας συνοχή και αποδοχή.

Καταληκτικά, ως κυριότερες «κοινωνικές αξίες» αναφέρονται η αγάπη, η αδελφοσύνη, η αλληλεγγύη, η αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό καλό, η ελευθερία, η επικοινωνία, η ισότητα, η κοινωνική πρόνοια, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, καθώς επίσης η στοργή και η φιλία (Χ.Ε.Ε.Λ., 1983:26 όπ. αν. Μπάκας, 2003:46).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ» ΣΤΙΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία αυξημένο ενδιαφέρον για τις διαδικασίες εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών, καθώς και για το ρόλο που επιτελούν στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς των παιδιών. Το επιστημονικό ενδιαφέρον σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, για τις διαδικασίες, με τις οποίες εσωτερικεύονται οι κοινωνικές αξίες και κανόνες, καθώς και για το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς των παιδιών, είναι έκδηλο και οφείλεται στην ιδιαίτερη σημασία που συνιστούν για τους ανθρώπους και το κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε είναι αναμφισβήτητο αποδεκτό ότι οι κοινωνικές αξίες ρυθμίζουν με καθοριστικό τρόπο την ανθρώπινη συμπεριφορά και κατ' επέκταση επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική συμπεριφορά (Αχλīs, 1996).

Οι ψυχολογικές θεωρίες που αφορούν στη διαμόρφωση των αξιών αναπτύσσουν εκτενώς την έννοια της «ηθικότητας», το περιεχόμενό της ως όρου, τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης, καθώς και τις διδακτικές στρατηγικές που τις ακολουθούν.

Αρχικά, γίνεται αναφορά στην έννοια της «ηθικότητας». Συγκεκριμένα, η «ηθικότητα» και η ανάπτυξη της αντίστοιχης συμπεριφοράς στα παιδιά προσεγγίζεται στη βάση δύο κατευθύνσεων. Η μία κατεύθυνση αναφέρεται στη θεωρία της έμφυτης ηθικότητας κατά την οποία η ηθικότητα είναι υποκειμενική και αφορά έναν ατομικό - προσωπικό κώδικα συμπεριφοράς. Η δεύτερη κατεύθυνση ασχολείται με την αντικειμενική όψη της ηθικότητας και αναφέρεται σε κριτήρια, κανόνες ή νόμους ακόμα και σε ηθικές επιταγές που επιδοκιμάζει η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο (Αχλīs, 1996 · Fontana, 1996 · Βούκανου, 2009). Υπό αυτή την οπτική, η διαμόρφωση της ηθικότητας εξετάζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου και των επιδράσεων που αυτός υφίσταται από το κοινωνικό και το πολιτιστικό του περιβάλλον.

Κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική σκοποθεσία κατείχε πάντοτε η ηθική διαπαιδαγώγηση και η προσπάθεια για καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας ώριμης ηθικά προσωπικότητας (Ματσαγγούρας, 2004). Στη σύγχρονη εποχή η ηθική καλλιέργεια παραμένει ζητούμενο και μια από τις βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης σε ελληνικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, είναι ιστορικά αποδεδειγμένο ότι το κοινωνικό σύνολο στηρίζεται στην ηθική αγωγή και στην καλλιέργεια ηθικής συνείδησης των παιδιών, καθώς μέσω αυτών επιτυγχάνεται η συνοχή και η ανάπτυξή της (Κακαβούλης, 1994). Επιτυγχάνοντας, παράλληλα, την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου, είναι δυνατό ο

άνθρωπος να αποκτήσει πλήρη αυτονομία στην ηθική σκέψη, κάτι που αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γενικότερα, η «ηθική» παρουσιάζεται ως το σύστημα των κανόνων σκέψης και συμπεριφοράς που επικρατεί σε μια ορισμένη κοινωνία, σε ορισμένο τόπο και χρόνο (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992 · Μπαμπινιώτης, 2002). Επιπλέον, μελετά τις ανθρώπινες πράξεις, ως προς τη θετική ή την αρνητική τους αξία και ως προς τις κανονιστικές αρχές και τις ηθικές αξίες που τις κατευθύνουν.

Ειδικότερα, για την επιστήμη της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας η «ηθική» εκφράζει τους θεσμούς, τους κανόνες και τις αξίες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδηση των ανθρώπων, υποστηρίζουν και επικυρώνουν το κοινωνικό σύστημα, τον τρόπο ζωής και τις μορφές επικοινωνίας (Birou, 1981 · Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό, 1986, τ. 4, σελ. 275 – 278 · Βασιλείου & Σταματάκης, 1992). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η «ηθική» αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιών, στο οποίο βασίζονται οι αποφάσεις των ατόμων που σχετίζονται με το ηθικό σωστό και λάθος, με το ηθικώς καλό και κακό (Καραγεωργάκης κ.ά., 2005). Κατ' αυτό τον τρόπο οι αξίες γίνονται ηθικά κριτήρια αξιολόγησης του ανθρώπου, των συνανθρώπων του και του κοινωνικού συνόλου (Βούκανου, 2009).

3.1. Ψυχολογικές θεωρίες και διαμόρφωση αξιών

Οι ψυχολογικές σχολές, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με την ηθική ανάπτυξη, την ανθρώπινη συμπεριφορά και τον τρόπο σχηματισμού των αξιών προσεγγίζουν το θέμα από τη δική τους διαφορετική οπτική γωνία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι υφίστανται ερευνητικές εργασίες στο χώρο της ψυχανάλυσης, της κοινωνικής μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης, οι οποίες έχουν προσφέρει νέα δεδομένα, αφενός για τις εσωτερικές διεργασίες της ηθικότητας και αφετέρου για τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται αρχικά στην οικογένεια και αργότερα στο σχολείο και στην κοινωνία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της ψυχοπαιδαγωγικής³ για την ηθικότητα, την εμφάνιση, ανάπτυξη και ολοκλήρωση της ηθικής συνείδησης του ατόμου, καθώς και τον τρόπο που επηρεάζεται η ανθρώπινη συμπεριφορά. Ειδικότερα, η ψυχολογική βάση της «ηθικότητας» αναφέρεται σε στάσεις, κίνητρα και συναισθήματα, όπως: η ντροπή,

³«Η ψυχοπαιδαγωγική, κάτω από το πρίσμα των ψυχολογικών συναρτήσεων, έχει ως έργο τη συστηματική μελέτη των σκόπιμων τροποποιήσεων, οι οποίες είναι δυνατό να επέλθουν στον οργανισμό που βρίσκεται υπό ανάπτυξη με την παρέμβαση του προσώπου που παιδαγωγεί, είτε έμμεσα είτε άμεσα. Οι τροποποιήσεις αυτές γίνονται με βάση τις δυνατότητες του ατόμου, με σκοπό την πληρέστερη και ουσιαστικότερη προσαρμογή του στο περιβάλλον» (Φράγκος, 1993: 30).

η ενοχή, η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, τα οποία κατευθύνουν εσωτερικές διαθέσεις και εξωτερικές πράξεις και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ηθικό – κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων (Ματσαγγούρας, 2008).

Συγκεκριμένα, η ψυχαναλυτική κατεύθυνση, η οποία έχει ως κύριο εκπρόσωπο τον Freud, εστιάζει το ενδιαφέρον της στο ηθικό συναίσθημα. Από την άλλη, η ψυχολογία της συμπεριφοράς επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε ό,τι αφορά στην ηθική πράξη. Τα τελευταία χρόνια, η κοινωνική ψυχολογία, διερευνώντας τους τρόπους αλλαγής των αξιών στο κοινωνικό πλαίσιο, εξετάζει πώς το αξιακό σύστημα της κοινωνίας επιδρά στη συμπεριφορά των ατόμων (Κακαβούλης, 1994 · Γεώργας, 1995 · Κολιάδης, 1997).

Η Γνωστική – Εξελικτική κατεύθυνση αναλύεται διεξοδικότερα εξαιτίας του αυξημένου ενδιαφέροντός της για τη γνωστική πλευρά της ηθικής συμπεριφοράς και την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την αυτόνομη ηθική συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, η γνωστικό – κοινωνική θεωρία, του Hoffman, μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά για την ανάπτυξη της ηθικότητας, συσχετίζοντας τις γνωστικές ικανότητες και τις κοινωνικο – συναισθηματικές καταστάσεις, αναδεικνύοντας την κοινωνική διάσταση της ηθικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2004).

Ειδικότερα, για τους ψυχαναλυτικούς το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας. Πρώτος, ο Freud μελέτησε την ηθικότητα ως ψυχολογικό φαινόμενο στρέφοντας με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον από τη φιλοσοφία στην ψυχολογία. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η ηθικότητα αρχίζει με το συναίσθημα της ενοχής για απαγορευμένες πράξεις, καθώς και από το φόβο για την ύπαρξη τιμωρίας αποτελώντας με αυτόν τον τρόπο την κινητήρια δύναμη της ηθικής ανάπτυξης. Η εμφάνιση των ηθικών συναισθημάτων εξετάζεται, από τη θεωρία του Freud, μέσα από την αλληλεπίδραση των βασικών στοιχείων του ανθρώπινου ψυχισμού, του «εκείνου», του «εγώ» και του «υπερεγώ» (Κακαβούλης, 1994 · Fontana, 1996 · Ματσαγγούρας, 2004).

Αναλυτικότερα, το «υπερεγώ» αντιπροσωπεύει τις αξίες και τους εσωτερικευμένους κανόνες, τόσο της οικογένειας, όσο και της κοινωνίας, βάσει των οποίων ρυθμίζεται η συμπεριφορά των ατόμων. Το «υπερεγώ», ως βασικό στοιχείο του ανθρώπινου ψυχισμού, εμφανίζεται, δομείται και συμπληρώνεται στην προσχολική ηλικία με τις διαδικασίες της ταύτισης και της εσωτερίκευσης, ενώ ολοκληρώνεται στη μέση παιδική ηλικία, η οποία προσδιορίζεται χρονικά από τα 6 μέχρι τα 12 χρόνια της ζωής (Κακαβούλης, 1994).

Νεότεροι θεωρητικοί της ψυχανάλυσης, ασκώντας κριτική στον Freud, υποστήριξαν ότι η διαμόρφωση του «υπερεγώ» και της ηθικής συνείδησης ολοκληρώνεται στην ώριμη ηλικία, η οποία προσδιορίζεται χρονικά στα 40 χρόνια ζωής, ενώ τόνισαν ότι για την εσωτερίκευση

των αξιών πιο αποτελεσματική κρίνεται η χρήση του επαγωγικού διαλόγου, έναντι των αυστηρών μεθόδων πειθαρχίας. Κατ' αυτό τον τρόπο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις αξίες της κοινωνίας ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες, την ψυχοσύνθεσή του και το γνωστικό του επίπεδο (Κακαβούλης, 1994 · Salkind, 2006 · Βούκανου, 2009).

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη ηθικών συμπεριφορών στηρίζεται στη θεωρία των εξαρτημένων αντανακλαστικών και τονίζεται η σημασία των «ποιώνων» και των «αμοιβών», δηλαδή αρνητικών και θετικών παρεμβάσεων στη συμπεριφορά. Οι «ποινές» και οι «αμοιβές» ξεκινούν αρχικά από τους γονείς και συνεχίζονται αργότερα από την κοινωνία (Salkind, 2006).

Ο «Κοινωνικογνωστικός Συμπεριφορισμός», ως επιστημονική κατεύθυνση, εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1950, συνδυάζοντας τις μέχρι τότε κυρίαρχες σχολές, το Συμπεριφορισμό και τη Γνωστική Ψυχολογία. Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης και οι Ψυχολόγοι της Συμπεριφοράς μελετώντας τις κοινωνικές διαστάσεις της ηθικότητας, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ηθική πράξη και στη διαμόρφωση της ηθικής συμπεριφοράς, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο ενεργεί το άτομο βάσει κοινωνικά αποδεκτών κανόνων. Σύμφωνα με τις απόψεις της Κοινωνικο – Γνωστικής θεωρίας καθοριστική έννοια για την εξέλιξη της ηθικής συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι η έννοια της «έμμεσης μάθησης», η οποία συντελείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων (Κολιάδης, 1997 · Salkind, 2006), ενώ, ως απαραίτητη προϋπόθεση αναγνωρίζεται η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων προς τους άλλους ανθρώπους (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ωστόσο, σε μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 7 – 8 χρονών η ηθική συμπεριφορά στηρίζεται σε εσωτερικευμένες αξίες και κανόνες χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η παρουσία προτύπων. Επιπλέον, αναφέρεται ότι σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία η ηθική συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων και του εσωτερικού ελέγχου του ίδιου του ατόμου (Κολιάδης, 1997).

Η γνωστικο – αναπτυξιακή κατεύθυνση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη γνωστική πλευρά της παιδικής ηθικότητας. Συγκεκριμένα, για τους εξελικτικούς ψυχολόγους, η εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών αποτελεί γνωστική ικανότητα, η ανάπτυξη της οποίας περνάει μέσα από μια σειρά εξελικτικών σταδίων με σταθερά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Caduto, 1985). Ωστόσο, αρκετό καιρό πριν τον Piaget, ο Dewey (1964) έκανε λόγο για την ύπαρξη εξελικτικών σταδίων, η μελέτη των οποίων έχει μεγάλη σημασία στη διδακτική διαδικασία και στη διαμόρφωση της ηθικής πειθαρχίας, η οποία βασίζεται στους κανόνες της αμοιβαιότητας (Κακαβούλης, 1994 · Wadsworth, 2001).

Συγκεκριμένα, ο Piaget (1932) με τις έρευνές του μελέτησε και την πορεία που ακολουθεί η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και τον τρόπο που δομούνται οι κοινωνικές αξίες στην παιδική ηλικία μέσα από καθολικά και σταθερά εξελικτικά στάδια. Δεσπόζουσα θέση στη θεωρία του κατέχει η άποψη ότι γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη αλληλοσυνδέονται και δομούνται μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον.

Είναι απαραίτητο να τονιστεί πως σύμφωνα με τη θεωρία του δομισμού οι συναισθηματικές δομές (αξίες, συναισθήματα και ενδιαφέροντα) και οι ηθικές έννοιες κατασκευάζονται με τρόπο ανάλογο με αυτόν των γνωστικών δομών (Wadsworth, 2001). Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα που απασχόλησαν τον Piaget στις έρευνές του, αναφέρονταν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οικειοποιούνται, εσωτερικεύουν και δείχνουν σεβασμό σε αξίες και κανόνες, που καλούνται να τηρήσουν (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1999 όπ. αν. Ματσαγγούρας, 2008).

Η θεωρία και τα συμπεράσματά του βασίζονται στην παρατήρηση και στη μελέτη των παιδικών παιχνιδιών, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους κανόνες αναπτύσσοντας τις κοινωνικές αξίες. Αρχικά, γίνεται αναφορά ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά αποκτούν, κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης με άτομα του περιβάλλοντός τους, τις εμπειρίες που είναι απαραίτητες τόσο για τη γνωστική, όσο και για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού.

Σύμφωνα με τον Piaget, κατά τη διάρκεια της προενοιολογικής ανάπτυξης (2–7 ετών), τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής, συμπεριφέρονται εγωκεντρικά, οι κοινωνικές τους σχέσεις είναι περιορισμένες και το παιχνίδι είναι περισσότερο ατομικό. Το παιδί είναι κοινωνικά υποταγμένο απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων και οι κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του προσδιορίζονται από την ηθική του περιορισμού. Οι κανόνες, στο στάδιο του ηθικού ρεαλισμού, χαρακτηρίζονται από καθολικότητα και σταθερότητα, ορίζονται και επιβάλλονται από τους ενήλικες, χωρίς να μπορούν να παραβιαστούν (Κακαβούλης, 1994).

Από την άλλη μεριά, με τη συνεργασία τα παιδιά ξεπερνούν σταδιακά τον εγωκεντρισμό, καθώς αντιλαμβάνονται τις απόψεις των άλλων. Επιπλέον, οδηγούνται στην απόκτηση κοινωνικών αξιών, όπως η δικαιοσύνη και η συμπαράσταση. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία και η αδήριτη ανάγκη για συνδυασμό, τόσο σε επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, όσο και στο επίπεδο της επέμβασης των ενηλίκων για την εσωτερικεύση και αφομοίωση των κοινωνικών στάσεων και αξιών. Με αυτόν τον τρόπο, τα

άτομα αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σχετικότητα των αξιών και η συμπεριφορά των ατόμων παύει να βασίζεται αποκλειστικά σε εξωτερικές υποταγές (Κακαβούλης, 1994).

Κατά τη διάρκεια του σταδίου των συγκεκριμένων λειτουργιών τα παιδιά συμπεριφέρονται βάσει της ηθικής της συνεργασίας. Πρόκειται για ένα στάδιο από το οποίο περνάνε όλα τα παιδιά, εκτός αν το περιβάλλον τους στερεί κοινωνικές σχέσεις, το οποίο προϋποθέτει την αποδοχή κοινών κοινωνικών αξιών (Piaget, 1989 · Richmond, 1970 · Wadsworth, 2001).

Σε αντιπαράθεση με την αίσθηση της υποταγής του προενοιολογικού σταδίου, στο στάδιο ανάπτυξης των συγκεκριμένων λειτουργιών κυριαρχεί η αίσθηση της υποχρέωσης στις αξίες. Παράλληλα, η διατήρηση των συναισθημάτων και των αξιών, μαζί με την αναστρεψιμότητα στον ηθικό συλλογισμό, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, ώστε να ρυθμίζεται από αξίες τις οποίες έχει δομήσει και έχει εσωτερικεύσει το ίδιο.

Επιπροσθέτως, μια ακόμα έννοια στη θεωρία του δομισμού του Piaget, η αυτονομία, εμφανίζεται ως κεντρική και στη γνωστική, αλλά και στη συναισθηματική ανάπτυξη. Ταυτίζεται με την έννοια της αυτοπειθαρχίας και της αυτορρύθμισης. Ειδικότερα, επιτρέπει στους ανθρώπους να αξιολογούν τις αξίες των άλλων κάνοντας δικές τους ηθικές αξιολογήσεις αναπτύσσοντας, με αυτόν τον τρόπο, προσωπικό σύστημα αξιών, το οποίο, όμως, δύναται να μεταβληθεί με το πέρασμα του χρόνου και οι αξίες του ανθρώπου να αναδομηθούν (Wadsworth, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν αναφερθεί, βασικό ζητούμενο αποτελεί η μεταβίβαση στα παιδιά εννοιών όπως, η «υπευθυνότητα», η «συνεργασία» και η «αυτοπειθαρχία». Στην ηθικοκοινωνική πραγματικότητα η δόμηση των ηθικών εννοιών, η προαγωγή του ηθικού συλλογισμού και της ηθικής συμπεριφοράς, δεν μπορούν να στηρίζονται αποκλειστικά στην υπακοή και στην εξουσία των ενηλίκων.

Αρχικά η οικογένεια και αργότερα το σχολείο, οφείλουν να προετοιμάζουν τα παιδιά για τις βασικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Σε γενικές γραμμές, η ηθική αυτονομία πραγματώνεται εντός ενός περιβάλλοντος, το οποίο ευνοεί τον επαγωγικό προβληματισμό και την κριτική συζήτηση. Καταλήγοντας, η συνεργασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς οδηγεί σε ένα σύνολο αξιών, όπως: η δικαιοσύνη, η ισότητα, η συμπαράσταση και ο αμοιβαίος σεβασμός (Piaget, 1989 · Wadsworth, 2001).

Παρόλο που μεταγενέστερες έρευνες και μελέτες ψυχολόγων επεσήμαιναν αδυναμίες και ελλείψεις στη θεωρία του Piaget διατυπώνοντας πλήθος επιφυλάξεων για τις ερευνητικές μεθόδους, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν, το έργο του θεωρήθηκε πρωτοποριακό και θεμελιώδες στο ερευνητικό επίπεδο της ηθικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού.

Ο Kohlberg, με τις έρευνές του στο χώρο της γνωστικο – αναπτυξιακής ψυχολογίας, επικέντρωσε το ενδιαφέρον στην ηθική κρίση, την οποία θεωρεί ενδεικτική της ηθικής ωριμότητας κάθε ατόμου (Fontana, 1992 · Κακαβούλης, 1994 · Ματσαγγούρας, 2004).

Οι ηθικοί κανόνες αποτελούν σύμφωνα με τον Kohlberg κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι έχουν προέλθει ως αποτέλεσμα μιας κοινά αποδεκτής σύμβασης μεταξύ των ανθρώπων ενός κοινωνικού συνόλου. Σκοπός της σύμβασης είναι η ρύθμιση των σχέσεων και της συμπεριφοράς των μελών της κοινωνίας.

Η κοινωνική προοπτική αποτελεί κεντρικό όρο στη θεωρία του Kohlberg, ο οποίος εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν τα άτομα τους κοινωνικούς κανόνες, ενώ ταυτόχρονα, αντικατοπτρίζει και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με το κοινωνικό σύνολο (Κακαβούλης, 1994 · Πουρκός, 1997).

Ωστόσο, υπάρχει μια βασική διάκριση μεταξύ ηθικών και κοινωνικών κανόνων, η οποία, όπως υποστήριξαν μεταγενέστεροι ερευνητές, στη θεωρία του Kohlberg, δεν είναι σαφής (Πουρκός, 1997). Έτσι, ενώ οι κοινωνικοί κανόνες ορίζονται από τους θεσμούς με σκοπό να καθορίζουν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι ηθικοί κανόνες χαρακτηρίζονται από καθολικότητα και αποτελούν κριτήρια για όλες τις μορφές συμπεριφοράς.

Επιπλέον, αρκετά είναι τα ηθικά διλήμματα που επιλύονται βάσει κοινωνικών αξιών και όχι βάσει κοινωνικών κανόνων, οι οποίοι επιβάλλονται από τους ασκούντες εξουσία. Υπό αυτό το πρίσμα, οι αξίες, οι οποίες εκφράζουν κοινωνική θέληση είναι σχετικές, ενώ ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα και η αμοιβαιότητα, είναι αξίες που αναφέρονται στην ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων, έχουν καθολική ισχύ σε όλα τα κοινωνικά σύνολα και ασκούν πίεση, ώστε οι άνθρωποι να τις σέβονται υποχρεωτικά (Κακαβούλης, 1994 · Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με το σχήμα που διαμόρφωσε ο Kohlberg (1981 & 1984), ο άνθρωπος διανύει τρία εξελικτικά επίπεδα ηθικής ωριμότητας: το προσυμβατικό ή της ατομικιστικής ηθικότητας, το συμβατικό ή του διαπροσωπικού και κανονιστικού κονφορμισμού και το μετασυμβατικό ή της αυτόνομης ηθικής. Πιο συγκεκριμένα, για τα παιδιά που βρίσκονται στο προσυμβατικό επίπεδο η συμπεριφορά βασίζεται στην τιμωρία και την υπακοή εξαιτίας του γεγονότος ότι οι κοινωνικοί κανόνες είναι κάτι εξωτερικό προς αυτά. Ωστόσο, τους αποδέχονται, επειδή επιβάλλονται από τους ενήλικες που ασκούν κάποια μορφή εξουσίας, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, όμως δεν τους κατανοούν πλήρως και, κατ' επέκταση, δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

Σε αντίθεση με την προσχολική ηλικία, τα παιδιά της σχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο της ωφελμιστικής ηθικής. Μπορούν, δηλαδή, να συνεργάζονται και να τηρούν κανόνες, αλλά πάντα αναμένουν κάποια ανταπόδοση. Ωστόσο, οι έρευνες του Kohlberg και τα ηθικά διλήμματα που χρησιμοποίησε απευθύνονται, κατά κύριο λόγο, σε παιδιά άνω των 9 ετών, ηλικία στην οποία κατακτούν την αυτόνομη ηθική σκέψη. Το κενό που δημιουργήθηκε για την εξέλιξη της ηθικής σκέψης σε μικρότερες ηλικίες καλύφθηκε από νεότερους ψυχολόγους, οι οποίοι διαμόρφωσαν ηθικά διλήμματα κατάλληλα για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Κακαβούλης, 1994 · Πουρκός, 1997 · Ματσαγγούρας, 2008).

Κατά το συμβατικό επίπεδο ο άνθρωπος ταυτίζει τον εαυτό του με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Ως εκ τούτου, αποδέχεται και εσωτερικεύει τις κοινωνικές αξίες, προκειμένου να συμφωνεί με τα πρότυπα και τις προσδοκίες της και επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης μέσω της υπακοής σε νόμους και θεσμούς. Συνεπώς, αποδέχεται και εσωτερικεύει κοινωνικές αξίες, γιατί το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στη διατήρηση των καλών σχέσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποτελεί η συμμόρφωση προς τους κανόνες χαρακτηριστικό γνώρισμα του συγκεκριμένου σταδίου.

Στο τελευταίο επίπεδο τα παιδιά κρίνουν, αποφασίζουν και ορίζουν την ηθική τους συμπεριφορά βάσει εσωτερικευμένων αρχών που αποτελούν πανανθρώπινες υπερκοινωνικές ηθικές αξίες (Kohlberg, 1976 όπ. αν. Κακαβούλης, 1994). Κατά κάποιον τρόπο γίνεται συγκερασμός των δύο προηγούμενων επιπέδων υιοθετώντας αφενός την ατομιστική θεώρηση του πρώτου επιπέδου και, αφετέρου την κοινωνική θεώρηση του δευτέρου επιπέδου. Τα άτομα συμπεριφέρονται ηθικά, γιατί πιστεύουν σε προσωπικές και κοινωνικές αξίες της εκάστοτε κοινωνίας εφαρμογής τους, με τις οποίες όμως συμφωνούν όλα τα λογικά και ηθικά άτομα. (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε αυτό το σημείο τονίζεται ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος, των ατομικών εμπειριών και της εκπαίδευσης, αφού αποτελούν τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την ηθική ανάπτυξη, τις ηθικές κρίσεις και την ηθική συμπεριφορά. Η κοινωνική αλληλεπίδραση θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας για την καλλιέργεια της ηθικής ανάπτυξης, αν και αποτελεί σημείο κριτικής της θεωρίας του Kohlberg, από ψυχολόγους και παιδαγωγούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ως αποτελεσματικότερη την άμεση διδασκαλία ηθικών στάσεων και συμπεριφορών (Κακαβούλης, 1994).

