

Δήμος Χαλκισσιούδης

για μία παιδαγωγική προσέγγιση
του σύγχρονου σχολείου

σημειώσεις Παιδαγωγικής,
Διδακτικής και Ψυχολογίας
για εκπαιδευτικούς και γονείς



Χλωπτσιούδης Δήμος
για μία παιδαγωγική προσέγγιση του σύγχρονου σχολείου

© Χλωπτσιούδης Δήμος
Θεσσαλονίκη, 2013

Το εξώφυλλο και τη σελιδοποίηση επιμελήθηκε
ο Δήμος Χλωπτσιούδης

e-mail: chldimos@gmail.com
url: <http://chldimos.blogspot.com>



[Αναφορά προέλευσης
Μη Εμπορική Χρήση
Παρόμοια Διανομή]

Το εγχειρίδιο για *μία παιδαγωγική προσέγγιση του σύγχρονου σχολείου* διανέμεται ελεύθερα στο διαδίκτυο με άδεια Creative Commons. Η αναφορά του ονόματος του συγγραφέα είναι υποχρεωτική και το έργο διατίθεται μόνο για μη εμπορική χρήση.

Επιτρέπεται ελεύθερα η χρήση αποσπασμάτων και η αποσπασματική παρουσίαση του έργου με την προϋπόθεση αναφοράς προέλευσης και δημιουργού.

Ο Δήμος Χλωπτσιούδης
σπούδασε Ιστορία
και εργάζεται ως φιλόλογος.

Ανήσυχος πολιτικά
και κοινωνικά
δραστηριοποιείται
ως ενεργός πολίτης



στα κοινωνικά κινήματα της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Διατηρεί το κοινωνικής
και πολιτικής κατεύθυνσης ιστολόγιο
ο δείμος του πολίτη

Έχει συγγράψει ιστορικές και κοινωνικές μελέτες
και άρθρα του έχουν δημοσιευθεί στα *Ενθέματα* της
Κυριακάτικης Αυγής, στο *tox.gr*,
το *protagon.gr* το *eklogika.gr* κ.α.

Έχουν εκδοθεί το πολιτικό δοκίμιο
«η δημαγωγία της *δημοκρατίας*» (2009),
η δοκιμακή μελέτη
«Τοπική Αυτοδιοίκηση, προοπτικές ανάπτυξης των
τοπικών κοινωνιών» (2011),
η συλλογή δοκιμίων «7 δοκίμια» (2013)
και η ποιητική συλλογή
«η οργή της πεταλούδας» (2013).



ζητήματα Παιδαγωγικής

(θεωρία και βασικές αρχές)

Αγωγή, Μόρφωση, Μάθηση

Δεν υπάρχει ομοφωνία για το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Ως αγωγή παρουσιάζεται η κοινή τάση να χαρακτηρίζεται μία αλλαγή, μία επίδραση ή μεταβολή στο παιδί, ενώ οι απόψεις διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά τους παράγοντες και τον τρόπο που ασκούνται οι επιδράσεις αυτές (από συστηματικές και σκοπίμες ενέργειες των ενηλίκων ή από το σύνολο των επιδράσεων).

Η αγωγή με την περιορισμένη έννοια ανάγεται στον Herbart και ήταν δασκαλοκεντρική με αφετηρία και ρυθμιστή τον εκπαιδευτικό. Το μοντέλο αγωγής του Herbart ήθελε να μετατρέψει το παιδί σε ώριμο άνθρωπο το ταχύτερο δυνατό και με κάθε μέσο (τιμωρίες ή εκφοβισμούς). Αγνοούνταν τα γεγονότα ότι ο δάσκαλος επιδρά και με προγραμματιστές δραστηριότητες και συνήθειες και ότι ο μαθητής δεν παθητικός δέκτης, αλλά ζωντανό και ενεργητικό μέλος μιας ομάδας και ασκεί και αυτός επιδράσεις.

Στη σύγχρονη αντίληψη (ευρεία έννοια) για την αγωγή (που αναφέρεται στο σύνολο των επιδράσεων που δέχεται το άτομο από προγραμματισμένες προσπάθειες ενηλίκων ή ανηλίκων, από αυθόρμητη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση), δεν περιορίζεται μόνο στο σχολείο

και την οικογένεια, αλλά σε όλους τους κοινωνικούς χώρους με καθολική διάσταση · σήμερα πια η αλληλεπίδραση πολλαπλασιάζεται με τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, ενώ οι διάφοροι παιδαγωγικοί φορείς δεν ασκούν αγωγή προς την ίδια κατεύθυνση.

Σημαντική είναι και η αυτοαγωγή με κίνητρα εξωτερικά και εσωτερικά (συνειδητοποίηση ελλείψεων και προϋποθέσεων) · προϋποθέσεις είναι η κριτική ικανότητα, η αυτογνωσία και η ισχυρή βούληση.

Καλός δάσκαλος είναι αυτός που εμπνέει, που αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του για να οδηγηθούν στην αυτονόμηση και την αυτοτέλεια · καλός δάσκαλος καταργεί βαθμιαία τον εαυτό του και αυτοεξοντώνεται.

Μόρφωση ως ειδικός όρος σημαίνει το σύνολο των γνώσεων · μορφωμένος, ωστόσο, δεν είναι ο παντογνώστης, ο εγκυκλοπαιδικά πλούσιος · είναι ό,τι μένει αφού αφαιρεθούν οι γνώσεις, η εσωτερική διάπλαση και καλλιέργεια του ατόμου · οι γνώσεις απλά δέχονται κατάλληλη επεξεργασία και ασκούν βαθύτερη και ουσιαστική επίδραση στην προσωπικότητα του ατόμου.

Μάθηση από την άλλη είναι η διαδικασία όπου το παιδί και ο έφηβος αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και να αναπτύξουν την προσωπικότητά και να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. Δεν αναφέρεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στην άσκηση ικανοτήτων, αλλά και τη συμπεριφορά, που πρέπει να καλλιεργεί το σχολείο με την ικανότητα ομαδικής δραστηριότητας και συνεργασίας.

Νοημοσύνη

Για το Δείκτη Νοημοσύνης δύο είναι οι κύριες θέσεις, ο βιολογικός ντετερμινισμός (που αποτελεί επιστημονική-επι-

στημονικοφανή τεκμηρίωση του ρατσισμού και των κοινωνικών διακρίσεων) και ο περιβαλλοντικός ντετερμινισμός (σαν αντίθετη άποψη). Ο Burt προσπάθησε να προσδιορίσει το βαθμό συνάφειας του ΔΝ προς το περιβάλλον και την κληρονομικότητα, ενώ ο Hofstater έκανε πίνακα όπου τονίζεται πως όσο πιο στενός είναι ο βαθμός συγγένειας, τόσο πλησιέστερα βρίσκεται και ο δείκτης νοημοσύνης τους.

Σήμερα είναι γνωστό ότι τουλάχιστον 200 κληρονομικά νοσήματα συνοδεύονται από νοητική καθυστέρηση· επιπρόσθετα, διάφορα περιβαλλοντικά αίτια κατά την κίνηση προκαλούν διανοητική υστέρηση (κακή διατροφή μητέρας, ιώσεις, καταχρήσεις εγκυμονούσας). Το σημαντικότερο λάθος των βιολογικών ντετερμινιστών ήταν το συμπέρασμα ότι ο ΔΝ δε μεταβάλλεται και παραμένει αμετάβλητος. Σήμερα, ωστόσο, είναι γνωστό ότι ορισμένες παθήσεις θεραπεύονται (δυσλεξία, φαινυλκετονουρία).

Τα γονίδια καθορίζουν την αρχική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου και το περιβάλλον δεν παύει να παίζει ζωτικό ρόλο· το πιο σημαντικό στην ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι οι συνδέσεις (συνάφειες) των νευρικών κυττάρων. Για πολλούς πρέπει να εκτίθεται ο εγκέφαλος στα κατάλληλα ερεθίσματα (τα πρώτα χρόνια) για να μπορέσει να γίνει φυσιολογικά η ωρίμανση. Αν δε χρησιμοποιηθούν σε μια ορισμένη στιγμή, ατροφούν και δεν αναπτύσσονται, ενώ εκείνα τα νευρικά κύτταρα που δέχονται ερεθίσματα ενεργοποιούνται και σχηματίζουν περισσότερες και πιο σταθερές συνδέσεις. Το βρέφος δεν έρχεται στον κόσμο ούτε γενετικά προγραμματισμένο για να λειτουργήσει ως αυτόματο μηχανάκι ούτε ως *tabula rasa* στο έλεος του περιβάλλοντος.

Οι παλαιότεροι γενετιστές και ψυχολόγοι διατύπωσαν απλοϊκές θεωρίες -που δημιούργησαν παρανοήσεις και απλουστεύσεις- γιατί δε γνώριζαν τα πολυπαραγοντικά

γνωρίσματα. Το «γενετικό» βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και είναι τροποποιήσιμο στο κατάλληλο περιβάλλον, ενώ η στέρηση των ερεθισμάτων σημαίνει υστέρηση της ανάπτυξης του εγκεφάλου (από την ενδομήτρια ακόμα περίοδο και για όλη την παιδική ηλικία).



Κλάδοι και Ιστορική Εξέλιξη Παιδαγωγικής

Η εφαρμοσμένη παιδαγωγική έχει ως κύριους κλάδους:

- την προσχολική παιδαγωγική,
- τη σχολική παιδαγωγική
- την παιδαγωγική ενηλίκων ή Διαβίου Παιδεία
- την επαγγελματική παιδαγωγική
- την ειδική παιδαγωγική (ή θεραπευτική)
- την κοινωνική παιδαγωγική

Η **θεωρητική παιδαγωγική** διακρίνεται σε:

- Γενική (ή Συστηματική ή Θεωρία της αγωγής) □

Ιστορική ή Ιστορία της Παιδαγωγικής

- Συγκριτική Παιδαγωγική
- διδακτική μεθοδολογία

Η **Παιδαγωγική** είναι σε συνάρτηση με τη φιλοσοφία (ως διεπιστημονικός κλάδος της Φιλοσοφίας της Παιδείας και μελετά τα διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα που διαπερνούν την παιδαγωγική σκέψη και πράξη), την Ψυχολογία (καθώς αυτή επιδρά μεθοδολογικά και η ανάπτυξή της στηρίζεται σε ψυχολογικά πορίσματα, όπως η έρευνα της εξέλιξης του παιδιού), και την Κοινωνιολογία (για την κοινωνική διάσταση της αγωγής, καθώς το σχολείο δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία · η Κοινωνιολογία επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία με την έρευνα για την ανισότητα στην εκπαίδευση και την επίδοση).

Σε αρχαίους λαούς η αγωγή περιοριζονταν στη μύηση του τρόπου ζωής της εποχής · οι πρώτες παιδαγωγικές αντιλήψεις ανάγονται σε φιλοσόφους και αργότερα σε θεολόγους. Η διαμόρφωση μιας καθαρά παιδαγωγικής σκέψης παρουσιάζεται στα έργα του 17ου αιώνα του Ratke και του Comenius, του οποίου πολλά στοιχεία θα χρησιμοποιήσει αργότερα η Νέα Παιδαγωγική · αυτός δεν τα αξιολογεί και δεν εμβαθύνει στις ανάγκες και τις προϋποθέσεις της αγωγής λόγω των περιορισμένων ψυχολογικών γνώσεων της εποχής. Το 18ο αιώνα ώθησε στην Παιδαγωγική έδωσε ο Rousseau · αφετηρία του είχε το παιδί και το πρόγραμμά του διαμορφώνεται για τις ανάγκες του ίδιου του παιδιού και την εξέλιξή του και θεωρείται ο θεμελιωτής της εξελικτικής ψυχολογίας. Ο Ελβετός Pestalozzi έθεσε την αρχή της εποπτείας και της εργασίας ως διδακτική αρχή (σχολείο εργασίας).

Η Παιδαγωγική εισέρχεται σε εξελικτική βαθμίδα με τον Herbart · θεωρούσε το παιδί ως αυτοδύναμο οργανισμό που θα αναπτυχθεί και θα εξελιχθεί μόνο του. Το σχολείο χαρακτηριζόταν από αυταρχισμό με κυρίαρχη την εξουσία του δασκάλου · η τιμωρία και ο εκφοβισμός ήταν τα μέσα αγωγής και η ταπείνωση της προσωπικότητας του παιδιού με την αγνόηση της κριτικής σκέψης και της συμμετοχικής συνεργασίας. Η διαμόρφωση κοινωνικής προσωπικότητας περιοριζονταν στην άκριτη εφαρμογή κανόνων (με μόνο παράδειγμα και πρότυπο εκείνο της στρατιωτικής ζωής) και απαιτούνταν η γενική και απαραβίαστη αποδοχή τους.

Στην Ελλάδα κυριαρχούσαν αυτά χωρίς καμία παιδαγωγική σκέψη · το σχολείο ήταν αλληλοδιδασκτικό και δέσποζε η τιμωρία, ο εκφοβισμός και ο ψιττακισμός. Με τον καιρό έγινε και η συνδιδασκτική μέθοδος. Η Παιδαγωγική άρχισε να ανάγεται σε επιστήμη με τον Εξαρχόπουλο (ερβατιανός) όταν στην Ευρώπη εξαπλώνονταν το κίνημα του παιδιού. Στην Ελ-

λάδα το εκπροσωπούσαν ο Δελμούζος, ο Γληνός και ο Τριανταφυλλόπουλος (Εκπαιδευτικός Όμιλος) που συνέδεσαν το κίνημα με τη δημοτική γλώσσα και τη Νέα Αγωγή. Δημιουργείται έτσι ένας εκπαιδευτικός διχασμός.

Μέθοδοι Έρευνας της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Ερμηνευτική είναι η μέθοδος της συστηματικής οργάνωσης της πνευματικής διεργασίας που μεσολαβεί ανάμεσα στην έκφραση του ανθρώπινου δημιουργήματος και την κατανόησή του. Επιδιώκει να συλλάβει και να κατανοήσει όλες τις εσωτερικές πτυχές και τις προεκτάσεις του δημιουργήματος · ο ερμηνευτής επιστρατεύει κάθε προϋπάρχουσα γνώση με πολλές διαδοχικές εκφάνσεις σύλληψης και κατανόησης του φαινομένου. Χρησιμοποιείται κυρίως στην έρευνα των σκοπών και των επιδιώξεων της αγωγής (ερευνά τα σημερινά και μελλοντικά δεδομένα, θέτει σκοπούς αγωγής, οδηγεί στην ανανέωσή τους), για την πραγμάτευση θεωρητικών σχημάτων και τη διατύπωση υποθέσεων εργασίας, για τη συλλογή και τη στατιστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων και την κατανόηση καταστάσεων και προβλημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Μοιραία οδηγεί σε αναθεωρήσεις και προσαρμογές της ερευνητικής. Ο ερευνητής έρχεται σε επαφή με νομικά κείμενα, πολιτικούς λόγους και εισηγητικές εκθέσεις.

Η φαινομενολογία ήταν φιλοσοφική κίνηση (Husserl) και προσπάθησε να συλλάβει την των πραγμάτων μακριά από μεταφυσικές θεωρίες και συμβολικές σημασίες. Η μέθοδος ήταν η αναγωγή για να απομονωθούν τα επουσιώδη στοιχεία. Η φαινομενολογική μέθοδος μετέφερε την προσοχή των παιδαγωγών στη σχολική αίθουσα και την έτρεψε στην παρατήρηση και τη μελέτη των ίδιων των πραγμάτων. Παρακολουθεί το δάσκαλο και τον κατατάσσει σε κατηγορίες (αντί να αριθμεί τις πρόπουσες αρετές

του ιδανικού δασκάλου, όπως παλαιότερα). Χρησιμοποιήθηκε στην παρατήρηση και ανάλυση της διδασκαλίας και βοήθησε στη μελέτη της παιδαγωγικής πραγματικότητας.

Το σχέδιο συγκριτικής μελέτης ουσιαστικά είναι συγκριτική σκέψη με διάφορα βήματα για τη σύγκριση διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων (καθορισμός του προς σύγκριση τρίτου και μελέτη στη χώρα, συγκέντρωση υλικού και έλεγχος πληροφοριών, αξιολόγηση και ερμηνεία του υλικού και αντιπαράθεση και σύγκριση για να καταλήξει σε διαπιστώσεις).

Μέθοδοι της εμπειρικής παιδαγωγικής είναι το πείραμα, το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση είτε ως αυτοπαρατήρηση είτε ως ετεροπαρατήρηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων.

Ελληνική παιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία

Η Παιδαγωγική που διδάσκονταν από καθηγητές Φιλοσοφίας εφάρμοζε στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μεθόδους ανθρωπιστικών επιστημών. Το 19ο αιώνα και τις αρχές του 20ου στον ελληνικό χώρο δε διακρίνεται κάποιος προβληματισμός για τη μεθοδολογία (αν και στην Ευρώπη κυριαρχεί το πνεύμα του θετικισμού). Το 1921 έγινε για πρώτη φορά έδρα Παιδαγωγικής στην Αθήνα. Ως τα τελευταία 20 χρόνια η έρευνα ήταν περιορισμένη, οι έδρες ελάχιστες και η έρευνα στις Ακαδημίες αδύνατη. Μετά το 1974 αναπτύχθηκε κοινωνική κριτική με τον αριστερό κριτικό λόγο και στην εκπαίδευση (για το σύστημα και τις δομές του, τα περιεχόμενα, τα μέσα και τις ιδεολογικές και πολιτικές δυνάμεις).

Κύρια μέθοδος ήταν το ερωτηματολόγιο και σπάνια η συνέντευξη. Τελευταία η αύξηση των εδρών έδωσε τη δυνατότητα για νέους κλάδους και την ανάπτυξη της έρευνας σε παραμελημένους τομείς. Σ' αυτό βοηθά και η ίδρυση μεταπτυχιακών τμημάτων στις Σχολές.

Σχολείο και Κοινωνία - Αγωγή

Η γένεση του σχολείου

Οι παραδοσιακές κοινωνίες ήταν στατικές και δεν υπήρχαν αμφισβητήσεις · οι αξίες παραδίδονταν από γενιά σε γενιά αδιαμφισβήτητες, όπως οι μορφές παραγωγής και οι ανθρώπινες σχέσεις και τα ήθη-έθιμα. Η οικογένεια ήταν φατρία και πατριαρχική, λειτουργούσε ως «κλειστό οικονομικά σύστημα» (παραγωγή-κατανάλωση) και η αγωγή μάθαινε το ρόλο του ατόμου βιωματικά, αβίαστα και φυσικά με την καθημερινή συμβίωση και επαφή. Έτσι, η οικογένεια προετοίμαζε τα παιδιά για τη ζωή και την εργασία, καθώς ο τόπος ζωής ήταν και τόπος εργασίας (έβλεπαν και μάθαιναν την τέχνη και τις συνθήκες εργασίας ακολουθώντας το ίδιο το πατρικό επάγγελμα). Η μόρφωση ήταν προνόμιο μόνο των προνομιούχων (στρατιωτική, πολιτική ή εκκλησιαστική ηγεσία). Ο λαός μάθαινε γράμματα μόνο για την εκπλήρωση θρησκευτικών καθηκόντων.

Με τη Βιομηχανική Επανάσταση άλλαξαν οι συνθήκες ζωής και ο τρόπος παραγωγής (αστυφιλία για εργασία, μετανάστευση, κοινωνικές αλλαγές, εθνικό κράτος και πυρηνική πια οικογένεια). Το εθνικό κράτος χρειαζόταν έναν ενοποιητικό θεσμό. Ένα άλλο αίτιο της γέννησής του ήταν ο διαχωρισμός τόπου κατοικίας και εργασίας, όπου πια τα παιδιά δεν βίωναν την παραγωγή και μόνο κατανάλωναν και η μητρική εργασία τα αφήνει αφύλακτα. Η οικογένεια συρρικνώνεται και δείκτες γεννήσεων μειώνονται.

Η εκπαιδευτική λειτουργία μετατέθηκε στο κράτος. Τα παιδιά δε συμμετείχαν στην παραγωγική διαδικασία και δε μαθήτευαν κοντά σε μεγάλους για να έχουν γνώσεις και δεξιότητες, οι απαιτούμενες ικανότητες ήταν πολλές και πολυσύνθετες και πια απαιτούνταν εξορθολογισμός και κατανομή εργασίας με ανεβασμένο εκπαιδευτικό επίπεδο · συνέπεια ήταν και η μεταφορά ηθών και θεσμών του νέου κράτους στο σχολείο (ιστορία, μυθολογία, θρησκεία, νομιμοποίηση εξουσίας).

Ο ρόλος του σχολείου για την κοινωνία

Κατά τον Durkheim και τον Weber τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν θεσμούς που εξασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις για τα κοινωνικά συστήματα. Οι σύγχρονες κοινωνίες (με τον καταμερισμό εργασίας και τις εξειδικευμένες γνώσεις) δεν είναι δυνατόν να επιβιώσουν χωρίς τη μαζική εκπαίδευση των πολιτών. Η κοινωνική ισορροπία επέρχεται κατά τον Durkheim με ηθική συναίνεση π[ο]υ επιτυγχάνεται μέσω του σχολείου που είναι ως υποσύστημα σε συνάρτηση και αλληλεπίδραση με την κοινωνία και έχει συναινετικό και ενοποιητικό ρόλο.