Οι θεωρίες του Piaget και του Kohlberg δομούνται σε στάδια και αποδέχονται, αλλά με περιορισμούς, την κοινωνική επιρροή που ασκείται στα παιδιά από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Η περιγραφή της κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού, καθώς και της ηθικής

του συγκρότησης βασίζεται στην παρατήρηση του στο οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και το χώρο του παιχνιδιού (Πουρκός, 1997).

Οι εξελικτικές θεωρίες, καθώς και οι θεωρίες κοινωνικοποίησης επικεντρώνονται στη σταδιακή πρόοδο των παιδιών από τον εγωκεντρισμό στον ώριμο συναγωνισμό και την κοινωνική τους προσαρμογή. Επίσης, τονίζεται ο ρόλος των ενηλίκων, οι οποίοι θεωρούνται υπεύθυνοι για την ανάπτυξή τους (Burman, 2008).

Αντίθετα, η κοινωνικοπολιτισμική οπτική, η οποία στηρίζεται στην προσέγγιση του Vygotsky τοποθετεί την ηθική εξέλιξη μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Με κριτήριο αυτή την ερμηνεία συνδυάζεται η ατομική εξέλιξη με την κοινωνική αλληλεπίδραση, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην κατανόηση ηθικών αντιλήψεων με την αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων, μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων και της γλωσσικής επικοινωνίας με την ομάδα των συνομηλίκων (Haste, 2008).

Η σημασία της αλληλεπίδρασης για την εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών τονίζεται και από τη γνωστικό - κοινωνική θεωρία του Hoffman, ο οποίος συνδύασε τόσο τη γνωστική, όσο και τη συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας δίνοντάς της μια πιο διευρυμένη έννοια. Πρωτεύοντα ρόλο στη συγκεκριμένη θεωρία παίζουν τα κοινωνικά συναισθήματα της συμπάθειας, της αλληλεγγύης και της ενοχής, τα οποία, όμως, απαιτούν την ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων. Επιπλέον, η ηθική θεωρία του Hoffman, συνδυάζει τις γνωστικές ικανότητες και τα κοινωνικά ηθικά συναισθήματα με τις αρχές της ευημερίας και της δικαιοσύνης (Hoffman, 1988 όπ. αναφ. Κακαβούλης, 1994).

Με τον όρο «ενσυναίσθηση» (empathy) ορίζεται η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά του απέναντι σ' «αυτόν». Ο «άλλος» γίνεται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που στιγματίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001).

Οι γνωστικό – αναπτυξιακές θεωρίες, όπως προαναφέρθηκε, δίνουν μεγάλη σημασία στη συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας, στην ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει ρόλους και να εξετάζει τα πράγματα από τη σκοπιά των άλλων. Η ικανότητα της συναισθηματικής ανάληψης ρόλου και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων έχει ιδιαίτερη σημασία για το σχηματισμό σταθερών στάσεων, συμπεριφορών και αξιών.

Αρχικά, ο Piaget (1932/1981) υποστήριξε ότι τα συναισθήματα λειτουργούν συνδυαστικά με αξίες και αρχές και, αργότερα, ο Kohlberg (1969) χρησιμοποίησε τον όρο «ενσυναίσθηση» για να τονίσει τη συναισθηματική συμμετοχή στα βιώματα και στις απόψεις

του άλλου. Επιπλέον, η «ενσυναίσθηση» σε συνδυασμό με την ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται με εσωτερικευμένες αξίες και αρχές σχετίζεται με φιλοκοινωνική συμπεριφορά, η οποία στηρίζεται σε κοινωνικές αξίες. Η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η φροντίδα, η συμπαράσταση, η υπεράσπιση και η αυτοθυσία αποτελούν κίνητρα για το μετασχηματισμό του κοινωνικού αξιακού συστήματος και κατ' επέκταση των συμπεριφορών των ατόμων.

Επιπλέον, σύγχρονες έρευνες διαπιστώνουν ότι και τα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας λειτουργούν με ενσυναίσθηση αν και οι περισσότερες από αυτές υποστηρίζουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, λόγω του επιπέδου ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκονται, παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τέτοιου είδους συμπεριφορές. Επομένως, εφόσον τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν ενσυναίσθητικές εμπειρίες και αντιδράσεις από πολύ νωρίς, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Grusec, 1981 · Καραγεωργάκης κ.ά., 2005 · Λιθοξοΐδου, 2005 · Σακελλαρίου, 2005 · Ματσαγούρας, 2008).

Σε όλες τις ψυχολογικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν παραπάνω προβάλλονται, ως κυρίαρχες έννοιες, η «αλληλεπίδραση» του παιδιού με το περιβάλλον και η «εσωτερίκευση» αρχών και αξιών. Σε αυτό το σημείο, τονίζεται ότι τα πρότυπα, οι κανόνες και οι ανάγκες, οι οποίες ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων είναι κοινωνικά προσδιορισμένες και εξαρτώνται από τις εμπειρίες και τις καταστάσεις της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους «σημαντικούς άλλους».

Τα τελευταία χρόνια, οι μελέτες για την ανάπτυξη κοινωνικο – ηθικής συνείδησης και συμπεριφοράς, καθώς και του τρόπου εσωτερίκευσης των αξιών, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της κοινωνικοποίησης και της αγωγής γενικότερα, με τις ατομικές διαφορές και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν. Μολονότι το σύνολο των θεωριών αντιλαμβάνονται την ηθικότητα ως ψυχολογικό φαινόμενο, κάθε μια επικεντρώνεται είτε στη γνωστική, είτε στη συναισθηματική της πλευρά (Berkowitz, 1980).

Επομένως, για μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της ανάπτυξης, διαμόρφωσης και προώθησης των κοινωνικών αξιών προτείνεται η αξιοποίηση τόσο των γνωστικών, όσο και των συναισθηματικών θεωριών. Αυτό επιβάλλεται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία διαφοροποιούν το πλαίσιο ζωής των σύγχρονων ανθρώπων.

Μια διαφοροποιημένη πρόταση προέρχεται από τους πολιτισμικούς ψυχολόγους, οι οποίοι προχωρούν πιο πέρα από την ύπαρξη καθολικών εξελικτικών σταδίων ηθικής ανάπτυξης και

υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές κοινωνίες έχουν και διαφορετικά ηθικά ενδιαφέροντα. «Πολιτισμική διαφοροποίηση» σημαίνει διαφορετικές κοινωνικές και ηθικές θεωρίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν διαφορετικές ηθικές προτεραιότητες (Haste, 2008).

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η προώθηση των κοινωνικών αξιών είναι δυνατό μεθοδολογικά να στηριχτεί αφενός στις προϋπάρχουσες σχολές για την ηθική διαπαιδαγώγηση και, αφετέρου σε προσεγγίσεις της σύγχρονης Διδακτικής. Άλλωστε, πρόσφατες απόψεις τείνουν να συνδυάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικότερα τόσο στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων, όσο και στην καλλιέργεια κοινωνικών αξιών.

Διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας στοχεύουν στην κοινωνικο - ηθική αυτονομία του ατόμου και την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης, οι οποίες αποτελούν βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης. Αν και μεταξύ τους παρατηρούνται αντίθετες απόψεις σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές και τον τρόπο αξιοποίησής τους, ωστόσο, προτείνεται μια ολιστικού τύπου θεώρηση, η οποία συνδυάζει τις στρατηγικές αυτές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σχολές και οι τάσεις που έχουν επικρατήσει για την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και για την εκπαίδευση αξιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΕΙΩΝ»

Η έννοια της εκπαίδευσης σηματοδοτεί πολλά διαφορετικά νοήματα για τον κάθε άνθρωπο, καθώς μέσα σε αυτή, υπό την έννοια του συστήματος, διέρχεται την παιδική και εφηβική του ηλικία και κατ' επέκταση ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του. Ο Παπανούτσος (1975:258) αναφερόμενος στον όρο εκπαίδευση παρατηρεί: «θα συμφωνήσουμε νομίζω ότι εκπαίδευση (ορθό είναι να) ονομάζουμε την οργανωμένη και σε δημόσια ιδρύματα, παρεχόμενη μόρφωση των νέων που άμεσα ή έμμεσα επικουρείται και ελέγχεται από τις δεσπόζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις (την οικογένεια, την εκκλησία, την πολιτεία)». Συνεπώς, κατά τον Παπανούτσο η εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια του σχολείου. Ο Ξωχέλλης (2010:14) συνδέει την αγωγή και τη μάθηση με την εκπαίδευση υποστηρίζοντας πως «εκπαίδευση είναι η οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της κοινωνικής ομάδας, της πολιτείας ή άλλου φορέα». Ο Καραγιώργος (2000:26) ορίζει πως «εκπαίδευση είναι η οργανωμένη και συστηματική μετάδοση γνώσης», ενώ ο Γκότοβος (2002:1) δεχόμενος τις επικρατούσες νοηματοδοτήσεις, όπως αυτές προκύπτουν από την αγγλική και γερμανική βιβλιογραφία που αφορά την Παιδαγωγική Επιστήμη, υποστηρίζει πως «ο όρος εκπαίδευση παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό».

Σύμφωνα με την Έκθεση Delors⁴ της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21^ο αι. στην UNESCO, το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση» επαναπροσδιορίζεται και ορίζεται ως φορέας πολιτισμών και αξιών, καθώς και ως δημιουργία ενός περιβάλλοντος που συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε κοινωνικές αξίες, όπως η συλλογικότητα, η συνεισφορά στην κοινωνική πρόοδο, η ισότητα των φύλων και η υπευθυνότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η έννοια της εκπαίδευσης προσεγγίζεται ως μία οργανωμένη από το κράτος διαδικασία που αποσκοπεί στην αγωγή, στη μάθηση και στη μόρφωση των ανθρώπων.

Η σχέση ανάμεσα στις αξίες και την εκπαίδευση είναι σημαντική, ουσιαστική και τεκμηριωμένη. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου είναι αναμφίβολα σημαντικός για

⁴Delors, J. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρεία του J. Delors*, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, επιστ.επιμ. Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα: Gutenberg.

κάθε άνθρωπο που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου εντάσσεται και η ανάπτυξη της ηθικότητας. Οι αξίες, οι στάσεις και οι δεξιότητες, οι οποίες μεταβιβάζονται στους ανθρώπους με την καθημερινή επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους, συνεισφέρουν στην κοινωνικοποίησή τους, δηλαδή στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, η διαδικασία εσωτερικευσης των αξιών παρουσιάζεται κυρίαρχη σε όλες τις θεωρίες κοινωνικοποίησης, καθώς και στις ψυχολογικές θεωρίες διαμόρφωσης των αξιών. Η σημασία της επικεντρώνεται αφενός στη συμμόρφωση των ατόμων με το σύνολο των κοινωνικών κανόνων και αφετέρου στην ικανότητά τους να ενεργούν με εσωτερικευμένες κοινωνικές αξίες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, τα εκπαιδευτικά ιδεώδη, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και οι μέθοδοι διδασκαλίας οργανώνονται και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνάδουν με τις αξίες της κάθε κοινωνίας (Kazepides, 1993 · Άχλης, 1996 · Βώρος, 1997). Από την άλλη πλευρά, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά στην αλλαγή των αξιών και να λειτουργήσει εποικοδομητικά, προκειμένου να προωθηθούν οι αξίες εκείνες, όπως διαμορφώνονται από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Η κατάλληλη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και διδακτικών παραμέτρων προσφέρεται για την ανάλυση, ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών, καθώς και για την ενεργοποίηση και τη λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή δραστηριοποίηση των παιδιών.

Ωστόσο, η έννοια της «Εκπαίδευσης των Αξιών» δεν έχει αποσαφηνιστεί και κατανοηθεί πλήρως με αποτέλεσμα να προκαλείται συχνά σύγχυση σχετικά με το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, παρατηρείται το φαινόμενο οι όροι «Εκπαίδευση Αξιών» (Values Education) και «Ηθική Εκπαίδευση» (Moral Education) να χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημοι για να δηλώσουν την ίδια εκπαιδευτική προσέγγιση (Beck, 1971). Ωστόσο, ο Kirschenbaum (1995) επισημαίνει ότι η πρώτη αναφέρεται στην ανάπτυξη εκείνων των αξιών που οδηγούν στη βελτίωση της προσωπικής ζωής, ενώ η δεύτερη προσδιορίζει την προσπάθεια για ανάπτυξη ηθικών αρχών, οι οποίες στοχεύουν στο σεβασμό έναντι των άλλων ανθρώπων και των δικαιωμάτων τους.

Ο Robb (1998), στην προσπάθειά του να ορίσει την έννοια της «εκπαίδευσης για τις αξίες», αναφέρει ότι πρόκειται για μια δραστηριότητα στα πλαίσια της οποίας οι άνθρωποι προσπαθούν να προσδιορίσουν με σαφήνεια τις αξίες που διέπουν τη συμπεριφορά τους, να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των αξιών και των συναφών συμπεριφορών, να προβληματιστούν σχετικά και να αποκτήσουν άλλες αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές για την ανθρώπινη ευημερία. Με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η συμβολή της «εκπαίδευσης για τις αξίες» στη βελτίωση της ανθρώπινης

συμπεριφοράς και παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ορθολογιστική σκέψη και στη συζήτηση, ως καταλληλότερων τρόπων προσδιορισμού του τι είναι «σωστό».

Άλλωστε, το γεγονός ότι η «εκπαίδευση αξιών» καθίσταται λειτουργική και χρήσιμη για τις ανάγκες των μαθητών αποδεικνύεται και από τις απόψεις όσων εκπαιδευτικών την εφαρμόζουν στην πράξη. Συγκεκριμένα, για τον Farmer (1987) στόχο αποτελεί η ενίσχυση της ικανότητας των ανθρώπων να εκφράζουν και να κατανοούν το ρόλο των κοινωνικών αξιών στην καθημερινή ζωή, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τις αξίες, τις στάσεις και τα συναισθήματά τους. Η κατανόηση του ρόλου και της σημασίας των κοινωνικών αξιών αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την αποδοχή και υιοθέτησή τους στην καθημερινή ζωή.

Από την πλευρά του ο Silver (1976) αναφέρει ότι η «εκπαίδευση για τις αξίες» έχει ως βασική επιδίωξη την ευαισθητοποίηση του ανθρώπου σε ηθικά ζητήματα, στην άσκηση της ηθικής κρίσης και στην ορθή επιλογή μεταξύ αξιών. Ουσιαστικά, εστιάζει περισσότερο στο ηθικό κομμάτι των αξιών, το οποίο αναμφίβολα είναι σημαντικό, καθώς κάθε κοινωνικό σύνολο είναι απαραίτητο να το διέπει συγκεκριμένος και κοινωνικά αποδεκτός ηθικός κώδικας. Αυτός ο ηθικός κώδικας είναι απαραίτητος να μεταλαμπαδεύεται μέσω της εκπαίδευσης με τη μορφή των κοινωνικών αξιών στους μαθητές.

Στη βάση όσων αναφέρθηκαν, «η εκπαίδευση για τις αξίες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση και ανάλυση των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων και ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 2006:218). Μέσω της εκπαίδευσης για τις αξίες ενισχύεται η ανάδειξη και η συστηματοποίηση των κοινωνικών αξιών, οι οποίες ανταποκρίνονται και πληρούν τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και επιτρέπουν τους μαθητές να αναπτύξουν αυτορρύθμιση, αυτονομία, αυτοαντίληψη, κριτική και διαλεκτική ικανότητα και συνεργασία. Οι προηγούμενες αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες, ώστε να μεταβληθούν οι αξίες σε στάσεις ζωής.

4.1. Ιστορική αναδρομή

Οι σχολές και οι τάσεις για την «εκπαίδευση για τις αξίες», όπως εμφανίζονται στην ιστορία της εκπαίδευσης, έχουν αναπτύξει διαφορετική διδακτική μεθοδολογία ανάλογα με το φιλοσοφικό υπόβαθρο και τη σκοποθεσία τους. Οι διαφορές στις διδακτικές προσεγγίσεις προκύπτουν από τις απόψεις και τις θέσεις τους για την έννοια της ηθικότητας, τα κριτήρια

της ηθικής συμπεριφοράς και για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ηθική εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες (Berkowitz, 1997 · Kohn, 1997).

Η «Εκπαίδευση για τις αξίες» έχει αναπτύξει στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται σε ψυχολογικές θεωρίες για την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές αυτές είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό και συντονισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης αξιών. Ειδικότερα, το ζήτημα των αξιών προσεγγίστηκε στην παρούσα ενότητα μέσω των θεωριών της «Κοινωνικής Μάθησης», της «Γνωστικο – Αναπτυξιακής Προσέγγισης», της «Γνωστικο – κοινωνικής Θεωρίας», αλλά και του «Κοινωνικο – πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού», στην οποία ψυχολογική βάση έδωσε ο Vygotsky. Κεντρικό σημείο της τελευταίας θεωρίας αποτελεί η έννοια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Έννοια, η οποία παρουσιάζεται κυρίαρχη στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής και στην κοινωνική ψυχολογία (Φράγκος, 1993 · Γκότοβος, 2002). Έχοντας ως πρότυπο τη θεωρία αυτή πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το οποίο θα παρουσιαστεί παρακάτω. Στη συνέχεια εξετάζονται τα εκπαιδευτικά κινήματα που αντιπροσωπεύουν την «Εκπαίδευση για τις Αξίες» και οι θέσεις τους.

Έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στο χώρο της εκπαίδευσης κυρίαρχο ρόλο κατείχε η παραδοσιακή σχολή. Αυτή χαρακτηριζόταν από ένα ευρύτερο πνεύμα αυταρχισμού και μία έντονη τάση για την με κάθε τρόπο διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Σε αυτό το πλαίσιο η «εκπαίδευση για τις αξίες» στόχευε στην αποδοχή και ενσωμάτωση των αξιών, τις οποίες θεωρούσε ήδη το κοινωνικό σύνολο ως κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτές. Η ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών είχε ως βάση της τις θέσεις του Durkheim (1961), ο οποίος έδωσε έμφαση στην κοινωνικοποίηση, ως διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται εντός ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου. Επιπλέον, υποστήριξε πως τα αξιακά συστήματα δημιουργούνται από την ίδια την κοινωνία και αντικατοπτρίζουν τη δομή της. Επομένως, οι μαθητές «όφειλαν» να υιοθετήσουν αξίες, οι οποίες είχαν χαρακτήρα οικουμενικό, απόλυτο και διαχρονικό.

Για τη μεταβίβαση στα παιδιά αυτών των αξιών θεωρήθηκαν ως κατάλληλες μέθοδοι: α) η μίμηση προτύπων και β) η ενστάλαξη. Η στρατηγική της ενστάλαξης αξιών έχει ως στόχο να εμψύσει στους μαθητές συγκεκριμένες αξίες. Θεωρητικό υπόβαθρο στην ενστάλαξη των αξιών παρέχει η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας, ταυτόχρονα, ως πρότυπο μίμησης και ως φορέας εξουσίας, καθοδηγεί άμεσα τους μαθητές προς συγκεκριμένες αξίες. Αυτό το επιτυγχάνει είτε με επανάληψη εννοιών και κανόνων, είτε με επεξηγήσεις, είτε χρησιμοποιώντας αφίσες κείμενα, πόστερ ή σλόγκαν με

άμεσα μηνύματα, τα οποία μεταφέρουν τις αξίες που υπάρχουν στην κοινωνία, τον πολιτισμό και τη θρησκεία (Superka, 1976 · Caduto, 1985 · Kirschenbaum, 1995 · Λιθοξοΐδου, 2005 · Γεωργόπουλος, 2006).

Η αρνητική κριτική στη συγκεκριμένη στρατηγική επικεντρώνεται στο ότι δεν αφήνει περιθώρια για κοινωνική διαπραγμάτευση, αμφισβήτηση, συζήτηση και κριτικό στοχασμό, λόγω του ότι η ηθικολογία, στην οποία στηρίζεται, δε διαφοροποιείται πολύ από την κατήχηση (Kirschenbaum, 1995 · Ματσαγγούρας, 2008 · Φρυδάκη, 2012). Από την άλλη πλευρά, κυριαρχεί η άποψη ότι η συγκεκριμένη στρατηγική θεωρείται κατάλληλη για μαθητές μικρής ηλικίας που βρίσκονται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής, εφόσον κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εμπλεκόμενοι καλούνται να αιτιολογούν τις τοποθετήσεις τους και να σέβονται τις αντίθετες απόψεις (Kirschenbaum, 1995).

Η δεκαετία του 1960 χαρακτηρίζεται από την έντονη αμφισβήτηση που ασκήθηκε σε παραδοσιακούς ρόλους και αξίες, οι οποίες συνέβαλαν, μέχρι τότε, ουσιαστικά στη συγκρότηση και διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Ταυτόχρονα, στο γενικότερο πλαίσιο αλλαγών και εξελίξεων, παρέμεινε ανοικτό ένα σπουδαίο ζήτημα που αναφέρεται στην ύπαρξη ή μη καθολικά αποδεκτών αξιών, στάσεων ή συμπεριφορών, ποιοι τις προσδιορίζουν, με ποιόν τρόπο και εάν πρέπει ή όχι αυτές να διδάσκονται στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας (Παπαδημητρίου, 1998 · Φλογαΐτη, 2006 · Brady, 2008 · Lovat & Toomey, 2009). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικές συνθήκες να επιχειρήσουν να επανακαθορίσουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για τις αξίες.

Έτσι, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, η ενστάλαξη αξιών και η μίμηση προτύπων αντικαταστάθηκαν με μεθόδους που βοηθούσαν τους μαθητές να διασαφηνίσουν το προσωπικό τους αξιακό σύστημα, να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα ηθικού συλλογισμού και να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης και αξιολόγησης των κοινωνικών αξιών. Σε μια κοινωνία με έντονα τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά, το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για τις αξίες αρχίζει να στρέφεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποφασίζουν και αναλαμβάνουν ευθύνες για τις πράξεις τους (Kirschenbaum, 1995 · Ματσαγγούρας, 2008). Υφίσταται, επίσης, και η άποψη αυτών, οι οποίοι προβάλλουν αντιρρήσεις ως προς την παραδοσιακή ηθικο – πλαστικού χαρακτήρα εκπαίδευση και τη μεταβίβαση παραδοσιακών αξιών, υποστηρίζοντας τη θέση υπέρ της ουδετερότητας της εκπαίδευσης και στοχεύοντας στην ανάπτυξη ηθικά αυτόνομων πολιτών (Παπαδημητρίου, 2006:108).

Παράλληλα, το κίνημα της προοδευτικής αγωγής αντιπαραθέτει πιο παιδοκεντρικές μορφές ηθικής διαπαιδαγώγησης, οι οποίες επιδιώκουν να διαμορφώσουν με έμμεσο τρόπο

την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά. Πρώτη η σχολή της «διασαφήνισης των αξιών» αντιπαράκειται με το παραδοσιακό σχολείο βασιζόμενη στην αρχή του ηθικού σχετικισμού. Μεθοδολογικά επιλέγονται έμμεσες μορφές διδασκαλίας, αποσκοπώντας στην επιλογή, τον προσδιορισμό και την ιεράρχηση των κοινωνικών αξιών από τους ίδιους τους μαθητές. Οι κύριοι εκπρόσωποί της στηρίζουν τη συγκεκριμένη στρατηγική σε δύο παραδοχές. Σύμφωνα με τους Raths et al (1966), τα παιδιά όταν επιλέγουν με τη βούλησή τους τις αξίες που τους ενδιαφέρουν, είναι σε θέση να υπερασπιστούν την επιλογή τους, να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις ή πιθανές συνέπειες και να τις υιοθετήσουν στην πράξη. Επιπλέον, θεωρούν ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι άωφελο να επιβάλλονται αξίες από τους ενήλικες (Raths et al, 1966) λόγω του ότι η επιβολή προκαθορισμένων, μη εσωτερικευμένων αξιών, που δεν αποτελούν ελεύθερες επιλογές ατόμων, οδηγεί στην απόρριψή τους (Delors, 2002).

Οι τεχνικές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολής στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων στα παιδιά, κυρίως μέσω της συζήτησης, για επιλογή διαφόρων λύσεων, σύγκριση εναλλακτικών προτάσεων, εκτίμηση πιθανών συνεπειών, ανακοίνωση αποτελεσμάτων και υιοθέτηση αντίστοιχων συμπεριφορών. Επομένως, η έμφαση δίνεται στη διαδικασία σχηματισμού των αξιών και όχι στις αξίες αυτές καθαυτές (Raths, 1966). Η συζήτηση αναφορικά με τις αξίες, στις οποίες στηρίζονται οι επιλογές των μαθητών, είναι δυνατό να πάρει τη μορφή ψηφοφορίας ή ιεράρχησής τους. Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές αναγκάζονται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά κάποιας επιλογής και συμπεριφοράς βασιζόμενοι στο προσωπικό αξιακό τους σύστημα (Γεωργόπουλος, 2006 · Ματσαγγούρας, 2008).

Ο Kirschenbaum (1992) παρουσίασε έναν ολοκληρωμένο τρόπο εργασίας, ο οποίος δομείται σε ηθικά διλήμματα και ζητήματα αξιών και θεωρήθηκε για τη δεκαετία του 1970 ως πρωτοποριακός. Όπως αναφέρει ο ίδιος, παρά το ότι χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα από τους εκπαιδευτικούς και ενσωματώθηκε σε Αναλυτικά Προγράμματα και προγράμματα κατάρτισης, το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη στρατηγική άρχισε να μειώνεται τη δεκαετία του 1980. Οι μεγάλες κοινωνικές μεταβολές, η στασιμότητα και η λανθασμένη εφαρμογή, καθώς και η ανεπαρκής θεωρητική υποστήριξη, άνοιξαν το δρόμο για νέες διδακτικές δυνατότητες μετά το 1990.

Το βασικό σημείο της κριτικής, η οποία ασκήθηκε στη σχολή της «διασαφήνισης των αξιών», επικεντρώνεται στο ότι δεν επισημαίνονται και δε διευκρινίζονται οι κοινωνικές αξίες, οι οποίες βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση. Προωθείται, κατά κάποιον τρόπο, η ηθική σχετικοκρατία, αφού δεν εξασφαλίζεται ποιες είναι «σωστές» ή «λάθος» αξίες (Straughan, 1988). Μολονότι θεωρείται δημοφιλής στρατηγική για άτομα που βρίσκονται στο στάδιο της

ηθικής αυτονομίας, είναι δυσχερής η εφαρμογή της στα πιο μικρά παιδιά, τα οποία βρίσκονται στο στάδιο της ετερόνομης ηθικής (Kilpatrick, 1992), καθώς δε λαμβάνει υπόψη τα προοδευτικά στάδια της ηθικής συλλογιστικής που βρίσκονται τα παιδιά των διαφόρων ηλικιών, συντελώντας, με αυτόν τον τρόπο, στην καλύτερη επίγνωση των ήδη σχηματισμένων αξιών (Caduto, 1985).

Ο αντίλογος στη συγκεκριμένη κριτική προέρχεται από τον ίδιο τον Kirschenbaum (1977), ο οποίος, απαντώντας στους επικριτές, αναφέρει ότι η σχολή «της διασαφήνισης των αξιών» ουδέποτε υπήρξε ελεύθερη αξιών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι μέσω των εφαρμοζόμενων διδακτικών προοπτικών, κύριο στόχο, αποτελεί η προώθηση κοινωνικών αξιών, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα. Επιπροσθέτως, επισημαίνει τη συμβολή της συγκεκριμένης σχολής στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών, οποιασδήποτε ηλικίας και τονίζει τόσο τη σημασία της κριτικής σκέψης, όσο και του δικαιώματος της διαφορετικής άποψης.

Ωστόσο, η ίδια κριτική ασκείται και στη «γνωστικό – αναπτυξιακή σχολή» (cognitive – developmental), η οποία στηρίζεται σε εργασίες του Piaget και του Kohlberg. Ως εκπαιδευτική προσέγγιση απασχόλησε τη διδακτική τις δεκαετίες του 1970 και 1980, καθώς αναφέρονταν στην έννοια της ηθικής κρίσης, η οποία θεωρείται σημαντικός παράγοντας της ηθικής συμπεριφοράς.

Μεθοδολογικά στηρίζεται σε διδακτικές, όπως οι συζητήσεις πάνω σε ηθικά διλήμματα, σύμφωνα με τις οποίες αναπτύσσεται η ηθική συλλογιστική που επιτρέπει τα άτομα να σκέφτονται και να αναστοχάζονται γενικότερα πάνω σε ζητήματα αξιών (Φρυδάκη, 2012). Αυτά τα ζητήματα οδηγούν τους μαθητές σε συγκρούσεις συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στην ηθική ανάπτυξη και ωρίμανσή τους. Ωστόσο, για να λειτουργήσουν εποικοδομητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνεται να ανταποκρίνονται στα βιώματα των παιδιών, στην καθημερινότητά τους και στα ενδιαφέροντά τους, να διατυπώνονται με σαφήνεια και να επιδέχονται περισσότερες από μια λύσεις (Superka, 1976).

Επιπλέον, συνδυαστικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες διδακτικές τεχνικές, όπως: το παιχνίδι ρόλων, η επαγωγική συζήτηση και το κουκλοθέατρο. Ιδιαίτερα, η δραματοποίηση μέσω της κοινωνικής αλληλενέργειας που αναπτύσσει συντελεί στην ενεργό ανταλλαγή αξιών. Παρά τις επικρίσεις που δέχτηκε η συγκεκριμένη σχολή, παραμένει μια από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις ανάπτυξης και εκπαίδευσης για την ηθική κρίση και την ηθική συμπεριφορά (Straughan, 1988· Ματσαγγούρας, 2008).

Το ζήτημα της εκπαίδευσης για τις αξίες επανήλθε στη δεκαετία 1990, αφού μεσολάβησε μια περίοδος που στην εκπαίδευση κυριαρχούσαν τα στοχοθετικά αναλυτικά προγράμματα

και το κίνημα της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Νέα σύνθετα κοινωνικά δεδομένα, καθώς και το διευρυμένο πολιτιστικό περιβάλλον δημιούργησαν διαφοροποιημένες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες αποτυπώθηκαν στην επιδίωξη για κοινωνική συνοχή, αλλά ταυτόχρονα και για αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εκπαίδευση για τις αξίες, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις γονιών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων, επανέρχεται με στρατηγικές εκμάθησης και μεταβίβασης παραδοσιακών κοινωνικών αξιών (Kirschenbaum, 1995).

Ειδικότερα, η σχολή «εκπαίδευσης του χαρακτήρα», με σύγχρονους εκπροσώπους τους Pritchard (1988), Lickona (1991 & 1997) και Kilpatrick (1992) θεωρεί ότι η ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών θα πρέπει να στηρίζεται σε αξίες, οι οποίες υπερβαίνουν συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. «Βασική θέση της σχολής αυτής είναι ότι υπάρχουν γενικής φύσης και αποδοχής ηθικές αρχές, οι οποίες πρέπει με άμεσο τρόπο να διδαχθούν στα παιδιά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης τους, ώστε να αποτελέσουν δομικά στοιχεία του χαρακτήρα τους» (Ματσαγγούρας, 2008: 450). Ο όρος «χαρακτήρας» έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά για την περιγραφή των ηθικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου και αναφέρεται στο σύνολο των ψυχολογικών χαρακτηριστικών, οι οποίες κινητοποιούν και καθιστούν το άτομο ικανό, ώστε να λειτουργήσει με ηθικό τρόπο (Berkowitz et al, 2008).

Κινούμενη προς αυτήν την κατεύθυνση, η συγκεκριμένη σχολή υποστηρίζει την ύπαρξη οικουμενικών, μη σχετικοκρατικών κοινωνικών αξιών, οι οποίες ανταποκρίνονται σε χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ο Berkowitz (1997) ονομάζει τις κοινωνικές αξίες, όπως: την εμπιστοσύνη, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία, ως αξίες υποδομής ή μετα – ηθικές. Πρόκειται για κοινωνικές αξίες που, αφενός, υποστηρίζουν την ηθικότητα των ατόμων και, αφετέρου προωθούν αποτελεσματικά την συνύπαρξή τους μέσα στην κοινωνία. Η άμεση και συστηματική διδασκαλία κοινωνικών αξιών πραγματοποιείται με διδακτικές μεθόδους όπως: η εξάσκηση, το παράδειγμα, η επανάληψη και η μίμηση προτύπων από το άμεσο περιβάλλον και το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας.

Ωστόσο, οι απόψεις και οι πρακτικές που εφαρμόζει η σχολή της «εκπαίδευσης χαρακτήρα», εγείρουν ερωτηματικά και αντιδράσεις. Οι επικρίσεις προέρχονται κυρίως από τους υποστηρικτές της «γνωστικο – αναπτυξιακής σχολής». Τα επιχειρήματά τους βασίζονται στη δυσκολία να επιλεγούν, να αποσαφηνιστούν και να οριοθετηθούν κοινωνικές αξίες οικουμενικές και διαχρονικές. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν ότι οι διδακτικές που εφαρμόζονται στηρίζονται σε μεθόδους του μιχεβιορισμού, επιβάλλοντας εξωτερικές μορφές συμπεριφοράς, ενώ δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν οι εσωτερικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στο άτομο.

Παρόλα αυτά ο Power (1997), με σχετική έρευνα που πραγματοποίησε για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της συγκεκριμένης σχολής, προτείνει τη διδακτική αξιοποίηση των προτεινόμενων προσεγγίσεων μέσα σε ένα συνεργατικό σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής, όπως τονίζει, ξεπερνιούνται τα όρια της στατικής άποψης της σχολής της «εκπαίδευσης χαρακτήρα» και προωθούνται κοινωνικές αξίες, όπως η εμπιστοσύνη, η φροντίδα και η ευθύνη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτοαντίληψή τους και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις ευθύνες τους, αρχικά ως μέλη της σχολικής κοινότητας.

4.2. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση αξιών

Ο τρόπος που αναπτύσσεται η ηθικότητα και διαπαιδαγωγούνται τα παιδιά κατείχε πάντα την πρώτη θέση στην εκπαιδευτική σκοποθεσία. Η ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν αφορά μόνο παλαιότερες εποχές, αλλά αποτελεί γενικότερη επιδίωξη και της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το παραδοσιακό σχολείο, με το γνωσιοκεντρικό του χαρακτήρα, επικρίθηκε έντονα για την καλλιέργεια και μεταβίβαση σταθερών, καθολικών και παραδοσιακών αξιών μέσω διαδικασιών που χειραγωγούσαν τους μαθητές. Από την άλλη, οι διαδικασίες ανάπτυξης και προώθησης, καθώς και η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών συνεχίζουν να αποτελούν κεντρικής σημασίας ζητούμενο της παιδαγωγικής και διδακτικής συζήτησης.

Ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές διαμορφώνουν ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό αξιών πολυπολιτισμικού χαρακτήρα. Σε αυτό παραμένει επιτακτική η ανάγκη μετάδοσης ευρύτερα αποδεκτών σύγχρονων αξιών, κοινωνικών και ηθικών, στις επόμενες γενιές, ώστε να αντιμετωπιστούν τα έντονα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και τα φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Αναπόφευκτα, στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιουργείται, προκύπτουν ποικίλες διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Το γεγονός αυτό προκαλεί αντίστοιχες αλλαγές στις πρακτικές, στρατηγικές και διδακτικές παρεμβάσεις για την προώθηση των κοινωνικών αξιών, οι οποίες υιοθετούνται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά κινήματα. Ως εναλλακτική δυνατότητα προτείνεται μία νέα προοπτική, η οποία προωθεί την καλλιέργεια και αποδοχή κοινών κοινωνικών αξιών με σκοπό τη διαμόρφωση ανάλογων

κοινωνικών στάσεων και τρόπων ζωής (ΔΕΠΠΣ, 2003 · Γεωργόπουλος, 2006 · Ματσαγγούρας, 2006 & 2008 · Φύκαρης, 2010).

Κύρια θέση της παρούσας εργασίας αποτελεί η άποψη ότι ηθικά ουδέτερη εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει. Μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεαστεί η ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Warnock, 1996), κυρίως λόγω του ότι οι αξίες εκφράζονται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτυπώνονται σε πρακτικές που υιοθετεί το σχολείο, καθώς και στο αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως στο «παραπρόγραμμα» (Karabel & Halsey, 1977 · Apple, 1979 όπ. αν. Φλογαΐτη, 2006). Ο Caduto (1985), βασιζόμενος στις θέσεις των Frischnecht (1980), Kolb (1961) και Rich (1968), αναφέρει ότι η διδασκαλία των αξιών αποτυπώνεται στους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να ρυθμίζουν τις σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς και να διατηρούν τον έλεγχο τους τάξης. Βαρύτητα προσδίδει στην παραγωγή ή στην απλή μετάδοση της γνώσης, στην επιλογή των μεθόδων που αφορούν την ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών και στο ρόλο τους ως πρότυπα.

Στη βάση αυτή, κινήθηκε και ο Dewey (1909), ο οποίος υποστήριξε ότι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται ο συσχετισμός αξιών, κοινωνικών συνθηκών και ατομικών συνηθειών. Στα ανωτέρω έρχεται να προστεθεί ο ισχυρισμός του Chazan (1973), ο οποίος υποστηρίζει ότι λόγω των γενικότερων επιδιώξεων της εκπαίδευσης⁵ είναι αδύνατον να διαχωριστεί η εκπαίδευση για τις αξίες από τη γενικότερη εκπαίδευση. Αποδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο πως η ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και κατ' επέκταση η μεταβίβαση κοινωνικών αξιών αποτελούν ανώτερες και ουσιαστικές συνιστώσες της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, προτείνεται για τη διαμόρφωση κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα προωθούν κοινωνικές αξίες παράλληλα με το εκάστοτε επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Caduto, 1985). Επομένως, ο διδακτικός σχεδιασμός για την προώθηση των κοινωνικών αξιών οφείλει να μη στηρίζεται σε απόλυτες θέσεις, ενώ ταυτόχρονα το ενδιαφέρον στρέφεται σε παιδαγωγικές κατευθύνσεις που επιτυγχάνουν το συνδυασμό γνωστικών και συναισθηματικών διδακτικών σκοπών (Ράπτης, 2000). Ο Γεωργόπουλος (2006) αναφερόμενος σε σχετικές έρευνες⁶, επισημαίνει με τη σειρά του ότι οι γνώσεις και οι πληροφορίες δεν οδηγούν από μόνες τους σε αλλαγή στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, αλλά θεωρείται απαραίτητη η άμεση συναισθηματική εμπλοκή των ατόμων ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες.

⁵Ως «εκπαιδευτικές επιδιώξεις» αναφέρεται η μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και η προώθηση της κοινωνικής ευημερίας καθώς και η ατομική ανάπτυξη.

⁶Borden & Schettine, 1979 · Κρίβας, 1998 · Pettus, 1976 · Stapp, 1970

4.3. Σύγχρονες προσεγγίσεις στην «εκπαίδευση των αξιών»

Με βάση τα ανωτέρω, το ζήτημα που προκύπτει άμεσα αφορά το διδακτικό σχεδιασμό για την προώθηση των κοινωνικών αξιών στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρά το ότι, οι στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται, ως κυρίαρχες, από τις παραδοσιακές σχολές φαίνεται να αποτελούν τα κυρίαρχα μέσα εκμάθησης κοινωνικών αξιών, έχουν, ωστόσο, τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις; Αρκετές από αυτές χαρακτηρίστηκαν ως υπεραπλουστευμένες, απραγματοποίητες και αδύναμες να ανταποκριθούν σε πολύπλοκα και σύνθετα προβλήματα.

Τα τελευταία χρόνια η σύγχρονη παιδαγωγική επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε ολιστικές προσεγγίσεις της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών συνδυάζοντας την ηθική κρίση, το συναίσθημα, τη βούληση και, τέλος, την ηθική πράξη, αφού καμιά από τις προαναφερθείσες σχολές δεν προσεγγίζει ολιστικά το ζήτημα της ηθικής ανάπτυξης του παιδιού (Berkowitz, 1997 · Sherblom, 2012). Γνωστικές και συναισθηματικές θεωρίες μάθησης αλληλοσυμπληρώνονται αποτελώντας μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προοπτική για την ηθική εκπαίδευση (Silver, 1976).

Παραδείγματα ολιστικής κατεύθυνσης αποτελούν τα μοντέλα του Kirschenbaum (1992 & 1995) και του Battistich et al (1998). Σύμφωνα με τις θέσεις τους, η εκπαίδευση για τις αξίες στηρίζεται στο συνδυασμό διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων. Βασική αρχή αποτελεί η πεποίθηση ότι δεν υπάρχουν άριστες πρακτικές και ότι όσες προτείνονται από όλες τις κατευθύνσεις, θεωρούνται κατάλληλες και μπορούν να εφαρμοστούν για την ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών, αρκεί να προσανατολίζουν τα παιδιά στην ανεξαρτησία, στην υπευθυνότητα και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνδυαστικά, προτείνεται η συστηματική χρήση ιστοριών, μύθων, ποιημάτων και κάθε είδους αφηγηματικού υλικού με ηθικά μηνύματα, μέσω των οποίων προβάλλονται οι κοινωνικές αρετές και αξίες που αποτελούν πρότυπα για μίμηση (Caduto, 1985 · Vitz, 1990 · Lickona, 1991 · Kilpatrick, 1992 · Bennett, 1993).

Από τις κυριότερες διδακτικές δυνατότητες για την εκπαίδευση αξιών, «η μάθηση μέσα από τη δράση» (action learning) και η «συμβάλλουσα εκπαίδευση» αποτελούν, επίσης, θεωρήσεις ολιστικού τύπου. Πρόκειται για βιωματικές προσεγγίσεις που παρουσιάζουν κοινά σημεία με τα σχέδια εργασίας. Με κύρια χαρακτηριστικά τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και την πρόσκτηση εμπειριών από την πραγματική ζωή, στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων και στην ταυτόχρονη προώθηση κοινωνικών αξιών. Αισθητηριακά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και ηθικά διλήμματα είναι εφικτό να συνδυαστούν κατάλληλα

και να εφαρμοστούν ταυτόχρονα με άλλες στρατηγικές, όπως είναι η στρατηγική της διασαφήνισης των αξιών (Καραγεωργάκης κ.ά., 2005 · Λιθοξοΐδου, 2005 · Γεωργόπουλος, 2006).

Παράλληλα, η σύγχρονη Διδακτική αντιπαραθέτει εναλλακτικές προτάσεις στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και στο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου χρησιμοποιώντας τα διδακτικά μοντέλα της κριτικής σκέψης και της διδασκαλίας με μικρές ομάδες εργασίας. Η σημασία των διαφοροποιημένων διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες συντελούνται σε πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπικοινωνίας, επικεντρώνεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη της ομαδικότητας. Η ανάπτυξη της ομαδικότητας ταυτίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης με την κοινωνικοποίηση του παιδιού και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των ανθρώπων στην κοινωνική ομάδα (Ματσαγγούρας, 2004). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και οι διαθεματικές προσεγγίσεις στοχεύοντας στην προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στη μεταβιομηχανική κοινωνία στην οποία ζούμε. Η διαθεματική ενιαιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων συντελεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες, καθώς επίσης και στη συνειδητοποίηση ότι πλέον οι μαθητές είναι πολίτες ενός πολυπολιτισμικού κόσμου, χωρίς τη σταθερότητα θεσμών και αξιών που χαρακτήριζε τη βιομηχανική κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2006). Για το λόγο αυτό παραμένει η αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η οργάνωση μαθησιακών εμπειριών, που έχουν νόημα για τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής βαθμίδας, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση. Επίσης, τα προγράμματα που οργανώνονται με βάση την αρχή της «διαθεματικής προσέγγισης» εντάσσουν στο περιεχόμενό τους τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της διερεύνησης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Οι παραπάνω έννοιες σε συνδυασμό με την αυτονομία και τις κοινωνικές ικανότητες, αποτελούν ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τον αυτοπροσδιορισμό τους, την αυτενέργειά τους και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης. Με αυτόν τον τρόπο τους προετοιμάζουν ανάλογα, ώστε να ανταποκριθούν σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές μεταβολές (Νέο πρόγραμμα Σπουδών, 2011 · Καρακατσάνη, 2004 · Φύκαρης, 2010).

4.4. «Εκπαίδευση για τις Αξίες» και αναλυτικά προγράμματα

Το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο υποστηρίζει την «εκπαίδευση για τις αξίες» και χαρακτηρίζει γενικότερα το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, εκφράζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αντικατοπτρίζουν μέρος του αξιακού προσανατολισμού μιας κοινωνίας, παρά το ότι, δεν είναι δυνατόν όλες οι αξίες να εξυπηρετούν μορφωτικούς σκοπούς και να συνιστούν εκπαιδευτικούς στόχους⁷ (Ormell, 1980). Ειδικότερα, για την Ελλάδα οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, παράγ. 2) και τον νόμο 1566/85 (άρθρο 1, παράγ. 1). Από τις σχετικές διατάξεις του Συντάγματος προβάλλονται οι αξίες που αναγνωρίζονται και προωθούνται μέσα από τα περιεχόμενα των Διαθεματικών Ενιαίων Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ), τα οποία εντάχθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση το 2002. Όπως προκύπτει από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, αναφέρονται η αξία της ανεξαρτησίας, της ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας. Επιπλέον, καλλιεργούνται αξίες όπως η ελευθερία και η υπευθυνότητα που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003).

Σε επίπεδο του σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της οργάνωσης του περιεχομένου τους, η ενσωμάτωση της «Εκπαίδευσης Αξιών» στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα αρκετών κρατών, μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτική καινοτομία, αν και έχει προκαλέσει, εκτός από το ενδιαφέρον, έντονες κριτικές⁸. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα στα προγράμματα σπουδών για να αντιμετωπίζεται με την ίδια σημασία, όπως και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (Robb, 1998).

Ωστόσο, υπάρχει δυνατότητα η «εκπαίδευση για τις αξίες» να εντάσσεται σε ορισμένους τομείς των Προγραμμάτων Σπουδών, που θεωρούνται καταλληλότεροι για αυτό το είδος διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη λογική βασίζεται στον ισχυρισμό ότι η διδασκαλία των αξιών, διαπερνώντας το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών, αποτελεί ένα φυσικό, αβίαστο και, ως εκ τούτου, καταλληλότερο τρόπο μετάδοσής τους, καθώς δεν τίθεται χρονικός περιορισμός και θέμα άμεσης διδασκαλίας τους (Straughan, 1991).

⁷Σχετικά με τον καθορισμό των αξιών που μπορούν να αποτελέσουν σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης ο Αχλīs (1996) αναφέρει τους εξής: Dearden. R. *The philosophy of primary education: An introduction*. London: Routledge and Kegan Paul, 1983 - Peters. R.: «The Justification of education», in Peters R. (Ed.): *The Philosophy of Education*, London: Oxford University Press, 1979, p. 86-118 - Peters. R.: «Democratic values and education», in Sloan D. (Ed.) *Education and values*, New York: Teacher College Press, 1980, π. 67-86.

⁸Lovat T., Toomey R. & Clement N. (2010), *International Research Handbook on Values education and Student Wellbeing*, Springer London, New York.

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει και η Ελλάδα. Ειδικότερα, η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών, στην Ελλάδα, κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση, παρόλο που δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως το μάθημα της ιστορίας, των θρησκευτικών, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή της μελέτης περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, οι έντονες κοινωνικές αλλαγές εκφράζονται μέσω της προσπάθειας ανάπτυξης ενός «Νέου Σχολείου». Παράλληλα, απαιτούν «την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του πολίτη του 21^{ου} αιώνα» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011:6). Συγκεκριμένα, έννοιες, όπως: προσαρμογή, ταύτιση, ένταξη και συμμόρφωση, αντικαθίστανται από τις έννοιες της αλληλεπίδρασης, της αλληλενέργειας και της επικοινωνίας. Καταληκτικά, αναφέρεται ότι η αναπροσαρμογή των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών, ειδικότερα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, είναι αποτέλεσμα και άλλων παραμέτρων βασισμένων σε σύγχρονες αναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες στρέφουν το ενδιαφέρον των παιδαγωγών στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και τη σημασία της κοινωνικής αλληλενέργειας (Κουτσοβάνου, 2007).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, που εφαρμόζεται πιλοτικά από τον Σεπτέμβριο του 2012 στα ελληνικά σχολεία, παρουσιάζεται επικαιροποιημένο και βελτιωμένο ως προς το ΔΕΠΠΣ. Ως σημαντική καινοτομία μπορεί να χαρακτηριστεί ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης, καθώς μεταξύ άλλων, τονίζεται η κοινωνικό – πολιτισμική διάσταση της γνώσης, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, «υποστηρίζεται από τη θεωρία του “κοινωνικό – πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού”» (Νέο πρόγραμμα Σπουδών, 2011:6). Σύμφωνα με τις απόψεις της συγκεκριμένης θεωρίας, οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτιστικές διεργασίες επιδρούν δυναμικά στην ανάπτυξη των μαθητών, προκαλώντας αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά τους. Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι έννοιες του κοινωνικού πλαισίου, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Επίσης, ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας καθίσταται σημαντικός τόσο για την κατανόηση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όσο και για την κοινωνικό – γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Η έμφαση, πλέον, δίνεται στην ισότιμη και ποιοτική επικοινωνία, στο πλαίσιο της συλλογικής αλληλεπικοινωνίας και εργασίας, στοχεύοντας στην αυτόνομη κοινωνικοποίηση, την ατομική ολοκλήρωση και την αυτονομία. Στη βάση αυτή κύρια επιδίωξη του Νέου Προγράμματος Σπουδών είναι η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, εξασφαλίζοντας τους δυνατότητες αυτενέργειας, μέσω

καινοτόμων διδακτικών δράσεων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, 2004).

Αντίστοιχα και στην περίπτωση της Εκπαίδευσης Αξιών, όπως προωθείται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ως σημείο αναφοράς παραμένει η έννοια της «αυτονομίας», αφού βασικός στόχος της είναι το πέρασμα του μαθητή από την ηθική ετερονομία στην ηθική αυτονομία⁹. Όσον αφορά την Ηθική Εκπαίδευση, που προωθείται μέσω του Νέου Προγράμματος Σπουδών, ο Χρυσυφίδης (2005) αναφέρει σχετικά, ότι οι στρατηγικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα οφείλουν να ξεπεράσουν τα ιδεαλιστικά διδακτικά μοντέλα που επιβάλλουν δεσμευτικά ηθικές αρχές και υποχρεώσεις. Κυρίαρχο, επομένως, στοιχείο για την εκπαίδευση και τις αξίες, αποτελεί η κοινωνική διάσταση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή, δράση, αναζήτηση εσωτερικών αναγκών και βιωματικών καταστάσεων, συνεργασία, αλληλεγγύη και συναπόφαση. Κάτω από αυτήν την οπτική, η ελεύθερη επιλογή, η προσωπική ευθύνη της συγκεκριμένης επιλογής και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, αποτελούν τις παραμέτρους εκείνες που οδηγούν στην εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι η «Εκπαίδευση για τις Αξίες» και η «Ηθική Εκπαίδευση» δύνανται να ενσωματωθούν στο «Πρόγραμμα για την προώθηση της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης», καθώς οι κοινωνικές αξίες που προωθούνται, μέσω οργανωμένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων, διατρέχουν όλα τα περιεχόμενα της συγκεκριμένης μαθησιακής περιοχής.