Για τον Max Weber τα είδη εξουσίας είναι 3: η παραδοσιακή (με αρχηγό ελέω Θεού και κληρονομικώ δικαιώματι με υπερφυσικές δυνάμεις), η χαρισματική (με χαρισματικούς ηγέτες που έτσι επιβάλλονται · από το πρόσωπό τους επιβάλλεται η νομιμότητα και η ρήξη) και η νομιμοποιημένη ή ορθολογική (που θεμελιώνεται σε θεσμούς με τυπική λειτουργία, στην απρόσωπη και ορθολογική έννομη τάξη). Το σχολείο επικεντρώνεται στη νομιμοποίηση του καθεστώτος. Αναδεικνύει αξιοκρατικά (με επιδόσεις) την ολιγάριθμη κυρίαρχη ομάδα · βέβαια, αυτή η επιλεκτική διαδικασία και λειτουργία (εξετάσεις, τίτλοι σπουδών και πιστοποιητικά) είναι κοινωνικά διαφοροποιημένη

και ευνοούνται τα εξουσιαστικά ανώτερα στρώματα.

Για τους μαρξιστές το κράτος δεν επιδιώκει το κοινό καλό και γενικό συμφέρον ούτε αντιμετωπίζει τα προβλήματα με ισότητα και δικαιοσύνη· ασκεί εξουσία προς συμφέρον της άρχουσας τάξης και γι' αυτό οργανώνει την εκπαίδευση προς τέτοια κατεύθυνση. Έτσι, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο, το κράτος και την κοινωνία.

Οι λειτουργίες του σχολείου

Οι λειτουργία του σχολείου και ο ρόλος του είναι: η φύλαξη και προστασία του παιδιού ειδικά με την έξοδο της μητέρας από το σπίτι στην αγορά εργασία, καλλιέργει ιδιότητες και ικανότητες για την ένταξη στο κοινωνικό-παραγωγικό σύστημα, νομιμοποιεί την κοινωνία κρίνοντας και αξιολογώντας (τάχα αξιοκρατικά) τα μέλη της και η κοινωνική ενσωμάτωση και επιλεκτική λειτουργία.

Οι αυξημένες απαιτήσεις προϋποθέτουν επίσης αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες, που πρέπει να καλλιεργούνται μαζικά· οι εκπαιδευτικές δαπάνες δεν είναι καταναλωτικές, αλλά αποτελούν επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο που είναι πιο παραγωγικό. Νομιμοποιεί, ταυτόχρονα, το σύστημα αξιών και αποσκοπεί στον ενστερνισμό του από αυριανούς πολίτες. Επιδιώκει την ομοιογένεια των μελών και την ενσωμάτωσή του σε ενιαίο σύστημα αξιών. Η επιλεκτική λειτουργία του είναι με την αξιολόγηση και την επιλογή και τοποθέτηση των μαθητών στο σύστημα (παροχές, τίτλοι σπουδών) και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, ενώ απονέμει οικονομική δύναμη και κοινωνική εξουσία και κύρος. Ωστόσο, και πάλι με την επιλογή η εξουσία ασκείται από τα ανώτερα στρώματα.

Τα μέσα του σχολείου

Μέσα του σχολείου για του επιτυχία των σκοπών του

είναι τα αναλυτικά προγράμματα και ο τρόπος διδασκαλίας και η μέθοδος (απόκτηση γνώσεων, βιωματική σχέση του μαθητή με το μορφωτικό αγαθό ως στάσεις ζωής και συμπεριφορές). Ακόμα και ο ίδιος ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής με τις γιορτές και τελετουργίες είναι αποφασιστικής σημασίας και αντικατοπτρίζουν σκηνές της πραγματικής ζωής και δίνουν την ευκαιρία για εισαγωγή των νέων σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (εκλογές συμβουλίων, αθλητικές δραστηριότητες, εκδρομές, σχολικά έντυπα, εορτές κι εκδηλώσεις, επισκέψεις, θεατρικές δραστηριότητες κλπ). Προετοιμάζουν τους νέους σε τρόπους της κοινωνικής οργάνωσης.

Το 1985 θεσμοθετήθηκαν οι μαθητικές κοινότητες (αν και εμφανίστηκαν ήδη από τον Δελμούζο με συμμετοχή εκπαιδευτικών) για να αποκτήσουν οι μαθητές υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου, να μπορέσουν να συμβάλουν στην ομαλή και γόνιμη εκπαιδευτική διαδικασία και να διαμορφώσουν τη δική του αντίληψη για τη ζωή αποτελώντας κύτταρο δημοκρατικής ζωής. Η πράξη, ωστόσο, δείχνει έναν άνωθεν κανονισμό χωρίς προετοιμασία και ωριμότητα για την εγύηση της επιτυχίας του θεσμού. Οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι και οι πιο πολλοί δεν έχουν κατανοήσει το πνεύμα και το ρόλο τους και στέκουν αδιάφοροι και ουδέτεροι (παρατηρείται ελάχιστη συμμετοχή και συχνά αναζητούνται υποψήφιοι). Το πιο μεγάλο πρόβλημα είναι η απομάκρυνση από τους εκπαιδευτικούς και λειτουργούν συχνά σε αντιπερισπασμό προς αυτούς.

Το αίτημα για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική ανισότητα δεν είναι εγγενές σχολικό προϊόν απαλλαγμένο από εξωσχολικές επιρροές είναι κοινωνικό απαύγασμα. Η κοινωνική ανισότητα μέσα από πε-

ριβαλλοντικές επιρροές αποτυπώνεται στην ανθρώπινη προσωπικότητα και εδραιώνεται με τη μορφή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, που μετασχηματίζονται σε διαφορετική σχολική επίδοση και εκ νέου σε κοινωνική ανισότητα.

Η σχολική ανισότητα έχει την οικονομική-κοινωνική και την πολιτιστική-μορφωτική της όψη. Το πολιτιστικό επίπεδο ενός ατόμου αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της οικονομικής του δυνατότητας, χωρίς να εξαρτώνται άμεσα · για την καλλιέργεια του πολιτιστικού στοιχείου απαιτούνται εξωτερικές επιρροές και εσωτερικές διεργασίες. Η ανισότητα αποτυπώνεται στο τομέα του κοινωνικού χαρακτήρα (συμπεριφορά γονέων που ποικίλλει ανάλογα με τη μόρφωσή τους) και της εξέλιξης των ικανοτήτων και του μορφωτικού κεφαλαίου.

Οι μητέρες χαμηλότερων (κοινωνικά-μορφωτικά) στρωμάτων είναι πιο αυστηρές και απαιτούν πειθαρχία και υποταγή αποβλέποντας στη συμμόρφωση. Μητέρες ανώτερων στρωμάτων χρησιμοποιούν το διάλογο και βασιζονται στην αυτονομία και την ελεύθερη βούληση · ενδίδουν σε γενικά θέματα και πιο πολύ σε περιστασιακές επιθυμίες με στόχους μακροπρόθεσμους και υψηλές προσδοκίες (επιθυμούν αυτονομία των παιδιών και περισσότερες πρωτοβουλίες και συμμετοχή). Οι πρώτες υιοθετούν την απειλή και τη σωματική τιμωρία. Αυτά καλλιεργούν διαφορετικές ιδιότητες και κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς οι δεύτερες ευνοούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας με την παροχή ελευθερίας και τη συναισθηματική σταθερότητα (αυτόνομη συμπεριφορά και άνετη επικοινωνία) έχοντας και ως κίνητρο την επιτυχία.

Η διαφορετική ανάπτυξη έχει ως απόρροια διαφορετικές ικανότητες. Ο ΔΝ διαφοροποιείται ανά κοινωνική κατηγορία. Με το ΔΝ εκφράζονται ουσιαστικά τα κοινωνικά κεκτημένα, τα πολιτιστικά ερεθίσματα · διαφορετικές συν-

θήκες οδηγούν σε διαφορές στη νοητική εξέλιξη και στη γλωσσική (ο Bernstein έκανε λόγο για καλλιεργημένο και περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, και ο Labov αντιπρότεινε τη γλωσσική διαφοροποίηση και ότι τη στέρηση) επηρεάζοντας τη σχολική απόδοση.

Αυτή η πολιτιστική-κοινωνική ατμόσφαιρα ερεθίσματα, ευκαιρίες κλπ) παρέχει διαφορετικές μορφωσιογόνες επιδράσεις (εξωσχολικές γνώσεις). Οι εμπειρίες των ανώτερων στρωμάτων είναι σε έννοιες και ιδέες που είναι σε συνάφεια με τη σχολική γνώση και μάλιστα αποκτήθηκαν βιωματικά χωρίς προσπάθεια και είναι εμπεδωμένη. Την ανισότητα αυτή το σχολείο την επιδιώκει με τα δικά «στάνταρτ» που δε γίνεται να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές. Αυτό επιδεινώνεται με την εγγραφή που στηρίζεται στην ηλικία και δεν δείχνει την πραγματική ωριμότητα.

Τα αναλυτικά προγράμματα στηρίζονται στις πολιτιστικές αξίες των ανώτερων στρωμάτων και τα μέσα και οι επιδιώξεις εκφράζουν την κουλτούρα τους. Τα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων αντιμετωπίζουν προβλήματα ασυνέχειας (οικογένεια-σχολείο) και αυτό φαίνεται στη γλώσσα που χρησιμοποιούν.

Και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη σχολική ανισότητα με την ιδιαίτερη προτίμηση σε παιδιά ανώτερων τάξεων και τη συμμετοχή (των πλούσιων κοινωνικά παιδιών) στο μάθημα που θεωρεί ευφυΐα. Τα ανώτερα στρώματα από την άλλη εκπροσωπούνται σε μεγάλο βαθμό στο φοιτητικό σύνολο.

Το κίνημα αποσχολαιοποίησης

Με το σπουτνικ-σοκ άρχισε ένας εκπαιδευτικός διάλογος στις Η.Π.Α. Το κίνημα υπέρ του σχολείου δημιούργησε κι ένα αντι-κίνημα ενάντια του (Illich-Reimer). Θεωρήθηκε μία ψυχολογική φυλακή που δρα ισοπεδωτικά και εξαναγκ-

κάζει στη συμμόρφωση · μυθοποιεί την κοινωνία και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της (με δίκαιο τάχα τρόπο, την αξιοκρατία). Προτάθηκαν κυκλώματα μάθησης (ανεξαρτήτου ηλικίας) σε όποιον θέλει.

Ωστόσο, οι σύγχρονες κοινωνίες χρειάζονται τα σχολεία και χωρίς αυτό δεν επιβιώνουν, ενώ παρατηρείται επέκταση και όχι μείωσή του (πόσο μάλλον αποσχολειοποίηση).

Σχολείο και κοινωνία στην Ελλάδα

Οι κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτικές εξελίξεις προσδιόρισαν της εκπαιδευτικές εξελίξεις. Οι πρώτες προσπάθειες ανάγονται στον Χ. Τρικούπη για σύνδεση οικονομική και πολιτιστική με την Ευρώπη, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Στον 20ο αιώνα η ιδέα είχε ωριμάσει για μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα και με τον Ελ. Βενιζέλο απελευθερώνονται οι προοδευτικές δυνάμεις (δημοτικισμός) με τάση για στροφή στο νέο ελληνικό πνεύμα και τη σύγχρονη ζωή και πραγματικότητα (Εκπαιδευτικός Όμιλος) ως γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στον αντίποδα ο Ν. Εξαρχόπουλος, την τρίτη δεκαετία εμφανίζονται και οι αριστεροί διανοούμενοι γύρω από το Γληνό με το αριστερό εκπαιδευτικό μοντέλο.

Η υλικοτεχνική υποδομή δεν ήταν επαρκής για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών · οι ελλείψεις αντισταθμίζονται με προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Ανεπάρκεια χρόνου παραμονής του παιδιού στο σχολείο · το σχολικό ωράριο είναι διαφορετικό από το ωράριο εργασίας αποτελώντας αίτιο υπογεννητικότητας.

Υπερίσχυσε γενικά η ιδεολογική-νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου και όχι η εξειδίκευση-παροχή προσόντων, αποκομμένο από την παραγωγή και την καθημερινή ζωή (με τη στροφή στην Αρχαιότητα). Παραμελήθηκε η πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης. Στα επαγγελματικά σχολεία αντιστέκονταν οι θιασώτες της ανθρωπιστικής-κλασσι-

κής παιδείας. Εξάλλου, ήταν λίγα τα δευτεροβάθμια σχολεία. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 αυξάνονται τα σχολεία και παρατηρείται αύξηση εκπροσώπησης στο πανεπιστήμιο και μείωση του αναλφαβητισμού.



Το Παιδαγωγικό Ζεύγος

Ο **μαθητής** ασκεί το μαθητικό επάγγελμα των ανεπτυγμένων κοινωνιών με πλήρη απασχόληση, καθήκοντα και υποχρεώσεις και αμοιβή πολύ σημαντική (το σχολείο καθορίζει τη μετέπειτα κοινωνική του πορεία) · το σχολείο πρέπει να σέβεται την παιδικότητά του και να ευνοεί την ομαλή ανάπτυξή του. Εξάλλου, το σχολείο λειτουργεί παρά φύσιν (δεν είναι φυσικός θεσμός) και το υποχρεώνει να κάνει πράγματα που αλλιώς δεν θα έκανε.

Στα 6 του δεν είναι βέβαιη η σχολική ωριμότητα (κρίνεται απαραίτητη η προσχολική αγωγή). Υπάρχουν ορισμένα ψυχοπνευματικά και σωματικά χαρακτηριστικά που δείχνουν την ωριμότητα (αναλογίες ώριμου ανθρώπου, έναρξη δευτέρης οδοντοφυΐας). Νοητικά είναι ένας κόσμος πραγμάτων χωρίς αφηρημένο επίπεδο σκέψης ή συμβόλων και αντιστρεψιμότητα σκέψης · οι συνειρμοί είναι για αντικειμενικά πράγματα. Γλωσσικά είναι στον επικοινωνιακό λόγο και πέρασε στον εγωκεντρικό (διηγείται, κατανοεί διηγήσεις, επικοινωνεί). Κοινωνικά μπορεί να ενταχθεί σε ομάδα ακολουθώντας τους κανόνες · η βούλησή του υποτάσσεται και δεν έχει πλήρη κατανόηση του χρόνου.

Σημαντική είναι η αντίληψή του για το σχολείο (από γονείς ή μεγαλύτερα αδέρφια) · αν έχει αναπτύξει θετική ή αρνητική αντίληψη. Δύσκολη είναι ωστόσο η προσαρμογή γιατί ζητείται η προσαρμογή του στους σχολικούς κανόνες για να υπάρχουν ομοιόμορφες απαιτήσεις από ανομοιόμορφες κοινωνικές συνθήκες (εξέλιξη και ικανότητες)

αποτελώντας μία κοινωνική αδικία και οδηγώντας στην ανισότητα της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης.

Οι μαθητές δε θέλουν εργασίες στο σπίτι (έχουν μικρή εξάλλου προσφορά και αξία μόνο με προεργασία, οπότε αποτελούν φυσική προέκταση της δουλειάς στην τάξη). Συμπαθούν τη μουσική και τα καλλιτεχνικά και τη γυμναστική (δηλαδή μαθήματα που εκδηλώνουν κίνηση και έκφραση). Τους αρέσει η εκδρομή, αλλά αυτές πρέπει να γίνονται όχι ώστε να θυμίζουν σχολείο, αλλά ως αφορμή να γνωρίζονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική έντονη είναι η τάση για εξετάσεις και αξιολόγηση των μαθητών, αν και αντίκειται σε παιδαγωγικές αντιλήψεις. Οι βαθμοί καθορίζουν το μέλλον και τη στάση των δασκάλων και των γονέων. Οι χαμηλοί βαθμοί εμποδίζουν τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται μόνο με το γνωστικό τομέα (και όχι την ψυχοπνευματική πλευρά). Αυτά τα παιδιά θεωρούνται ανίκανα για υψηλό βαθμό και με χαμηλή νοημοσύνη.

Η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το αντικείμενο (αν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του μαθητή, καθώς φαίνεται ότι η επίδοση είναι συχνά διαφορετική ανά μάθημα), τη μέθοδο διδασκαλίας. Παράλληλα, την επηρεάζουν οργανωτικοί παράγοντες (αλλαγή σχολείου, εκπαιδευτικοί, βάρδιες), το κλίμα στην τάξη και ο εκπαιδευτικός (προσδοκίες, στάση) και εξωσχολικοί παράγοντες (βιογραφικά στοιχεία, περιβάλλον κοινωνικό, η στάση που διαμόρφωσε για το σχολείο) και ο γλωσσικός κώδικας.

Αίτια για **προβλήματα προσαρμογής** είναι το ίδιο το σχολείο με τις απαιτήσεις του και η ασυμβατότητα με το οικογενειακό περιβάλλον (συνήθως στερημένο χωρίς κίνη-

τρα για μάθηση), η ετικέτα του κακού μαθητή (που επηρεάζει το ήθος και το χαρακτήρα του και η απόδοση ευθυνών στον ίδιο (για τεμπελιά, αχαριστία, χαμηλή νοημοσύνη) και η εγκατάλειψη εν τέλει.

Τύποι δύσκολων μαθητών είναι ο απρόσεκτος, του οποίου διασπάται η προσοχή και έχει ελλιπή συμμετοχή, ο ενοχλητικός που στέκει ανήσυχος στην τάξη και είναι ο ταρξίας που όλο μιλάει, ο αδιάφορος που είναι πάντα απρόθυμος για εργασία με μειωμένο αυτοσυναισθημα χωρίς εμπιστοσύνη στο εαυτό του και τον διακατέχει ένα αίσθημα ανικανότητας (απογοήτευσης από τη στάση του εκπαιδευτικού ή άλλων μαθητών, μείωση οικογενειακού ενδιαφέροντος, σεξουαλικά προβλήματα) και ο ψεύτης ή με τάσεις κλοπής λόγω δυσκολιών προσαρμογής.

Η προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού

Στις παιδαγωγικές αντιλήψεις κυρίαρχη θέση έχει το ύφος και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο τύπος του (αρετές και ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά). Ωστόσο τέτοιες αντιλήψεις είναι δασκαλοκεντρικές. Οι μελέτες θέτουν καταφατικά μοντέλα κοινωνικοποίησης (ως πρότυπο ο δάσκαλος) παραγνωρίζοντας τις επιρροές της κοινωνίας και αφαιρώντας από το μαθητή το δικαίωμα της κριτικής σκέψης και αντίληψης για τους μεγάλους.

Η τοπολογία του Kerschenstaeiner διακρίνει τους αγχώδεις εκπαιδευτικούς που δεν αφήνουν ελεύθερο το μαθητή, τους αδιάφορους, τους διαμεσολαβητές και τους συνετούς εκπαιδευτικούς. Ο Caselmann διακρίνει τον παιδοτρόπο που έχει στο επίκεντρο το παιδί και τον λογοτρόπο που θέτει στο κέντρο την επιστήμη του. Ο Lewin διάκρινε τους δημοκρατικούς ή συνεργατικούς, τους αυταρχικούς και τους αδιάφορους εκπαιδευτικούς.

Οι μαθητές προτιμούν γενικά νέους εκπαιδευτικούς με

απλή ενδυμασία, χωρίς εργασίες στο σπίτι και να μην είναι ούτε πολύ αυστηροί ούτε πολύ επιεικείς, αλλά δίκαιοι και με συναισθηματική σταθερότητα.

Βασικές προϋποθέσεις για τον εκπαιδευτικό

Οι προϋποθέσεις διακρίνονται σε κύριες (διδασκτικό έργο, προετοιμασία και αξιολόγηση) και δευτερεύουσες. Το διδασκτικό έργο είναι να φέρει σε επαφή το μαθητή κι το μορφωτικό αγαθό, όχι όμως την απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά την πλήρη αφομοίωση του υλικού· προηγείται η προετοιμασία-προπαρασκευή του διαλόγου και έπεται η αξιολόγηση. Σημαντική είναι και η επιστημονική του κατάρτιση (να εμβαθύνει στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα και να κατέχει τη διδασκόμενη ύλη).

Στην προπαρασκευή πρέπει να μελετήσει επιστημονικά την ύλη, να αναζητήσει τα παιδαγωγικά στοιχεία που θα χρησιμοποιήσει για την κατάκτηση των στόχων, να εξετάσει την ψυχολογική πλευρά για να γνωρίζει το βαθμό ανάπτυξης και ωριμότητας και τις άλλες προϋποθέσεις που επιδρούν προκειμένου να υπάρξει αντιστοιχία στο ψυχοπνευματικό επίπεδο και τρις απαιτήσεις· οφείλει παράλληλα, να εξετάσει τη διδασκτική πλευρά (το σχεδιασμό και την οργάνωση της ύλη με τη μορφή διδασκαλίας και τα μέσα της). Βέβαια, αυτά πρέπει να είναι αναπροσαρμοσμένα με βάση τα νέα δεδομένα που παρουσιάζονται κάθε φορά με στόχο να ικανοποιούνται οι μαθητικές ανάγκες.