Ειδικότερα, το επιστημονικό πεδίο ή αλλιώς η μαθησιακή περιοχή της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» αποτελεί καινοτομία στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και στοχεύει στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Η έμφαση δίνεται στις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, καθώς δε «διδάσκεται» όπως τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία. Η οργάνωση του προγράμματος στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του μαθητή με τον /την εκπαιδευτικό, αλλά και τους συνομήλικους του. Ανώτερο στόχο αποτελεί η καλλιέργεια ηθικών και κοινωνικών αξιών. Παρόλο, που τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να λειτουργήσουν με ενσυναίσθηση και δεν διαθέτουν την ωριμότητα να κατανοήσουν κάποιες κοινωνικές αξίες, ωστόσο η προσχολική ηλικία θεωρείται κρίσιμη για τη δόμηση της ταυτότητας, τη διαμόρφωση σχέσεων με το ευρύτερο περιβάλλον, τη συγκρότηση μιας υγιούς

⁹Σύμφωνα με αρκετούς συγγραφείς «Ηθικά αυτόνομος νοείται εκείνος ο οποίος δομεί μια άποψη όχι γιατί αυτή του παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη και του επιβάλλεται εξωτερικά, αλλά γιατί τη βλέπει κριτικά και έχει την ελευθερία της επιλογής ή της άρνησής της» (Straughan, 1988:35,123 όπ. αν. Καραγεωργάκης κ.ά., 2005).

προσωπικότητας και την προσαρμογή στο σχολικό και αργότερα στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου αποτελούν η διαμόρφωση της ταυτότητας, η ικανότητα της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, η προσωπική ενδυνάμωση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:67-68).

4.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση «κοινωνικών αξιών»

Στο γενικευμένο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού των κοινωνικών αξιών και της προώθησής τους, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να μεταβάλλει και να διαμορφώσει το ρόλο του ανάλογα (Νταλάκας, 1983 · Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2010). Συγκεκριμένα, στο «μικρο – επίπεδο» της σχολικής τάξης το ενδιαφέρον συνεχίζει να εστιάζεται στις έννοιες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικού, καθώς και μαθητών μεταξύ τους. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνει τις παιδαγωγικές διαδικασίες, καθώς και ο τρόπος που ο ίδιος αλληλεπιδρά με τα παιδιά, συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Οι στόχοι της «προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης» επιτυγχάνονται, όταν ο εκπαιδευτικός μέσα από μια σχέση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής λειτουργεί ως πρότυπο, ως διαμεσολαβητής, ως εμπνευστής της ομάδας και ως σύμβουλος ταυτόχρονα (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δύναται, όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο, να εισαγάγει ή να προωθήσει σημαντικές κοινωνικές αξίες όπως: η αλληλεγγύη, η ισότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011: 108).

Ωστόσο, για την επίτευξη της «Εκπαίδευσης Αξιών» παραμένει ανοικτό το ζήτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να υιοθετήσουν κάποιες αξίες και σε ποιο βαθμό. Ειδικότερα, το κύριο ερώτημα που τίθεται είναι ποιες είναι εκείνες οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι γνώσεις που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν, προκειμένου να μετέχουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία (Φύκαρης, 2010: 286).

Σε κάθε περίπτωση το σχολείο αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα, που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φλογαΐτη (2006:222), «εκφράζουν μια γενικότερη πολιτισμική κρίση». Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που με τη διδασκαλία συγκεκριμένων αξιών εφοδιάζουν τους μαθητές ηθικά και διανοητικά, έτσι ώστε ή να

παραμείνουν μέρος αυτών των προτύπων ή να πάρουν μέρος στον ανασχεδιασμό αυτών των προτύπων, αφού με τη συμπεριφορά, τη στάση τους, τις απόψεις τους, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους, εκφράζουν αξίες που επηρεάζουν, άμεσα ή έμμεσα, τους μαθητές. Ως εκ τούτου, για τον εκπαιδευτικό ισχύει ότι και για την εκπαίδευση αξιών γενικότερα, αφού ουδετερότητα δε μπορεί να υπάρξει αλλά και η κατήχηση σε συνδυασμό με την επιβολή κρίνονται ως ακατάλληλες, οδηγώντας στην απόρριψη της αυταρχικότητας και του δογματισμού.

Βασική προϋπόθεση για τη μετάδοση αξιών αποτελεί η βίωσή τους μέσα από την καθημερινή ζωή και πράξη (Φύκαρης, 2010:236). Στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό συνεπάγεται από τη μεριά του εκπαιδευτικού τη συνέπεια των λόγων και των πράξεών του και από τη μεριά των μαθητών την ενεργό συμμετοχή τους μέσα από εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Στο θέμα της διδασκαλίας των κοινωνικών αξιών τονίζεται η ανάγκη οι μαθητές να κατανοούν ποιες αξίες πρέπει να προωθούνται έναντι ορισμένων άλλων μέσω μεθοδολογικών τεχνικών, οι οποίες επιλέγονται συνειδητά και με κριτικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς (Φλογαΐτη, 2006: 217-222). Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα παίζει σημαντικό ρόλο προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να σκέπτονται κριτικά, να εκφράζονται ελεύθερα και να αντιπαρατίθενται εποικοδομητικά μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης (Φλογαΐτη, 2006). Επίσης, η ικανότητα να στοχάζονται οι μαθητές κριτικά πάνω σε ένα ευρύ φάσμα αξιών κρίνεται ως μια βασική αναγκαιότητα, γιατί αρκετές φορές ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεταβιβάσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που συχνά μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση με τις επιθυμίες, τις διαθέσεις, αλλά και τους προσανατολισμούς των σύγχρονων τάσεων της νέας γενιάς (Φύκαρης, 2010).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, επιβάλλεται το μοντέλο του «κριτικού» και «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιλαμβανόμενος αφενός τις κοινωνικές επιταγές και, αφετέρου τις ανάγκες των μαθητών, τους προετοιμάζει και τους ενεργοποιεί κατάλληλα, ώστε να προσαρμοστούν στο αξιακό πλουραλιστικό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Φύκαρης, 2010:277-278).

Κάτω από αυτήν την οπτική, αναδεικνύεται καίριος ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ως διαμεσολαβητής, υποστηρικτής και καθοδηγητής, για την ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών. Με τις παρεμβάσεις του και με τη διαμόρφωση, από μέρους του, στάσης αποδοχής, οριοθετεί τη συμπεριφορά των μαθητών με σταθερότητα και συνέπεια, σεβόμενος τις προσωπικές επιλογές των μαθητών αλλά ενισχύοντας, ταυτόχρονα, τη συλλογική λειτουργία της ομάδας, προκειμένου να προωθηθούν οι κοινωνικές αξίες που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην κοινωνική τους ένταξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο. ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ»

Οι ταχύτατες κοινωνικές εξελίξεις και οι συνέπειές τους στο περιβάλλον αναδεικνύουν το σημαίνοντα ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης¹⁰ στο ευρύτερο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης του κοινωνικού αξιακού συστήματος. Το ζήτημα της διδασκαλίας των κοινωνικών αξιών παραμένει κεντρικής σημασίας τόσο ως ερώτημα της παιδαγωγικό - διδακτικής επιστήμης, όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο αφορά άμεσα και το χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία στο γενικότερο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης του κοινωνικού αξιακού συστήματος διεκδικεί λειτουργικό ρόλο.

Στη βάση αυτή επίκεντρο αποτελεί η δυνατότητα αξιοποίησης των εκπαιδευτικό - διδακτικών παραμέτρων που χρησιμοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην ανάλυση, ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών στη διδακτική πράξη. Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η προοπτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μαθησιακού πεδίου, το οποίο προσφέρεται για διαμόρφωση στάσεων και αξιών ιδιαίτερα για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993 · Φύκαρης, 1998 & 2005 · Φλογαΐτη, 1998 & 2006 · Παπαδημητρίου, 2006 · Δημητρίου, 2009). Η αξιοποίηση των στόχων διδακτικής εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά, προκειμένου να προωθηθούν οι κοινωνικές αξίες, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις στην κατεύθυνση της εξασφάλισης ενός βιώσιμου μέλλοντος (Δημητρίου, 2005).

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στηρίζεται στις παιδαγωγικές αρχές και στις μεθόδους της «Νέας Αγωγής», χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί ο μαθητοκεντρισμός. Ειδικότερα, προωθείται η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, η συνεργατική μάθηση, η διαθεματικότητα, η καλλιέργεια αξιών, η κριτική και συστημική σκέψη, καθώς και η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες. Παράλληλα, αναδεικνύεται το ζήτημα της διεπιστημονικότητας, αγγίζοντας όλους τους κλάδους του σχολείου. Αυτή βασίζεται στη συστημική προσέγγιση παρέχοντας μια ισορροπημένη

¹⁰Από τους ορισμούς που δόθηκαν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και από τις κατευθύνσεις της, όπως διατυπώθηκαν αρχικά στη Συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης (1972) και αργότερα στην Τυφλίδα (1977), γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για διαδικασία η οποία σχετίζεται με τη διαμόρφωση στάσεων προς το περιβάλλον καθώς και με τις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές που το μορφοποιούν και με τη δημιουργία αξιών (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993 · Φύκαρης, 1998).

θεώρηση (Φλογαΐτη, 1993 · Φύκαρης, 2005). Συνεπώς, το ζητούμενο είναι η ολιστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στις φυσικές, οικολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις του περιβάλλοντος, οι οποίες εξετάζονται συνολικά και όχι ξεχωριστά αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη σφαιρικότητα του κόσμου (Γεωργόπουλος, 2000). Το πλαίσιο, που υποστηρίζει αυτήν την άποψη, στη διδακτική πράξη διασφαλίζεται από το μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπως περιγράφηκε παραπάνω, δίνοντας έμφαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών, στη μάθηση μέσα από την πράξη, στον πειραματισμό και την έρευνα.

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω, μπορούν να λειτουργήσουν τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης ή projects. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έγιναν ευρέως γνωστά, κυρίως μέσω της αξιοποίησής τους στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση εισήχθη σχεδόν ταυτόχρονα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δημιουργώντας σύγχυση, αλλά και τη λανθασμένη θεώρηση πως οτιδήποτε σχετίζεται ή εκπονείται με τη συγκεκριμένη μέθοδο συνιστά δράση που εμπλέκεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δημητρίου, 2009).

Σε κάθε περίπτωση η επιλογή, οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση οργανωμένων και συλλογικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στη διερεύνηση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων (Ματσαγγούρας, 2002:221) συνάδουν με το περιεχόμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, θεωρούνται κατάλληλα για την επεξεργασία περιβαλλοντικών ζητημάτων (Ντολιοπούλου, 2005).

Ωστόσο, όλες αυτές οι δράσεις προϋποθέτουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καθώς και σε διαδικασίες συλλογικής παρέμβασης για την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος. Με την άμεση εμπλοκή στα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά προβλήματα οι άνθρωποι οδηγούνται να αναλάβουν δράση, να αναπτύξουν την υπευθυνότητα και το αίσθημα αλληλεγγύης. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνιστά το μέσο για την ανάληψη δράσεων τόσο στο επίπεδο επανακαθορισμού των αξιών, όσο και των αντιλήψεων για τη φύση και τον άνθρωπο (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006 · Φύκαρης, 1998 & 2005).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, προκύπτει άμεσα η σύνδεση των κοινωνικών αξιών με το χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία είναι «η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνονται πολίτες και κοινωνικές ομάδες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να δράσουν ατομικά και συλλογικά στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων» (Φλογαΐτη, 1998:187). Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται, περισσότερο από ποτέ, η προοπτική της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», για την επίτευξη της δημιουργίας της αξιακής δυναμικής της αειφορίας, η οποία ξεπερνά την απλή

μετάδοση γνώσεων και αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, θετικών στάσεων, συμπεριφορών και την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών. Επίσης, «η εκπαίδευση για τις αξίες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση και ανάλυση των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων και ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 2006:218). Κάτω από αυτήν την οπτική σκιαγραφείται η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και περιβαλλοντικά υπεύθυνων κοινωνικών ομάδων.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η ανάγκη για διδασκαλία συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών, όπως: της δικαιοσύνης και της υπευθυνότητας μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι αξίες που αναφέρονται ως «αξίες της αειφορίας» χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για την ερμηνεία, την ανάλυση και την αξιολόγηση των θέσεων και των απόψεων που επεξεργάζονται οι μαθητές στο σχολείο, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν δικές τους απόψεις και αξίες, να ενεργοποιηθούν και να αποτελέσουν τους ενεργούς πολίτες του αύριο. Συγκεκριμένα, η αλληλεγγύη στην ουσία άρει την ανθρώπινη κυριαρχία πάνω στη φύση και αποτελεί μια βασική αξία της αειφορίας που εξασφαλίζει την ελευθερία, την ισότητα, την οικολογική βιωσιμότητα, αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αλληλεγγύη τόσο προς το φυσικό κόσμο, όσο και προς τους ανθρώπους (Φλογαΐτη, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η αυτονομία συνδέεται με την κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, την ελευθερία και την υπευθυνότητα, προκειμένου οι κοινωνίες να ακολουθήσουν το δρόμο της χειραφέτησης και της αλλαγής. Επίσης, η ανεκτικότητα συνεπάγεται σεβασμό στη διαφορετικότητα των ατόμων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και επιδιώκει τη συνεργασία για την εξεύρεση, κοινά αποδεκτών λύσεων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με την ενσυναίσθηση και, ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη συναισθήματα, ανάγκες, επιθυμίες, ευαισθησίες, καθώς και η κοινωνική αλληλεξάρτηση (Φλογαΐτη, 2006).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις «μεταϋλιστικές αξίες», οι οποίες αντικατέστησαν την οικονομική ευημερία, το εισόδημα, την επαγγελματική επιτυχία και τον ανταγωνισμό, που κυριαρχούσαν στη βιομηχανική κοινωνία. Η ανάδυση νέων κοινωνικών αξιών συνοδεύτηκε από νέες τάσεις και συμπεριφορές που οδήγησαν σε μια διαφορετική ιεράρχηση των σκοπών ζωής και στη δημιουργία ενός νέου συστήματος περιβαλλοντικών αξιών προς την

κατεύθυνση της κοινωνικής αειφορίας (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006 · Γεωργόπουλος, 2000 · Φύκαρης, 2005 · Δημητρίου, 2009).

Το σύνολο των περιβαλλοντικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα, είναι απόρροια του τρόπου με τον οποίο οι σύγχρονοι άνθρωποι επιλέγουν να ζουν, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και τη θέση τους μέσα σε αυτό. Συνεπώς, στα περιβαλλοντικά προβλήματα εμμέσως αντικατοπτρίζονται πολιτισμικά συστήματα, πεποιθήσεις, στάσεις, συνήθειες, θεσμούς και αξίες (Δημητρίου, 2009). Κάτω από αυτήν την οπτική τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πολυδιάστατα, πολύπλοκα και χαρακτηρίζονται από συνθετότητα (Φύκαρης, 1998 & 2005 · Δημητρίου, 2009) και συνεπώς, είναι δύσκολο να ερμηνευθούν. Φαίνεται, επομένως, ότι οι απαιτούμενες λύσεις απαιτούν πολυεπίπεδη αντιμετώπιση και ταυτόχρονα, κοινωνικό - οικονομικές μεταρρυθμίσεις (Φύκαρης, 2013b). Στην αναγνώριση και τη διασαφήνιση των προβλημάτων και κατ' επέκταση στη λύση τους είναι απαραίτητη η κατανόηση των αιτιών που τα προκαλούν (Φλογαΐτη, 1998). Αίτια τα οποία είναι κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά και μπορούν να αναζητηθούν στα συστήματα που αλληλεπιδρούν, αλληλοεξαρτώνται και αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη (Fenshem & Hunwick, 1983 · Δημητρίου, 2009 · Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011), παρέχοντας ζωτική υποστήριξη σε όλα τα έμβια και μη όντα, τα οικονομικά συστήματα που διαμορφώνουν τις παραγωγικές διαδικασίες και καθορίζουν τα πρότυπα εξασφάλισης πόρων στους ανθρώπους, τα κοινωνικά συστήματα που παρέχουν στους ανθρώπους τρόπους να ζουν ειρηνικά, με ισότητα και με σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και, τέλος, τα πολιτικά συστήματα βάσει των οποίων λαμβάνονται αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και αξιοποιείται το περιβάλλον, καθώς και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με αυτό (Φύκαρης, 1998 & 2005 · Φλογαΐτη, 2006).

Η συνθετότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων στην εκπαιδευτική πράξη συνεπάγεται πιθανές παρερμηνείες τους που οδηγούν αντίστοιχα σε λαθεμένες προσεγγίσεις. Ως εκ τούτου, προτείνεται η συστημική τους προσέγγιση, αφενός γιατί η απόκτηση γνώσεων συμβάλλει στην αποφυγή προκαταλήψεων και στερεοτύπων για τον τρόπο λειτουργίας των περιβαλλοντικών μηχανισμών και, αφετέρου, γιατί μέσω της αλληλεπίδρασης και της αλληλοσυσχέτισης του φυσικού περιβάλλοντος και των ανθρωπογενών παραμέτρων οι μαθητές καθίστανται ικανοί να δομήσουν τις δικές τους απόψεις, να αναπτύξουν προσωπικές αξίες, να αξιοποιήσουν κοινωνικές αξίες, διαμορφώνοντας το προσωπικό τους ήθος, καθώς και τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους απέναντι στο περιβάλλον (Δημητρίου, 2009).

Συνειδητοποιώντας ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα απορρέουν από την αλληλεπίδραση οικολογικών, κοινωνικών και οικονομικών επιλογών, απαιτείται η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν οι κοινωνικές αξίες που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Η διασαφήνιση των αξιών, που στηρίζουν τις υπάρχουσες συμπεριφορές, οδηγεί σε αμφισβήτηση κάποιων επιλογών και στοχεύει στην καλλιέργεια καινούριων αξιών (ηθικών, οικονομικών, κοινωνικών, αισθητικών) και στην υιοθέτηση συμπεριφορών σύμφωνων με ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των ατομικών και κοινωνικών αναγκών και την αναθεώρηση του αξιακού συστήματος, προκειμένου να διασφαλιστεί η ευημερία στη γη, αλλά και η ποιότητα ζωής μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2006 · Δημητρίου, 2009).

Καταληκτικά αναφέρεται ότι την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για τις Αξίες συνδέει η αναγκαιότητα δημιουργίας μιας βάσης αξιών για την ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους. Ουσιαστικά, οι κοινωνικές αξίες και οι αξίες της αειφορίας ταυτίζονται. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει βάση των διακηρύξεων της Unesco (2005) στις οποίες αναδεικνύονται ως κεντρικές αξίες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ο σεβασμός για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα και η ειρήνη. Πρόκειται για κοινωνικές αξίες, οι οποίες διαμορφώνουν τις ανθρώπινες σχέσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής αειφορίας (Δημητρίου, 2009).

Επιπλέον, στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί η μελέτη των επιστημονικών πεδίων του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, στα οποία βασίστηκε ο σχεδιασμός των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών και τα οποία αν και αποτελούν ξεχωριστές μαθησιακές περιοχές, δε διδάσκονται ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, αλλά διατρέχουν το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών, καθώς οι έννοιες που πραγματεύονται συχνά επικαλύπτουν η μια την άλλη.

Ωστόσο, από τη μελέτη των τύπων των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθίσταται σαφές ότι ουδέποτε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτέλεσε ξεχωριστό μάθημα και δεν διδάχτηκε από εκπαιδευτικούς συγκεκριμένης ειδικότητας. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία που προϋποθέτει «ανοικτά» Αναλυτικά Προγράμματα, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε ζητήματα της καθημερινότητας. Γεγονός που ενισχύει την άποψη και την επικρατούσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία που συνεχίζει να λειτουργεί αυτόνομα, δύναται να εμπλέκεται με όλα τα επιμέρους μαθήματα και έχει ως

στόχο την αλλαγή στάσεων, αξιών και συμπεριφορών τόσο ατομικών, όσο και κοινωνικών (Φύκαρης, 1998 & 2005 · Χρυσ αφίδης, 2005:168).

Εν κατακλείδι, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αν και δεν αποτελεί πανάκεια για την επίλυση των σύγχρονων κοινωνικό – περιβαλλοντικών και διδακτικών προβλημάτων, ξεπερνώντας τα όρια της διδακτικής διαδικασίας, διεκδικεί ουσιαστικό ρόλο για την ανάδειξη εκείνων των κοινωνικών αξιών που θα διαμορφώσουν στους μαθητές τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης (Δημητρίου, 2005:322).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο του την παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών, καθώς και την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτή. Επίσης, διατυπώνονται η υπόθεση εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός και οι στόχοι των διδακτικών σχεδιασμών, ενώ γίνεται αναφορά στις ομάδες εφαρμογής.

6.1. Σκοπός και στόχοι διδακτικών σχεδιασμών

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι η πιλοτική εφαρμογή συνιστά απαραίτητο στάδιο πριν την οριστικοποίηση οποιασδήποτε εφαρμογής σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Το πιλοτικό στάδιο στην παρούσα εργασία συνεισφέρει, ώστε να ελεγχθούν πιθανές δυσχέρειες και αδυναμίες των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών, προκειμένου στη συνέχεια αυτοί να βελτιωθούν και να αποκτήσουν αρτιότερη μορφή. Ειδικότερα, η πιλοτική εφαρμογή των διδακτικών σχεδιασμών που προτείνει η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να προσανατολίσει τους μαθητές να αναζητούν λύσεις, να διευθετούν και να διαχειρίζονται συγκρούσεις μέσω του στοχασμού και της ελεύθερης έκφρασης, ώστε να υπάρξει ενεργοποίησή τους στην κατεύθυνση της κριτικής ανάλυσης των υφιστάμενων κοινωνικών αξιών, αλλά και να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας στην οποία καλούνται να ενταχθούν. Παράλληλα, οι διδακτικοί σχεδιασμοί στοχεύουν στην ενίσχυση της διάθεσης - επιθυμίας για επαφή, επικοινωνία, συνεργατικότητα, αλληλεγγύη, αυτονομία και δράση, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρονται μέσα από βιωματικές διαδικασίες (Κοσσυβάκη, 2002 & 2003 · Χρυσ αφίδης, 2006 · Φύκαρης, 2010).

Επιπλέον, επιμέρους στόχους των διδακτικών σχεδιασμών αποτελούν η εργασία των μαθητών σε ομάδες, η έρευνα, η ανταλλαγή εμπειριών και η αλληλεπίδραση. Ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους αποτελούν η λειτουργία τους ως διαμεσολαβητών, η συνεχής στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, ο σχεδιασμός συμμετοχικών πρακτικών και στοχευμένων δράσεων κυρίως σε ομαδικό επίπεδο εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Κάθε εργασία στις επιστήμες της Αγωγής πραγματοποιείται με απώτερο σκοπό να δοθούν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αποτελεί εάν προωθούνται αποτελεσματικά οι κοινωνικές αξίες μέσω των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών, καθώς εκτιμάται ότι αυτοί συνεισφέρουν στην επιτυχή προώθησή τους. Επίσης, συνιστά ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο προωθούνται οι κοινωνικές αξίες μέσω της συστηματικής και οργανωμένης διδασκαλίας τους σύμφωνα με το μοντέλο της κριτικής επικοινωνιακής διδασκαλίας. Υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι η κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία προωθεί τις κοινωνικές αξίες, εφόσον έχει προηγηθεί μια συστηματικά οργανωμένη διδασκαλία. Οι διδακτικοί σχεδιασμοί έχουν δομηθεί σύμφωνα με το υπόδειγμα της εποικοδομητικής διδασκαλίας. Τρίτο, επομένως, ερευνητικό ερώτημα συνιστά η καταλληλότητα του μοντέλου εποικοδομητικής διδασκαλίας για τους συγκεκριμένους διδακτικούς σχεδιασμούς. Υπόθεση αποτελεί ότι το μοντέλο της εποικοδομητικής διδασκαλίας είναι κατάλληλο για την επιτυχή εφαρμογή των συγκεκριμένων υποδειγμάτων.

Επιπροσθέτως, διατυπώνεται η υπόθεση εάν εκπαιδευτικές δράσεις, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δύνανται να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στην κατεύθυνση της δημιουργίας μιας βάσης που θα έχει ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη, διαμόρφωση και προώθηση των κοινωνικών αξιών. Από τη συγκεκριμένη υπόθεση γεννιούνται επιμέρους ερωτήματα όπως:

- Η θεματολογία και η μεθοδολογία, οι οποίες αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσεγγίζουν και σε ποιο βαθμό κοινωνικές αξίες;
- Είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ώστε να ενεργοποιηθεί προς την ενεργητική και βιωματική οργάνωση της διδακτικής πράξης;
- Οι διδακτικοί σχεδιασμοί, με τον τρόπο που δομήθηκαν και εφαρμόστηκαν βοηθούν τους μαθητές να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τις κοινωνικές αξίες που προωθούνται;
- Θεωρείται αναγκαία η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, προκειμένου οι κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις και οι αντίστοιχες αξιολογικές διαφοροποιήσεις, που καθορίζουν τους σκοπούς της αγωγής και του σχολείου, να ταυτίζονται με αυτό;

- Και τέλος, κάτω από αυτό το πρίσμα, προσφέρονται δυνατότητες αξιοποίησης του Νέου Προγράμματος Σπουδών, για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, προς την κατεύθυνση της προώθησης των κοινωνικών αξιών;

6.3. Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί που αφορούν την εφαρμογή των διδακτικών σχεδιασμών και την εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτήν. Όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής τους είναι να ερευνηθεί το κατά πόσο είναι δυνατό να προωθηθούν συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας, μέσω της οργανωμένης διδασκαλίας. Όπως περιγράφεται στη συνέχεια η πλειονότητα των δραστηριοτήτων εφαρμόζεται σε εξωτερικούς χώρους αξιοποιώντας τη βιωματική μάθηση. Επομένως, ο περιορισμός που προκύπτει είναι αν η εφαρμογή τους, έστω με τους απαραίτητους μετασχηματισμούς, μπορεί να επεκταθεί σε κλειστούς χώρους και σε περισσότερα παιδιά, ώστε να γενικευτούν τα συμπεράσματα ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Οι διδακτικοί σχεδιασμοί εφαρμόστηκαν σε μαθητές από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές ή με αστικού τύπου χαρακτηριστικά. Γεννάται, επομένως, το ερώτημα αν μπορούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή τους να επεκταθούν και να αφορούν σε μαθητές που κατοικούν σε μεγάλα αστικά κέντρα. Τα παιδιά από τα μεγάλα αστικά κέντρα έχουν διαφορετικές προσλαμβάνουσες, οπότε τα συμπεράσματα που θα προέκυπταν από την εφαρμογή τους σε αυτά να είναι αρκετά διαφορετικά.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι για την εφαρμογή των διδακτικών σχεδιασμών είναι απαραίτητη η αξιοποίηση σύγχρονων προσεγγίσεων της διδακτικής και της εκπαίδευσης για τις αξίες. Οι εκπαιδευτικοί, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιδρούν από πολύ νωρίς στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, και συνεισφέρουν στην οικοδόμηση θετικής συμπεριφοράς, η οποία ξεπερνάει την απλή μετάδοση γνώσεων και βασίζεται στην αλληλεπίδραση σκέψης, αξιών και συναισθημάτων (Κουτσοβάνου, 2005). Επομένως, προκύπτει ο περιορισμός αν οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες των σύγχρονων στρατηγικών για την εκπαίδευση για τις αξίες, ώστε να τις αξιοποιήσουν σε μαθησιακές περιοχές του νέου προγράμματος σπουδών, προκειμένου να προωθήσουν κοινωνικές αξίες.

Κλείνοντας, ένας ακόμα περιορισμός που καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, χωρίς, ωστόσο, να περιορίζει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών

σχεδιασμών, αφορά τη χρονική διάρκεια και τη δυνατότητα επανάληψης της εφαρμογής τους. Προκειμένου, να εξαχθούν συμπεράσματα για την επίτευξη της παρώθησης των μαθητών προς την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο εντοπισμού και κατανόησης των κοινωνικών αξιών, όσο και ενεργοποίησής τους προς τη βελτίωση και τη λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή δραστηριοποίησή τους, προτείνεται η επανάληψη των δραστηριοτήτων μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα.

Ένας περιορισμός που καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, χωρίς, όμως, να περιορίζει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών σχεδιασμών, αφορά τη χρονική διάρκεια και τη δυνατότητα επανάληψης της εφαρμογής τους. Συγκεκριμένα, προτείνεται η επανάληψη των σχεδιασμών μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με το αν επιτεύχθηκε η παρώθηση των μαθητών προς την κατεύθυνση της απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο εντοπισμού και κατανόησης των κοινωνικών αξιών, όσο και ενεργοποίησής τους προς τη βελτίωση και τη λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή δραστηριοποίησή τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, υφίστανται ορισμένοι περιορισμοί που αφορούν την εφαρμογή των διδακτικών σχεδιασμών και επικεντρώνονται στις γνώσεις και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αξιών, καθώς και της διδασκαλίας τους. Επίσης, ανακύπτουν περιορισμοί αναφορικά με τη σύνθεση των ομάδων, εκπαιδευτικών και μαθητών, στην περιοχή που εφαρμόστηκαν πιλοτικά οι διδακτικοί σχεδιασμοί, καθώς και στις δυνατότητες επιμόρφωσης που υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας των αξιών.

6.4. Μέθοδος έρευνας

Κύρια επιδίωξη των διδακτικών σχεδιασμών αποτέλεσε η εκμάθηση των κοινωνικών αξιών στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, μέσω της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών και διδακτικών παραμέτρων που χρησιμοποιεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό αναφέρεται ότι η διδακτική δυναμική των παρουσιαζόμενων διδακτικών σχεδιασμών ελέγχθηκε μέσω της αξιοποίησης της ερευνητικής μεθόδου της «μελέτης περίπτωσης».

Αρχικά, αναφέρεται ότι πρόκειται για μια εναλλακτική, ερμηνευτική και υποκειμενική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα, δίνοντας τη δυνατότητα να μελετηθεί ένα πρόβλημα σε περιορισμένο χρόνο. Ο ερευνητής μελετά, παρατηρεί και συλλέγει δεδομένα μιας μονάδας, ενός παιδιού, μιας σχολικής τάξης ή ενός προγράμματος. Ωστόσο, αυτό που

επισημαίνεται είναι ότι ξεπερνά την απλή περιγραφή ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης και πρόκειται για λεπτομερή μελέτη, ενώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα μιας ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και να ασχοληθεί με τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης μέσα στην ίδια κατάσταση (Cohen & Manion, 1994 · Bell, 1997 · Verma & Mallick, 2004 · Robson, 2007).

Μεθοδολογικά, η εφαρμογή της μεθόδου, περικλείει μια ευρεία κλίμακα τεχνικών ανάλογα με τη φύση της έρευνας και με το αν είναι κατάλληλες για τη συγκεκριμένη εργασία, προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα και πληροφορίες. Στη βάση αυτή, ως καταλληλότερη τεχνική, προτείνεται η εφαρμογή των δομηθέντων διδακτικών σχεδιασμών, όπως περιγράφονται στη συνέχεια. Οι διδακτικοί σχεδιασμοί αποτελούν στην πραγματικότητα τις «μελέτες περίπτωσης» και εφαρμόζονται συνδυαστικά με την άμεση και τη συμμετοχική παρατήρηση, καθώς επιτρέπουν τη συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών που συμμετέχουν στην εφαρμογή τους, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση κρίθηκε ως καταλληλότερη λόγω του ότι οι δομηθέντες διδακτικοί σχεδιασμοί εφαρμόστηκαν σε μικρές αριθμητικά ομάδες μαθητών. Επιπλέον, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, κατά την εφαρμογή τους, εστιάζεται στις κοινωνικές αξίες που επιθυμεί να αναπτυχθούν, ώστε να καθοδηγήσουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μαθητών.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τους διδακτικούς σχεδιασμούς συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες και αλληλεπιδρά με τους μαθητές, παρατηρώντας συστηματικά την ομάδα (Αθανασίου, 2000). Ταυτόχρονα, λαμβάνει υπόψη και άλλους παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών, το γενικότερο πλαίσιο σχεδιασμού των διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και το τοπικό περιβάλλον με τα περιβαλλοντικά ζητήματα που εντοπίζονται στην περιοχή. Ως διαμεσολαβητής και συντονιστής, καθοδηγεί τους μαθητές με κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να εισαχθούν στη συγκεκριμένη προς μελέτη περίπτωση. Με αυτόν τον τρόπο προκαλεί συζητήσεις για να αναδειχθούν οι απόψεις, οι ιδέες τους, οι στάσεις και οι αξίες τους μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες. Παράλληλα, παρέχει στους μαθητές το αντίστοιχο πληροφοριακό υλικό για να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα, προκειμένου να εμπλακούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Δημητρίου, 2009).

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω δημιουργήθηκε ένα δελτίο παρατήρησης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των διδακτικών σχεδιασμών και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων για κάθε περιβαλλοντική ομάδα που

συμμετείχε σε αυτές (Παράρτημα: Α). Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η χρήση της «μελέτης περίπτωσης» στη συγκεκριμένη εργασία δεν αποβλέπει στην εξαγωγή γενικεύσιμων πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων, αλλά στη διερεύνηση της δυναμικής λειτουργικότητας των διδακτικών σχεδιασμών που παρουσιάζονται, κατά τη διαδικασία εφαρμογής τους.

6.5. Οι ομάδες εφαρμογής

Οι διδακτικοί σχεδιασμοί εφαρμόστηκαν σε μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Ειδικότερα, οι μαθητές προέρχονταν από συγκεκριμένα τμήματα σχολείων του νομού Κοζάνης, τα οποία συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, από τον Οκτώβριο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2013, στα πλαίσια της παιδαγωγικο-διδακτικής λειτουργικότητας του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Βελβεντού-Σιάτιστας και παρακολούθησαν το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα με τίτλο: «Το μικρό μας δασάκι»¹¹.

Συγκεκριμένα, οι διδακτικοί σχεδιασμοί εφαρμόστηκαν σε 8 τμήματα, τα οποία αποτελούνται από 4 τμήματα νηπίων, 2 τμήματα της Α΄ Δημοτικού και 2 τμήματα της Β΄ Δημοτικού. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών στους οποίους εφαρμόστηκαν οι διδακτικοί σχεδιασμοί ήταν 118 και αφορούσε σε μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

¹¹Το Περιβαλλοντικό πρόγραμμα αποτελείται από τις εξής τέσσερις θεματικές ενότητες: «η ενότητα της γνωριμίας και της εξοικείωσης», της «θεωρητικής παρουσίασης του θέματος», των «βιωματικών δράσεων στο πεδίο» και της «αξιολόγησης», συνολικής διάρκειας για κάθε σχολείο επτά διδακτικές ώρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο. ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΤΙΣ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ» ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΩ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ

7.1. Έννοια και χαρακτηριστικά διδακτικών σχεδιασμών

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη της δυναμικής λειτουργικότητας διδακτικών σχεδιασμών, οι οποίοι είναι δομημένοι σύμφωνα με τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση των περιεχομένων και ενοτήτων του μαθησιακού πεδίου «Προσωπική & Κοινωνική Ανάπτυξη» του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011:67 – 80). Επιπρόσθετα, αναφορά γίνεται στο επιστημονικό πεδίο «Περιβάλλον & Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: 147 – 157). Επίσης, ερευνάται ο τρόπος προσέγγισής τους μέσω των διαφορετικών διδακτικών δυνατοτήτων, οι οποίες αξιοποιούνται στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι χρησιμοποιείται ο όρος «διδακτικός σχεδιασμός» και όχι «σχέδιο μαθήματος» ή «πορεία διδασκαλίας», καθώς η χρησιμότητα του σχεδιασμού και της προετοιμασίας στη διδασκαλία, σε συνδυασμό με την εξέταση όλων των προϋποθέσεων και των παραγόντων που τη συνθέτουν, θεωρείται αναμφισβήτητη. Ωστόσο, οι δύο τελευταίοι όροι αναφέρονται σε αυστηρά προκαθορισμένα και τυπικά στάδια. Αντίθετα, στην παρούσα εργασία οι διδακτικοί σχεδιασμοί που συγκροτούνται χαρακτηρίζονται από ευελιξία και «ανοικτότητα» (openness), αξιοποιούν το διάλογο και τη συνεργασία και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τους αναμορφώσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις γενικότερες διδακτικές απαιτήσεις. Επίσης, χαρακτηρίζονται από αλληλουχία διδακτικών ενεργειών και δράσεων, όχι τυχαία, αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένα, μέσα σε ένα πλαίσιο εναλλακτικής δόμησης.

Η δόμηση των διδακτικών σχεδιασμών στηρίζεται στο τι δύναται να επιτύχουν οι μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο σύμφωνα με τα πορίσματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Παρασκευόπουλος, 1985 · Κουγιουμουτζάκης, 1995 · Cole & Cole, 2002). Ιδιαίτερα κρίσιμη θεωρείται η περίοδος των πρώτων πέντε χρόνων στη ζωή των παιδιών, καθώς οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δέχονται θέτουν τις βάσεις, όχι μόνο για τη γνωστική τους ανάπτυξη, αλλά και για την ψυχική τους υγεία, καθώς συντελείται ραγδαία μεταβολή του συναισθηματικού τους κόσμου. Επιπρόσθετα, από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως προκύπτει

από τα σύγχρονα προγράμματα για τη συγκεκριμένη ηλικία, θεωρούνται: η οικοδόμηση της προσωπικής ταυτότητας, η ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και η λειτουργία τους στα πλαίσια της ομάδας. Κατά την περίοδο της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα παιδιά αναγνωρίζουν την ατομικότητά τους, την αξία τους και δοκιμάζουν τις ικανότητές τους σε διάφορους τομείς. Επιπλέον, η οριοθέτηση της συμπεριφοράς, μέσω της σταδιακής οικειοποίησης κοινωνικών αξιών, αναπτύσσεται κυρίως στην προσχολική ηλικία με την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την επικοινωνία (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011). Με βάση τα ανωτέρω, προσδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα σύγχρονα παιδιά μεγαλώνουν σε ποικιλόμορφες κοινωνίες, αντιμετωπίζουν αλλαγές, ραγδαίες εξελίξεις και σύνθετα προβλήματα. Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης προωθούνται κοινωνικές αξίες που βοηθούν τους μαθητές να γίνουν οι ενεργοί πολίτες του μέλλοντος, τους διευκολύνουν να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και να εκφράζουν αλληλεγγύη, υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Για την επίτευξη των παραπάνω απαιτείται η αξιοποίηση διδακτικών δυνατοτήτων, οι οποίες ενισχύουν την εναλλακτικότητα, παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, ομαδικότητας και ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, διαμορφώνονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες, οι οποίες θα τους βοηθούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που δημιουργούνται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον (Φύκαρης, 2010).

Επίκεντρο των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών αποτελεί η δυνατότητα αξιοποίησης των διδακτικών παραμέτρων, που χρησιμοποιούνται από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις, στην ανάλυση, ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών στη διδακτική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό, δομήθηκαν τέσσερις διδακτικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι επιδιώκουν την εκμάθηση κοινωνικών αξιών στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από την άλλη πλευρά, τονίζεται ιδιαίτερος η ανάγκη για ενεργητική και βιωματική δόμηση της διδακτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθεί η δυναμική παρώθηση και ενίσχυση των μαθητών προς την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τόσο εντοπισμού και κατανόησης των κοινωνικών αξιών, όσο και ενεργοποίησής τους, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση και λειτουργική εφαρμογή τους στην καθημερινή δραστηριοποίησή τους.

7.2. Ψυχολογική βάση των διδακτικών σχεδιασμών

Το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο στηρίχθηκαν οι διδακτικοί σχεδιασμοί, προήλθε από τη θεωρία του εποικοδομισμού. Η συγκεκριμένη θεωρία, όπως υποστηρίζεται τόσο από τον Piaget, όσο και από τον Vygotsky, αναδεικνύει ως κυρίαρχη την έννοια της «αλληλεπίδρασης», η οποία εξακολουθεί να κατέχει κυρίαρχο ρόλο μέχρι σήμερα (Φράγκος, 1993 · Γκότοβος, 2002 · Μουμουλίδου, 2006). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις, αναπτύσσεται σε πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας και είναι κοινωνικά προσδιορισμένη (Ματσαγγούρας, 2006). Μάθηση υπό το πρίσμα της «αλληλεπίδρασης» σημαίνει σύνδεση της σχολικής με την κοινωνική ζωή, αλλά και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η ύπαρξη αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία. Επομένως, «αλληλεπίδραση» και «οικοδόμηση» αποτελούν δύο έννοιες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από συνέχεια, λειτουργούν συμπληρωματικά και είναι στενά συνδεδεμένες (Μουμουλίδου, 2006).

Στην «κοινωνική αλληλεπίδραση» σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο έδωσε η θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται, μετασχηματίζοντας σταδιακά την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για το περιβάλλον, με τη διαμεσολάβηση των ενηλίκων. Οι γνώσεις και οι ικανότητες που αποκτούν μέσω της αλληλεπίδρασης και οι κοινωνικές αξίες που εσωτερικεύουν μετατρέπονται σε κοινωνικά αποδεκτές στάσεις, βοηθώντας οι μαθητές να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού και της προσωπικότητάς τους, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν ενεργό μέρος στην κοινωνική ζωή.

Η θεωρία του Vygotsky και η έννοια του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου που υποστηρίζει βρίσκει εφαρμογή στη διδακτική πράξη μέσω της συνεργατικής μάθησης, της εργασίας σε μικρές ομάδες μαθητών και της βιωματικής προσέγγισης (Κουτσοβάνου, 2005), στις οποίες στηρίζονται μεθοδολογικά οι προτεινόμενοι διδακτικοί σχεδιασμοί που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Σύμφωνα με τις απόψεις του Vygotsky, τα προγράμματα για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αναγκαίο να βασίζονται στη συνεργασία, στην υποβοηθούμενη ανακάλυψη και στην αλληλεπιδραστική διδασκαλία (Ντολιοπούλου, 1999). Ειδικότερα, οι παραπάνω απόψεις προσεγγίζονται διδακτικά μέσω των διδακτικών τεχνικών της «σκαλωσιάς»¹², του συμβολικού παιχνιδιού, των σχεδίων

¹²Η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε στη διδακτική διαδικασία από τους Wood, Bruner & Ross (1976) και Wood (1989). Μαζί με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», μέρος της θεωρίας του Vygotsky, αποτελούν ένα υποστηρικτικό σύστημα και ένα διαρθρωμένο σύνολο διδακτικών καταστάσεων που επιτρέπει στους μαθητές να κατακτούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Ντολιοπούλου, 1999:103-104).

εργασίας, της συζήτησης και της από κοινού επίλυσης προβλημάτων (Moll & Greenberg, 1990 · Palinscar & Klenk, 1992 · Berg & Winsler, 1995 · Τσιαντζή, 1995).

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι διευρυμένο περιεχόμενο στην έννοια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης» προσέδωσε ο Bruner, ο οποίος εισήγαγε τις έννοιες της «διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης» (Μουμουλίδου, 2006:91) και της «πολιτιστικής αλληλεπίδρασης» (Μουμουλίδου, 2006:278). Οι έννοιες αυτές προσδίδουν ιδιαίτερη αξία στη διαρκή ανθρώπινη αλληλεπίδραση, αποτέλεσμα της οποίας θεωρείται η υιοθέτηση και ιδιοποίηση, από μέρους των μαθητών των αντιλήψεων και των αξιών που υπάρχουν στον κόσμο των ενηλίκων και οι οποίες είναι κυρίαρχες.

7.3. Η εκπαιδευτική διάσταση

Η θεωρία του εποικοδομητισμού στη διδακτική διαδικασία αποδίδεται με την αποδοχή και την εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων μάθησης, την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της προώθησης, μέσα από την ανακάλυψη με μικρές ομάδες μαθητών και σχέδια εργασίας, αλλά και με δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα, οι οποίες στηρίζονται στην επικοινωνία και τη συνεργασία (Ματσαγγούρας, 2005 & 2008 · Φύκαρης, 2010).

Από την άλλη μεριά, η κριτική θεωρία με τις έννοιες της «αυτονομίας»¹³, της «αλληλεγγύης» και της «συναπόφασης» ενισχύει τη διδακτική διαδικασία διαμορφώνοντας χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στην αντιαυταρχική αγωγή και σε ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες, με απώτερο στόχο τη «διαμόρφωση ενός κλίματος ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης» στη διδακτική διαδικασία (Χρυσυφίδης, 2006:102). Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνουν μια νέα διδακτική προοπτική, αυτή της «επικοινωνιακής διδακτικής», η οποία μετατρέπει τη διδακτική διαδικασία σε κοινωνική δράση (Χρυσυφίδης, 1991 · 2006α & 2006β, Κοσσυβάκη, 2002).

Η κριτική θεωρία προσδίδει θεωρητικό υπόβαθρο στην κριτική επικοινωνιακή διδακτική (ΚΕΔ). Αυτή έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης την κριτική, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Κοσσυβάκη, 2002 · Φύκαρης, 2010). Οι προτεινόμενοι διδακτικοί σχεδιασμοί αξιοποιούν, αλλά και εδράζονται σε ουσιαστικές συνιστώσες της ΚΕΔ. Στην ΚΕΔ βασικοί παράγοντες της διδακτικής πράξης είναι η

¹³Η «αυτονομία», κοινωνική και νοητική αποτελεί βασική εκπαιδευτική επιδίωξη σύμφωνα και με τις απόψεις του Piaget. Δεν εμφανίζεται ξαφνικά σοι μαθητές αλλά αναπτύσσεται σταδιακά καθώς εσωτερικεύουν κοινωνικές αξίες αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον και τους ενήλικες. Σχετίζεται άμεσα με την ενσυναίσθηση, με την ανάληψη διαφορετικών ρόλων, με τη λήψη αποφάσεων, και την κριτική αξιολόγηση των αποφάσεων αυτών (Kami & De Vries, 1993 · Waite – Stupiansky, 1997 · Ντολιοπούλου, 2000).

επικοινωνία και η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ σχολείου – κοινωνίας όσο και μεταξύ ατόμου – κοινωνίας και εκπαιδευτικών – μαθητών (Φύκαρης, 2010), οι οποίοι μέσα από την ενεργό δράση και τη συνεργασία καλούνται να παρέμβουν στο ευρύτερο περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η θεωρία του εποικοδομητισμού, στη βάση της οποίας οι μαθητές τροποποιώντας το περιβάλλον, τροποποιούν τα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα, αναπτύσσουν νέα, ενώ παράλληλα, τους παρέχονται δυνατότητες για αυτονομία και υπευθυνότητα και επομένως, δυνατότητες για κρίση και παρέμβαση (Κοσσυβάκη, 2002). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτονομία των μαθητών και αναπτύσσεται μέσω της εμπλοκής τους σε καταστάσεις και ζητήματα που προκαλούν τον προβληματισμό τους.

7.4. Μεθοδολογική προσέγγιση των διδακτικών σχεδιασμών

Ως αρχική παραδοχή τίθεται ότι η δόμηση των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών δύναται να λειτουργήσει ως πλαίσιο ανάπτυξης, εσωτερίκευσης και οικειοποίησης των κοινωνικών αξιών και ως προσφορά κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτή στηρίζεται στη συνεργατική μάθηση και στην οργάνωση της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες. Η συνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο προωθεί ανάμεσα στους μαθητές κοινωνικές αξίες και δεξιότητες, όπως: η αλληλεπίδραση, η αλληλεγγύη, η αλληλεξάρτηση, η επικοινωνία, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η δημοκρατική συμμετοχή.

Όπως αναφέρει η Κακανά (2008) η ικανότητα των ατόμων να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά δεν είναι έμφυτη, αλλά καλλιεργείται με κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οργανώνοντας τη διδακτική διαδικασία στη βάση της συνεργασίας και εμπλέκοντας τους μαθητές σε συλλογικές εργασίες καλλιεργούν εκείνες τις κοινωνικές αξίες που τους επιτρέπουν να λειτουργήσουν ως ομάδα, αρχικά στο σχολικό περιβάλλον και εν συνεχεία στο ευρύτερο κοινωνικό, προάγοντας τις αξίες της συνεργασίας, της αποδοχής, του ενδιαφέροντος για τους άλλους και της ισότητας.

Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι οι διδακτικοί σχεδιασμοί στοχεύουν στην προώθηση των κοινωνικών αξιών και στηρίζονται στην ευελιξία, προκειμένου να επιτευχθούν οι καταλληλότερες επιλογές της διδακτικής διαδικασίας. Συνεπώς, για την υλοποίηση των παρουσιαζόμενων διδακτικών σχεδιασμών, προκύπτει άμεσα η ανάγκη διαμόρφωσης ενός πλαισίου, το οποίο θα προσφέρει ασφάλεια, αποδοχή, ελεύθερη έκφραση και διαπραγμάτευση, ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών, καθώς και των κοινωνικών

δεξιότητων¹⁴ εκείνων που οδηγούν - επιτυγχάνουν την αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους (Αυγητίδου, 2008).

Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη την ανάγκη συμφωνίας μεταξύ στοχοθεσίας και διδακτικών σχεδιασμών, για την ανάπτυξη και προώθηση των κοινωνικών αξιών, παρέχεται ο απαιτούμενος χρόνος στους μαθητές για την προσαρμογή τους στο χώρο. Αυτή επιτυγχάνεται μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, τα οποία βοηθούν στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Επιπρόσθετα, η οργάνωση των σχεδιασμών πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να λειτουργήσουν ως ομάδα, να μοιραστούν και να ανταλλάξουν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες. Προσφέροντας τους τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης οδηγούνται στη λήψη ανάλογων αποφάσεων, στη συνειδητοποίηση των συνεπειών των πράξεών τους, των ευθυνών και των υποχρεώσεων τους, οι οποίες προκύπτουν από τη συνολική δράση στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Κουτσοβάνου, 2005).

Απαιτείται, επομένως, να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο διάλογο και στη συζήτηση, οι οποίες αποτελούν βασικές διδακτικές δυνατότητες, που προάγουν την ικανότητα της επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης. Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιούνται ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επιδέχονται πολλές και διαφορετικές απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές ονομάζονται και ερωτήσεις ερμηνείας, διερεύνησης, σύνθεσης, υψηλού επιπέδου και αποκλίνουσας σκέψης. Με αυτού του τύπου τις ερωτήσεις οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις γύρω από κοινωνικά ή ηθικά διλήμματα. Έτσι, χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να δημιουργήσουν κάτι καινούριο ή να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα (Μπιρμπίλη, 2008). Ως εκ τούτου, στη δόμηση των παρόντων διδακτικών σχεδιασμών ενεργοποιούνται με τέτοιο τρόπο οι μαθητές, ώστε να προκαλούνται στη δημιουργία υποθέσεων, προβλέψεων, πειραματισμών και ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διεγείρουν την περιέργεια των μαθητών, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά στις δραστηριότητες, να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, να ενεργοποιήσουν προηγούμενες γνώσεις, να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές παροτρύνονται να κατανοούν, υπό το πρίσμα της ενσυναίσθησης, τις αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις, τα διαφορετικά συναισθήματα, τον αντίκτυπο που έχουν οι πράξεις τους στους άλλους, τις κοινά αποδεκτές

¹⁴Μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρονται ο σεβασμός για τα αισθήματα των άλλων, η επικοινωνία, η αποτελεσματική προσέγγιση σε κοινές δραστηριότητες και η διαπραγμάτευση θεμάτων, κανόνων και διεκδικήσεων στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 1997).

λύσεις για την καλλιέργεια της συνεργασίας, την ανάπτυξη της λογικής και της οικοδόμησης της γνώσης στο νοητικό και ηθικό τομέα (De Vries & Zan, 1995). Επιτυγχάνεται ο συνδυασμός της παρατήρησης, της υπόθεσης, της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συγχρόνως, ενεργοποιούνται ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση που οδηγούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην αυτονομία και στην οικοδόμηση της γνώσης από μέρους των μαθητών (Μπιρμπίλη, 2008). Παράλληλα, δίνονται ευκαιρίες για να εκφράζονται αυθόρμητα οι μαθητές μέσα από το παιχνίδι, το θέατρο και τη μουσική, ενώ αναδεικνύεται η σημασία του παραμυθιού, καθώς η ακρόαση ιστοριών αφενός χαλαρώνει και εκτονώνει τους μαθητές και, αφετέρου μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό.