Οι παράγοντες που ενοχλούν τους εκπαιδευτικούς είναι:

- οι αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις στη στάση μαθητών,
- η αντίφαση στα διδασκόμενα και τα κοινωνικά δρώμενα,
- η υποτίμηση του έργου τους.
- οι υπερβολικές αξιώσεις για το ρόλο τους,
- η υποτίμηση του σχολείου,

- η ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας,
- οι χαμηλές αμοιβές,
- οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
- οι μεταθέσεις,

Άλλοι παράγοντες διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την αρχαιότητα του εκπαιδευτικού ή την ηλικία του. Κύριος στόχος τα πρώτα χρόνια είναι η μετάθεση εκεί που θέλουν · κατοικούν σε πόλη ή χωριό μετάθεσης (με τα δικά τους αρνητικά και θετικά) βασικό πρόβλημα είναι και η έλλειψη κινήτρων καθώς τα χρόνια εργασίας υπολογίζονται ποσοτικά κι όχι ποιοτικά, ενώ δεν κρίνονται με βάση την αποδοτικότητά τους, αλλά συνδικαλιστικά.

Η Παιδαγωγική Σχέση

Η παιδαγωγική σχέση είναι από τη φύση της μια σχέση ανισότητας. Ο εκπαιδευτικός είναι πιο ώριμος, πιο έμπειρος και υπερέχει σωματικά και πνευματικά. Αυτό δε σημαίνει ότι νομιμοποιείται να καθυποτάξει τους μαθητές του. Στόχο έχει την αυτοαγωγή.

Η παλαιότερη Παιδαγωγική ως πυρήνα της ανάπτυξης και της διαμόρφωσης του παιδιού θεωρούσε τον ώριμο άνθρωπο, τον εκπαιδευτικό. Έτσι, δίνονταν βαρύτητα στην έμφυτη παιδαγωγική κλίση και ευαισθησία για να δίνει την εικόνα του ανθρώπου προς τον οποίο είχε επιβεβλημένο χρέος. Το παιδί ήταν σύνθεση από αρνητικές ροπές και τάσεις που έπρεπε να εμποδίσει ο εκπαιδευτικός με κάθε μέσο και τρόπο. Το σχολείο θα μετέτρεπε το παιδί σε ώριμο άνθρωπο. Ο εκπαιδευτικός χωρίς επιστημονικό κύρος είχε μόνο τυπικό κύρος · την εικόνα της αυθεντίας συμπλήρωνε το σοβαρό ντύσιμο και οι επαφές με άτομα ανώτερων κοινωνικών ομάδων. έπρεπε να κάνει αισθητή την παρουσία του με βάση την ιεραρχία και να οξύνει την ανισότητα με τον εκφοβισμό και την τιμωρία, απόμακρος,

χωρίς ουσιαστική επαφή με τους μαθητές και με τη ράβδο ως σύμβολο εξουσίας.

Γι' αυτό και η ιδεαλιστική Παιδαγωγική άσκησε κριτική. Μόνη λύση ήταν το παιδί να τεθεί στο επίκεντρο. Η ιδεαλιστική Παιδαγωγική θεωρούσε το σχολείο προέκταση της οικογένειας. Στηριζόταν στην αγάπη προς τα παιδιά (Pestalozzi, Rousseau) και σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Κατά το Nohl η σωστή παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται στην αγάπη και την εμπιστοσύνη για ζεστή δημιουργική σχέση μέσω της αμοιβαιότητας. Οι αντιλήψεις αυτές έθεσαν το παιδί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των παιδαγωγών, άλλαξαν την αίθουσα και τη σχολική ατμόσφαιρα και το σχολείο έτεινε να προσαρμοστεί στις παιδικές ανάγκες (παιδοκεντρικό σχολείο). Η αυταρχική συμπεριφορά υποχώρησε, ο εκπαιδευτικός αυτονομήθηκε και τέθηκε στην υπηρεσία του παιδιού και απελευθερώθηκε από δεσμεύσεις, η σχολική ζωή έγινε πιο ευχάριστη, το σχολείο άνοιξε και δεν ήταν αποκομμένο από το κοινωνικό σύνολο. Βέβαια, η ανάπτυξη-καλλιέργεια της αγάπης (όπως και στην οικογένεια) δεν είναι εύκολη· είναι εύκολη όμως η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας χρησιμοποιώντας την αγάπη. Στην αντιαυταρχική αγωγή του ο Neil ήθελε κατάργηση κάθε μορφής αυθεντίας, όχι όμως ελευθερία χωρίς όρια.

Αν και ο τρόπος διδασκαλίας είναι ακόμα δασκαλοκεντρικός, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από γνήσια παιδαγωγική αυθεντία χωρίς εξαναγκασμό ή καταπίεση με ουσιαστική επιστημονική υπεροχή και να σέβεται την παιδική ελευθερία, να υποβοηθά την αυτενέργεια. Οι νέοι αναζητούν περισσότερο πρότυπα. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί σοβαρή επίδραση όχι μόνο στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και στην εικόνα που οι ίδιοι δημιουργούν για τον εαυτό τους, αλλά και στις

μορφές και τους τρόπους εργασίας και συνεργασίας. Έχει καθοριστική συμβολή-επιρροή στη σχολική επίδοση. Ο αυταρχικός δάσκαλος θέτει το στόχο της διδασκαλίας χωρίς να είναι φιλικός και ευγενικό, εξοργίζεται και τιμωρεί · ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται, συζητά, προτρέπει τη συμμετοχή στον προγραμματισμό και τη δημιουργία ευκαιριών για πρωτοβουλία, ενώ είναι ευγενικός, αισιόδοξος και φιλικός και δε δίνει εντολές, αλλά συζητά. Ο αδιάφορος διδάσκων αφήνει τα πάντα στους μαθητές, δε βαθμολογεί ούτε κρίνει.

Η συμπεριφορά των μικρών προς τους μεγάλους αντικατοπτρίζουν τη συμπεριφορά των μεγάλων στους μικρούς. Ο αυταρχισμός προκαλεί αυταρχική συμπεριφορά και η δημοκρατική στάση βοηθά στη διαμόρφωση δημοκρατικής συμπεριφοράς. Ο αυταρχισμός πολώνει την τάξη ώστε να βελτιώνονται οι καλοί και να χειροτερεύουν οι αδύνατοι μαθητές. Χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Σημασία έχει ποιος θεσπίζει τους κανόνες (μόνος του ο εκπαιδευτικός ή με διάλογο και ανταλλαγή απόψεων;).

Τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν οι συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας, η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία των διαφόρων λαών ή εθνικοτήτων (π.χ. οι Γερμανοί θεωρούνται πιο αυταρχικοί), η δομή της προσωπικότητας του ατόμου (τα βιογραφικά του στοιχεία και τα βιώματά του). Η συμπεριφορά του δασκάλου είναι μια πολιτιστική κατάκτηση που δεν ανάγεται στη γενετική · την προσδιορίζουν η ευρύτερη και η στενότερη κοινωνική ατμόσφαιρα, το κλίμα και οι συνθήκες ζωής του · είναι προϊόν κοινωνικοποίησης · είναι δηλαδή ελέγχσιμη και τροποποιήσιμη.

Διαπροσωπική επικοινωνία στην τάξη

Σε ένα οργανωμένο σύστημα συμπεριφοράς η αλληλενέργεια και η κοινή ή παράλληλη δράση βρίσκονται σε τέτοια συνάρτηση, ώστε η αλληλεπίδραση καθίσταται φυσική και αναπόφευκτη. Οι αλληλεπιδράσεις και οι αλληλοκαθορισμοί δεν έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη συμπεριφορά, αλλά επηρεάζουν γενικότερα την προσωπικότητα των μελών της ομάδας.

Φάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός βασισμένος σε προηγούμενη πείρα και δεδομένα του μαθητή διαμορφώνει μία γνώμη για εκείνον και ρυθμίζει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν, αρκεί να το πιστέψουν οι δάσκαλοι και να διαμορφώσουν καλή γνώμη γι' αυτούς. Οι προσδοκίες που τρέφει ο δάσκαλος (όπως αποδείχθηκε πειραματικά) για το μαθητή, μετατρέπονται σε αυτοεκπληρούμενη πρόγνωση και προφητεία. Οι προσδοκίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη συμπεριφορά. Σαφής είναι η τάση επιβράβευσης καλών μαθητών σε σωστές απαντήσεις και ψόγου λανθασμένων απαντήσεων προς τους αδύνατους. Στους καλούς υπάρχει μεγαλύτερη υπομονή και επεξηγούν την ερώτηση, ενώ συχνά αγνοούνται οι σωστές απαντήσεις κακών μαθητών. Συνήθως αυτά γίνονται ασυνείδητα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Η συμπεριφορά διαφοροποιείται στο χρόνο αντίδρασης, αναμονής και παροχής βοήθειας, στην επιβράβευση και αποδοκιμασία (οι καλοί επιβραβεύονται συχνότερα, ενώ δίνεται λιγότερος χρόνος σκέψης ή βοήθεια σε αδύνατους), στη συχνότητα επικοινωνίας, καθώς είναι μεγάλη η τάση για επικοινωνία με τους καλούς, ακόμα και την επιθυμούν οι κακοί· ρόλο μάλιστα παίζουν τα θρανία και η διαμόρφωση της τάξης.

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή

σύντομα και δημιουργεί παρόμοια συναισθήματα και στάση αν φέρεται φιλικά και με τρόπο που δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα και τις ικανότητες, τότε ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες και προσπαθεί περισσότερο. Ο διδάσκων χαίρεται και ενισχύει την αρχική του συμπεριφορά με νέες ενθαρρύνσεις. Η ψυχρότητα και η αποστροφή οδηγούν σε αδιαφορία για συμμετοχή στη δραστηριότητα.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση των προσδοκιών του είναι η κοινωνική θέση του παιδιού (συχνά μάλιστα τα υπερεκτιμούν), το φύλο του μαθητή, η σχολική επίδοση, η θέση που κάθεται ο μαθητής, η προσωπικότητά του, η καλή γραφή και το καθαρό τετράδιό του και η βαθμολογία των άλλων εκπαιδευτικών.

Η σύνθεση και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη και τα μέλη της έχουν μεγάλη σημασία. Οι αρνητικές σχέσεις βλάπτουν τους μαθητές που βιώνουν την αποδοκιμασία και την απογοήτευση ή απομόνωση. Η επίτευξη της μάθησης συντελείται με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα σε κλίμα ομαλών συνθηκών και σχέσεων.

Για καλύτερα αποτελέσματα και την πραγματική εικόνα της τάξης και των μαθητικών διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μία κοινωνιομέτρηση. Στην τάξη πάντα υπάρχουν υπο-ομάδες (αγόρια-κορίτσια) με απορριπτική επικοινωνία και στο εσωτερικό τους πλούσια διαπλοκή σχέσεων και διαμορφώνονται συχνά τριαδικές σχέσεις.

Σχολικά εγχειρίδια

Τα αναλυτικά προγράμματα υλοποιούνται με τα εγχειρίδια, τα βιβλία και όλα τα συναφή μέσα. Έτσι, έχουν μεγάλη σημασία και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική εργασία. Στην Ελλάδα τα παραδοσιακά σχολικά εγχειρί-

δια ήταν περιγραφικά εγχειρίδια ύλης. Περιέγραφαν και ανέπτυσαν την ύλη και ήταν στην κρίση του εκπαιδευτικού ποιες ενότητες θα επέλεγε για αναλυτική παρουσίαση. Περιείχαν ελάχιστες εικόνες χωρίς φωτεινά χρώματα και δεν απευθύνονταν ουσιαστικά στην παιδική ψυχή για να γίνουν ελκυστικότερα. Ήταν σχεδιασμένα για μετωπική διδασκαλία (δασκαλοκεντρικά) · οι πρωτοβουλίες αφήνονταν στον διδάσκοντα και οι μαθητές ήταν σε παθητική στάση προσπαθώντας να τα αφομοιώσουν. Προωθούσαν την αυθεντία και τις ανάλογες σχέσεις (αυταρχισμό, αξιολόγηση, εξέταση). Με την αυστηρότητα, την παπαγαλία και την αυθεντία οι μαθητές δεν μάθαιναν να αμφισβητούν, να ερευνούν, να διδάσκονται από δική τους αυτενέργεια και πρωτοβουλία. Ουσιαστικά, τα βιβλία αυτά ήταν μια λεπτομερέστερη προέκταση των αναλυτικών προγραμμάτων, κάνοντας τα τελευταία συχνά περιττά για τους εκπαιδευτικούς.

Με τα νέα εγχειρίδια η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική (έχουν μεταβληθεί και τα θρανία ακόμα, είναι πιο μικρά και ευκίνητα για να μεταφέρονται εύκολα ώστε να σχηματίζονται ομάδες εργασίας). Παράλληλα, τα νέα έχουν κι άλλα συνοδευτικά βιβλία (για το δάσκαλο, ασκήσεων κλπ). Ειδικά το βιβλίο του δασκάλου δίνει μεθοδολογικές οδηγίες για τη χρήση τους, τη διδασκαλία γενικώς ή των ενοτήτων χωριστά. Τα βιβλία συνοδεύονται ακόμα και από νέα μέσα (H/Y, CDs, πολυμέσα) με ήχο, χρώμα και κίνηση που γοητεύουν τα παιδιά.

Η ελληνική πραγματικότητα

Στο ενδιαφέρον της ελληνική παιδείας κατά τα Συντάγματα του 1952 και 1975 ήταν το άτομο με την «ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν», ο ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης και η πατρίδα με την

εθνική συνείδηση και η θρησκεία. Στο νόμο του 1985 η σκοποθεσία ήταν αναλυτικότερη με περισσότερες λεπτομέρειες και με αναφορές στο μαθητή και τη θρησκεία.

Με τα νέα βιβλία ευνοούνται και η ομαδική εργασία και η ανταλλαγή απόψεων στην τάξη · αντί να παραθέτουν κείμενα για αποστήθιση, με χρώματα και φωτογραφίες και ασκήσεις ενεργοποιούν τη σκέψη και προκαλούν συζητήσεις. Αφεταιρία τους είναι η αντίληψη ότι ο μαθητής κουβαλά γνώσεις και εμπειρίες · ο δάσκαλος δεν είναι πλέον παντογνώστης, αλλά συντονιστής που οργανώνει συζητήσεις, παρωθεί και εμπνέει τους μαθητές στην αναζήτηση γνώσεων και εμπειριών.

Συχνά, όμως, αυτό το πνεύμα και η λειτουργία τους δε γίνονται κατανοητά και χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο με τα παλιά (παλιό μάθημα με το νέο βιβλίο) γιατί ο διδάσκων δεν αντιλαμβάνεται το νέο του ρόλο. Έτσι, παρατηρείται η προσκόλληση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και των μαθητών στο εγχειρίδιο (βιβλιοκεντρισμός) που απομακρύνει από τη ζωή και τον κόσμο και καθηλώνει σε συμβολικές αναπαραστάσεις της ζωής και όχι στους σκοπούς της κρίσης.

Σύγχρονα Προβλήματα και Παιδαγωγική

Διδακτικά απαραίτητη κρίνεται η κεντρική πραγμάτευση των κεντρικών αξιών και στάσεων και η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι θεωρητικές αυτές κατηγορίες επηρεάζουν την ανθρώπινη δράση. Οι έννοιες αξία, στάση και συμπεριφορά διακρίνονται από μία εσωτερική σύνδεση (προσδιορισμού ή προϋπόθεσης).

Ο ενστερνισμός των αξιών και η καλλιέργεια θετικής στάσης συντελούνται μέσα από τη διδασκαλία της κοινωνικοποίησης από μικρή ηλικία. Το καλό και το κακό το μαθαίνει από αντιδράσεις σε δικές του πράξεις και ενέργειες.

Οι γονικές αντιδράσεις λειτουργούν ως καθρέφτης και βαθμιαία κατανοεί κάποιους βασικούς κανόνες. Με βάση τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των γονέων μαθαίνει και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του (πρωταρχική κοινωνική στερήωση) και μετά απαιτεί-αξιώνει ανάλογη συμπεριφορά (δευτερογενής κοινωνική στερήωση).

Το σχολείο οικοδομεί πάνω στις θεμελιακές δομές που έχει χαράξει ήδη η οικογένεια και έχει πολλά περιθώρια δράσης και επιρροής. Έχει χρέος να συμβάλλει στην εδραίωση της ειρήνης, της ισότητας, την προστασία των δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος. Ο ενστερνισμός και η μετάδοση τέτοιων αξιών και η καλλιέργεια θετικής στάσης δε γίνεται με τη διδασχή, αλλά βιώνεται καθημερινά· ανάγεται στο συναισθηματικό τομέα. Η ζωή και οι διανθρώπινες σχέσεις είναι μία συνεχής και αθόρυβη διδασκαλία, δραστική και καθοριστική. Για τη μετάδοσή τους είναι απαραίτητη η συνέπεια λόγων και έργων, γι' αυτό η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ασκεί καθοριστικό ρόλο. Πρέπει να ενσαρκώνονται σωστά οι θεσμοί και η εκπροσώπηση των αξιών. Αλλιώς, το άτομο διαχωρίζει την αξία από το θεσμό-εκπροσώπηση ή ταυτίζει το θεσμό με την αξία, απορρίπτοντας και τα δύο λόγω κακής εκπροσώπησης.

Εκπαίδευση και παγκόσμια ειρήνη

Το μεσαίωνα οι κύριοι εκφραστές της ιδέας της ειρήνης ήταν ο Commenius, που δίδαξε ότι βασικός παράγοντας για αυτήν είναι το σχολείο και η αγωγή· η αγωγή για την ειρήνη σημαίνει μόρφωση για μια λογική ζωή, δημοκρατική. Ο Rousseau διακήρυττε ότι ο πόλεμος είναι ένα άσχημο γνώρισμα της φύσης του ανθρώπου και εκπονεί ειδικά πολιτικά σχέδια για την εδραίωση της ειρήνης. Ανάλογες ήταν οι απόψεις του Kant. Η σημερινή απειλή επιβάλλει στο σχολείο το άμεσο και επιτακτικό καθήκον να

συμβάλει πρακτικά και αποτελεσματικά στην ειρήνη. Παράλληλα, η βία έχει ενσωματωθεί και διαπερνά κατά έναν περιέργο τρόπο ολόκληρο τον κοινωνικό ιστό · το παιδί μετέχει στη βία με παιχνίδια και την τηλεόραση. Οι πρώτες αυτές επαφές ενδέχεται να καλλιεργήσουν επικίνδυνες τάσεις. Ο πόλεμος επομένως γίνεται μια φυσική και διαρκής κατάσταση · έτσι το σχολείο είναι αναγκαίο γιατί η ειρήνη είναι πρωτίστως θέμα αγωγής.

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης θα πρέπει να καταγράψει τα προβλήματα και να προσπαθήσει με την οικογένεια να συμβάλει στην αποδόμηση της ενσωματωμένης βίας και να μάθει έμπρακτα στα παιδιά ότι όλα τα προβλήματα αντιμετωπίζονται με τη λογική διαχείριση.

Οι απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της ειρήνης είναι: οι ιδεαλιστικές και ανθρωπιστικές (όπου η ειρήνη παρουσιάζεται σαν ένα ιδανικό), οι συμπεριφοριστικές τάσεις (που δίνεται έμφαση στην ανάγκη μεταβολής της συμπεριφοράς του ανθρώπου μέσα από τη διδασκαλία) και οι απόψεις για κοινωνική μεταβολή και ενημέρωση.

Περιβάλλον και Παιδαγωγική

Οι πρώτες προσπάθειες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ξεκίνησαν το 1970 με εγκυκλίους για την καλλιέργεια των μαθητών αγάπης για το περιβάλλον και προστασίας του, ενώ επισημαινόταν ο κίνδυνος για τα δάση και τις θάλασσες και υποδεικνύονται μέσα και εποπτικό προσωπικό για δενδροφυτεύσεις. Το 1983 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έκανε κάτωθεν (σε συνεργασία με τα σχολεία) ανάλογη προσπάθεια (σκοπούς, περιεχόμενα, εποπτικό υλικό, διάρκεια προγράμματος κλπ) πιο οργανωμένα για να αποκτηθεί βιωματική σχέση και να οργανωθεί με βάση τις τοπικές και συγκεκριμένες ανάγκες. Η σχέση μεταξύ φύσης, ανθρώπου και κοινωνίας συνειδητοποιείται καθώς δραστη-

ριοποιείται ο μαθητής.

Το πρόβλημα είναι ότι ο τρόπος που το σχολείο μεταδίδει τις αξίες, το κάνει μεταδίδοντας γνώση, συχνά βερμπαλιστικά· η συναισθηματική σφαίρα είναι πιο αφηρημένη και λιγότερο ελέγξιμη. Οφείλει να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στο άτομο και την αξία με άτυπες μορφές αγωγής αξιοποιώντας βιωματικές καταστάσεις μαζί με σωστή πληροφόρηση για τη μόλυνση του τοπικού περιβάλλοντος, των θαλασσών ή επιτόπιες επισκέψεις και αναφορές σε εργοστασιακά απόβλητα. Έτσι, αναμοχλεύονται διάφορες γνώσεις και πληροφορίες που οδηγούν στην εγχαράξη, στη συνείδηση της ανάγκης για την προστασία του περιβάλλοντος.

Ένας βέβαια εκπαιδευτικός δεν αρκεί, αλλά χρειάζονται ειδικοί να προσκληθούν από το σχολείο. Μπορούν να συλλέγονται πληροφορίες από εφημερίδες ή να γίνονται συζητήσεις και μακροπρόθεσμα να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες με κατεύθυνση τις αρχές.

Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση

Οι ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις όποιες μειονότητες σύμφωνα με το εθνικό μοντέλο, όπου ιδρύουν εθνικά σχολεία όμοια με της πατρίδας στις περιοχές όπου κατοικούν οι μετανάστες σε κλειστά εθνικά κυκλώματα· άλλοτε ακολουθούν το μοντέλο της αφομοίωσης, οπότε οι διάφορες κυβερνήσεις των χωρών φιλοξενίας εντάσσουν τα παιδιά στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα στο όνομα της δημοκρατικής και ισότιμης αντιμετώπισης· ενίοτε ακολουθείται το μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπου η διαφορετική κουλτούρα γίνεται σεβαστή και η χώρα υποδοχής αποδέχεται το δικαίωμα των μεταναστών να την κρατήσει και να κάνουν κι εκείνοι το ίδιο· τα παιδιά φοιτούν στα σχολεία και ορισμένα μαθήματα γίνονται στη

γλώσσα τους. Στόχος πρέπει να είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση διαφορετικών πολιτισμών.

Ενωμένη Ευρώπη και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση μόνο μπορεί και πρέπει να προετοιμάσει τον Ευρωπαίο πολίτη διαμορφώνοντας μια καθολική εικόνα του κόσμου και μια οικουμενική αντίληψη. Η θεμελίωση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης χωρίς συμμετοχή της εκπαίδευσης δεν είναι εύκολη· οι σκοποί της Ευρώπης κρίνονται αξιόλογοι και έχουν απήχηση στη συνείδηση των πολιτών.

Είναι ανάγκη η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς για διεθνή κατανόηση και συνεργασία. Ωστόσο, πρέπει να αποφεύγεται ευρωκεντρισμός, που η λογική του οδηγεί στην αβασάνιστη αποδοχή της δυτικής κουλτούρας (στον αντίποδα δηλαδή του απομονωτισμού). Έτσι, χρειάζεται μια κριτική εγρήγορση.

Ρατσισμός και επιστήμη

Ο ρατσισμός, η επιστήμη και η πολιτική συχνά συμπορεύτηκαν. Σημείο συνάντησης ρατσισμού και επιστήμης είναι η ευγονική (Calton, 1863) για την ενίσχυση της αναπαραγωγής των επιθυμητών χαρακτηριστικών και την ανατροπή των ανεπιθύμητων. Από το 1900 με τους νόμους του Mendel και την ανακάλυψη και σταδιακή αποκρυπτογράφηση του DNA ενισχύθηκαν οι σκέψεις της βελτίωσης του ανθρώπου γενετικά. Ιδρύθηκαν διάφορα κέντρα ευγονικής σε όλο τον κόσμο που επιδόθηκαν στη μελέτη της κληρονομικότητας θεωρώντας τα χαρακτηριστικά όλα κληρονομικά (όσα ήταν σε μία οικογένεια από γενιά σε γενιά).

Η αγωγή μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση του ρατσισμού με την καλλιέργεια της αγάπης και της ειρηνικής συμβίωσης.



Αναλυτικά Προγράμματα

Σκοποί, Αντικείμενα Διδασκαλίας και Μάθησης

Κάθε εποχή έχει τους δικούς της σκοπούς στην αγωγή και τα δικά της ιδεώδη. Στην εποχή της νεωτερικότητας ο προσανατολισμός του θεσμοθετημένου πλέον σχολείου είναι ανάλογος των αιτιών που τον προκάλεσαν (η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας). Η παιδεία -ως αφηρημένη έννοια- δε θέτει μόνη της σκοπούς, αλλά τίθενται από πρόσωπα με το δικό τους κοσμοθεωρητικό προσανατολισμό.

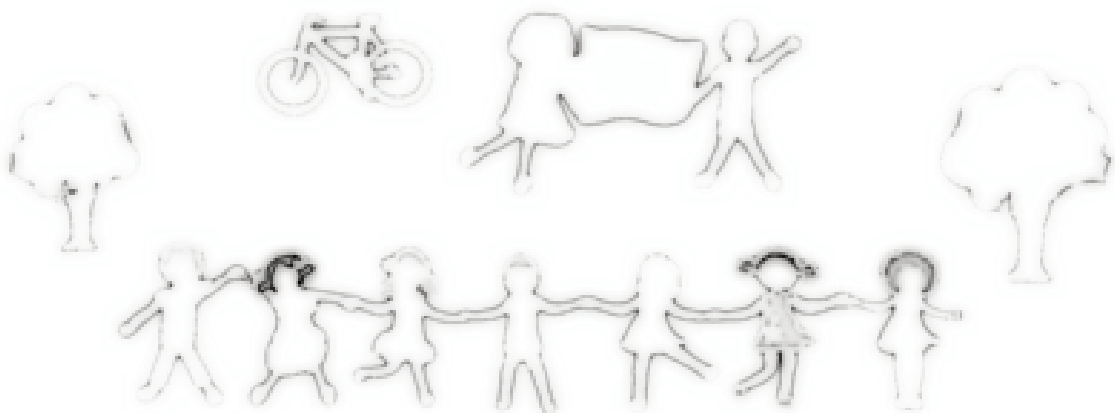
Τα κυριότερα ιδεώδη είναι το ατομικό ή ατομικιστικό (Rousseau, ελευθερία στο άτομο, μακριά από το κοινωνικό σύνολο που βλάπτει την ελευθερία και την προσωπικότητα του παιδιού), το κοινωνικό ή κοινωνιοκρατικό (Durkheim, δίνοντας στη σχολική αγωγή την έννοια της συστηματικής και μεθοδευμένης προσπάθειας για ένταξη του νέου στο σύνολο), το ανθρωπιστικό ιδεώδες (Humboldt, προσανατολισμένο στην ατομικότητα-ολότητα-καθολικότητα) και το θρησκευτικό ή μεταφυσικό ιδεώδες (Αυγουστίνος - Αποστολικοί Πατέρες).

Κατά τον Dilthey κάθε λαός σε κάθε εποχή διαμορφώνει το δικό του ιδιόμορφο πολιτισμό που τον προσεγγίζει με τις δικές του αρχές και αντιλήψεις· τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα φιλοδοξούσαν να ορίσουν τους σκοπούς αγωγής με καθολική ισχύ, χωρίς να είναι δυνατόν να το πετύχουν, αφού ο σκοπός της παιδείας είναι ανάλογος του

πολιτισμού που επικρατεί.

Απόψεις για αιώνιους και σταθερούς σκοπούς της αγωγής με καθολικό κύρος δεν μπορούν να γίνουν πλέον αποδεκτές (αν και κάποιες αξίες είναι πανανθρώπινες) επειδή προκύπτουν νέες αξίες και καταστάσεις μέσα από τις κοινωνικές εξελίξεις. Οι σκοποί της παιδείας χωρίς να είναι αιώνια και αμετάβλητα κατασκευάσματα διανοουμένων, προκύπτουν ως απάντηση σε συγκεκριμένα κάθε φορά προβλήματα και οφείλουν να ακολουθούν τις εξελίξεις.

Πηγάζουν, επίσης, από την πνευματική κληρονομιά και την πολιτιστική παράδοση ενός λαού, τις βαθύτερες φιλοσοφικές πεποιθήσεις και κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις για την κοινωνία, τον άνθρωπο, τη ζωή. Εξάλλου, στους σκοπούς (και τα αναλυτικά προγράμματα) δεν υπάρχουν ανατρεπτικά της κοινωνίας στοιχεία ειδικά τα επίσημα διατυπωμένα.



Τα αναλυτικά προγράμματα

Στην πράξη λειτουργεί το επίσημο αναλυτικό (μ' ευθύνη της πολιτείας) και το ανεπίσημο ή άδηλο ή αφανές πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα. Οι κυριότερες θεωρίες για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

Η ακαδημαϊκή θεωρία θέτει στο κέντρο τις επιστημονικές γνώσεις και την κατάκτησή τους · το παιδί ουσιαστικά θεωρείται παθητικός δέκτης των γνώσεων του εκπαιδευτικού. Η θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας δίνει βαρύτητα στο κοινωνικό σύνολο · το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να λάβει υπόψη τις κοινωνικές ανάγκες και με βάση αυτό να καλλιεργηθούν ικανότητες και δεξιότητες για το καλό της κοινωνίας και να ενταχθεί δημιουργικά ο μαθητής στο σύνολο · θεωρείται ότι η παιδική ηλικία δεν έχει κάποια ιδιαίτερη αξία, παρά ως στάδιο εξέλιξης επειδή προετοιμάζεται για αυριανός πολίτης · το πρόγραμμα αποδέχεται την κοινωνία και φροντίζει για τη διαίωνισή της. Η θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης στόχο έχει τη βελτίωση της κοινωνίας και επιδιώκει τη μόρφωση και την κριτική ικανότητα, ωθεί τους πολίτες να κρίνουν την υπάρχουσα κοινωνία, να συλλάβουν το όραμα μιας καλύτερης · η έμφαση δίνεται στο μαθητή. Η θεωρία της μελέτης του παιδιού αγνοεί πλήρως την κοινωνία · είναι το κίνημα για το παιδί του Rousseau, όπου το παιδί είναι στο επίκεντρο προκειμένου να εξελιχθούν όλες οι εγγενώς υπάρχουσες δυνατότητές του και να μην παρεμποδίζεται η φυσική του εξέλιξη, φυσικά και αβίαστα · η μάθηση πρέπει να γίνεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Η προτίμηση στη μια ή την άλλη θεωρία υποδηλώνει τον προσανατολισμό της κοινωνία, το πνεύμα της εποχής, άρα και το χαρακτήρα του πολιτισμού που διαφέρει από εποχή σε εποχή.

Μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όσο τέλεια στη σύλληψη και την εφαρμογή και να είναι, δεν μπορεί να είναι στιγμιαία και οριστική, αλλά διαρκής και συνεχώς αναθεωρούμενη · η αναμόρφωσή του έγινε επιτακτική τα τελευταία χρόνια εξαιτίας των ριζικών αλλαγών στον κόσμο, της έκρηξης των γνώσεων, τις εγγενείς αδυναμίες του ισχύοντος -ως τότε- αναλυτικού (δεδομένου ότι ξεκινούν από τα περιεχόμενα διδασκαλίας χωρίς να καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό) και τη διόγκωση του αριθμού των μαθητών (εκπαιδευτική έκρηξη). Το Αναλυτικό είναι ένα εργαλείο-πυξίδα του διδάσκοντος στην καθημερινή του πράξη · δεν γράφεται ποτέ εξ αρχής ολόκληρο, αλλά συμπληρώνεται, βελτιώνεται ή αναμορφώνεται.

Η διαδικασία της αρχικής σύνταξης και εν συνέχεια των βελτιώσεων και αναμορφώσεων είναι η συγκρότηση από το ΥΠΕΠΘ ομάδας «ειδικών» με εντολή σύνταξης, βελτίωσης ή αναμόρφωσής του με δεσμευτικό χαρακτήρα, έπειτα οι διάφορες υποομάδες συντάσσουν οδηγίες και υποδείξεις κατά μάθημα για τη χρήση του. Στο σχολείο βοηθά τον εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας (χωρίς να είναι συνταγές, αν και τον περιορίζουν σχετικά) · υπάρχει στενή εξάρτηση ανάμεσα σε σκοπούς, περιεχόμενα και μεθόδους διδασκαλίας (curricula) και είναι αποτέλεσμα-προϊόν μιας διαδικασίας αναμφοιβήτητης εγκυρότητας ή νομιμότητας (οι σκοποί και οι στόχοι είναι επαρκώς αιτιολογημένοι και προκύπτουν από κοινωνικές ή μαθητικές ανάγκες.

Ως Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρούνται το σύνολο των

εμπειριών του παιδιού, το σύνολο των καθοδηγούμενων από το σχολείο εμπειριών, οι σχολικοί κύκλοι μαθημάτων, η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων · επίσης, με τον όρο νοούνται τα μαθήματα μιας επιστημονικής περιοχής, το πρόγραμμα μιας σχολής και τα μαθήματα για ένα συγκεκριμένο μαθητή.

Τα παραδοσιακά αναλυτικά αποτελούν καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας και είναι δεσμευτικά. Οι σκοποί ήταν γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού περιεχομένου χωρίς καμία σχέση με την πραγματικότητα) · τα περιεχόμενα διδασκαλίας ήταν ο πυρήνας τους και δε συνδέονταν με την επίτευξη των σκοπών και δεν αναθεωρούνταν (οδηγώντας στη στασιμότητα) και δεν υπήρχαν υποδείξεις αν και παρείχαν μεγάλα περιθώρια ελευθερίες, αφήνοντας όμως αβοήθητο τον εκπαιδευτικό.

Το curriculum έχει πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο και αναφέρεται στην κατά το δυνατόν λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης και χαρακτηρίζεται από 4 δομικά στοιχεία (στόχοι, περιεχόμενα-ύλη, μεθοδολογικές υποδείξεις, έλεγχος επίτευξης στόχων) με τη μορφή στηλών. Ο ίδιος ο όρος σήμαινε τις επαναλαμβανόμενες διαδρομές στο στάδιο ή τον ιππόδρομο (υποδηλώνοντας σήμερα την ανανέωση) · πρόκειται για μια σημαντική αλλαγή στην αντίληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή των Αναλυτικών.

Στοιχεία της μεταβολής αυτής είναι οι σκοποί που αναλύονται σε συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους που αναφέρονται στο παρόν και προσανατολίζονται στο μέλλον · κάθε συστατικό στοιχείο αναμορφώνεται με βάση το παρόν και το μέλλον · ο σχεδιασμός και η οργάνωση διδασκαλίας συνδέονται με τα περιεχόμενα και τους

στόχους και δίνουν μεθοδολογικές υποδείξεις και εναλλακτική χρήση διδακτικών μέσων · εμπεριέχουν και μεθόδους και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης των μαθητών και συντάσσονται από επιστήμονες διαφόρων κλάδων (κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς, ψυχολόγους και διδάσκοντες).

Υπάρχει πάντα ο **κίνδυνος** τα curricula να γίνουν κλειστά και να οδηγήσουν στη χειραγώγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, κάτι που αντιστρατεύεται το δημοκρατικό πνεύμα της κοινωνίας και των παιδαγωγικών σκοπών. Επιπλέον, κίνδυνος απειλείται από τη δέσμευση του εκπαιδευτικού (αν και είναι συχνά τα μέσα διδασκαλίας προαιρετικά).

Την ανοιχτότητα πρέπει να τη δούμε από τη μαθητική σκοπιά. Δεν πρέπει να υποβιβάζεται σε αντικείμενο διδασκαλίας και να αποφεύγονται συγκεκριμένες τελικές μορφές συμπεριφοράς για ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η απόληξη και η κατάληξη της διδασκαλίας πρέπει να μένει ανοιχτή (μέσω ενός ελεύθερου διαλόγου). Ανοιχτό κουρίκουλο είναι η ανοιχτή διδασκαλία, η μάθηση με ανακάλυψη, το project, η μαθητοκεντρική και η διερευνητική διδασκαλία. Επίσης, σημαίνει αφαίρεση ευθύνης από τους ειδικούς και μεταβίβασή της σε εκπαιδευτικούς.

Ως Ανοιχτότητα εννοείται, λοιπόν, η ανοιχτότητα σκοπών και στόχων, η διαφάνεια των προθέσεων διδασκαλίας, η εναλλακτική δυνατότητα της διδασκαλίας, η ανοιχτότητα στη σύνταξη και στη διαρκή μεταβολή του προγράμματος, η λειτουργική του διαφοροποίηση ως εργαλείο και η διαφοροποιημένη επίτευξη στόχων μάθησης από τους μαθητές.

Το **κρυφό αναλυτικό ή παραπρόγραμμα** είναι οι ποικίλες δραστηριότητες ευρύτερης σχολικής ζωής που ούτε προγραμματίζονται και ούτε ελέγχονται. Αφορά περισσότερο την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Οι ίδιο μηχανισμοί που το διαμορφώνουν είναι δύσκολο να

προσπελασθούν. Τέτοιοι είναι η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου (που υπαγορεύει συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας και επικοινωνίας), η κατανομή του χρόνου (διάλειμμα χωρίς επεξεργασία θέματος), η ασυμμετρία στις σχέσεις (δάσκαλος-εξουσία), η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ο ανταγωνισμός των μαθητών · επιπλέον, είναι η εκλογίκευση και η καταπίεση των μαθητικών συναισθημάτων από μία καθημερινή ρουτίνα χωρίς παρεκκλίσεις και τα σχολικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων

Μοντέλο σχεδιασμού είναι ένα απλό γραμμικό μοντέλο · προτιμάται ένα κυκλικό. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα. Το μοντέλο των σκοπών και των στόχων, που συναντάται στις Η.Π.Α., θεωρεί ως αφετηρία για την οργάνωση το σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας με προκαθορισμένους στόχους. Το μοντέλο των περιεχομένων βρίσκεται κοντά στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα · θεωρεί τα περιεχόμενα ως αφετηρία της διδασκαλίας · αυτά καθορίζουν και τα μαθήματα και επιμέρους πλευρές. Το μοντέλο της διαδικασίας προτείνει να εισάγονται οι μαθητές σε διάφορους τρόπους σκέψης και όχι απλά να μαθαίνουν · η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και λύσης προβλημάτων θεωρείται ως βασική αποστολή του σχολείου και δίνει έμφαση στις μεθόδους μάθησης με δευτερεύοντες του σκοπούς και τα περιεχόμενα. Αυτό των μελλοντικών καταστάσεων στοχεύει στον καθορισμό των συνθηκών ζωής στο μέλλον και ανάλογα να προσδιοριστούν οι απαιτούμενες μελλοντικά δεξιότητες · βέβαια αυτός ο προσδιορισμός είναι μεθοδολογικά τολμηρός και φαντάζει σαν φουτουριστική πρόβλεψη.

Κατά το σχεδιασμό παίρνονται υπόψη η φύση της γνώσης, η φύση του κάθε μαθητή ατομικά και η κοινωνική κα-

τάσταση, οι πιέσεις κι οι κοινωνικές ανάγκες. Παράγοντες που ενδιαφέρονται και ασκούν πίεση στα αναλυτικά προγράμματα είναι η παράδοση που εκφράζεται ως τάση προσκόλλησης σε παλιές μορφές διδασκαλίας και πρακτικές, η οικονομία ως εθνική επένδυση και εκφράζεται ως εισαγωγή ή διατήρηση μαθημάτων από οικονομικούς κύκλους και η ιδεολογία με τα ανταγωνιστικά συστήματα που επηρεάζουν τη δομή της εξουσίας.

Διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων

Οι πιο γνωστές μορφές είναι η οριζόντια και η κάθετη. Είναι επίσης και μεικτές μορφές (σπειροειδής, ομόκεντρων κύκλων). Η οριζόντια διάρθρωση γίνεται στο επίπεδο οργάνωσης και εκτέλεσης της διδασκαλίας και αναφέρεται στην κατάλληλη επιλογή και συντονισμό των περιεχομένων, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και οργάνων αξιολόγησης· η επιλογή και ο συντονισμός γίνεται με βραχυπρόθεσμη προοπτική με βάση χαρακτηριστικά της τάξης και των προϋποθέσεων μάθησης. Η οριζόντια φαίνεται να έχει τα περισσότερα πλεονεκτήματα, γιατί ο εκπαιδευτικός βρίσκει έτοιμη τη διάταξη (ενώ στα άλλα την κάνει ο ίδιος).

Σκοποί και στόχοι Αναλυτικών Προγραμμάτων

Αγωγή είναι το σύνολο των προγραμματισμένων και μεθοδευμένων ενεργειών (ενηλίκων και περιβάλλοντος) που επιδρούν θετικά στο παιδί. Φυσικά έχει σκοπούς και την ασκούν πλην του σχολείου και άλλοι φορεία-θεσμοί (κράτος, εκκλησία, αυτοδιοίκηση, κόμματα, ΜΜΕ). Τους σκοπούς δεν τους θέτουν οι μαθητές λόγω της ανωριμότητάς τους και της ανικανότητας διάκρισης ανάμεσα σε μελλοντικές και προσωρινές ανάγκες, ούτε οι γονείς τους επειδή έχουν περιορισμένο ορίζοντα και προσωπικές εμ-

πειρίες· ούτε όμως τους θέτουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες καθώς δεν μπορούν να είναι τόσο αυτόνομοι ούτε όμως και οι παιδαγωγοί. Αποφασίζονται στο Κοινοβούλιο, όπου η άρχουσα τάξη επιβάλλει τις επιλογές της.