Σε κάθε περίπτωση η λογοτεχνία δύναται να αναδείξει κοινωνικά ζητήματα και να προβληματίσει τους μικρούς αναγνώστες προς αυτήν την κατεύθυνση, εφόσον οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και στον ιστορικό – κοινωνικό τους χώρο. Ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών αναδεικνύει τη λειτουργικότητά της στην ανάπτυξη του αξιακού κόσμου των μαθητών, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2009 στο Παπαδάτος, 2009).

Οι διδακτικοί σχεδιασμοί, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια, στηρίζονται σε παιδικά βιβλία με σαφή περιβαλλοντικό περιεχόμενο, με στόχο τον προβληματισμό των μαθητών αναφορικά με τα οικολογικά προβλήματα, αλλά και την προβολή της ανάγκης που υφίσταται στις σύγχρονες κοινωνίες για συνεργασία, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη και επικοινωνία (Παπαδάτος, 2009).

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι, που συνιστά κύρια δραστηριότητα της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κρίνεται ως μια ιδιαίτερης διδακτικής σημασίας δυνατότητα για την ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, αποτελεί μέρος των καθημερινών κοινωνικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών με συνομηλίκους, αλλά και με ενήλικες. Το παιχνίδι, ως κοινωνική αλληλεπίδραση, προσφέρει στους μαθητές ένα πλαίσιο για την οικειοποίηση και την εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών και κανόνων. Οι μαθητές, με τη συμμετοχή τους σε ομαδικά και συνεργατικά παιχνίδια, αναπτύσσονται κοινωνικά, ηθικά, νοητικά, κινητικά και συναισθηματικά (Ντολιοπούλου, 2000). Συγχρόνως, αποκτούν και εξασκούν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους (Αυγητίδου, 1997).

Από τη μελέτη της σχετικής ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών επιδρούν σημαντικά στη γνωστική αλλά και στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Masters & Furman, 1981 · Hartup, 1983 & 1987 · Howers, 1983 · Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, σημαντική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών ασκούν οι πολιτισμικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Αυγητίδου, 1997). Το παιχνίδι αποτελεί απαραίτητο πεδίο για την αποτελεσματική παρατήρηση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζεται ως κύρια κοινωνική πράξη των μηχανισμών της μίμησης, της ταύτισης και της εσωτερίκευσης, μέσω των οποίων ο μαθητής μαθαίνει, ενεργοποιεί ρόλους και διαμορφώνει την ταυτότητά του (Μιχαλακόπουλος, 1990).

Σημαντική θέση για την ανάληψη ρόλων και τη διαμόρφωση της ταυτότητας κατέχει το κοινωνικό παιχνίδι. Ειδικότερα, στο οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαφοροποίηση των ρόλων με βάση συγκεκριμένους κανόνες. Οι κανόνες εκτός από το ότι θέτουν τη βάση της συνεργασίας οδηγούν στην «κοινωνική ηθική», αφού η τήρηση των κανόνων συμβάλλει στην ηθική συγκρότηση του μαθητή. Ιδιαίτερα, όταν οι κανόνες προτείνονται και δεν επιβάλλονται, αναδεικνύεται περισσότερο η αξία του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επινοούν ιδέες, διατυπώνουν ερωτήσεις, συνεργάζονται, επικοινωνούν, οπότε σταδιακά αναπτύσσουν την αυτονομία τους (Ντολιοπούλου, 2000) και λειτουργούν με ανεξαρτησία, αλλά και με ατομική και συλλογική υπευθυνότητα. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι το «κοινωνικό παιχνίδι» θεωρείται το παιχνίδι του κοινωνικοποιημένου ατόμου. Αρχικά, η έλλειψη συνεργασίας που παρατηρείται, ως αποτέλεσμα του εγωκεντρισμού, ξεπερνιέται, καθώς ο μαθητής ωριμάζει κοινωνικά μέσω του παιχνιδιού. Ο μαθητής μέσα από την καθημερινή τριβή της συναναστροφής με τους συνομηλίκους του κατακτά την αυτονομία του, την έννοια της αμοιβαιότητας, της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαδική ζωή και τη συνεργασία. Έτσι, η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί το φυσικό χώρο κοινωνικοποίησης του μαθητή (Ντολιοπούλου, 2000).

Με το παιχνίδι ρόλων, αντίστοιχα, ο μαθητής μιμείται τις συμπεριφορές των ενηλίκων και γενικότερα των άλλων και αφομοιώνει κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές δημιουργώντας κοινωνικά πρότυπα (Διαμαντόπουλος, 2009). Η κοινωνικοποιητική δράση του παιχνιδιού, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι συνεργατικές μορφές δράσης, όπως χρησιμοποιούνται για την προώθηση των «κοινωνικών αξιών», προετοιμάζουν κατάλληλα το μαθητή για την ένταξή του στην κοινωνία των ενηλίκων.

Επιπροσθέτως, η μάθηση μέσα από την ανακάλυψη ή επαγωγική διδασκαλία, ενεργοποιεί νοητικά τους μαθητές και τους δραστηριοποιεί. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με

τη μέθοδο project, τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εργασία σε ομάδες. Πρόκειται για διδακτικές μεθόδους που ταιριάζουν στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, οι οποίες εφόσον εφαρμοστούν σωστά αποτελούν σημαντικές πηγές μάθησης (Frey, 2005). Μέσω ομαδικών μεθόδων διδασκαλίας τα νήπια αρχίζουν να συνεργάζονται, να αποκτούν υπευθυνότητα και αυτοπεποίθηση. Επίσης, σταδιακά εμπλέκονται σε αναζητήσεις, επεξεργασίες, ανακαλύψεις και επαληθεύσεις πληροφοριών, προκειμένου να οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ παράλληλα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και χρησιμοποιούν τα δικά τους μέσα (Katz & Chard, 1993 · Cottman & Whitebread, 1998 · Μουμουλίδου, 2006).

Οι διαδικασίες σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης δραστηριοτήτων ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης, ιδιαίτερα για την προσχολική εκπαίδευση, εξετάζονται σε συνάρτηση με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και τις δυνατότητες που προσφέρονται, μέσω αυτών, για συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών αξιών.

7.5. Η αξιολόγηση των δομηθέντων διδακτικών σχεδιασμών

Η έννοια της «αξιολόγησης» στη διδακτική διαδικασία συνιστά κύριο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας και της μάθησης και αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κακανά, 2010). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2002:15), ο όρος «αξιολόγηση αναφέρεται σε εκείνη τη διαδικασία που αποβλέπει στον προσδιορισμό, με συστηματικό τρόπο, έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και του αποτελέσματος μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της και με μια συγκεκριμένη μεθοδολογία». Η έμφαση που δόθηκε στη βελτίωση των διαδικασιών και των αρχικών σχεδιασμών ενός προγράμματος προσέδωσε στην αξιολόγηση το σκοπό της ανατροφοδότησης της παιδαγωγικής πράξης (Cronbach, 1982).

Ταυτόχρονα, με την αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, η οποία εφαρμόζεται με κριτήρια την ενεργοποίηση και το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες (Δεληγιάννη, 2002). Ειδικότερα, για την κοινωνικο – συναισθηματική τους ανάπτυξη αξιολογούνται η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η δημιουργία σχέσεων, η ικανότητα επίλυσης των διαφορών τους, η ευελιξία στην αλλαγή συμπεριφορών ανάλογα με τις περιστάσεις, η αυτοπεποίθηση και η ηθική τους ανάπτυξη (Diaz, Neal & Ammaya – Williams, 1990 οπ. αν. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Συγκεκριμένα, στα προγράμματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία στηρίζονται μεθοδολογικά σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις και έρευνες, ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα μη συμβατικές μορφές αξιολόγησης (Φύκαρης, 1998 · Ζυγούρη, 2005). Με βάση τη στοχοθεσία του Hungerford και των συνεργατών του¹⁵ (1998) το ενδιαφέρον σχετικά με την αξιολόγηση στρέφεται σε ολιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία λόγω του ότι αναφέρονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας. Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει και εκτιμάται είναι ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στις δραστηριότητες, η ανάπτυξη αξιών, σεβασμού και υπευθυνότητας προς το περιβάλλον και η ενεργοποίησή τους για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω συνεκτιμάται και ο τρόπος που συνεργάζονται, επικοινωνούν και επιλύουν τις πιθανές συγκρούσεις. Όλες οι προαναφερόμενες παράμετροι λαμβάνονται υπόψη στις διαδικασίες της αξιολόγησης των διδακτικών σχεδιασμών, λόγω του ότι συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη υπεύθυνης φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Γεωργόπουλος & Λιθοξοΐδου, 2010 στο Κακανά κα, 2010).

Στις δραστηριότητες αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν ο προγραμματισμός τους, η παρατήρηση, η καταγραφή των ιδεών των μαθητών και η μελέτη των καταγραφών αυτών στόχευαν στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των βιωμάτων και των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, αποδεικνύοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Στους μαθητές προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε η ομαδική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει τεχνικές που αναδεικνύουν όλες τις παραμέτρους που αφορούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Γεωργόπουλος & Λιθοξοΐδου, 2010 στο Κακανά, 2010). Μία τέτοια τεχνική αποτελεί ο σχεδιασμός εννοιολογικών χαρτών, ο οποίος στην περίπτωση του νηπιαγωγείου μπορεί να γίνει με τη χρήση συμβόλων για να βοηθούν τα νήπια να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των εννοιών που εμπλέκονται στο υπό εξέταση περιβαλλοντικό θέμα (Βασιλοπούλου, 1999).

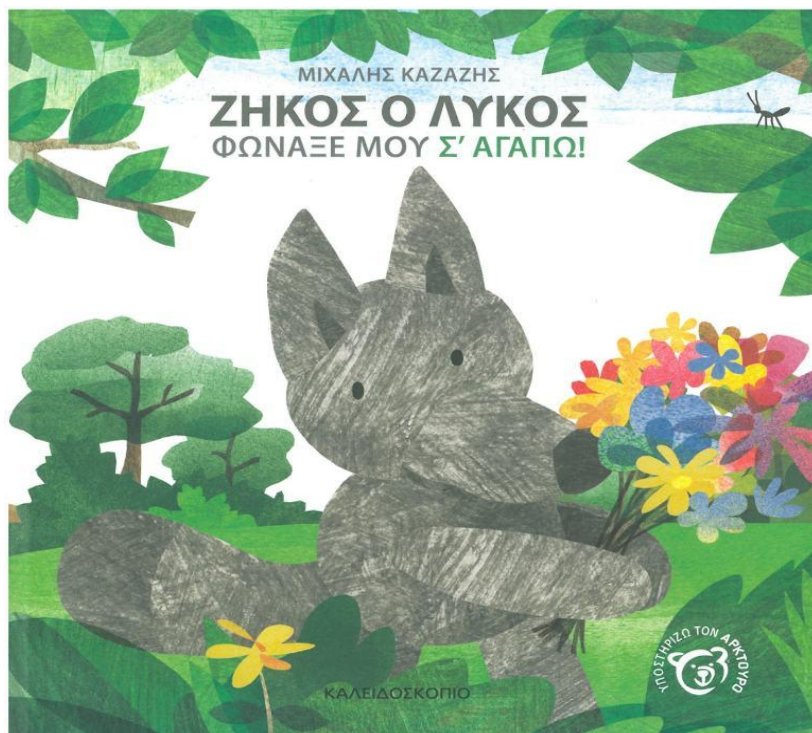
Καταληκτικά, αναφέρεται ότι οι αξιοποιηθείσες δραστηριότητες αξιολόγησης στο πλαίσιο των διδακτικών προσεγγίσεων, όπως περιγράφονται παρακάτω, βασίζονται στην ερμηνευτική και κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις διαδικασίες βάσει των οποίων οικοδομούνται γνώσεις και αξίες. Πρόκειται για συμμετοχικές διαδικασίες, στις οποίες όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του διαλόγου και με

¹⁵Σύμφωνα με τους ανωτέρω η αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορά αφενός το γνωστικό – οικολογικό επίπεδο, αφετέρου το επίπεδο της επίγνωσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων και των αξιών που συνδέονται με αυτά καθώς και των δεξιοτήτων έρευνας και των στρατηγικών δράσης που συνδέονται με την αναζήτηση αντίστοιχων εναλλακτικών λύσεων.

ενσυναίσθηση προσπαθούν να διασαφηνίσουν τις ιδέες και τις αξίες τους και να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επαναθεώρηση των στάσεων και σε νέους προσανατολισμούς στη δράση (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2005 στο Γεωργόπουλος, 2005 · Γεωργόπουλος & Λιθοξοΐδου στο Κακανά κ.α., 2010). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ιδιαίτερα την παρούσα χρονική στιγμή, καθώς αναμφισβήτητα το κοινωνικό σύνολο διέρχεται μια περίοδο αμφισβήτησης και αναθεώρησης των αξιών των τελευταίων δεκαετιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ

8.1. 1ος Ενδεικτικός σχεδιασμός: «Με το Ζήκο και τη Σωσώ παίζουμε κρυφτό»



Τάξη εφαρμογής: Α΄ & Β΄ Δημοτικού

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, επικοινωνία, συνεργασία

Οργάνωση μαθητών: Εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: Οριοθετημένη δασική έκταση.

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Μέσα – Υλικά: Καρτέλες με εικόνες ζώων, καρτέλες με πληροφορίες για το λύκο, καρτέλες με ίχνη ζώων, το παιδικό βιβλίο «Ζήκος ο Λύκος»¹⁶, μπλοκ και μολύβια.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν βασικές έννοιες, όπως για παράδειγμα, ο βίοτοπος, η βιοποικιλότητα, τα είδη των ζώων και οι συνθήκες διαβίωσής τους.

Στόχοι:

Οι μαθητές:

¹⁶ Καζάζης Μ. (2012). Ζήκος ο Λύκος. Εκδ. Καλειδοσκόπιο

Η ιστορία του Ζήκου του λύκου, ο οποίος ψάχνει για την αγαπημένη του, βοηθάει τους μικρούς μαθητές να μάθουν για την άγρια ζωή που απειλείται με εξαφάνιση, τις συνθήκες διαβίωσης των ζώων καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, συνθέτοντας με αυτό τον τρόπο το πάζλ της άγριας ζωής. Ακόμη, τα βοηθάει να αντιληφθούν, με τρυφερό τρόπο, τις αξίες που ισχύουν στην κοινωνία των ζώων και να τις μεταφέρουν στο δικό τους μικρόκοσμο.

- ✓ Να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση.
- ✓ Να θέσουν τις βάσεις για τη θεμελίωση των ηθικών αξιών και της ενσυναίσθησης.
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν το αίσθημα της ατομικής ευθύνης και της αξίας της συλλογικής δράσης, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης.

Θεωρητικό μοντέλο δόμησης του σχεδιασμού: Η θεωρητική δόμηση του σχεδιασμού κατατείνει στο συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων σε σχέση με τη διδασκαλία των αξιών. Στην περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η διαδικασία της «μάθησης μέσα από τη δράση», σε συνδυασμό με την «ανάλυση ή τη διασαφήνιση αξιών», λειτουργεί αποτελεσματικά στην απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στην καλλιέργεια αξιών. Επιπλέον, η επαφή των μαθητών με το περιβάλλον, οι άμεσες εμπειρίες που αποκτούν, οι συζητήσεις και τα ηθικά διλήμματα μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά.

Όλες οι παραπάνω διαδικασίες συγκεντρώνουν αρκετά πλεονεκτήματα. Η αποτελεσματικότητά τους ενισχύεται συνδυαστικά με την εφαρμογή της ενεργητικής μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσδιορίσουν τις κοινωνικές αξίες μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, καθώς και τους παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Επιπρόσθετα, διερευνούν και μελετούν τις στάσεις και τις αξίες των άλλων μελών της ομάδας και αξιολογούν εναλλακτικές συμπεριφορές και αποφάσεις που οδηγούν σε αλλαγή των υφιστάμενων αξιών. Σε αυτό, όμως που, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα είναι η υιοθέτηση συμπεριφορών συμβατών με τις αξίες που επιλέχθηκαν (Caduto, 1985 · Καμαρινού, 2006), καθώς ζητούμενο αποτελεί η υιοθέτηση αλλά και η μεταβολή ορθών συμπεριφορών στο πλαίσιο που δημιουργούν οι κοινά αποδεκτές κοινωνικές αξίες.

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας¹⁷:

1^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Σημείο εκκίνησης για το διδακτικό σχεδιασμό αποτελεί μια συζήτηση σχετικά με τις ακόλουθες βασικές έννοιες: βιότοπος, βιοκοινότητα, ίχνη ζώων (*ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης*). Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές με ερωτήσεις (*έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*), ενθαρρύνοντας με αυτόν τον τρόπο το διάλογο (εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης). Στη συνέχεια τους επιδεικνύονται φωτογραφίες από τους ήρωες του

¹⁷Για την οργάνωση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας (Φύκαρης, 2013a), το οποίο αποτελείται από τις εξής φάσεις: η φάση του προβληματισμού, η φάση της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, η φάση της αναδόμησης των ιδεών των μαθητών, η φάση εφαρμογής των ιδεών και η φάση της ανασκόπησης – αξιολόγησης.

παιδικού βιβλίου και τους ζητείται να φανταστούν τις συνθήκες στις οποίες ζουν τα ζώα αυτά (μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων).

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη συνέχεια επεκτείνεται η συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Ζήκος, ο ήρωας του παιδικού βιβλίου «Ζήκος ο Λύκος» και με ποιον τρόπο μπορεί αυτός να βοηθηθεί. Μέσω της συζήτησης οι μαθητές διατυπώνουν τις απόψεις τους και προωθούνται οι αξίες της επικοινωνίας, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης.

2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Ακολούθως οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 έως 6 μαθητών και καλούνται να διαλέξουν τυχαία μια εικόνα με το ζώο που θα εκπροσωπούν. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η επικοινωνία και η συνεργασία. Ταυτόχρονα, τους δίνεται μια καρτέλα με τις πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε να διαλέξουν το καταλληλότερο μέρος για να φτιάξουν το βιότοπό τους, μια καρτέλα με τα βασικά ίχνη των ζώων, καθώς και με τα βασικά ίχνη του λύκου (σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση), προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για το προς διδασκαλία αντικείμενο. Οι μαθητές συνεργατικά στις ομάδες τους επεξεργάζονται το σχετικό πληροφοριακό υλικό και προετοιμάζονται για την εξέλιξη της δραστηριοποίησής τους στο οριοθετημένο πεδίο όπου και μεταβαίνουν.

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Στην οριοθετημένη αυτή δασική έκταση, σε διαφορετικά σημεία, υπάρχουν 3 - 4 καρτέλες με τα ίχνη κάθε ζώου. Υπάρχουν, επίσης, καρτέλες (διαφορετικού χρώματος) με τα ίχνη του λύκου. Η κάθε ομάδα συγκεντρώνει μόνο τις καρτέλες με τα ίχνη του ζώου που τους αντιστοιχεί (ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η συνεργασία και η επικοινωνία.

3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Αφού ολοκληρωθεί η συλλογή των φωτογραφιών από όλες τις ομάδες, αυτές ξεκινούν από μία κοινή αφετηρία και ακολουθούν αυτή τη φορά μόνο τα ίχνη της λύκαινας. Αυτά οδηγούν

σε μια καρτέλα που παρέχει σαφείς πληροφορίες για τη θέση έκπληξη της λύκαινας. Στο σημείο που βρίσκεται η λύκαινα εντοπίζουν το βιβλιοπαραμύθι. Στη συνέχεια πραγματοποιείται ακρόασή του, στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις της αξιολόγησης της δραστηριότητας.

Η διαδικασία της αξιολόγησης ολοκληρώνεται με ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο κάθε παιδί παίρνει τη θέση κάποιου ζωντανού οργανισμού, ζώου ή φυτού. Αυτό το παιχνίδι έχει ως στόχο να συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων ενός οικοσυστήματος (*αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτεύξεων*). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν πρέπει να έχει διάρκεια μεγαλύτερη των 15 λεπτών¹⁸ και σε αυτή συμμετέχουν όλοι οι μαθητές επιλέγοντας ο καθένας το ρόλο που επιθυμεί. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται με ερωτήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού (*διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας*), ζητώντας από το κάθε παιδί να περιγράψει που θα ζούσε, αν θα αναγκαζόταν να μετακινηθεί σε άλλο βιότοπο και ποιες θα ήταν οι σχέσεις του με τους άλλους ζωντανούς οργανισμούς του οικοσυστήματος (*ταχύτητα/ ρυθμός μάθησης*) συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τις σχέσεις που συνδέουν τα φυσικά στοιχεία μεταξύ τους (Lisak & Pertuze, 2005).

8.2. 2^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός : «Τα ταξίδια του Πατού»



Τάξη εφαρμογής: Μαθητές προσχολικής ηλικίας

¹⁸Η διάρκεια συγκέντρωσης της προσοχής σε παιδιά 5 – 7 ετών διαρκεί 15 λεπτά, ενώ μεγαλώνει ανά ηλικία (Χατζηχρήστου, 2011).

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, οικολογική βιωσιμότητα, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα, επικοινωνία, συνεργασία

Οργάνωση μαθητών: Εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: Εσωτερικός χώρος

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: Καρτέλες με εικόνες ζώων, καρτέλες με εικόνες δέντρων, καρτέλες με πληροφορίες για την αρκούδα, το παιδικό βιβλίο «Ο Πατού και τα ζώα του Δάσους»¹⁹, μακέτα με το βιότοπο της αρκούδας.

Στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με την έννοια της διασφάλισης της οικολογικής βιωσιμότητας.²⁰
- ✓ Να γνωρίσουν το περιβάλλον ως σύστημα ισορροπιών και σχέσεων.

Θεωρητικό μοντέλο δόμησης του σχεδιασμού: Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιχειρείται ο συνδυασμός της «ενστάλαξης αξιών», μιας μεθόδου που αποδεικνύεται κατάλληλη για τους μικρούς μαθητές και της στρατηγικής της «συμβάλλουσας εκπαίδευσης», η οποία στηρίζεται στη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Ενισχυτικά, μπορούν να λειτουργήσουν η μέθοδος της επαγωγικής συζήτησης και η στρατηγική της «τροποποίησης της συμπεριφοράς».

Πρόκειται για μορφές διδακτικής παρέμβασης που στοχεύουν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Σύμφωνα με τις αρχές του μιχεβιορισμού διάφορες μορφές επιβράβευσης και ενίσχυσης ενεργοποιούν θετικές περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Συνδυαστικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με δραστηριότητες που βοηθούν οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και, ταυτόχρονα, να ευαισθητοποιηθούν. Ωστόσο, αυτό που κινητοποιεί και ενεργοποιεί αποτελεσματικότερα οι μαθητές είναι η ενεργός εμπλοκή και η συνειδητή συμμετοχή τους, καθώς και το στοιχείο της δράσης, που γενικότερα ενθουσιάζουν τους μαθητές και συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος (Χρυσafiδης στο Γεωργόπουλος, 2006).

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

¹⁹Καζάκης Μ. (2011). Ο Πατού και τα ζώα του δάσους. Εκδ. Καλειδοσκόπιο.

Ο Πατού προσκαλεί τα μικρά μαθητές να ακολουθήσουν τα χνάρια του, σε ένα ταξίδι μέσα από δάση, βουνά και ποτάμια. Ένα τρυφερό ταξίδι γνωριμίας για τους φίλους του και το περιβάλλον τους, με αστεία απρόοπτα, που φέρνει μικρούς και μεγάλους πιο κοντά στον κόσμο των ζώων. Μια ιστορία που προωθεί εναλλακτικές, βιοκεντρικές αξίες, όπως αυτή της οικολογικής βιωσιμότητας.

²⁰Η οικολογική βιωσιμότητα αποτελεί κεντρική αρχή της ηθικής της αειφορίας. Αφορά τις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και φύσης και διασφαλίζεται μέσω της αλληλεγγύης προς το φυσικό κόσμο (Fien & Tilbury, 2002 όπ. αναφ. Φλογαίτη, 2006).

1^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Αρχικά πραγματοποιείται γνωριμία με τους μαθητές και μια γενική ενημέρωση αναφορικά με τη διδακτική δραστηριότητα που θα ακολουθήσει (*περιεχόμενο μάθησης*). Κάνοντας χρήση της συζήτησης και στοιχείων ερωτηματικής – διαλογικής διδασκαλίας επιχειρείται ο έλεγχος της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και η εισαγωγή τους στο περιεχόμενο μάθησης.

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Η εικονογράφηση του βιβλίου και η γνωριμία με τους βασικούς ήρωες συνεισφέρουν στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Με αυτόν τον τρόπο το πρώτο επίπεδο ολοκληρώνεται και προωθείται η παρατήρηση, αναπτύσσεται η επικοινωνία και ενθαρρύνεται ο διάλογος.

2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η αφήγηση της ιστορίας του Πατού και οι πληροφορίες που αντλούνται, συντελούν στη σύνδεση από την πλευρά των μαθητών της προηγούμενης με τη νέα γνώση. Εμπλέκονται σε διάλογο για να κατανοήσουν τη λειτουργία του οικοσυστήματος, διατυπώνοντας, ταυτόχρονα, τις απόψεις τους σχετικά με την έννοια του βιότοπου, αλλά και την ύπαρξη σχέσεων εξάρτησης, με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, καθώς και με τις συμπεριφορές που κλονίζουν, διαταράσσουν και προκαλούν αρνητικές συνέπειες (*αξιοποίηση της μεταγνωστικής στρατηγικής της εύρεσης, από την πλευρά των μαθητών, του σκοπού της διδασκαλίας και του διδασκόμενου αντικειμένου*). Έτσι, καλλιεργείται η επικοινωνία, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η αξία της διατήρησης της οικολογικής βιωσιμότητας.