Βέβαια, οι σκοποί μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου. Ο Dilthey διαπίστωσε ότι κάθε ιστορική περίοδος έχει δικό της παιδαγωγικό ιδεώδες κι έτσι δεν υπάρχουν σκοποί αγωγής γενικώς αποδεκτοί και με απόλυτο κύρος. Σε κάθε σκοπό εμπεριέχονται 4 στοιχεία (όπου τα δύο αναφέρονται στο παρόν και τα δύο στο μέλλον): η ερμηνεία και αξιολόγηση της δεδομένης ιστορικής κατάστασης, η άποψη για τη θέση της νέας γενιάς σ' αυτά, η πρόβλεψη για εξέλιξη του δεδομένου συστήματος και η άποψη για τις δυνατότητες και τα καθήκοντα της νέας γενιάς στο μέλλον.

Οι σκοποί της αγωγής είναι πάντα κοινωνικοί κανόνες που καθορίζουν την πορεία και την κατεύθυνση μιας πολιτιστικής κοινότητας σε μια συγκεκριμένη εποχή. Σ' αυτούς εκβάλλει το ατομικό και το κοινωνικό συμφέρον. Καθήκον της κοινωνίας είναι να γνωρίσει το κάθε παιδί ξεχωριστά τον κόσμο και τον πολιτισμό του και να διαμορφώσει το δικό του τρόπο ζωής στα πλαίσια της κοινωνικής ομάδας. Η θέση και η λειτουργία της αγωγής σε μια πλουραλιστική κοινωνία διαφέρει ριζικά από εκείνη της κλειστής κοινωνίας. Στην ανοιχτή η αγωγή και η εκπαίδευση δε δέχονται έτοιμους και αμετάβλητους σκοπούς (λόγω της πολυφωνίας των αξιών και των σκοπών).

Μερικοί σκοποί βέβαια είναι αποδεκτοί και τους αντλούμε από συστήματα αξιών γενικότερης αποδοχής. Τα τελευταία χρόνια η άποψη για θετικιστική στροφή της Παιδαγωγικής κρίθηκε μονόπλευρη και ανεπαρκής. Η διαπίστωση αυτή έστρεψε την Παιδαγωγική στα προβλήματα περιεχομένου του αναλυτικού. Διερευνά την προέλευση και διαμόρφωση των σκοπών τα αγωγής και τις προϋπο-

θέσεις για τη μεθόδευση της πραγμάτωσής τους σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και την ψυχική εξέλιξη του παιδιού.

Η εκπαίδευση σήμερα αποβλέπει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και την αγωγή του ατόμου ως μέλους μιας κοινωνίας. Οι κυριότερες τάσεις στις οποίες αποβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα είναι η θετική-επιστημονική-τεχνολογική πρόοδος που δεν ανακόπτεται, η εξειδίκευση και η κατανομή της εργασίας, που ενισχύονται συνέχεια · χρειάζεται ανάπτυξη ικανότητας κατανόησης του ξένου. Τα αναλυτικά σήμερα επιδιώκουν την ορθολογιστική σκέψη, με ανάπτυξη της ικανότητας γενίκευσης και αφαίρεσης για κριτική σκέψη · επιπρόσθετα, προσβλέπουν στην καλλιέργεια της θεωρίας με την πράξη για την επαγγελματική εκπαίδευση και τις ανάγκες συμβουλευτικής. Παράλληλα, σκοπεύεται να γίνει η επιλογή των γνώσεων προσωπική υπόθεση, όπως η οικειοποίηση πρόσθετων πολιτιστικών τεχνικών και δεξιοτήτων για το μέλλον. Το σύγχρονο σχολείο προάγει την οικολογική συνείδηση για την προστασία της υγείας και τη δυνατότητα για συμβίωση πολλών γενεών και βέβαια να διαμορφώσει ένα φιλειρηνικό και αντιρατσιστικό κίνημα.

Κύρια στοιχεία των σκοπών (και από το Σύνταγμα) είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η αυτονομία και η υπευθυνότητα, δηλαδή η ανάπτυξη ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Κύριο συστατικό είναι η χειραφέτηση που δεν αντιστρατεύεται ή αίρει την κριτική αλληλεγγύη και προϋποθέτει αναγνώριση και αποδοχή βασικών κοινωνικών κανόνων.

Σύμφωνα με το νόμο, στόχος είναι οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και να αναπτύξουν πνεύμα φιλίας και συ-

νεργασίας με όλους τους λαούς προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό. Έτσι, το άτομο πρέπει να μάθει να:

- αναπτύσσει και να διατηρεί την ταυτότητά του
- βλέπει κριτικά τον εαυτό του
- βλέπει τα πράγματα με προοπτική
- αποκτήσσει συνείδηση της πραγματικότητας
- αποκτά ικανότητα να παίζει
- αποδέχεται ότι διαφέρει (υπερήφανος)
- χαίρεται το σώμα του
- τρώει σωστά και να φροντίζει το σώμα του
- ελέγχει τις ορμές του
- ξεχωρίζει τα αισθήματα από τις διαθέσεις
- ακούει καλά και με προσοχή τους άλλους
- κατανέμει σωστά το χρόνο του
- στερείται
- χρησιμοποιεί σωστά τα ΜΜΕ

Στις επιμέρους λειτουργίες του το σχολείο σκοπό έχει να εξοπλίσει το μαθητή με την ικανότητα και τη διάθεση να συμμετέχει ενεργώς στη διαδικασία βελτίωσης των κοινωνικών κανόνων · προσβλέπει ώστε η βοήθεια προς το μαθητή να συμβάλλει στο μέτρο των δυνάμεών του στην εξασφάλιση και διατήρηση της ειρήνης, κάτι που σημαίνει έναν αγώνα ο οποίος διεξάγεται ανθρώπινα, χωρίς βία. Η εκπαίδευση επιδιώκει να συμβάλλει στην καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, που συντηρούν τα μίσση στους λαούς και στην καλλιέργεια κοσμοπολίτικου πνεύματος. Το σχολείο στοχεύει στη διάπλαση δημοκρατικών πολιτών με την ικανότητα και τη βούληση να παρακολουθούν και να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στα κοινά, και να έχουν αναπτυγμένη οικολογική συνείδηση και οικολογική ευθύνη.

Βέβαια, από τους γενικούς σκοπούς προκύπτουν ειδικότεροι στόχοι διδασκαλίας:

- σεβασμός της υγείας, και των ευαισθησιών των άλλων
- σωστή χρήση εξουσίας
- σεβασμός της περιουσίας και της ελευθερίας των άλλων
- τρόπους πολιτικής δράσης
- δυνατότητα σύναψης σχέσεων και δεσμών
- έκφραση των συναισθημάτων του
- απόκτηση εμπειριών, εκτίμηση δικαιωμάτων των άλλων
- αποτελεσματική οργάνωση
- απόκτηση στρατηγικών αντιμετώπισης κοινωνικών περιστασίων
- ευαισθητοποίηση στην επίδραση που ασκεί η εμφάνισή του, το ντύσιμό του, οι χειρονομίες και η ομιλία του
- εκδήλωση συμπάθειας
- ρεαλιστική αντιμετώπιση των άλλων χωρίς άγχος και με υγιή περιέργεια

Η διδακτική πράξη στηρίζεται σε ένα φάσμα σκοπών που εκφράζονται και διατυπώνονται σε διαφορετικά επίπεδα · στο πιο υψηλό είναι τα ιδεώδη της αγωγής (που εκφράζουν το πνεύμα μιας εποχής) και έπειτα οι σκοποί και κατώτερα οι σκοποί των επιμέρους μαθημάτων. Το ιδεώδες και οι σκοποί της αγωγής διαθλώνται σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Μια λειτουργική πεντάβαθμη κλίμακα ιδεώδης είναι: σκοπός-σκοπός μαθήματος-στόχος διδασκαλίας-στόχος μάθησης. Η λειτουργία των σκοπών είναι η συνοπτική (γενικότητα), η συνθηματική και η κανονιστική (ως μέτρα και σταθμά).

Η χρησιμότητα των στόχων είναι αυτονόητη γιατί κατευθύνουν την προσπάθεια του δασκάλου και των μαθητών, ενώ στα παλιά αναλυτικά αυτό εξέλειπε οδηγώντας στην

ασάφεια και τη γενικότητα. Συγκεκριμενοποίηση ή μεταστρεψιμότητα σημαίνει διατύπωση των στόχων έτσι ώστε να επιτυγχάνεται απόλυτα ο έλεγχός τους με ένα τεστ. Η μετατροπή των σκοπών και η συγκεκριμενοποίησή τους σε στόχους έχει την πλευρά του περιεχομένου και της συμπεριφοράς. Πρόθεση βέβαια των συντακτών των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η διατύπωση στόχων ανεξάρτητων από τα περιεχόμενα προκειμένου να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται και να ενεργούν πέρα από συγκεκριμένες καταστάσεις (αποκλίνουσα σκέψη) αναπτύσσοντας στρατηγική αντιμετώπισης προβλημάτων.

Προβλήματα εντοπίζονται στην απομόνωση του προβλήματος των στόχων, στην μονόπλευρη αντιμετώπιση της διδασκαλίας καθώς το βάρος συχνά ρίχνεται σε γνωστικά αντικείμενα παραμελώντας άλλους στόχους και στην ανοιχτότητα της διδασκαλίας.

Ταξινομίες σκοπών και στόχων διδασκαλίας

Με τον όρο ταξινόμια εννοείται η συστηματοποίηση ιεραρχικά και διαλεκτικά των στόχων ανάλογα με το βαθμό ποιότητας, πολυπλοκότητας και αφαίρεσής τους. Έτσι, η συμπεριφορά διακρίνεται στο γνωστικό (γνώσεις, αντίληψη και σκέψη), το συναισθηματικό (στάσεις και διαθέσεις) και το ψυχοκινητικό (ψυχοκινητικές δραστηριότητες).

Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει τη γνώση των διαφόρων στοιχείων και πληροφοριών ή ορολογίας, τάσεων και αλληλουχίας γεγονότων, ταξινομήσεων και γεγονότων, κριτηρίων, αρχών και γενικεύσεων · επιπλέον, περιλαμβάνει την κατανόηση για τη μετάφραση, παράφραση ή απόδοση κειμένου, την ερμηνεία του ή διευκρίνιση, επεξήγηση, εμβάθυνση και προέκταση · την εφαρμογή, την ανάλυση στα στοιχεία του όλου, τις σχέσεις και τις οργανικές αρχές, τη σύνθεση (μιας πρωτότυπης ανακοίνωσης ή

την κατάσταση ενός σχεδίου δράσης) και την αξιολόγηση των κρίσεων με εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια και της ταξινόμιας συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων).

Εγκυρότητα και νομιμότητα αναλυτικού

Το αναλυτικό προδιαγράφει τις κατευθύνσεις του σχολείου και της διδασκαλίας και προσδιορίζει τον «τύπο του ανθρώπου» που θα αποφοιτήσει από αυτό· πίσω από τις αποφάσεις για το αναλυτικό κρύβονται ενδιαφέροντα και συμφέροντα που είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους. «Εγκυρότητα» είναι η αποδοχή από όλες κατά το δυνατόν κοινωνικές ομάδες (σκοποί), ενώ η ως «νομιμότητα» εννοείται η τήρηση ορισμένων κανόνων κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που εγγυάται η πολιτεία.

Η νομιμοποίηση των σκοπών με βάση προϋπάρχουσες αξίες και νόρμες χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τα παραδοσιακά αναλυτικά. Έτσι, για την εγκυρότητα προτείνεται η προσφυγή στα πολιτικά προγράμματα των κομμάτων (αλλά παραγκωνίζονται τα παιδαγωγικά κριτήρια), η τήρηση κανόνων κατά τη λήψη των αποφάσεων (σκοπούς), να εκτεθούν σε διαλογικό και κριτικό έλεγχο οι αποφάσεις.

Η προβληματική των περιεχομένων διδασκαλίας

Το περιεχόμενο της μόρφωσης είναι η καλλιέργεια αυτόνομης προσωπικότητας και η ικανότητα λήψης αποφάσεων και όχι η συσσώρευση γνώσεων.

Προβλήματα διατυπώνονται για την επιλογή και τη διάταξη των περιεχομένων-ύλης. Το πρόβλημα της πληθώρας της ύλης είναι πολύ παλιό γιατί με την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται και δεν μπορούμε να παρακολουθούμε όλες τις εξελίξεις· έτσι, προτείνεται να εισαχθούν νέα αντικείμενα, να ειδικθούν από διαφορετικές οπτικές τα παραδοσιακά περιεχόμενα.

μενα και με διαφορετικά κριτήρια. Προτάσεις που ακούγονται είναι η αρχή της σφαιρικότητας, που αν και υπεραπλουστευμένη και ξεπερασμένη ακολουθείται και σήμερα, η αρχή θάρρος στα νέα, η αρχή του παραδειγματικού με μοχλό τη διδασκαλία γνώσεων αντιπροσωπευτικών μιας ευρύτερης περιοχής με εμβάθυνση στα παραδείγματα και προσεκτική επεξεργασία για καλλιέργεια ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων · στόχος της αρχής αυτής είναι να αντιμετωπίσει την ποσότητα των περιεχομένων και να βοηθήσει το μαθητή να μάθει να μαθαίνει αυτόνομα και αυτενεργά.

Επιχειρήματα της σύγχρονης Διδακτικής για μια νέα αντιμετώπιση των περιεχομένων είναι ότι αυτά παλιώνουν γρήγορα, ενώ ορισμένα δεν πείθουν για την αξία τους · παράλληλα, οι μακροπρόθεσμοι σκοποί εξαρτώνται από συγκεκριμένα περιεχόμενα και είναι καλό να επιλέγουν τα μαθήματα οι διδάσκοντες με τους μαθητές (αφού πολλά οδηγούν στην επίτευξη ενός σκοπού).

Η ίδια η διάταξη των περιεχομένων διακρίνεται σε επάλληλη, κατά σχολικές βαθμίδες και τάξεις όπου κάθε φορά διδάσκονται νέα περιεχόμενα και κατά ομόκεντρους κύκλους · η παράλληλη διάταξη μπορεί να γίνει κατά μαθήματα με διάρθρωση και οργάνωση γνώσεων κατά περιοχές και κλάδους, αλλά ελλοχεύει ο κίνδυνος να προσφέρονται ασύνδετες γνώσεις ή κατά ομάδες-μπλοκ μαθημάτων · επιπλέον, κατά βάση συγγενών αντικειμένων διδασκαλίας όπου αναζητούνται κάποια κοινά σημεία μεταξύ των αντικειμένων, με ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία ή με εποχιακή διδασκαλία για ευρύτερο χρονικό διάστημα με την υποστήριξη συγγενών μαθημάτων.

Από τα προγράμματα ύλης στα προγράμματα στόχων

Από τα παραδοσιακά προγράμματα γενικά απουσία-

ζαν οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι. Σ' αυτά δινόταν η γενική διατύπωση του εκπαιδευτικού ιδεώδους και κά-ποιοι γενικόλογοι σκοποί, στοιχεία που δεν ήταν ωστόσο ικανά να βοηθήσουν πρακτικά τον εκπαιδευτικό να προσανατολίσει τη διδασκαλία του. Επιπλέον, δεν υπήρχαν μεθοδολογικές και βασικές κατευθύνσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας. Έτσι, αυτός χωρίς το ανάλογο υπόβαθρο γνώσεων πελαγοδρομούσε και έδινε το βάρος αναγκαστικά στην ύλη διδασκαλίας και μετατράπηκαν σε προγράμματα ύλης (αντί στόχων) όταν οι γνώσεις σήμερα πολλαπλασιάζονται ταχύτατα. Ωστόσο, η ύλη είναι απλά το μέσο που αξιοποιείται για την επίτευξη των στόχων. Το σημαντικότερο, λοιπόν, δεν είναι η ύλη μόνη της, αλλά οι διδακτικοί στόχοι, αφού αυτοί την προσδιορίζουν και την κατευθύνουν προς την κατάλληλη επεξεργασία. Παράλληλα, από τα παραδοσιακά προγράμματα έλλειπαν τα κριτήρια αξιολόγησης (εργασίας και μαθητών).

Στα *curricula* διευκρινίζεται αρχικά το είδος του πολίτη που επιζητείται και τα χαρακτηριστικά του (ικανότητες, δεξιότητες γνώσεις, εμπειρίες) και κατόπιν διατυπώνονται οι στόχοι και επιλέγονται τα αντικείμενα και η μεθοδολογία διδασκαλίας. Η μεταφορά-πέρασμα από την ύλη στους στόχους είναι η ουσιαστικότερη διαφορά · οι άλλες διαφορές είναι συνάρτηση αυτής. Αυτά περιέχουν 4 δομικά στοιχεία, αντί της γενικόλογης ύλης σε μορφή κειμένου: διδακτικοί στόχοι (η κατάκτησή τους πρέπει να είναι ορατή στη συμπεριφορά των μαθητών), αντικείμενα μάθησης-ύλη χωρίς να είναι δεσμευτική πλην των στόχων, μεθοδολογικές οδηγίες που προσφέρονται ως βοήθεια στον εκπαιδευτικό και κριτήρια για έλεγχο της επιτυχίας των διδακτικών στόχων για να ελέγχεται ο βαθμός κατάκτησης των στόχων. Αυτά έχουν τη μορφή στηλών και ενώνονται νοηματικά ορίζοντα για να φανεί η οργανική διασύνδεσή τους, η οργανική

συνοχή που τα συνδέει.

Οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται από διαβαθμίσεις (κλίμακες κατάρκτησης της γνώσης και ικανότητας) και ταξινομίες στόχων, όπου γίνεται διάκριση σε ομάδες ανάλογα με την περιοχή της προσωπικότητας που απευθύνονται και έτσι προέκυψαν διάφορες ομάδες στόχων.

Από τη γενικότητα των σκοπών στην αντικειμενικότητα των στόχων

Οι σκοποί χωρίς να είναι αυθαίρετα νομικά κατασκευάσματα δεν ανταποκρίνονται απλά σε βασικές κοινωνικές ανάγκες, αλλά επηρεάζονται από τις συνθήκες και αντικατοπτρίζουν το πολιτιστικό προφίλ της κοινωνίας και του πολιτισμού που τις δημιουργεί. Όσο κι αν οι σκοποί στα curricula είναι καλύτεροι από τα παραδοσιακά αναλυτικά χρειάζεται η σταδιακή μετατροπή τους σε σκοπούς, ώστε να φτάνουν στο σχολείο σε εφαρμόσιμη μορφή. Ο σκοπός είναι μία γενικότερη και υπερκείμενη του στόχου έννοια, καθώς ο σκοπός διασπάται σε επιμέρους στόχους.

Τα διδακτικά μοντέλα δίνονται συμπληρωματικά για τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για την παρουσίαση του τρόπου διδασκαλίας μιας ενότητας και αποτελούν ουσιαστική βοήθεια, αλλά είναι υποδειγματικά και όχι υποχρεωτικά (αν και μπορούν να τυποποιηθούν) · δεν είναι ούτε πρότυπα ούτε δεσμευτικά.

Κριτική αποτίμηση των στοχοκεντρικών προγραμμάτων

Ένα πλεονέκτημα των curriculum είναι η μεγάλη ευελιξία τους και πως είναι εύκολο να ανανεωθούν. Ενώ τα προγράμματα ύλης ήταν δύσκολα στον εκσυγχρονισμό, στα curricula τούτο είναι πιο απλό · έτσι, το σχολείο μένει ανοιχτό στην κοινωνία.

Παράλληλα, με τα curricula δόθηκε σαφής προσανατο-

λισμός στους εκπαιδευτικούς με ευκρινείς και συγκεκριμένους στόχους διδακτικούς για να γίνουν πιο αποδοτικοί. Επίσης, η ίδια η μελέτης παρέχει πολλαπλή βοήθεια. Στάθηκαν αφορμή να δοθούν χρήματα για έρευνα και μελέτη και προέκυψαν νέα αναλυτικά, νέα εγχειρίδια, βοηθητικά βιβλία για μαθητές και διδάσκοντες, νέα μέσα διδασκαλίας και δόθηκε ώθηση στα εκπαιδευτικά θέματα.

Αδυναμία τους θεωρείται η αρχική επικράτηση μπιχεβιοριστικών απόψεων, γιατί ενδιαφερόμαστε όχι μόνο για την κατάλληλη τελική συμπεριφορά, αλλά πολύ περισσότερο για το βαθμό αφομοίωσης και σε ποιο βαθμό ενστερνίστηκε ο μαθητής την αξία έτσι, τα προγράμματα συχνά με την υπερβολική προσκόλληση σε μια στυγνή και στείρα ορθολογιστική ανάλυση, οδηγήθηκαν σε ακρότητες και καλλιέργησαν τη μηχανιστική αντίληψη για τη μάθηση και έμειναν στην επιφανειακή προσέγγιση. Δεν ευνόησαν τη συναισθηματική συμμετοχή των δύο πλευρών.

Αμφισβητήθηκε, ακόμα η τέταρτη στήλη (τρόποι ελέγχου-αξιολόγηση) και η προτεραιότητα των στόχων έναντι της ύλης, αλλά και το πόσο βοηθείται ο εκπαιδευτικός όταν του δίνονται έτοιμοι οι στόχοι ή η ελευθερία του που θυσιάζεται.

Αρχές διδακτικής

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδακτικής πράξης

Ένα καλό διδακτήριο με καλό προσανατολισμό χωρίς να χτυπάει ο ήλιος τις αίθουσες, ιδίως τις μεσημβρινές ώρες, χωρίς εξωτερικούς θορύβους, με κάποια άνεση στον εσωτερικό χώρο και γενικών η όλη υλικοτεχνική υποδομή συμβάλλει ώστε να γίνεται το μάθημα πιο αποδοτικό. Επίσης ιδιαίτερα ενισχύει η καλαισθητική διακόσμηση της αίθουσας. Και ο χρόνος παίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική πράξη. Το αν το σχολείο έχει πρωινή ή απογευματινή βάρδια, η ώρα του κάθε μαθήματος (πρώτη ή τελευταία) διαδραματίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο.

Οι σχέσεις του διδάσκοντος με τους μαθητές πρέπει να είναι φιλικές και όχι ανταγωνιστικές. Στο αντιταρχικό σχολείο οι σχέσεις μαθητών και δασκάλου έχουν αλλάξει. Η ατομική ελευθερία, η δημιουργική έκφραση, η αυτοπραγμάτωση του μαθητή προβάλλονται με ιδιαίτερη έμφαση. Όταν ο δάσκαλος συμπεριφέρεται δημοκρατικά στην ομάδα της τάξης, η ομάδα αυτή είναι πιο δημιουργική και πιο αποτελεσματική από ότι ομάδες με δάσκαλο που τον χαρακτηρίζει η αυταρχική ή η χαλαρή συμπεριφορά¹. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι ο συνοδοιπόρος στο δύσκολο και επίπονο δρόμο της κατάκτησης της γνώσης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Δεν θα πρέπει ο μαθητής να αισθάνεται ότι βρίσκεται σε μειονεκτική θέση

και σε συνεχή άμυνα. Η οικειότητα του εκπαιδευτικού προς το μαθητή θα πρέπει να είναι λελογισμένη ώστε να υπάρχει αμοιβαία αλληλοεκτίμηση. Πρέπει να ξέρουν οι μαθητές ότι ο δάσκαλος τους πλησιάζει, αλλά βέβαια με αποστάσεις που όλοι θα κρατάνε. Έτσι, και η σοβαρότητα και η αποτελεσματικότητα της σχέσης εξασφαλίζεται μαζί με μία οικειότητα.

Διδακτικές αρχές

Εποπτεία είναι η γνώση που στηρίζεται στις αισθήσεις και κυρίως στην όραση. Δεν πρόκειται για εμπειρική γνώση, αλλά για κάθε γνώση που η αλήθεια της επιβεβαιώνεται από τις αισθήσεις. Η αρχή της εποπτικότητας ως παιδαγωγική αρχή στηρίζεται στη δυνατότητα παραστατικής απόδοσης της γνώσης χρησιμοποιώντας κάθε αισθητό δεδομένο για τη συγκεκριμενοποίησή της. Έτσι, υπάρχουν τα εποπτικά μέσα (πίνακας, χάρτης, σχεδιάγραμμα, εικόνα, διαφάνεια κλπ) και τα αντικείμενα στην ίδια τη φύση τους.

Η **αρχή της παιδοκεντρικότητας**, που κατέχει κεντρική θέση από εποχή του Rousseau, έχει σχέση με τη μαθητοκεντρική οργάνωση της διδασκαλίας, όπου ο μαθητής έχει ενεργή συμμετοχή σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ο μαθητής δεν θεωρείται -και δεν είναι- ένας απλός συντελεστής, αλλά μια πολύπλευρη οντότητα με πολλές παραμέτρους, που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο διδάσκων. Έχει τις δικές του εμπειρίες και κρίσεις, τις δικές του ψυχοπνευματικές ανάγκες, κλίσεις, ενδιαφέροντα κλπ. Βέβαια μία προσπάθεια προσέγγισης των μαθητών σε τέτοια λογική οδηγεί άμεσα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, εφόσον πρέπει να παίρνεται υπόψη η ατομικότητα του μαθητή και η ιδιαιτερότητα του.

Σύμφωνα με την αρχή της αυτενέργειας, που τονίστηκε

από τον Dewey στο σχολείο εργασίας, ο μαθητής οδηγείται στην απόκτηση εμπειριών για την κατάκτηση της γνώσης. Η διδακτική εργασία δεν αντιμετωπίζεται ως αποκλειστικό έργο του διδάσκοντος, αλλά ως διαδικασία όπου οφείλει να συμμετέχει άμεσα και ενεργά και ο ίδιος ο μαθητής. Βέβαια για μια τέτοια αυτενέργεια και ενεργό συμμετοχή πρέπει να αρθούν οι όποιες επιφυλάξεις και να δημιουργηθούν ερεθίσματα στους εκπαιδευόμενους.

Η **αρχή της βιωματικότητας** σχετίζεται με τα προηγούμενα. Προτείνει τα εποπτικά μέσα και την αυτενέργεια ώστε να μπορέσει μέσα από βιώματα και βιωματικές καταστάσεις ο μαθητής να κατακτήσει την ύλη και να διαμορφώσει μια πολύπλευρη προσωπικότητα και να αποκτήσει δεξιότητες. Ο δάσκαλος θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε να περάσει στους μαθητές την ανάλογη συναισθηματική φόρτιση ή να οργανώσει άλλες εκδηλώσεις (επισκέψεις, εκθέσεις, αναπαραστάσεις, προβολές) που να βοηθούν στη βίωση μιας εμπειρίας.

Η **αρχή της εγγύτητας προς της ζωή** έχει ως στόχο να μπει η ζωή μέσα στο σχολείο ή το ίδιο το σχολείο να βγει και να ανοιχτεί στην κοινωνική ζωή χωρίς να μένει αποκομμένο · το σχολείο βλέπεται ως συστατικό της κοινωνίας στην οποία οφείλει να ανοιχτεί και να ενταχθεί παρέχοντας επαγγελματικές και ανθρωπιστικές γνώσεις ανανεώσιμες ετοιμάζοντας τους αυριανούς πολίτες προκειμένου να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο ως μελλοντικοί πολίτες. Στη διδασκαλία ερμηνεύεται ότι πρέπει ο διδάσκων να ακολουθεί μέσα και μεθόδους οικείες στο μαθητή, καθώς θα προέρχονται από την καθημερινή ζωή. Ο εκπαιδευτικός σε κάθε διδακτική ενότητα φροντίζει να μεταφέρει το αντικείμενο της διδασκαλίας του στα σημερινά δεδομένα (ιδιαίτερα την ιστορική γνώση, τα μαθηματικά και τη γλώσσα) · ο μαθητής

βλέποντας τη χρησιμότητα αυτών των γνώσεων εκδηλώνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς τα αντικείμενα, το οποίο μπορεί να εκμεταλλευτεί ο δάσκαλος για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων.

Οργάνωση και Πορεία της Διδασκαλίας

Σύμφωνα με τη **μετωπική ή δασκαλοκεντρική διδασκαλία** οι μαθητές κάθονται στα θρανία και δεν ασχολούνται με τίποτε άλλο · έχουν κλειστό βιβλίο και ο δάσκαλος από την έδρα παραδίδει το μάθημα χωρίς να συμβουλευεται σημειώσεις ή το εγχειρίδιο. Ο διδάσκων παρουσιάζεται ως αυθεντία καταδικάζοντας σε ακινησία τους μαθητές με συνέπεια την ψυχική κούραση χωρίς να έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο μάθημα ή να κάνουν διάλογο με τον εκπαιδευτικό παρά μόνο ως εξεταζόμενοι. Δεν υπάρχει καμία διαπραγμάτευση, καμία κριτική.

Στη **μαθητοκεντρική ή διαφοροποιημένη διδασκαλία** χρησιμοποιείται ο διάλογος · όχι όμως με ερωτήσεις αυτονόητης απάντησης ή ρητορικές, αλλά ουσιαστικά ερεθίσματα για τη συμμετοχή των διδασκομένων σε συζήτηση και κριτική. Επιχειρείται με μικρές ή αλληπάλληλες ερωτήσεις να καθοδηγηθεί ο μαθητής στην απόκτηση γνώσεων(διδασκτικές παρωθήσεις), στην επίτευξη του στόχου διδασκαλίας, τον οποίο δεν γνωρίζει ο μαθητής. Ουσιαστικά όμως το μάθημα οργανώνεται με κέντρο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους. Ο διδάσκων είναι χαμηλά και οι μαθητές συνήθως κάθονται κυκλικά ή σε Π (Dewey).

Η **ομαδική διδασκαλία** είναι ένας σύγχρονος τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας κατεξοχήν μαθητοκεντρικός. Η ομαδική διδασκαλία δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν δεξιοτήτας και ικανότητες, τις οποίες δεν είχαν

συνειδητοποιήσει. Ενώ στη μαθητοκεντρική διδασκαλία η συμμετοχή των μαθητών είναι σε κάποιο βαθμό, στην ομαδική είναι στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι μαθητές αναδεικνύονται πρωταγωνιστές, ενώ ο ρόλος του διδάσκοντος περιορίζεται, χωρίς να εκμηδενίζεται. Αυτός χαράσσει το πλαίσιο εργασίας και δίνει κατευθυντήριες γραμμές, ενώ οι μαθητές έχουν την πρωτοβουλία και την ευθύνη της διδακτικής διαδικασίας.

Η μεγαλύτερη αυτή συμμετοχή τους είναι αποδοτική για όλη την τάξη. Σε έρευνα του Δερβίση φάνηκε ότι οι μαθητές στην ομαδική διδασκαλία αισθάνονται σαν ξεχωριστές σεβαστές προσωπικότητες κατά 90% (έναντι 30% στη μετωπική) και κατά 99,2% ότι έχουν δυνατότητα επιλογής βοηθημάτων (έναντι 36,9%). Η ομαδική διδασκαλία απασχόλησε ήδη από τον 18ο αιώνα τους παιδαγωγούς (Pestalozzi, Dewe, Kerschensteiner). Η εξατομικευμένη διδασκαλία στηρίζεται στη διαφορετική επίδοση του κάθε μαθητή και στην αντίστοιχη ενίσχυσή του. Βέβαια, αυτός ο τρόπος διδακτικής είναι δύσκολος στην τάξη και γίνεται εφικτός μόνο σε μονοθέσια σχολεία της παραμεθορίου ζώνης ή στις συνθετικές εργασίες του Λυκείου.

Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας

Ο διάλογος είναι ο τρόπος της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Εάν γίνεται χωρίς περιορισμούς και κατευθύνσεις είναι ελεύθερος · χρησιμοποιείται σε θέματα ηθικά, πολιτικά, κοινωνικά, αισθητικά προκειμένου να εκθέσουν τα βιώματά τους οι μαθητές με μόνο ρόλο του εκπαιδευτικού να συντονίζει και να ζητά διευκρινήσεις. Όταν ο διάλογος κατευθύνεται ονομάζεται κατευθυνόμενος · χρησιμοποιείται κυρίως στη διδασκαλία με τη μορφή ερωταποκρίσεων ή τη μαιευτική μέθοδο · οι ερωτήσεις έχουν ετοιμαστεί εκ των προτέρων από τον εκπαιδευτικό και η συζήτηση καθο-

δηγείται · χρειάζεται προετοιμασία καθώς είναι εύκολο στη συζήτηση -που αποτελεί και το πιο ενδιαφέρον μέρος- να ξεφύγει από διάφορες αφορμές.

Στην παραγωγική μέθοδο ο δάσκαλος ξεκινά από τα γενικά και καταλήγει στα μερικά και τα ειδικά. Ο κανόνας οδηγεί σταδιακά στα παραδείγματα, η αρχή στα γεγονότα. Η μέθοδος αυτή ταιριάζει καλύτερα σε θεωρητικές επιστήμες και είναι λιγότερο χρονοβόρα. Η παραγωγική σκέψη αναπτύσσεται μετά τα 11 έτη στο παιδί, οπότε ωριμάζει τόσο όσο επιτρέπεται η αντιμετώπιση προβλημάτων και η εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων για φαινόμενα και πραγματικότητες. Στην επαγωγική μέθοδο η διδασκαλία προχωρά από το ειδικό στο γενικό, από τα επιμέρους και τα παραδείγματα στους κανόνες. Είναι η μέθοδος κυρίως που ανέπτυξε ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης. Και χρησιμοποιείται συνήθως στις θετικές επιστήμες. Η μέθοδος, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, αλλά υπερέχει της παραγωγικής γιατί είναι διερευνητική και εμπειρική. Μορφές της επαγωγικής είναι η διερευνητική (για ένα θέμα ή πρόβλημα, όπου προσδιορίζεται το κάθε ζητούμενο και αναζητούνται λύσεις) και η μαιευτική.

Η Τεχνική του Project

Η τεχνική του project προέρχεται από την παιδαγωγική κίνηση του Dewey. Ο Kilpatrick αφοσιωμένος μαθητής του Dewey, συγκεντρώνει και συμπυκνώνει τις φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του δασκάλου του σε μια ολοκληρωμένη μέθοδο την «Project Method». Θα δημιουργήσουν σχολεία και κέντρα σ' όλο τον κόσμο που θα υιοθετήσουν και θα διαμορφώσουν τη μέθοδο Project και αρχές του σχολείου εργασίας: η Montessori (Ιταλία), ο Decroly (Βέλγιο), ο Kerchensteiner (Γερμανία), ο Claparede (Ελβετία), ο P. Petersen κ.λ.π.

Project είναι ένας ομαδικός τρόπος διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά εκπαιδευτικοί και παιδιά ενώ η ίδια η διδασκαλία σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και επιτελείται από όλους που συμμετέχουν σ' αυτή. Ο Frey σχολιάζει ότι «είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης», μέσα από τη βίωσή της μπορεί να καταλάβει κανείς που φτάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της. Ενώ σύμφωνα με την Katz et al είναι το κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος που ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόσουν τις δεξιότητές τους με ανεπίσημες ανοιχτές δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της κατάστασής τους, για τον κόσμο στον οποίο ζουν.

Οι μαθητές εργάζονται πάνω σε σχέδια που καταρτίζουν μέσα στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αποβλέπουν στην πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου έργου. Η σχολική εργασία βγαίνει έξω από τους τοίχους του σχολείου και μεταφέρεται στη ζωή, στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Έτσι ο μαθητής έρχεται σε επαφή και με πραγματικές προβληματικές καταστάσεις που καλείται μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους να τις αντιμετωπίσει, εφαρμόζοντας ένα συγκεκριμένο σχέδιο. Μαθαίνει έτσι μέσα από τη δική του δράση πάνω στα πράγματα και τις καταστάσεις και βλέπει και τα αποτελέσματα της δράσης του.

Το project διαμορφώνεται με βάση κανόνες αλλά έχει ευελιξία γιατί δεν μπορούν να προσδιοριστούν από την αρχή παράγοντες που δεν υπήρχαν αρχικά. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχει κάποιους σταθερούς άξονες για να φθάσει στους σκοπούς που έχει. Ένα ευαίσθητο σημείο που πρέπει να προσεχθεί είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της ομάδας ή η συνεργασία με τις άλλες ομάδες ή και με άλλα εξωσχολικά πρόσωπα.

Η αξιολόγηση της επίδοσης

Η διαδικασία της αξιολόγησης υπάρχει σε ένα ευρύ φάσμα της κοινωνίας · κάθε δραστηριότητα είτε αποτελεί κοινή προσπάθεια στην καθημερινή ζωή είτε παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το αξιολογικό στοιχείο. Συνδέεται με την αποτίμηση μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας και του αποτελέσματός της.

Οι αξιολογήσεις που συναρτώνται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο, ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως η εκπαίδευση, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, κριτήρια και στόχους. Σήμερα ο όρος παραπέμπει συνειρμικά στις εξετάσεις, τους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και βέβαια τη μαθητική επίδοση. Έτσι, η αξιολόγηση έχει πια κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στη συνείδηση του μαθητή, του διδάσκοντα και των γονέων. Ωστόσο, αποσιωπάται το δεοντολογικό της περιεχόμενο (ο στόχος της, οι ατομικές ιδιαιτερότητες του αντικειμένου και το υποκείμενο με τα δικά κριτήρια, τη μονομέρεια, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιεί).

Οι μορφές αξιολόγησης είναι η συνεχής με τις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες και τη συνεχή παρακολούθηση της επίδοσης για τη διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης και τον εντοπισμό αδυναμιών, η αποσπασματική με διάφορες στιγμιαίες εξετάσεις, όπως τις προαγωγικές και η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή ενός σχολικού έτους για τον προσδιορισμό των γνώσεων, των ενδιαφερόντων

ή των προβλημάτων. Επιπλέον, είναι η διαμορφωτική ή σταδιακή για τον έλεγχο της πορείας του μαθητή και η τελική ή συνολική για την εκτίμηση της συνολικής επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

Η επίδοση γίνεται πρόβλημα όταν το άτομο και η κοινωνία γενικότερα πιέζονται-καταπιέζονται για να την επιδείξουν σε υψηλό βαθμό· σταδιακά καθίσταται ως αυτοσκοπός. Στο σχολείο συναρτάται άμεσα με το ρόλο της στη δομή, την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας σε διάφορους τομείς. Ο μαθητής με κακούς βαθμούς θεωρείται αποτυχημένος και συνεπώς άχρηστος και υποψήφιος περιθωριοποίησης με ψυχονευρωτικές διαταραχές και αυτοκτονικές τάσεις.

Για το μαθητή η αξιολόγηση εξαρτάται από τα διάφορα χαρακτηριστικά του (βιολογικά, γνωστικά, ψυχολογικά), την οικογένειά του (μορφωτικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, σχέσεις και προσδοκίες), τον κοινωνικό περίγυρο (επίπεδο της ευρύτερης περιοχής, συνομήλικοι) και τη σχολική πραγματικότητα (παιδαγωγικό ζεύγος και σχέσεις, ανταγωνισμό στο σχολείο και την τάξη).

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην ατομική διαδικασία μάθησης, να προσδιορίζεται από την κοινωνική διάσταση της μάθησης και από την ενθάρρυνση και την ενίσχυση. Ωστόσο, μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα αναδεικνύεται σε καθοριστικό θεσμό παροχής προσόντων με τις διαδικασίες μάθησης και την επίτευξη των στόχων της επηρεάζονται από τα κοινωνικά κριτήρια επιτυχίας.

Η σχολική ζωή είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή μαθησιακού έργου και η επίδοση εκτιμάται με βάση αποκλειστικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων και των άλλων εξεταστικών διαδικασιών. Ο βαθμός μόνος του, ως προϊόν της παραγωγής μαθητικού έργου, δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστη πληροφορία αν δε ληφθεί υπόψη το

θεσμικό διδακτικό και κοινωνικό πλέγμα.

Οι διαδικασίες μάθησης μπαίνουν σε υποδεέστερο επίπεδο και οι εξετάσεις με τους βαθμούς έχουν τη μορφή αυτοσκοπού. Παράλληλα, οι διαδικασίες μάθησης και εργασίας και η συνεργασία και η αλληλεγγύη περιθωριοποιούνται και καλλιεργείται η ανταγωνιστική μάθηση νομιμοποιώντας τη σύγκριση των επιδόσεων και οι μαθητές κατηγοριοποιούνται σε «αποτυχημένους» και «κερδισμένους» ουσιαστικά, το σχολείο αντί να συμβάλει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης ενισχύει τον ατομοκεντρισμό και την επιδίωξη ατομικής προβολής και ανόδου, παρεκκλίνοντας από τους βασικούς παιδαγωγικούς σκοπούς.

Ας μην ξεχνάμε ότι το σχολείο δε διαβαθμίζει μόνο στο εσωτερικό του τους μαθητές, αλλά αναλαμβάνει και την ταξινόμησή τους με βάση τις επιδόσεις τους (χορήγηση ενδεικτικών, απολυτηρίων, πτυχίων κλπ) που αφορούν την επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Είναι η επιλεκτική λειτουργία του, ένας συνδετικός κρίκος με την κοινωνία. Το σχολείο κατανέμει τις επαγγελματικές ευκαιρίες. Έτσι, η δομή της σχολικής ανισότητας ερμηνεύεται στη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης. Η επίδοση ως αρχή νομιμοποιεί τις ανισότητες, οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ικανότητες των μαθητών ενώ συχνά οι μαθητές βαθμολογούνται και με βάση την κοινωνική τους προέλευση.

Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης

Σήμερα ουσιαστικά αγνοούνται οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί της αξιολόγησης· αγνοείται η επικοινωνιακή δραστηριότητα, η κοινωνική δράση, η ευαισθησία για το περιβάλλον και η ατομική και συλλογική συγκίνηση. Παρατηρείται μία ασυνέπεια μεταξύ της διακεκηρυγμένης αποστολής του σχολείου και της πρακτικής του, ενώ δίνεται βαρύτητα όχι στην κοινωνικοποιητική

του λειτουργία, αλλά στην επιλεκτική.