Φάση 4: Ενεργοποίηση των ιδεών των μαθητών

Η ενεργοποίηση των μαθητών και η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας πραγματοποιείται στη φάση της «εφαρμογής ιδεών», κατά την οποία οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να συνθέσουν το βιότοπο της αρκούδας, ώστε ο Πατού να πέσει ασφαλής στο χειμérico ύπνο του. Σε μια μακέτα, η οποία αναπαριστά τα βασικά

χαρακτηριστικά του βιοτόπου, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν και να τοποθετήσουν τις σωστές εικόνες χλωρίδας και πανίδας, για να ολοκληρωθεί, όσο αυτό είναι εφικτό, η εικόνα μιας ορεινής περιοχής που εκτός από τον Πατού ζουν και όλοι οι άλλοι φίλοι του (μετασχηματισμός εποικοδομητικού τύπου του περιεχομένου σε εφαρμοστική δραστηριότητα). Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η συνεργασία και η επικοινωνία. Ζητούμενο της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών αποτελεί ο σχεδιασμός, η συμβολή, η παρέμβαση και η σωστή διαχείριση του σκοπού της διάσωσης και της προστασίας του οικοσυστήματος. Συνεπώς, καλλιεργείται η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση.

3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την «ανασκόπηση» και την «αξιολόγηση». Στους μαθητές παρουσιάζεται ένα εναλλακτικό τέλος για τη συγκεκριμένη ιστορία, στο οποίο ο Πατού περνώντας από τον κάθε βιότοπο εντοπίζει και μια καταστροφή. Ακολουθούν ερωτήσεις για την κατανόηση του διλήμματος στο οποίο οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν (συναισθηματική εμπλοκή). Οι συζητήσεις πραγματοποιούνται με τις ομάδες να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία και να ακούν με προσοχή τις αντίθετες απόψεις. Στο τέλος, οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν ποιο τέλος προτιμούν. Σημείο, στο οποίο προάγεται η επικοινωνία και η συνεργασία.

8.3. 3^ο Ενδεικτικός σχεδιασμός : «www.ΔΑΣΟΣ.gr»²¹

Τάξη εφαρμογής: Α΄ και Β΄ Δημοτικού

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, οικολογική ισότητα, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, επικοινωνία, συνεργασία, αυτοπροσδιορισμός

Οργάνωση μαθητών: Εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: Εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

²¹Ο τίτλος της δραστηριότητας είναι από το βιβλίο της Καραλάζου Θ., «www.ΔΑΣΟΣ.gr», Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη, 2003

Μέσα - Υλικά: Η/Υ με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Περιβάλλον – Η προστασία του Δάσους»²² και συγκεκριμένα, η Ενότητα 5: Προστατεύουμε το δάσος



Στόχοι:

Οι μαθητές:

- ✓ Να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την προστασία του περιβάλλοντος.
- ✓ Να υιοθετήσουν αξίες και στάσεις που συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος.
- ✓ Να συμμετέχουν ενεργά μέσω της συζήτησης, της παρατήρησης και της κριτικής προσέγγισης στην ανάληψη δράσεων για την αειφορική διαχείριση του δάσους.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με τα οφέλη της συμμετοχικότητας στην προστασία του περιβάλλοντος.
- ✓ Να γνωρίσουν τη χλωρίδα και την πανίδα των οικοσυστημάτων της περιοχής τους.
- ✓ Να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης του λογισμικού, ώστε αυτό να λειτουργεί ως πηγή πληροφόρησης, εργαλείο διερεύνησης, επικοινωνίας και συνεργασίας.

Θεωρητικό μοντέλο δόμησης του σχεδιασμού: Σε αυτόν τον σχεδιασμό επιχειρείται η ανάδειξη της αξίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό ως εποπτικού μέσου στη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, επιδιώκεται να παρουσιαστούν οι δυνατότητες παροχής πληροφοριών αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

²² Διαθέσιμο στο <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-perivallon-i-prostasia-tou-dasous/INDEX/index.html>

Συνδυαστικά, αξιοποιούνται οι μέθοδοι του «καταιγισμού ιδεών» και της «χαρτογράφησης εννοιών». Στη βάση αυτή, προτείνεται η διδακτική δυνατότητα ενεργητικής αξιοποίησης των εκπαιδευτικών λογισμικών στην εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην προαγωγή περιβαλλοντικών αρχών, στη διερεύνηση ατομικών και συλλογικών επιλογών και αξιών, στην αποσαφήνιση τόσο των προσωπικών, όσο και των κοινωνικών αξιών και στην επανεξέταση αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών (Δημητρίου, 2009).

Ο «καταιγισμός ιδεών» ως μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται αυθόρμητα και δημιουργικά παράγοντας ποικίλες και πρωτότυπες ιδέες σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ ταυτόχρονα, τους βοηθά να τις οργανώσουν. Μπορεί να εφαρμοστεί για την εισαγωγή ενός νέου θέματος, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και χωρίς να υφίσταται πρόθεση εξέτασης των γνώσεων που διαθέτουν οι μαθητές. Αντίθετα, αποσκοπεί στην καταγραφή των ιδεών και απόψεων τους. Τέλος, αναδεικνύεται ως σημαντικό εργαλείο στην εποικοδομητική προσέγγιση ενεργοποιώντας παράλληλα την αποκλίνουσα, αλλά και την κριτική σκέψη. Από την άλλη μεριά, η «χαρτογράφηση εννοιών» συνιστά μια μέθοδο, η οποία συνεισφέρει στην οργάνωση των εννοιών και στην οπτικοποίηση των μεταξύ τους σχέσεων από οι μαθητές. Οι χάρτες εννοιών που προκύπτουν παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στο υπό μελέτη θέμα και να αποκτήσουν συνολική και ολοκληρωμένη θεώρησή του (Ξανθάκου, 1998 · Δημητρίου, 2009).

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας²³:

1^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός – Προετοιμασία προβολής και Προϊδεασμός

Στη φάση αυτή ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαλόγου με ερωτήσεις σχετικές με το υπό μελέτη θέμα, τις οποίες απευθύνει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές (*έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*), προκειμένου να ενεργοποιηθεί η σύνδεση προηγούμενων γνώσεων και δεδομένων, έχοντας ως επίκεντρο το αντικείμενο της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Επιπλέον, προσφέρονται διευκρινίσεις – κατευθύνσεις για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί,

²³ Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκαν συνδυαστικά με το Μοντέλο της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας, στοιχεία από τη διδακτική πρόταση αξιοποίησης του βίντεο, όπως περιγράφεται στο Φύκαρης, Ι. (2012), «Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: Μια διδακτική δυνατότητα», *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 103-104, σ.σ. 233-247

αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο της προβολής και η σκοπιμότητά της (εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης).

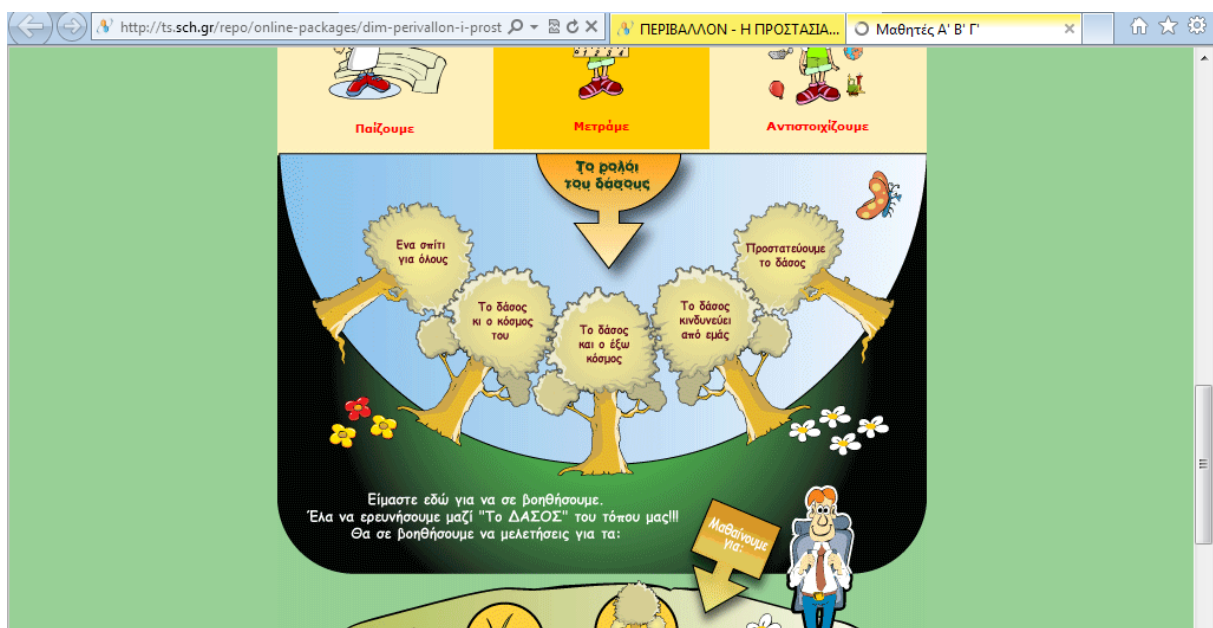
Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη διάρκεια της φάσης αυτής οι μαθητές εκφράζουν απόψεις και γνώμες αναφορικά με το δάσος χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών, ενώ συγχρόνως, γίνεται καταγραφή τους με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης). Επίσης, αναπτύσσεται διαλογική συζήτηση, η οποία πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την ανάδειξη των κύριων σημείων της προβολής, στα οποία γίνεται προσπάθεια να επικεντρωθούν οι μαθητές.

2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμπάθισης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό ξεναγούνται στις υποενότητες του συγκεκριμένου λογισμικού εστιάζοντας στα δομικά χαρακτηριστικά του, στην ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας, στην αισθητική αποτύπωση και στην ανάδειξη των εντυπώσεων που προκλήθηκαν από την προβολή. Κατά τη διάρκεια της προβολής οι μαθητές επανεξετάζουν τις αρχικές καταγραφές τους από τον αρχικό καταγισμό ιδεών και προβαίνουν σε αντίστοιχες διορθώσεις και βελτιώσεις (μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων).



Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών στην καθημερινή πρακτική

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με το θέμα της προστασίας του δάσους προσπαθώντας να συσχετίσουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες (*ενεργοποίηση των μαθητών και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*). Προκειμένου να εμπλακούν συναισθηματικά τους τίθεται το ερώτημα: «Εμένα με νοιάζει! Σκέφτομαι και συζητώ πώς μπορώ να βοηθήσω στην προστασία του δάσους» (*διαδικασία συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών*).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, συμβουλεύει και παροτρύνει για την αιτιολόγηση των απόψεων και των επιχειρημάτων που καταθέτουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, προσπαθεί να προβληματίσει τους μαθητές για πιθανές λανθασμένες ιδέες (*πρόκληση γνωσιακής σύγκρουσης*), ώστε να αντικατασταθούν με επιστημονικά έγκυρες (*εννοιολογική αλλαγή*).

3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Η κάθε ομάδα αποφασίζει να ορίσει ένα μαθητή ως παρουσιαστή των αποτελεσμάτων της, ο οποίος και θα ανακοινώσει τις προτάσεις στις οποίες κατέληξε η ομάδα του με κύρια αναφορά στην προστασία του δάσους (*αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτευξέων*). Ταυτόχρονα, με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, εκφράζουν τα συναισθήματα που βίωσαν με την εμπλοκή τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως ισότιμο μέλος, καταθέτει, εκφράζει και διατυπώνει τις δικές του απόψεις και ιδέες. Ωστόσο, δεν παρεμβαίνει από την αρχή βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές να αναπτύξουν την ατομική τους αντίληψη και κριτική ικανότητα. Τέλος, προωθείται διαομαδική συζήτηση και διατυπώνονται γενικά συμπεράσματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας πραγματοποιείται αξιολόγηση της συμμετοχής των μελών των ομάδων, ο βαθμός συνεργατικότητάς τους, αλλά και η ποιότητα της επικοινωνίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (*διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας*).

Επιπλέον, η διαδικασία της αξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη (*ταχύτητα/ ρυθμός μάθησης*). Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών, καθώς και το βαθμό εξοικειώσής τους με το σχεδιασμό εννοιολογικών χαρτών, οι έννοιες και οι συνδετικές λέξεις ή φράσεις, που αφορούν το θέμα μελέτης, δίνονται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό για να επιλέξουν τις αντίστοιχες θέσεις, ώστε να τον

κατασκευάσουν, να τον διαμορφώσουν και να αποκτήσει ολοκληρωμένη μορφή, η οποία θα ανταποκρίνεται στις γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές.

8.4. 4^{ος} Ενδεικτικός σχεδιασμός: «Σκυταλοδρομία ανακύκλωσης»

Τάξη εφαρμογής: Μαθητές προσχολικής ηλικίας

Κοινωνικές αξίες που προωθούνται: αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, οικολογική ισότητα, επικοινωνία, συνεργασία

Οργάνωση μαθητών: Εργασία σε μικρές ομάδες μαθητών.

Χώρος διεξαγωγής δραστηριότητας: Εξωτερικός χώρος

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Μέσα - Υλικά: ανακυκλώσιμα υλικά (όπως χαρτί, αλουμίνιο, αντικείμενα από πλαστικό, μπαταρίες), κάδοι ανακύκλωσης διαφορετικού χρώματος

Στόχοι:

Ο διδακτικός σχεδιασμός έχει ως στόχο οι μαθητές:

- ✓ Να υιοθετήσουν αξίες και στάσεις που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της ηθικής της αειφορίας.
- ✓ Να γνωρίσουν και να γίνουν κοινωνοί της σημασίας και της αξίας των νέων αειφόρων μοντέλων κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών.
- ✓ Να γνωρίσουν ότι τα απορρίμματα αποτελούν το αποτέλεσμα των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και να αποσαφηνίσουν τη σχέση που διέπει τις δικές τους καταναλωτικές συνήθειες με την παραγωγή απορριμμάτων.
- ✓ Να πραγματοποιούν τις ατομικές τους επιλογές, αντιλαμβανόμενοι ταυτόχρονα, την ευθύνη για τις συνέπειες των πράξεών τους.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με την αλληλεπίδραση που ενυπάρχει μεταξύ των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος, καθώς και με τη σημασία τους για την πρόκληση αρνητικών αλλαγών, αλλά και της ρύπανσης.

Θεωρητικό μοντέλο δόμησης του σχεδιασμού: Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση πραγματοποιείται μια προσπάθεια να συνδυαστούν η διαδικασία της μάθησης μέσα από τη δράση με αυτή τη διαδικασία της τροποποίησης της συμπεριφοράς και της συμβάλλουσας εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτών των διδακτικών δυνατοτήτων έχει ως πυλώνα τη θέση πως η ανάπτυξη της μάθησης επιτυγχάνεται - πραγματοποιείται μέσα από τις εμπειρίες και τα

βιώματα των μαθητών, την αξιοποίηση των προσωπικών αναγκών και των συναισθημάτων τους, ενώ ταυτόχρονα, συνδυάζουν τη δράση με την επαφή με τη φύση.

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας:

1^ο Επίπεδο: Προσδιορισμός και εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Αρχικά, χρησιμοποιείται ο διάλογος για την επεξεργασία της θεματικής ενότητας (*έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*). Σκοπό αποτελεί όχι μόνο η ανάκληση των γνώσεων, αλλά και να κινητοποιήσουν τη σκέψη τους (*εισαγωγή στο περιεχόμενο της μάθησης*).

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη συνέχεια πραγματοποιείται προβολή ενός βίντεο μικρής χρονικής διάρκειας με εικόνες από το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον, προκειμένου οι μαθητές να ενεργοποιηθούν, να προβληματιστούν, να εντοπίσουν περιβαλλοντικά ζητήματα και να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις μορφές ρύπανσης που οφείλονται σε ανθρώπινες δραστηριότητες (*μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων*).

2^ο Επίπεδο: Διαδικασία εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Προβάλλοντας στους μαθητές εικόνες αντικειμένων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, τους ζητείται να ονομάσουν τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένα και να αναφέρουν και άλλα που μπορεί να γνωρίζουν. Με αυτόν τον τρόπο σταδιακά και με τη βοήθεια της μαιευτικής μεθόδου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα υλικά αυτά προέρχονται από τη φύση και καταλήγουν πάλι σε αυτή (*σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση*), ενώ, ταυτόχρονα, έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της ανακύκλωσης, της επαναχρησιμοποίησης και της οικονομίας (Δημοπούλου κα, 2001).

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Οι μαθητές μεταβαίνουν σε εξωτερικό χώρο, χωρίζονται σε ομάδες και τους παρέχονται οι απαραίτητες οδηγίες για την εφαρμογή του ομαδικού παιχνιδιού (*ενεργοποίηση των μαθητών και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*). Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα κουτί στο οποίο

υπάρχουν διαφορετικά αντικείμενα, ανακυκλώσιμα και μη. Απέναντι από κάθε ομάδα υπάρχουν τρεις κάδοι ανακύκλωσης διαφορετικού χρώματος. Κάθε χρώμα αντιστοιχεί και σε ένα υλικό. Συγκεκριμένα, στο μπλε κάδο πρέπει να τοποθετεί μόνο χαρτί, στον πράσινο κάδο τα κουτάκια αλουμινίου και στον άσπρο τα αντικείμενα από πλαστικό. Ο εκπαιδευτικός δίνει το σήμα για την έναρξη της σκυταλοδρομίας και οι ομάδες πρέπει, σε καθορισμένο χρονικό διάστημα, να ξεχωρίσουν και να τοποθετήσουν στους σωστούς κάδους τα αντικείμενα από τα υλικά που ανακυκλώνονται (*καθοδηγούμενη διερεύνηση του περιεχομένου*). Στο τέλος, οι κάδοι ανοίγονται και για κάθε σωστό αντικείμενο οι ομάδες κερδίζουν ένα σήμα της ανακύκλωσης. Νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που τοποθέτησε σωστά τα περισσότερα αντικείμενα στο μικρότερο χρονικό διάστημα.

3^ο Επίπεδο: Επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο παιχνίδι, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, εκφράζουν συναισθήματα ή προβληματισμούς, αποκτούν εμπειρίες, κατανοούν και εκτιμούν το περιβάλλον ως προαπαιτούμενο για την ποιοτική διαβίωση τους (*επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών*). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την εμπλοκή των μαθητών σε διάλογο, ο οποίος αποσκοπεί να διασαφηνίσουν τις έννοιες «ανάγκη» και «επιθυμία», ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή στις καταναλωτικές τους συνήθειες μπορεί να αποδειχτεί πολύτιμη για το περιβάλλον (*διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας αλλά και του μαθησιακού αποτελέσματος*). Επίσης, πραγματοποιούνται συζητήσεις γύρω από το περιεχόμενο διάφορων φράσεων που λειτουργούν ως συνθήματα όπως, «όλοι μαζί μπορούμε», «ένα αντικείμενο, πολλές ζωές», «είμαστε αυτό που τρώμε», για να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν στάσεις και να εδραιώσουν διαφορετικές συμπεριφορές (*συναισθηματική εμπλοκή*).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία ως σκοπό έχουν να αναδείξουν τη δυνατότητα μετάδοσης ορισμένων κοινωνικών αξιών μέσα από συγκεκριμένους διδακτικούς σχεδιασμούς. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια, τα οποία στηρίζουν θεωρητικά τους προτεινόμενους διδακτικούς σχεδιασμούς. Η ανάπτυξη των κεφαλαίων του θεωρητικού μέρους προέκυψε μετά από μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Η μελέτη κάθε κεφαλαίου αποκομίζει στον αναγνώστη κάποια συμπεράσματα αναφορικά με το υπό ανάπτυξη θέμα. Συγκεκριμένα, από το πρώτο κεφάλαιο προκύπτει ότι η εκπαίδευση, ως σημαντικός κοινωνικός θεσμός, είναι επιφορτισμένη με τη μετάδοση των γνώσεων, των αξιών, των αρχών και των κανόνων μιας κοινωνίας. Ωστόσο, οφείλει να ακολουθεί, με τις απαραίτητες εκπαιδευτικές προσαρμογές, τις αλλαγές που προκύπτουν στο σύστημα των αξιών μιας κοινωνίας, καθώς σε διαφορετική περίπτωση δε θα δύναται να προσφέρει τα αναμενόμενα στα υποκείμενα της μάθησης μειώνοντας ταυτόχρονα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς θεσμούς και στις κοινωνικές αξίες, οι οποίες διαμορφώνονται από την κοινωνία, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συνοχή της. Η συνοχή του κοινωνικού συνόλου αποτελεί απαραίτητο και καθοριστικό παράγοντα για την επιβίωση και εξέλιξή του. Η έλλειψη κοινωνικής συνοχής συνιστά σημαντικό εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου, αλλά και διατήρησης της ειρήνης και της ομαλότητας εντός του κοινωνικού συνόλου.

Οι θέσεις που αναπτύσσουν οι ψυχολογικές θεωρίες για την εσωτερικευση των κοινωνικών αξιών αναπτύσσονται στο τρίτο κεφάλαιο. Από τη μελέτη του συγκεκριμένου κεφαλαίου προκύπτει ως συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότερη προώθησή τους, μέσω της διδακτικής διαδικασίας, οφείλει να στηρίζεται σε συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων. Η ανάγκη για συνδυασμό των διαφορετικών προσεγγίσεων προκύπτει από τις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο ως αποτέλεσμα των αντίστοιχων αλλαγών σε κοινωνικό επίπεδο.

Το κύριο συμπέρασμα που προκύπτει από το τέταρτο κεφάλαιο είναι ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης για τις αξίες βρίσκεται σε μια κατάσταση εξέλιξης και προσαρμογής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα. Ωστόσο, πρέπει να υφίσταται ολοκληρωμένος σχεδιασμός προκειμένου να επιτευχθεί η συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών καθώς οι ταχύτερες κοινωνικές εξελίξεις ενισχύουν την αναγκαιότητα για την εκπαίδευση για τις αξίες και αναδεικνύουν ταυτόχρονα το σημαίνοντα ρόλο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Κάτω από αυτήν την οπτική, βασική θέση του πέμπτου κεφαλαίου αποτελεί η σύνδεση των δύο περιοχών στη δημιουργία μιας κοινής βάσης αξιών, καθώς αυτές συνδέονται σε θεωρητικό επίπεδο, σε επίπεδο σκοπού, στόχων, αρχών. Άλλωστε, οι κοινωνικές αξίες με τις αξίες της αειφορίας – περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συχνά ταυτίζονται και αρκετές από τις έννοιες που πραγματεύονται αλληλεπικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό.

Συζητώντας κανείς το ερευνητικό μέρος της εργασίας μπορεί να ισχυριστεί ότι από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι η ευαισθητοποίηση και η κινητοποίηση των μαθητών ενισχύθηκε από τη διασαφήνιση των κοινωνικών αξιών που αναδεικνύονται μέσω των εφαρμοζόμενων διδακτικών σχεδιασμών συνδυαστικά με την καλλιέργεια της αντίληψης εφαρμογής των αξιών αυτών στην καθημερινή ζωή. Αυτή η διαπίστωση προέκυψε από την πλειονότητα των μαθητών που έλαβαν μέρος στους συγκεκριμένους διδακτικούς σχεδιασμούς. Η εκτίμηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών σχεδιασμών μπορεί να γενικευτεί δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διάχυση, κατανόηση και αξιοποίηση των κοινωνικών αξιών από τους εμπλεκόμενους μαθητές και στο μέλλον, μέσω της δυναμικής που αναδύεται από τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με τις ανάλογες κάθε φορά προσαρμογές και τους αντίστοιχους μετασχηματισμούς.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι προωθούνται οι αξίες της επικοινωνίας, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές συνεργάζονται και επικοινωνούν, προκειμένου να δραστηριοποιηθούν στο πεδίο. Δρώντας συλλογικά, καλλιεργούν την ικανότητα της συνεργασίας και αναπτύσσεται η αλληλεγγύη. Έτσι, τίθενται οι βάσεις για τη θεμελίωση των ηθικών αξιών και της ενσυναίσθησης. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η υπευθυνότητα, η συνεργασία, και η αξία της διατήρησης της οικολογικής βιωσιμότητας.

Από την άλλη πλευρά, το νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο βασίζεται σε σύγχρονες αναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες αναγνωρίζοντας το θεμελιώδη ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο στην επίτευξη της γνώσης όσο και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των σύγχρονων μαθητών. Με την έμφαση που δίνεται στη διαθεματική

προσέγγιση της γνώσης, στη βιωματική και συνεργατική μάθηση και στα σχέδια εργασίας, τα καινοτόμα προγράμματα και τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις επιτυγχάνεται η κοινωνιοκεντρική αποστολή του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2004:30). Ωστόσο, προτείνεται η επανεξέταση του συγκεκριμένου προγράμματος μόλις ολοκληρωθεί η περίοδος της πιλοτικής εφαρμογής του.

Κάτω από αυτήν την οπτική, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη βάση των αξιολογικών διαφοροποιήσεων θεωρούνται πλέον επιβεβλημένες λόγω του ότι το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα, αντανακλά το σύστημα των αξιών, των κανόνων, των προσανατολισμών και των ιδεολογιών που ισχύουν στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2006). Στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό αξιών και πολυπολιτισμική σύνθεση, αναδεικνύονται αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη, η αυτονομία, η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η αειφορία. Επίσης, προκύπτει η ανάγκη να καλλιεργηθούν στους μαθητές ικανότητες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η διερεύνηση, η ανάλυση και ο αναστοχασμός (Φλογαΐτη, 2006 · Φύκαρης, 2010). Ειδικότερα, σύμφωνα με την εκπαίδευση των αξιών, οι αξίες δεν εσωτερικεύονται όπως οι γνωστικές πληροφορίες, αλλά απαιτούν προσπάθεια σε βάθος χρόνου, τίθεται, λοιπόν, το ζήτημα οι διδακτικές παρεμβάσεις να αφορούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο να στοχεύουν στην οργάνωση μιας διδασκαλίας της μίας διδακτικής ώρας (Καραγεωργάκης κ.ά, 2005).

Επιπροσθέτως, στη σημερινή κοινωνία το σχολείο δε μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του ρόλο, δίνοντας έμφαση μόνο στην ατομική προσπάθεια και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. Οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι γνώσεις, που αποκτούν οι μαθητές θα πρέπει να συμβάλουν στην επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού τους, της αυτενέργειάς τους και της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης (Φύκαρης, 2010). Αυτό επιτυγχάνεται με το μετασχηματισμό των αναγκών και των απαιτήσεων της κοινωνίας σε διδακτικές προσεγγίσεις και σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004:9), είναι «ο μόνος τρόπος για να παραμείνει το σχολείο ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας».