Το σχολείο οφείλει να λάβει τα ανάλογα παιδαγωγικά μέτρα για να συμβάλει στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ιδιαιτερότητες (βιολογικές, διανοητικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικό-πολιτισμικές) ωστόσο, ως κεντρικό σημείο άρθρωσης έχει το κοινωνικό σύστημα · οι διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης οφείλουν να συναρτώνται με τις αξίες, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες ως προϋποθέσεις για τη διασφάλιση του συστήματος.

Εξάλλου, το σχολείο ως λειτουργίες έχει την κοινωνικοποιητική-ιδεολογική (εξοικειώνει το παιδί με τα πολιτιστικά-κανονιστικά στοιχεία, τις αξίες και τους κανόνες), την μαθησιακή-τεχνική παρέχοντας γνώσεις και αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες ή μεταδίδοντας πολιτισμικά στοιχεία, την επιλεκτική και την κουστωδιακή για τη φύλαξη των παιδιών.

Παιδαγωγικά η αξιολόγηση αποσκοπεί στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και τη διάγνωση της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθητικών ικανοτήτων. Αυτό γίνεται για την πληροφόρηση σε ενδεχόμενες ελλείψεις σε ορισμένες γνωστικές περιοχές. Η εκτίμηση της επίδοσης και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο προκειμένου να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Έτσι, η αξιολόγηση και βάσει νόμου δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά παιδαγωγική διαδικασία. Επίκεντρό της οφείλει να είναι ο ίδιος ο μαθητής και αποβλέπει στη διάγνωση της προόδου (ατομικής και συλλογικής), τη διάγνωση επίτευξης τω στόχων μάθησης, τον εντοπισμό και την εξάλειψη ελλείψεων, το σχεδιασμό επόμενων κινήσεων μάθησης, στην κινητοποίηση του μα-

θητή και την επίδραση στις διαδικασίες μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά αξιολογεί και τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες. Στην αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ατομικότητα του μαθητή, την κοινωνική ομάδα που συμμετέχει, τις προδιαγραφές και τους στόχους μάθησης. Παράλληλα, αυτή έχει αξία όταν τηρούνται προϋποθέσεις εγκυρότητάς της, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας.

Το σχολείο από την άλλη αξιολογεί μόνο και πρωταρχικά τις επιδόσεις σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και όχι σε άλλες δραστηριότητες που αγνοούνται παραδειγματικά. Αξιοσημείωτο είναι και το ότι το σχολείο δέχεται τη σημασία του εκπαιδευτικού, αλλά αξιολογεί μόνο τους μαθητές ως αποκλειστικά υπεύθυνους, στους οποίους καταλογίζεται η ευθύνη για τη μη επίτευξη διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

Έτσι, η αξιολόγηση οδηγεί σε μία λογική επιδόσεων την οικογένεια με τη συστηματικά βοήθεια εκτός σχολείου (φροντιστήρια) και ανάγει τη βαθμολογία σε κυρίαρχο θέμα στην οικογενειακή και μαθητική ζωή. Οι μαθητές μετατρέπονται σε κυνηγούς με κάθε τρόπο παραμελώντας τομείς που διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους. Επίσης, το σύντομο χρονικό διάστημα δεν επιτρέπει διερευνητικές διαδικασίες στη μάθηση και κριτική αντιμετώπιση (οδηγώντας στην παπαγαλία). Η αντίληψη του μαθαίνω ισχυροποιείται με αποστηθισμό και καλή βαθμολογία με μηχανική αποστήθιση.

Ο ρόλος της ερώτησης και τεχνικές αξιολόγησης

Η πιο γνωστή ταξινόμηση είναι του Bloom που διαφοροποιεί τους διδακτικούς στόχους σε γνωστικούς[®] γνώση, κατανόηση, εφαρμογή (ικανότητα ανάκλησης στη μνήμη ορολογίων ονομάτων κτλ, ικανότητα αντίληψης και γενί-

κευσης και επέκτασης, εφαρμογή εννοιών, κανόνων κλπ),
 ® ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση (για ικανότητα διάκρισης των επιμέρους συστατικών ενός φαινομένου, γεγονότος και τη σύνθεση των στοιχείων σε ενιαίο σύνολο, ικανότητα παραγωγής, κρίσης και αξιολόγησης της αξίας ή της ποιότητας των ενεργειών, έργων ή απόψεων), συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς (δεξιότητες).

Άλλη ταξινόμηση είναι του Guilford που διακρίνει ερωτήσεις μνήμης ή γνωσιολογικές, συγκλίνουσας σκέψης, αποκλίνουσας σκέψης και αξιολογικών κρίσεων ή τοποθετήσεων.

Στις ερωτήσεις γενικά αποδίδονται 4 σκοποί: δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, κατανόηση και εμπέδωση και αναζήτηση γνώσης, ανάπτυξη και ενίσχυση ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αξιολόγηση επίτευξης διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων ή επιδόσεων.

Ο συντάκτης των ερωτήσεων πρέπει να έχει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και να λαμβάνει υπόψη του τον πολλαπλό ρόλο των ερωτήσεων · οφείλει να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, να κατέχει με πληρότητα το αντικείμενο και να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους.

Σήμερα, όμως βλέπουμε ότι στην πράξη υποβιβάζονται οι μαθησιακές διαδικασίες και έχουν περιθωριοποιηθεί οι παιδαγωγικοί στόχοι και αναδεικνύουν το δασκαλοκεντρισμό στην οργάνωση της διδασκαλίας όπου κυριαρχούν οι ερωτήσεις χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (μνήμης, κατανόησης). Το σχολείο δίνει βαρύτητα στον τεχνικό-γνωστικό και επλεκτικό του χαρακτήρα.

Οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται είτε άτυπα (ανεπίσημα κατά τη διδασκαλική ώρα) είτε τυπικά (επίσημα) γίνονται ενώπιον ενός ή περισσότερων προσώπων και αν-

τικάθιστά τις γραπτές εξετάσεις ή γίνονται δημόσια στην τάξη καθημερινά. Οι ανεπίσημες είναι σκόπιμες ή μέσω της καθημερινής επικοινωνίας. Αντικείμενα παρακολούθησης είναι τα γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή (αντίληψη, πρόσκτηση, παραγωγή) και η ικανότητα σκέψης (νοητική, μεταφορά, δημιουργία, αναπαραγωγή), τα μη γνωστικά στοιχεία του (αυτονομία, θέληση για μάθηση, ετοιμότητα, ενδιαφέρον για το μάθημα και αναζήτηση γνώσης).

Όλα αυτά τα σημεία αφορούν την εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή (που προϋποθέτει διδακτική ποικιλομορφία και συστηματική παρακολούθηση και χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης). Στη δασκαλοκεντρική ή μετωπική διδασκαλία οι ερωτήσεις και η μεθοδολογία στοχεύουν μονόπλευρα σε γνωστικούς τομείς και δεν εμφανίζονται ή αναπτύσσονται σημαντικές ικανότητες (αυτονομία, επικοινωνία, συνεργασία).

Κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου θεωρούνται η ικανότητα:

- διήγησης (εμπειριών, σκέψεων, ιδεών)
- επικοινωνίας
- να γίνεται κατανοητή η πληροφόρηση
- να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες
- γλωσσικής διατύπωσης και χρήσης γλωσσικού κώδικα (με ακρίβεια, πληρότητα και σφαιρικότητα).

Βεβαίως, οι ικανότητες αυτές σχετίζονται και αφορούν άμεσα τα γλωσσικά μαθήματα, αλλά και άλλα αντικείμενα που διδάσκονται. Η αναπτυγμένη, όμως γλωσσική ικανότητα στον προφορικό λόγο παρέχει ευχέρεια. Αυτή σχετίζεται με την προσωπικότητα (κοινωνικοποίηση, αξίες, κίνητρα, κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον), την αυτοαντίληψή του (που επηρεάζεται από την οικογένεια, τις μαθησιακές συνθήκες, τις φιλίες και σχέσεις με εκπαιδευτικούς

κτλ), το ενδιαφέρον για το αντικείμενο συζήτησης, τη σωματική και ψυχική κατάσταση και τη μαθησιακή κατάσταση. Μια ενδεχόμενη χαμηλή επίδοση δεν είναι ανικανότητα ή αμάθεια. Η ανεπάρκεια συνιστά ένα πολυσύνθετο φαινόμενο.

Οι προφορικές εξετάσεις δεν είναι αντικειμενικές με κριτήριο μη ενιαίο και ιδιόμορφους κανόνες που δύσκολα προσδιορίζονται και αξιολογούνται αντικειμενικά· υπάρχει αλληλεπίδραση στους δύο συνομιλητές και εξαρτώνται σημαντικά από το διαθέσιμο χρόνο, το είδος των ερωτήσεων, την παιδαγωγική σχέση.

Θετικό είναι ότι παρέχει δυνατότητα συμμετοχής, δραστηριοποίησης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσης που οδηγεί στην αναβάθμιση της επίδοσης. Δίνει την ευκαιρία (στη σωστή πάντα σχέση) για συμπληρωματικές ή επεξηγηματικές ερωτήσεις.

Από τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης προκύπτει ότι το σχολείο λειτουργεί γραφειοκρατικά όπου κυριαρχούν η ομοιομορφία, η τυπολατρία, ο εκπαιδευτικός, η επίδοση και η ιεραρχία. Η διδασκαλία με την τυποποιημένη μορφή της εξωθεί το μαθητή όχι στην αναζήτηση γνώσης, αλλά την αναπαραγωγή πιστά από εγχειρίδια και σημειώσεις προσβλέποντας στην αμοιβή του βαθμού. Κυριαρχούν ο δασκαλοκεντρισμός, ο βερμπαλισμός, η προσφορά και αφομοίωση έτοιμων γνώσεων και οι ανακριτικές ερωτήσεις.

Στη συνηθισμένη παράδοση οι μαθητές μένουν παθητικοί και αδιάφοροι εφόσον για την εξέταση σε κάποια άλλη μέρα θα έχουν για πληροφορίες μόνο το βιβλίο. Η παθητικότητα ενισχύεται και το δασκαλοκεντρισμό που μονότονος δεν παρακινεί σε δραστηριοποίηση. Από αυτά απουσιάζουν οι μαθητοκεντρικές διαδικασίες προσέγγισης και αξιολόγησης, που διακηρύσσονται.

Η ευθύνη μεταφέρεται στους μαθητές καθιστώντας τους

αποδιοπομπαίους τράγους με τη μετάθεση σε άλλη μέρα της εξέτασης. Επιπλέον, στις συζητήσεις οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους σε καλούς μαθητές (ρόλο σημαντικό έχει η τοποθέτηση των θρανίων). Παρά την κατάργηση του καταλόγου, οι διαδικασίες είναι σχεδόν ίδιες, όπως και οι αντιλήψεις.

Η επιλογή του εξεταζόμενου από τον εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα της επιθυμίας του αναγορεύει σε κυρίαρχη μορφή αυτόν και κάνει το μαθητή άβουλο ον και τον εθίζει στην υποταγή στον κάτοχο της εξουσίας και να δέχεται ποικίλες πιέσεις (ψυχολογικές και κοινωνικές). Τα αισθήματα είναι συνήθως οδυνηρές εμπειρίες (πίεση, αισθήματα προσβολής και ντροπής στην αποτυχία λόγω του δημόσιου χαρακτήρα της εξέτασης και ακόμη χειρότερα όταν ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε χαρακτηρισμούς που τον υποβιβάζουν).

Γενικά, ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης (προφορικά) απέχει από την παιδαγωγική λειτουργία· από τις μονόπλευρες σχολικές πρακτικές αναδεικνύονται χρησιμοθηρικοί και εξετασιοκεντρικοί στόχοι που δημιουργούν αισθήματα, αντιλήψεις και στάσεις, οι οποίες υποβαθμίζουν τη μαθητική προσωπικότητα.

Οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν διεθνώς την πιο δεδομένη και την πιο αμφιλεγόμενη μέθοδο και διαδικασία αξιολόγησης των επιδόσεων. Ο θεσμός ήταν περιττός όσο το σχολείο δεν ήταν άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνία. Η καθιέρωση του θεσμού συνδέεται με τη διαδικασία ελέγχου της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, τη διαδικασία επαγγελματικής και κοινωνικής επιλογής, ως κίνητρο για υψηλότερη επίδοση· ιδιαίτερα στο δημοτικό έπαιζαν ρόλο κοινωνικού ελέγχου.

Στην Ελλάδα ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου επιβλήθηκε χωρίς εξετάσεις με τη γεωγραφική απομόνωση ή την

έλλειψη σχολείων και εκπαιδευτικών. Οι εξετάσεις εμφανίστηκαν όσο βελτιώνονταν οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων στην επικράτεια και όσο αυξάνονταν το ενδιαφέρον για αναβάθμιση των σπουδών.

Σήμερα πια έχουν σαφή χρησιμοθηρικό χαρακτήρα οδηγώντας στην υποβάθμιση της γνώσης γιατί οι μαθητές μαθαίνουν ό,τι είναι χρήσιμο στις εξετάσεις και εφήμερων γνώσεων στείρας απομνημόνευσης και την αναπαραγωγή έτοιμων κι εφήμερων γνώσεων στείρας απομνημόνευσης, ενώ οι γνώσεις ιεραρχούνται και αναλόγως τα μαθήματα. Ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη απέναντι σε διαδικασίες που ο εκπαιδευτικός δασκαλοκεντρικά οργανώνει. Καλλιεργούν και εξωθούν στον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα εμποδίζοντας την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας. Η πίεση από την άλλη για υψηλή επίδοση προκαλεί άγχος, φοβία, ανασφάλεια και οδηγεί σε κοινωνικό στιγματισμό ή περιθωριοποίηση ή και αυτοκτονία.

Οι ίδιες οι εξετάσεις χαρακτηρίζονται αναξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες. Οι επικρίσεις έχουν ως σημείο αναφοράς τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης τους, τον τρόπο, τα μέσα και γενικά τις προϋποθέσεις με τις οποίες και για τις οποίες διεξάγονται.

Τα τεστ θεωρούνται τα πιο έγκυρα και αξιόπιστα παιδαγωγικά εργαλεία. Διακρίνονται σε σταθμισμένα (έτοιμα από ομάδες ειδικών) και μη σταθμισμένα (αυθόρμητα από τον διδάσκοντα). Πιο συνηθισμένες ερωτήσεις είναι: πολλαπλής επιλογής ή επιλογή σωστής-λανθασμένης απάντησης (για γνωστικές λειτουργίες, κατανόηση, ερμηνεία, εφαρμογή), σύζευξης ή συσχέτισης (για ονόματα, γεγονότα), διαζευκτική σωστό-λάθος (για ορισμού, όρους, χρονολογίες), συμπλήρωσης (απλές γνώσεις φαινομένων ή

γεγονότων), σύντομης απάντησης (ανοιχτές ερωτήσεις), διάταξης ή ιεράρχησης, ερμηνευτικές ελεύθερης ανάπτυξης (παραδοσιακή μορφή).

Μειονέκτημα σε αυτά θεωρείται ο παράγοντας σύμπτωση και ότι δεν ευνοείται ο γλωσσικός κώδικας (μονολεκτικές απαντήσεις).

Η ερώτηση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην προώθηση των παιδαγωγικών και μαθησιακών διαδικασιών (σε γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο). Η χρήση μιας μόνο τεχνικής αποτελεί μονομέρεια, αλλά να χρησιμοποιεί συνδυαστικά ποικίλες τεχνικές ανάλογα με τον επιδιωκόμενο σκοπό και στόχο. Στην επεξεργασία και ερμηνεία της αξιολόγησης.



Ψυχοπαιδαγωγική

θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης

Η Ψυχοπαιδαγωγική Επιστήμη

Ενώ η Ψυχολογία είναι επιστήμη που ασχολείται με τη συμπεριφορά των ζωικών οργανισμών και των ανθρώπων ειδικότερα, η παιδαγωγική ασχολείται με τη σκόπιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.

Η παλιά Παιδαγωγική είναι από πολύ παλιούς χρόνους ως το 18ο αιώνα (Rousseau). Η παλιά Παιδαγωγική ως σημείο προσδιορισμού της ανάπτυξης και διαμόρφωσης του παιδιού είχε το ώριμο άτομο · επιδίωκε με κάθε τρόπο και μέσο όσο το δυνατό ταχύτερα να αλλάξει τη συμπεριφορά του παιδιού σε ώριμη.

Η νεώτερη Παιδαγωγική εκτείνεται μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα (νέο σχολείο, σχολείο δράσης, νέα αγωγή, Montessori, Dewey) και έθεσε ως σημείο εκκίνησης τη φύση του παιδιού, γιατί πίστευε ότι το παιδί έχει εγγενείς δυνάμεις αυτομόρφωσης και αυτοανάπτυξης που το ωριμάζουν χωρίς παρεμβάσεις των ωρίμων.

Η σύγχρονη Παιδαγωγική είναι από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και βρίσκεται σε διαμόρφωση μέχρι σήμερα · βλέπει τις τροποποιήσεις της συμπεριφοράς ως συνάρτηση

δύο προσώπων και του περιβάλλοντος· δίνει τεράστιο βάρος στα αποτελέσματα των συστηματικών ερευνών και όχι σε συνόψεις γνώμων μεγάλων ανδρών.

Οι αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής είναι δυνατό να αναχθούν στην αρχαία Ελλάδα με τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Μεταγενέστεροι φιλόσοφοι ασχολήθηκαν επίσης (Descartes, Locke) για την ανάδειξη προβλημάτων στη μαθησιακή λειτουργία. Η ψυχοπαιδαγωγική έχει ως έργο τη συστηματική μελέτη των σκόπιμων τροποποιήσεων που επέρχονται στον αναπτυσσόμενο οργανισμό με την παρέμβαση ενός παιδαγωγού άμεσα ή έμμεσα για την πληρέστερη και ουσιαστικότερη προσαρμογή του στο περιβάλλον και βάσει των δυνατοτήτων του.

Στην 1η φάση δόθηκε έμφαση στη γενική και πειραματική ψυχολογία με νέα αποτελέσματα θετικά και προσπάθειες για εξαγωγή παιδαγωγικών συμπερασμάτων και εφαρμογών. Στη 2η φάση αρχίζει ουσιαστικά η μελέτη του παιδιού (Thorndike, Claparede, Binet) και μετατόπισαν το ενδιαφέρον στην παιδική ψυχολογία βάσει πειραματικών ερευνών, ενώ καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για δημιουργία μεθόδων διδασκαλίας ανταποκρινόμενων στα παιδικά ενδιαφέροντα, στηριζόμενες στην πεποίθηση ότι το παιδί είναι ένας ιδιαίτερος ψυχικός χώρος με ειδικές δομές (1912-1965). Στην 3η φάση ολοκληρώνεται ο επιστημονικός της χαρακτήρας σαν σύγχρονος κλάδος που δεν είναι απομονωμένος από άλλες συγγενικές επιστήμες και διατηρεί προσβάσεις και δεσμούς διεπιστημονικούς. Η ψυχοπαιδαγωγική δεν ασχολείται μόνο με την κατάκτηση της γνώσης, αλλά διαμορφώνει κάποια σχολική εφαρμογή, κάποια πρακτική διαδικασία ή μορφή ενέργειας.

Ενώ το ιδανικό αναφέρεται στο άτομο για τις επιδιώξεις και φιλοδοξίες του, το ιδεώδες εκφράζει απώτερες παιδαγωγικές απόψεις ενός συνόλου ((έθνους ή ομάδας) και

έχει φόρτιση λογική και συναισθηματική. Διακρίνεται δε στο θρησκευτικό ή εκκλησιαστικό, τα δηλαδή χριστιανικά ιδανικά και αρετές (το καθολικό με τον Αυγουστίνο, το Θωμά Ακινάτη, της ελληνοχριστιανικής αγωγής με τον Μ. Βασίλειο και το Χρυσόστομο και το προτεσταντικό με τους Λούθηρο και Καλβίνο), στο πολιτειακό, στο ανθρωπιστικό, στο πραγματιστικό (για έναν πρακτικά διαμορφωμένο άνθρωπο με αρετές και ικανότητες), στο καλαισθητικό (που υπερτονίζει την καλαισθητική ανάπτυξη και στο ηθικό (που παρουσιάζεται ως τείχος προάσπισης των αστικών συμφερόντων του 19ου αιώνα, αν και εμφανίζεται στον Αριστοτέλη και τα ελληνιστικά κέντρα · όλα αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα της αρετής και επιφανειακών ηθικών αρχών, εντολών ή δεοντολογιών με κύριους εκπροσώπους τον Kant και τον Herbart).