Καταληκτικά αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν μαζί με τους μαθητές τους στην υλοποίηση των συγκεκριμένων διδακτικών σχεδιασμών, έδειξαν εξοικειωμένοι με τις διδακτικές πρακτικές προώθησής τους, κυρίως λόγω του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επίσης, μετά την επαφή τους με την περιβαλλοντική

εκπαίδευση διέκριναν τα σημεία σύνδεσης των δύο περιοχών. Ωστόσο, το ζήτημα που αναφέρεται αφορά την επιμόρφωσή τους και την περαιτέρω πληροφόρησή τους σε θέματα αναγνώρισης των κοινωνικών αξιών και της αποδοτικότερης επεξεργασίας τους στη διδακτική διαδικασία. Το ζήτημα αυτό αγγίζει και το βαθμό ενημέρωσής τους όσον αφορά το νέο πρόγραμμα σπουδών. Στη βάση των προαναφερθέντων θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες αξιοποίησης και προώθησης των κοινωνικών αξιών για να μην τις αντιμετωπίζουν εμπειρικά, αλλά με συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες θα στηρίζονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση για τις αξίες.

9.2. Προτάσεις

Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού και την παρουσίαση του ερευνητικού μέρους και των συμπερασμάτων που προέκυψαν είναι απαραίτητο να κατατεθούν ορισμένες προτάσεις, προκειμένου να γενικευτεί η εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών σχεδιασμών, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικότερη για την προώθηση των κοινωνικών αξιών και σε άλλους μαθητές στο μέλλον.

Η διδασκαλία συγκεκριμένων κοινωνικών αξιών, όπως: της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, της υπευθυνότητας, της αυτονομίας και της δικαιοσύνης, θεωρείται αναγκαία, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, αξιολογούν απόψεις, θέσεις και καταστάσεις που διαπραγματεύονται στο σχολείο, διασαφηνίζουν και αναλύουν αξίες και στερεότυπα και, τέλος, αναθεωρούν τις προσωπικές τους αξίες προς όφελος της κοινωνίας. Γι' αυτό προτείνεται η εντατικοποίηση της διδασκαλίας των αντίστοιχων αξιών, καθώς αυτές θα συμβάλλουν στην ομαλότερη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου, αλλά και στην ένταξη των μαθητών ως αυριανών πολιτών σε αυτό.

Από την άλλη πλευρά, οι ταχύτερες κοινωνικές εξελίξεις και οι συνέπειές τους στο περιβάλλον αναδεικνύουν το σημαίνοντα ρόλο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ευρύτερο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης του κοινωνικού αξιακού συστήματος. Είναι, επομένως, ιδιαίτερα χρήσιμο να ενισχυθεί η πραγματοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και αντίστοιχων δράσεων, καθώς θα προκύψουν πολλαπλά οφέλη τόσο σε επίπεδο φυσικού περιβάλλοντος, όσο και σε αξιακό.

Ωστόσο, ανακύπτει το ζήτημα της πληροφόρησης - ενημέρωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο των κοινωνικών αξιών, καθώς του

ρόλου τους στην προώθηση των κοινωνικών αξιών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τη συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών και για την καταλληλότερη προετοιμασία των μαθητών στην κατεύθυνση του εντοπισμού, της κατανόησης και της εφαρμογής τους στην καθημερινή ζωή, οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν τους μαθητές επιλέγοντας εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Συνεπώς, προτείνεται η πραγματοποίηση αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων σε αντίστοιχα ζητήματα, προκειμένου το σύνολο των εκπαιδευτικών να αποκτήσει τα απαραίτητα εργαλεία για να φέρει εις πέρας αντίστοιχες διδακτικές δράσεις.

Σε όσα προαναφέρθηκαν προστίθεται μια ακόμα διάσταση, αυτή της αξιοποίησης του νέου προγράμματος σπουδών, τόσο αυτόνομα, όσο και συνδυαστικά με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Όπως προκύπτει από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, οι δυνατότητες που προσφέρονται, για την προώθηση των κοινωνικών αξιών, είναι αρκετές και ιδιαίτερα χρήσιμες για το σχεδιασμό, την υλοποίηση, τον εμπλουτισμό, το μετασχηματισμό και την αξιολόγηση των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών αλλά και άλλων καινούριων. Γι' αυτό κρίνεται επιτακτική η ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών και των δυνατοτήτων που προσφέρει στην κατεύθυνση της προώθησης των κοινωνικών αξιών.

Επιπροσθέτως, προτείνεται η δημιουργία μιας κοινής βάσης αξιών ανάμεσα στην εκπαίδευση για τις αξίες και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η επίτευξη των στόχων τους θα συντελέσει στον επαναπροσδιορισμό και στην αναθεώρηση του κοινωνικού αξιακού συστήματος, όπως αυτή επιβάλλεται από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι προτάσεις αφορούν κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ζητήματα της εκπαίδευσης για τις αξίες, καθώς η ελλιπής γνώση των αντίστοιχων θεμάτων θα καθιστά σχεδόν ανέφικτη την επιτυχή μετάδοση των αντίστοιχων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την επιτυχή πρόσληψη τους από τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Battistich, V., & Watson, M., & Solomon, D., & Schaps, E., & Kurtines, J. (1988), *The Child Development project: A Comprehensive Program for the development of Prosocial Character*, (San Ramon, Calif.: Developmental Studies Center, 1988).
- Beck, C.M. (1971), *Moral Education*, Toronto, U.P.
- Bennett, W. J. (1993), *The book of Virtues: A treasury of Great Moral Stories*, New York: Simon and Shuster.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995), *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Berkowitz, M. (1997), «Integrating structure and content in moral education», Paper presented at the AERA Conference, Chicago, March 1997.
- Berkowitz, M. (1980), «The social construction of knowledge», Paper presented at the Tenth Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Philadelphia.
- Berkowitz, M., Battistich, V.A., & Bier, M.C. (2008). What works in character education: What is known and what needs to be known. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 414-430). N.Y: Routledge.
- Berleant, A. (1973), «The experience and judgment of values», in Laszio E. /Wilburj (Eds): *Value theory in Philosophy and Social science*, N. York, 1973, p. 24-37
- Borden, R. J. & Schettino, A. P. (1979), «Determinants of Environmentally Responsible Behavior», *Journal of Environmental Education*, 10 (4), pp.35-39.
- Brady, L. (2008), «Strategies in Values Education: Horse or Cart? », *Australian Journal of Teacher Education*, Vol.33. Iss.5, Article 6.
- Burman, E. (2008), *Deconstructing Developmental Psychology*, (2nd ed.), London: Routledge.
- Caduto, M. (1985), «A Guide on Environmental Values Education», in UNESCO – UNEP *International Environmental Education Programme*, Environmental Education Series No 13.

- Chazan, B. (1973), «The Moral Situation: A Prolegomenon to Moral Education», in Barry I. Chazan and Jonas F. Soltis (eds.), *Moral Education*, 1973. Columbia University Press, N.Y., p.36.
- Collins, R. (1974), *Conflict Sociology*, New York: Academic Press.
- Cronbach, L. J. (1982), *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Crusec, J. (1981), «Socialization Processes and the Development of Altruism» in J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds), *Altruism and Helping Behaviour: Social, Personality and Developmental Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 65 – 89.
- De Vries, R & Zan, B. (1995), «Creating a constructivist classroom atmosphere», *Young Children*, 51 (1), 4 – 14.
- Dewey, J. (1964), «What psychology can do for the teacher», R. Archambault (ed.), *John Dewey on education: Selected Writings*. New York: Randon House, 1964
- Dewey, J. (1909), *Moral Principles in Education*, στο <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
- Diaz, R. & Neal, C. & Ammaya – Williams, M. (1990), «Social origins of self – regulation» in L. Moll (ed.), *Vygotsky and education* (127 – 154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1956), *Education and Sociology*, Glencoe, Illinois: Free Press.
- Durkheim, E. (1961), *Moral Education*, New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1966), *A study in sociology*, New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1972), *Erziehung und Soziologie*, Dusseldorf: Free Press.
- Farmer, R. (1987), «Values education: an argument for the defense», *The Educational Forum*, 52 (1).
- Fenshem, P. & Hunwick, J. (1983), «Environmental Education: Module for preservice training of science teacher and supervisors for secondary schools» UNES CO – UNEP, No 7.
- Frischnecht, U. & Frischnecht, K. (1980), *Values Education and the Environment*, Unpublished research report, University of Michigan School of Natural Resources.
- Halstead, M. & Taylor, M. (1996), *Values in Education and Education in Values*, Taylor & Francis.
- Hartup, W. W. (1983), «Peer relations», In Hetherington, EM., (Ed), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*,

- New York: Wiley. pp 103–196.
- Hartup, W. W. (1987), «Relations and growth of social Competence», In *International Society for the Study of Behavioural Development, China Satellite Conference*, Beijing, China.
- Haste, H. & Abrahams, S. (2008), «Morality, culture and the dialogic self: taking cultural pluralism seriously», *Journal of Moral Education*, 37 (3), pp. 377 – 394.
- Hoffman, M. L. (1988), «Moral Development», in M. Bornstein & M. Lamb (Eds), *Social Emotional and Personality Development, Part III of Developmental Psychology: An Advanced Textbook*, (2nd ed.), London: Erlbaum, 1988.
- Kamii, C. & De Vries, R. (1993), *Physical knowledge in preschool education*, New York: Teachers College Press.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (1997), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.
- Katz, L.G., & Chard, S. (1993). «The project approach», In Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson, *Approaches to early childhood education* (2nd ed., pp. 209-222). New York: Merrill.
- Kazepides, A. (1973), *The Autonomy of Education*, Athens: National Center of social Research.
- Kilpatrick, W. (1992), *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York: Simon and Schuster.
- Kirschenbaum, H. (1977), «Current Research in Values Clarification», *Social Education*, May 1977, p.399.
- Kirschenbaum, H. (1992), «A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education», *Phi Delta Kappa*, 73 (10), pp. 771-6.
- Kirschenbaum, H. (1995), *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Boston: Allyn and bacon, 1995.
- Kohlberg, L. (1969), «Stage and sequence: The cognitive – developmental approach to Socialization», In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally, 1969.
- Kohlberg, L. (1976), «Moral stages and Moralization: Cognitive – developmental approach», In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and behaviour: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Kohlberg, L. (1981), *Essays on Moral Development*, Vol: 1 The Philosophy of Moral Development, San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1984), *Essays on Moral Development*, Vol: 2 The Philosophy of Moral Development, San Francisco: Harper & Row.
- Kohn, A. (1997), «How not to teach values», *Phi Delta Kappan*, vol. 78 (6), pp. 429 – 439.
- Kolb, W. L. (1961), «Values, Determinism and Abstraction», στο Donald N. Barrett (ed.), *Values in America*, University of Notre Dame Press, Indiana.
- Lickona, T. (1991), *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York: Bantoun.
- Lickona, T. (1997), «Educating for character: A comprehensive approach», in A. Molnar & K. Rehage (Eds), *The Construction of Children's Character*, Chicago: Chicago University Press, NSSE.
- Lovat, T & Clement, N. (2008), «Quality teaching and values education: coalescing for effective learning», *Journal of Moral Education*, 37:1, pp. 1-16.
- Lovat, T. (2009), «Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin», στο Lovat, T. & Toomey, R. (Eds), *Values Education and Quality Teaching*, Springer.
- Masters, J.C., & Furman, W. (1981), «Popularity, individual friendship selection and specific peer interactions among children», *Developmental Psychology*, 17, 344 – 350.
- Moll, L.C. & Greenberg, J. (1990), «Creating zones of possibilities: Combining social contents for instruction» in L.C. Moll (ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319 – 348), Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ormell, C. (1980), «Values in Education», In R. Straughan & J. Wrigley (Eds.), *Values and evaluation in Education* pp. 71-95. London: Harper and Row.
- Palinscar, A. & Klenk, L. (1992), «Fostering literacy learning in supportive contexts», *Journal of Learning Disabilities*, 25, 211 – 225.
- Parsons, T. (1959), «The school class as a social system: Some of its functions in American society», in *Harvard Educational Review*, 29.
- Pettus, A. (1976), «Environmental Education and Environmental Attitudes», *Journal of Environmental Education*, 8 (1), pp. 48-51.
- Piaget, J. (1932), *The Moral Judgment of the child*, (trans. M. Gabain), London: Routledge and Kegan Paul, 1932.
- Piaget, J. (1981), *Intelligence and Affectivity*. Basic Books, New York.
- Power, C. (1997), «Understanding the Character in Character Education», in L. Nucci, *Developmental perspectives and approaches to character education*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.

- Pritchard, M. (1988), *Moral Education and Character*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Raths, Louis, M. Harmin, & S.B. Simon (1966), *Values and Teaching* (Columbus, OH: Charles E. Merrill).
- Robb, B. (1998), «What is value education – And so what? », *The Journal of Values Education*, Vol. 1, January 1998.
- Rich, J.M. (1968), *Education and Human Values*, Addison – Wesley Pub. Co., Inc., Philippines.
- Rocheach, M. (1973), *The Nature of Human Values*, MacMillan Pub. CO., Inc., N.Y.
- Rocheach, M. (1979), «Understanding Human Values, Individual and Societal, στο M. Rocheach (ed.), *From Individual to Institutional Values, With Special Reference to the Values of Science*, in M. Rocheach (ed.), Free Press, New York, p. 48.
- Sherblom, S. (2012), «What develops in moral development? A model of moral sensibility», *Journal of Moral Education*, 41:1, pp.117-142.
- Silver, M. (1976), *Values Education*, National Education Association of the United States.
- Smelser, N. & Baltes, P. (2001), «Values, Sociology». *International Encyclopedia of the social & behavioural science*. Vol. 24. pp. 16153 – 16158.
- Stapp, W. B. (1970), «Environmental Encounters», *Environmental Education*, 2(1), p.p. 35-41.
- Straughan, R. & Wrigley, J. (1980). *Values and evaluation in education*. Harper & Row.
- Straughan, R. (1991), *Can we teach children to be good? Basic issues in moral, personal and social education*. Philadelphia: Open University Press.
- Superka, D., Ahrens, C., & Hedstrom, J. (1976). *Values education sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Tappan, M. (1998), «Moral Education in the Zone of Proximal Development», *Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 2, 141 – 160.
- Triantis, H. & Davis, E. (1965), «Race and Belief as Determinants of Behavioral Intentions», *Journal Personality and Social Psychology*, 2(5):715-725.
- Vitz, P. C. (1990), «The use of stories in moral development: New psychological reasons for an old educational method», *American Psychologist*, vol. 45.
- Waite – Stupiansky, S. (1997), *Building understanding together: A constructivist approach to early childhood education*, Albany, New York: Delmar Publishers.
- Warnock, M. (1996), «Moral Values», στο J.M. Halstead and M.J. Taylor (eds.), *Values in Education and Education in Values*, Falmer Press, London.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα.
- Αντωνόπουλος, Γ. (1972), *Εισαγωγή εις την Φιλοσοφίαν*, Αθήναι.
- Αυγητίδου, Σ. – επιμ. (2008), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (1997), *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Άχλης, Ν. (1996), *Οι αξίες στα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού σχολείου (1954 – 1994)*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βασιλείου, Θ. & Σταματάκης, Ν. (2000), *Επίτομο εννοιολογικό λεξικό επιστημών του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλοπούλου, Μ. (1999), «Ο Χάρτης Εννοιών ως Εργαλείο Αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ΠΕΕΚΠΕ, Αθήνα, σ.σ 27 – 29.
- Βούκανου, Μ. (2009), *Ευρωπαϊκή διάσταση και πρόγραμμα σπουδών: η διερεύνηση της εισαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22572#page/1/mode/2up>
- Βώρος, Φ. (1997), *Η Φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Εκπαιδευτικού Συνδέσμου.
- Βώρος, Φ. (2006), *Οι αξιολογικές κρίσεις. Η χρήση και η σημασία τους στην εκπαίδευση*, στο <http://www.voros.gr/them/ar1205.html>
- Γεώργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία: Στάσεις, αυτοαντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις, επικοινωνία, τ. Α΄*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α. (2000), *Γη ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές - Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2006), *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργόπουλος, Α. & Λιθοξοΐδου, Λ. (2010), «Αναζητώντας ένα μοντέλο αξιολόγησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία», στο Κακανά, Δ. κα (2010), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2007), «Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία», στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. – επιμ. Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2007), *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους υπαλλήλους*, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρίου, Α. (2005), «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό» στο Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ321 – 340.
- Δημητρίου, Α. (2009), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δημοπούλου, Μ. κα (2001), *Περιβαλλοντική Αγωγή για μικρά παιδιά*, Αθήνα: εκδ. Καλειδοσκόπιο.
- Δήμου, Γ. (2008), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρίες Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009), *Το παιχνίδι. Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Πουρνάρα.
- Ζυγούρη, Ε. *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη.
- Καζάζης, Μ. (2011), *Ο Πατού και τα ζώα του δάσους*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καζάζης, Μ. (2012), *Ζήκος ο Λύκος. Φώναξέ μου σ'αγαπώ*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καζεπίδης, Τ. (1998), *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κακαβούλης, Α. (1994), *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή: ψυχοπαιδαγωγική β΄*, Αθήνα.
- Κακαβούλης, Α. (1999), *Παιδικός αλτρουισμός, πώς τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*, Αθήνα.

- Κακανά, Δ. (2008), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ., & Μπότσογλου, Κ., & Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (2010), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καμαρινού, Δ. (2005), « Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής για πιο Αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στο Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg σ.σ 231 – 252.
- Καναβάκης, Μ. (2002), *Κοινωνική παιδαγωγική. Περιεχόμενο και ιστορική εξέλιξη*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Κάππας, Χ. (2005), *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καραγεωργάκης Στ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ. Γεωργόπουλος, Α. (2005). «*Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια*», στο Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. - επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 285-305.
- Καραγιώργος, Δ. (2000), *Το πρόβλημα και η επίλυση του*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Καραλάζου, Θ. (2003), «*www.ΔΑΣΟΣ.gr*», Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Αθήνα.
- Καυάλης, Α. (2005), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη,
- Κελπανίδης, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. – επιμ. (1995), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1994), *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1999), *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Οδυσσέας.

- Κουτσοβάνου, Ε. (2005), *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, εκδ. Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2007). «Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων». *Επιστημονικό Βήμα*, τευχ. 6, σ.σ. 76-89.
- Κρίβας, Σ. (1998), «Περιβαλλοντική Αγωγή και Περιβαλλοντική συμπεριφορά: Μια κριτική Συνθετική Προσέγγιση μέσω Βιβλιογραφικής Διερεύνησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σσ. 41-70.
- Κυρίδης, Α. (1996), *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002), *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λάσκος, Χ. (2006), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Θεωρητικές τάσεις και θεμελίωση*, Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ – ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15030#page/1/mode/2up>
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2005), «Διαμόρφωση στάσεων και αξιών φιλικών προς το περιβάλλον στην προσχολική ηλικία. Ψυχολογικές διαδικασίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις». *Πρακτικά 1^ο Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Σελ. 381 – 388 στο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/381-388_oral.pdf
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993), *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαρκής, Δ. (1995). «Περί αξίας. Η μεγάλη καριέρα μιας μοντέρνας έννοιας», *Αξιολογικά*, τ. 8, 35-47.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008), *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος 1. Η σχολική τάξη – Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*, εκδ. Γρηγόρη.

- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990), *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μουμουλίδου, Μ. (2006), *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Μπάκας, Θ. (2003), «Οι κοινωνικές αξίες στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Ε΄ Δημοτικού». Στο Κουτσοβάνου κα (επιμ.): *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Αθήνα. σελ. 453-463.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίκος, Κ. (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008), *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999), *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000), *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής Ηλικίας*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005), «Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου Ε. (2008), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (1998), *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2010), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. www.digitalschool.minedu.gov.gr
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011), *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. www.digitalschool.minedu.gov.gr
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού - Μαθησιακού Πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. www.digitalschool.minedu.gov.gr
- Παπαδάτος, Γ. (2009), *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*, εκδ. Πατάκη.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1998), Φύση και ηθική, στο Μοδινός, Μ. & Ευθυμιόπουλος, Η. - επιμ. (1998), *Οικολογία και επιστήμες του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Στοχαστής – ΔΙΠΕ, σελ. 256-271.

- Παπαδημητρίου, Β. (2006), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια διαχρονική θεώρηση*, εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής, Δ. (1999), *Θετικές και Αρνητικές Μορφές Συμπεριφοράς*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988), *Μάθηση και κοινωνία*, εκδ. Οδυσσέας.
- Παπανούτσος, Ε. (1975). *Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπανούτσος, Ε. (1995). *Ηθική*, Τόμ: II, Αθήνα – Γιάννενα: Δωδώνη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, Ιδιωτική Έκδοση.
- Πουρκός, Μ. Α. (1997), *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.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Ν. (2000), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Σακαλάκη, Μ. (1984), *Κοινωνικές ιεραρχίες και συστήματα αξιών*, Αθήνα: Κέδρος.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002), *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005), «Η κοινωνική μάθηση στο Νηπιαγωγείο» στο Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός σ.σ.277 – 298.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005), «Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας» στο Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός σ.σ.299 – 323.
- Σμαράγδα – Τσιάντζη, Μ. (1990), *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (2005), *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαούσης, Δ. (1990), *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998), *Κοινωνιολογία- Γ' Λυκείου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα.

- ΥΠΔΒΜΘ. (2010), *Κοινωνιολογία – Γ' Λυκείου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φεντοσέγιεφ, Ν. (1986), *Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό*, τόμος 4, σ.σ 275 – 278, εκδ. Καπόπουλος.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2005), «Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και προβληματισμοί» στο Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg σ.σ 755 – 772.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Φράγκος, Χ. (1993), *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2012), «Οι αξίες στη διδασκαλία και η διδασκαλία των αξιών», στο http://filologos-hermes.blogspot.gr/2012/09/blog-post_358.html
- Φύκαρης, Ι. (1998), *Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2005), *Ο Περιβάλλον Κόσμος και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φύκαρης, Ι. (2004), «Τοπική κοινότητα και σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 9, σελ. 19 – 32.
- Φύκαρης, Ι. (2010), *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2012), «Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: Μια διδακτική δυνατότητα», *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 103-104, σ.σ. 233-247.
- Φύκαρης, Ι. (2013a), «Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας» στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. – επιμ. *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2013b), «Οικονομική κρίση: μια ευκαιρία επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού αξιακού συστήματος, μέσω της Εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαιδευτικο – διδακτικής συμβολής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» (υπό έκδοση).
- Χατζηρηχάρτου, Χ. (2011), *Η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- X.E.E.A., (1983), *Θεμελιώδεις αξίες στην Παιδεία*, έκδοση της Χριστιανικής Ένωσης Εκπαιδευτικών λειτουργών, Αθήνα.
- Χρυσafiδης, Κ. (1991), *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Χρυσafiδης, Κ. (2005), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση» στο Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg σ.σ 149 – 169.
- Χρυσafiδης, Κ. (2006α), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafiδης, Κ. (2006β), *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*, εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Μεταφρασμένη

- Bell. J. (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, (μτφ: Ρήγα, Α.), Αθήνα: Gutenberg.
- Birou, A. (1981). *Λεξικό κοινωνικών επιστημών* (μετ. Τσαραβόπουλος, Ν.), Αθήνα: Πάμισος.
- Burman, E. (2008), «Η ηθική και οι Στόχοι της Εξέλιξης», στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τόμος Γ', σ.σ 218-229, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cohen, M. & Manion, M. (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ: Μητσοπούλου, Χ & Φιλοπούλου, Μ), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001), *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Τόμος Β', Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Delors, J. (2002), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρεία Του J. Delors, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, επιστ. επιμ. Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα: Gutenberg.
- Fent, X. (1989), *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της ολιγωνικής ένταξης*, (μτφ: Κακαλέτρη, Γ. Σ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fischer, L. (2006), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, (μτφ: Σπυριδοπούλου, Μ & Οικονομίδου, Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frey, K. (2005), *Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, (μτφ: Μάλλιου, Κ.), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Fontana, D. (1996), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, (μτφ: Λώμη, Μ.), εκδ. Σαββάλας.
- Haste, H. (2008), «Η Ηθική Κατανόηση στο Κοινωνικοπολιτισμικό Περιβάλλον», στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*, τόμος Γ', σελ. 231-229, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Lisak, F. & Pertuze, J. (2005), *Δραστηριότητες για να ανακαλύψω τη φύση*, (μετάφραση: Γεροκώστα Εύη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2007), *Διδακτικές Προσεγγίσεις της Διαθεματικότητας*, (μτφ: Ράπτης Χαράλαμπος), Αθήνα: Πατάκη.
- Muhlbauer, K. R. (2003), *Κοινωνικοποίηση: θεωρία και Έρευνα*, (μτφ: Δημοκίδης, Δ), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Salkind, N. (2006), *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, (μτφ: Μαρκουλής, Δ.), Αθήνα: Πατάκη.
- Verma, G & Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Τεχνικές*, (επιμ: Παπασταμάτης, Α. – μτφ: Γρίβα, Ε.), Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Wadsworth, B. (2001), *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*, (μτφ: Κανελάκη, Σ., Παπαδόπουλος, Σ., Γιάτρα, Σ.), Αθήνα: Καστανιώτη.
- Piaget, J. (1989), *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, (επιμ. – μτφ: Ανθουλιάς, Τ.), Αθήνα: Λιβάνη.
- Richmond, P. G. (1970), *Εισαγωγή στον Πιαζέ*, (μτφ: Μανιάτης, Γ.), Αθήνα: Υποδομή.
- Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, (μτφ: Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ.), Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Α ΔΕΛΤΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΔΕΛΤΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Τίτλος διδακτικού σχεδιασμού	
Σχολείο που συμμετείχε	
Συμμετέχοντες μαθητές	
Ημερομηνία διεξαγωγής	
Χρονική διάρκεια φάσεων	
1 ^η φάση	
2 ^η φάση	
3 ^η φάση	
4 ^η φάση	
5 ^η φάση	
Εκπλήρωση στόχων	
1 ^{ος} στόχος	
2 ^{ος} στόχος	
3 ^{ος} στόχος	
4 ^{ος} στόχος	
5 ^{ος} στόχος	
Δυσκολίες που παρατηρήθηκαν	
Σχόλια	