Τα ιδεώδη επιβάλλονται από ξένες προς το σχολείο δυνάμεις με φιλοσοφικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς · λειτουργούν ως επένθετα στοιχεία στη σχολική πραγματικότητα και όχι ως ιδεολογικοί προσανατολισμοί που διαμορφώνονται με βάση τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας και τα λειτουργικά συμφέροντα του μαθητή. Εξάλλου, τα ιδεώδη αλλάζουν συχνά επειδή είναι γεννήματα ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει εκπαιδευτικός προσανατολισμός πάνω στις επικρατούσες χρονικές, ιστορικές-οικονομικές-κοινωνικές συνθήκες, αλλά ιδεώδη του παρελθόντος (Αριστοτέλης) ή από ξένες δυνάμεις που μεταφέρονται χωρίς σχέση με τις εδώ συνθήκες (Εξαρχόπουλος) λόγω σπουδών ή πολιτικών καταστάσεων.

Βασικές θέσεις της παιδαγωγικής είναι ότι στο σχολείο υπάρχει κοινότητα μαθητών και καθηγητών με ενεργητικό ρόλο, ενώ το ίδιο το σχολείο δεν είναι όργανο επιβολής ιδεολογιών, αλλά αυτόνομη κοινωνική ομάδα · η ελευθερία

αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη ύπαρξη του σχολείου, ενώ ο μαθητής συμμετέχει στη μάθηση και δεν τη δέχεται παθητικά και το σχολείο έχει τα μέσα για τη μάθηση και σκοπούς κινούμενο με οικονομικές επενδύσεις · εξάλλου καμία γνώση δεν είναι αυθύπαρκτα ορθή, αλλά αλλάζουν στο χρόνο.

Το σχολείο δεν ετοιμάζει το παιδί για την κοινωνία που υπήρχε ή υπάρχει (εδώ ή αλλού), αλλά γι' αυτό που τείνει να πάρει μορφή (στο μέλλον ή σε κάποια άλλη κοινωνία) η παιδαγωγική πρέπει να δει την ανέλιξη. Ο τύπος του ανθρώπου που στοχεύει η σύγχρονη παιδαγωγική δεν προσδιορίζεται με στατικούς όρους, αλλά με δυναμικές σχέσεις και συναρτήσεις · διαλεκτικά και αντιθετικά στοιχεία είναι οι ιδιότητες της μαθητικής μορφής και στοχεύει σε μια ιδιαίτερη και ταυτόχρονα κοινωνική οντότητα. Ο μαθητής βρίσκεται όχι με την ηλικία που είναι, αλλά με εκείνη που πέρασε και την ηλικία που θα περάσει.

Έτσι, οφείλεται να διαμορφώνεται ένα κλίμα αλληλοσυμπεριφοράς και κατανόησης και να μην ενισχύονται από εκπαιδευτικούς μορφές αντίθεσης, καταπίεσης, σαρκασμού και υπεροψίας. Με επικοινωνία διοχετεύονται γνώσεις, αναζητήσεις, κρίσεις, συγκρίσεις κλπ. Η ίδια η αγωγή δεν μπορεί να είναι αυταρχική ούτε ιδεαλιστική, αλλά συνεργατική. Η εκπαίδευση ως αυτόνομη και αυτορυθμιζόμενη δομή, που λειτουργεί στην κοινωνική ανέλιξη πρέπει να εξυπηρετεί την κοινοτική συμβίωση, την κοινωνία και τους διαλεκτικούς νόμους που διέπουν τις διαδικασίες ανανέωσής της. Η αγωγή πρέπει να είναι αντιαυταρχική και αντιατομικιστική. Η παιδαγωγική οφείλει να υπηρετεί όλη την κοινωνία και να διευκολύνει την πορεία προς τα εμπρός. Δεν μπορεί να μένει ουδέτερη (περιβαλλοντικά, ταξικό, οικονομικά) ούτε βέβαια εχθρική προς την εκβιομηχάνιση.

Σταθμοί της αγωγής

Ενώ η παλιά Παιδαγωγική δε θεωρούσε το παιδί αυτοδύναμη ύπαρξη, η Νέα Παιδαγωγική θεωρούσε πως έχει δική του αποκλειστική υπόσταση, ενώ πριν την αποκτούσαν σε συνάρτηση με το βαθμό εξοικείωσης με τους ενήλικες. Έδωσε μεγάλη σημασία στο παιχνίδι, με σημείο εκκίνησης το ίδιο το παιδί. Η νέα Παιδαγωγική έδωσε ώθηση κι έκανε στροφή προς το παιδί (αν και τέτοια έγιναν και νωρίτερα, π.χ. Montaigne, Rousseau, Pestalozzi χωρίς εμπεριστατωμένη γνώση για το παιδί, αλλά εμπειρικά και διαισθητικά). Η σύγχρονη στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα της μελέτης του παιδιού και στην έρευνα της σχολικής πραγματικότητας.

Σημαντικός εκπρόσωπος της παλιάς Παιδαγωγικής ήταν ο Rabellais που πρώτο έκανε τη διασύνδεση το Μεσαίωνα της αγωγής και του σχολείου με την κοινωνία · δίδασκε όλα τα αντικείμενα και από το σχολαστικισμό των μονών οδηγήθηκε στην πληθώρα των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων · τόνισε την αναγωγή στο αφηρημένο · δεν θέλει πίεση ή αυταρχισμό και μαλώματα, αλλά ρυθμιστική επέμβαση στη φυσική ανάπτυξη του μαθητή (ρομαντικός, όπως και άλλοι).

Ο Bacon τόνισε την επαφή με την πραγματικότητα για να γνωρίσουμε την ουσιαστική υφή και αλληλουχία των πραγμάτων · πρόκειται για την κατανόηση της φύσης, της αλυσίδας των φυσικών αιτίων (διαλεκτική της φύσης) · η αγωγή πρέπει αρχικά να μάθει παιδί να παρατηρεί προσεκτικά κι έπειτα να γενικεύει.

Ο Descartes δίδασκε την καθαρή αισθησιοκρατική γνώση, την ανάλυση (διαίρεση, σύνθεση και αναθεώρηση). Το βάρος πέφτει στη νόηση, ενώ ο δάσκαλος πρέπει να παρουσιάζει τα πράγματα με καθαρότητα, ακρίβεια, συστη-

ματοποίηση και τυποποίηση (σήμερα ωστόσο, κάτι τέτοιο οδηγεί σε στασιμότητα).

Ο Locke θέλει να διαμορφώσει ανθρώπους με εφόδια στη ζωή · δίνει μεγάλη σημασία στη σωματική ανάπτυξη και θέτει ως σκοπούς το ενάρετο, τίμιο. Συνετό, με τρόπους και γνώσεις για τη ζωή παιδι · δε θέλει αυταρχισμό και τιμωρίες (επηρέασε τη Montessori, τον Dewey κλπ).

Ο Montaigne «χτύπησε» τον σχολαστικισμό και την πολυμάθεια και ήθελε καλλιέργεια της κρίσης · σκοπός ήταν η προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή με ρυθμιστικό το έργο της αγωγής, χωρίς φλυαρία δασκάλων. Με τον Comenius δόθηκε στροφή στη διδακτική. Εισηγάγε νέα μέθοδο διδακτικής ξένων γλωσσών (βάσει λεξιλογίου ομαδοποιημένου με φράσεις κλισέ) · εξέδωσε βιβλίο με εικόνες (εποπτικό μέσο).

Ο Rousseau εισάγει τη Νέα Αγωγή που στηρίζεται στο φυσικό ρυθμό του παιδιού. Ως τα 12 χρόνια η αγωγή του είναι φυσική, αγωγή των αισθήσεων και αρνητική (υπέρ της προετοιμασίας για λογική σκέψη, αλλά προλαμβάνει τις κακίες). Στα 12-15 έτη διδάσκεται το παιδί στοιχειώδεις γνώσεις και μετά (15-20) προσφέρεται ηθική, κοινωνική και θρησκευτική αγωγή. Οι απόψεις του εξέφρασαν την απαλλαγή από δυνάστευση.

Ο Pestalozzi πρώτος εφάρμοσε τις αρχές αυτές σε σχολείο για φτωχά παιδιά από όλο τον κόσμο. Ο 19ος αιώνας ήταν ουσιαστικά αντιπαιδαγωγικός γιατί με τον Herbart εκφράζονταν τα ιδανικά της προβιομηχανικής εποχής. Οι απόψεις του ήταν με μορφή αυστηρά λογικών σχημάτων (επιστημονικοφανείς). Καλλιέργησε τον παγγερμανισμό και τις συντηρητικές απόψεις της προβιομηχανικής εποχής με αυστηρή και τυποποιημένη λογοκρατία τη συστηματική τυποποιημένη αγωγή. Οι απόψεις του (φιλοσοφικές και αργότερα παιδαγωγικές) στηρίζονταν στη λογική των ενη-

λίκων, αλλά αποτελούσε ψυχολογικά λάθος για τα παιδιά (γιατί η διδασκαλία γινόταν κουραστική χωρίς να συντελεί στην ανάπτυξη).

Στην Ελλάδα η ερβαρτιανή αγωγή-παρεκτροπή είχε ποικίλες μορφές πάντα με την αυστηρή φρονηματική τάση και την καταπίεση του παιδιού. Η αγωγή του επικράτησε από τον Εξαρχόπουλο ως το 1976 (εισαγωγή δημοτικής στο σχολείο). Ωστόσο, αλλοιώθηκε με τον καιρό (η πενταμερής διδακτική πορεία, έγινε τριμερής, πρόσκτηση, επεξεργασία, εμπέδωση) καλλιεργώντας τη νοσηρχία, τον ηθικολογισμό και το διδακτισμό. Αναλύεται και συστηματοποιείται αυστηρά η διδασκαλία και δίνεται έμφαση στις γνώσεις και εξετάσεις. Σήμερα, δίνεται έμφαση στις ψυχο-αισθησιολογικές δραστηριότητες με τη συμμετοχική διάθεση, σε δημιουργικές για το άτομο και την κοινωνία γνώσεις-πράξεις με τρόπο βιωματικό.

Βασικός πρωτοπόρος με σημαντική συμβολή στη Νέα Αγωγή είναι ο Claparede που έδωσε βάρος στη διερεύνηση των ψυχολογικών προβλημάτων του παιδιού και της αγωγής· εισήγαγε τη λειτουργική μέθοδο (εξέταση ψυχολογικών προβλημάτων και παιδαγωγικών γεγονότων σε όλο τον οργανισμό με την προσαρμογή του στο περιβάλλον) αντίθετα με τη μηχανιστική και ορθολογιστική. Πρότεινε να στηρίζεται η αγωγή στα παιδικά ενδιαφέροντα, να προσαρμόζεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού και να προχωρεί με βάση φυσικούς και πνευματικούς νόμους ανάπτυξης· θέλει να δημιουργήσει φιλελεύθερο και δημοκρατικό πολίτη με κοινωνικό πνεύμα.

Ο Dewey διακήρυξε τη μάθηση μέσα από την πράξη. Έδωσε σε πειραματικά σχολεία στο μαθητή πρωτοβουλίες για επίλυση προβλημάτων του στο κοινωνικό του περιβάλλον (ολοήμερο). Συνέδεσε την αγωγή με την κοινωνία στην οποία δημιουργείται. Η Montessori θέλει το παιδί να δια-

μορφώνεται με τη φύση και την ελευθερία, χωρίς διαταγές με κατεύθυνση επί αρχών και σε παιδικής ψυχολογίας περιβάλλον · η άρση της βίας και της καταπίεσης με ελευθερία και μόρφωση θα έλυνε τα προβλήματα της ανθρωπότητας.

Η προσφορά τους ήταν κυρίως στο πνεύμα ελευθερίας που εισήγαγαν στο σχολείο και την τάξη, με σημαντικό ρόλο στον παιδικό αυθορμητισμό χωρίς υποταγή στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δεν ξεπέρασαν το ιδεώδες του απόμου.

Η πιο γνωστή σύγχρονη τάση για το ελεύθερο σχολείο είναι το ελεύθερο ή αντιαυταρχικό σχολείο του Neil στο Summerhill με την αφαίρεση όλων των μορφών καταπίεσης για να οδηγηθεί στη χαρά και την ευτυχία. Σκοπός της αγωγής δεν είναι η ένταξη στην κοινωνία και τις δεσμεύσεις της, αλλά πρέπει να χειραφετηθεί το παιδί από τους δεσμούς που επιβάλλουν οι γονείς και η κοινωνία. Στο σχολείο του Summerhill έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη και εξισορρόπηση των συναισθηματικών δεσμών. Κατά τον Freinet το σχολείο πρέπει να ετοιμάσει το παιδί να ζήσει στην κοινωνία χωρίς παρωπίδες · στόχος είναι η αυτοαγωγή με ελευθερία στην έκφραση και τη δράση και αφετηρία η ζωή, ενώ ό,τι είναι αντίθετο μ' αυτήν πρέπει να καταργηθεί (εγχειρίδια, ανιαρές γνώσεις...)

Σήμερα η αυταρχική αγωγή θεωρείται αντιπαιδαγωγική, ενώ η στάση της αντιαυταρχικής αγωγής επιζητείται να εφαρμοστεί και σε οργανωτικούς θεσμούς του σχολείου · η διδασκαλία δεν μπορεί να στηρίζεται αόριστα στο μαθητικό ενδιαφέρον ή τον καθηγητικό καθορισμό. Πρέπει να διαμορφώνεται με τη δυαδική συμμετοχή και των συντελεστών της αγωγής. Το σχολείο συνδέθηκε άμεσα με τις κοινωνίες και η μάθηση με τη ζωή και στόχος είναι πια η πολυδύναμη και ολοκληρωμένη μόρφωση και όχι η εξειδικευμένη. Κυριαρχεί η τάση για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης χωρίς να υπάρχουν φραγμοί

προσπέλασης. Η παιδεία δεν είναι υπόθεση λίγων, αλλά όλης της κοινωνίας.

Προβλήματα ανάπτυξης και κληρονομικότητας

Η εξέλιξη του παιδιού είναι συνεχής, επισωρευτική, ακολουθεί κάποια τάξη, πραγματοποιείται από το γενικό στο ειδικό, είναι πολύπλοκη και ενοποιημένη. Για τον Piaget η ψυχική και νοητική εξέλιξη ακολουθούν παράλληλη και παρόμοια πορεία με τη σωματική. Οδηγούν σε μία προοδευτική εξισορρόπηση, μετάβαση από μία κατώτερη μορφή σε μία ανώτερη. Κατά τον Luria η περίπλοκη σκέψη είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας των «εργαζόμενων αστερισμών» (λειτουργικά κέντρα) του εγκεφάλου, διάσπαρτα που συσχετίζονται μεταξύ τους.

Η δυσλεξία δεν είναι σαφές αν προέρχεται από εγκεφαλική βλάβη, κληρονομικότητα, ελαττωματική ανάπτυξη ή κακή διδασκαλία. Φαίνεται να λείπουν διάφορες συνδυαστικές συνδέσεις στις αναπαραστάσεις του χώρου και τις γλωσσικές αναπαραστάσεις.

Τα πρώτα 6 χρόνια της ζωής του το παιδί μαθαίνει το 333% της ολικής μάθησης, στα 6-13 το 42% και στα 13-18 το 25% (Bloom). Επίσης το 50% της νοημοσύνης αναπτύσσεται στα 0-4 χρόνια, το 30% στα 4-8 και μόλις το 20% στα 8-11 χρόνια. Η έγκαιρη όμως τοποθέτηση του παιδιού στο κατάλληλο περιβάλλον και η κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδος έχουν σημαντικό ρόλο. Φαίνεται πως το στερημένο περιβάλλον των ασύλων ή νοσοκομείων επηρέασε σημαντικά τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών· στα άσυλα υπάρχει χαμηλός ΔΝ, ενώ μιλούν αργότερα. Τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι αναγκαία στο παιδί, αλλά η χρησιμοποίησή τους είναι αποτελεσματική όταν το επιτρέπουν οι βιολογικές συνθήκες (προϋποθέσεις). Σε εμπλουτισμένο περιβάλλον παρέχονται ερεθίσματα μάθησης και ανάπτυξης

ικανοτήτων.

Στις πρώτες τάξεις το παιδί αισθάνεται έντονα τις συναισθηματικές και λογικές πιέσεις του περιβάλλοντος. Γίνεται πιο κοινωνικό και πιο ρεαλιστικό. Μετέχει σε παιχνίδια που απαιτούν κίνηση και αρέσκεται στο διάβασμα (διαθέτει ισχυρή μνήμη, γνώσεις και έχει απορίες). Στα 10 του φτάνει στο εννοιολογικό στάδιο (η σκέψη του οργανώνεται γύρω από θεμελιώδεις έννοιες χρόνου, χώρου, αριθμού, αιτίας με σημαντικό τον περιβαλλοντικό παράγοντα). Αναπτύσσεται συναισθηματικά και διανοητικά (δεξιότητες, συλλογισμός, σκέψη, στοχασμός).

Η γλώσσα είναι ένα σημαντικό ορόσημο για τη νοητική ανάπτυξη που συνδέεται με τη μνήμη και την κοινωνική δραστηριότητα. Ο Piaget δίνει μεγάλη σημασία στην εφεύρεση γιατί ενσωματώνεται η κατανόηση · οι γνώσεις δεν είναι αντίγραφα της πραγματικότητας, αλλά αφομοιώσεις του πραγματικού. Η νοημοσύνη δεν αντιγράφει την πραγματικότητα, αλλά τη μεταμορφώνει για να τη γνωρίσει · χωρίς τη μεταμόρφωση η γνώση είναι ελλιπής. Εξάλλου, θεωρεί τη νοημοσύνη αφομοίωση των δεδομένων στις μεταμορφωτικές δομές. Οι πράξεις αποτελούν την πηγή των νοητικών δραστηριοτήτων. Στην εξέλιξη της νοημοσύνης διακρίνει 4 περιόδους: την αισθησιοκινητική (0-2 έτη), την προσυλλογιστική (2-7 έτη), τη συλλογιστική (7-11), της αφαιρετικής σκέψη ή τυπικών συλλογισμών (11-15 έτη).

Κίνητρα, προσωπικότητα και προσαρμογή στο σχολείο

Βασικό θέμα για το δάσκαλο είναι τα κίνητρα που χρησιμοποιεί για την καλύτερη επίδοση και συμπεριφορά στην τάξη. Τα κίνητρα προσδιορίζουν το επίπεδο της δραστηριότητας (δε δημιουργούν κινητικότητα) και διακρίνονται σε ενεργοποιά (κατευθύνουν σε κάποιο έργο) και διευθύνοντα (κατεύθυνση). Για τον Claparede το ενδιαφέ-

ρον είναι το σημαντικότερο κίνητρο και σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι η υποκίνηση και η ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Η τάξη πρέπει να είναι χώρος ψυχολογικής εγρήγορης του παιδιού.

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά (ορμές, ανάγκες, τάσεις) και εξωτερικά (τα μέσα που χρησιμοποιούν οι άλλοι. Ο McCall κατατάσσει τα εσωτερικά αίτια σε γνωστικά, αυτοέκφρασης, αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, συνεργασίας και κοινωνικής αναγνώρισης και φυσιολογικών αναγκών.

Η υπερβολική επιθετικότητα (ψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και εγρήγορης) και η ατονία ή ανία (χαμηλά επίπεδα) είναι ανασταλτικοί παράγοντες στη σχολική μάθηση. Αιτίες ερεθιστικότητας είναι η μονότονη διεξαγωγή του μαθήματος, η προκλητική ομιλία του διδάσκοντος, η ανάθεση εργασίας δύσκολης πολύ ή απροσδιόριστης · επιπλέον, παράγοντες είναι ο εξωτερικός θόρυβος, η υποταγή σε πιέσεις κλπ. Η μονοτονία πηγάζει από την έλλειψη ερεθισμάτων και τον αποκλεισμό αλλαγών και απροόπτων. Στην καθημερινή ρουτίνα ο δάσκαλος πρέπει να προφυλάσσεται βοηθώντας το μαθητή να σκεφτεί με αλλαγές, την ανάπτυξη της περιέργειας, την ερευνητική διάθεση.

Η περιέργεια σχετίζεται με την αναζήτηση της αλλαγής · πρέπει να χρησιμοποιείται σε σκοπούς αγωγής ώστε να οδηγεί στη μάθηση με την ανακάλυψη. Στην ερευνητική διάθεση έμφαση έδωσε η Montessori με την άσκηση της παρατήρησης με άφθονο υλικό και ελευθερία στην τάξη (ελεγχόμενη και διευθυνόμενη) · ο δάσκαλος επιτρέπει κάθε στιγμή ερωτήσεις και απορίες με επιβράβευση, ακόμα και τις μετακινήσεις. Το άγχος σε κάποιο βαθμό βοηθά στη μάθηση.

Σημαντική είναι και η προσδοκία (τι προσδοκεί ο δά-

σκαλος από το μαθητή και αυτός από τον εαυτό του). Ο δάσκαλος πρέπει να καθορίζει επακριβώς και με στοιχεία τι προσδοκά (επίδοση, συμπεριφορά, μαθήματα κλπ). Ισχυρές προϋποθέσεις για κίνητρα επιτυχίας είναι η εκ των προτέρων πεποίθηση ικανότητας, η πίστη ότι είναι δυνατό, η επίτευξη επιμέρους στόχων, η αναγνώριση χρησιμότητας για τη ζωή σ' αυτό που κάνει, η αναγνώριση του έργου (από το δάσκαλο και τους συμμαθητές) και η ενθάρρυνση και η θερμότητα.

Κίνητρα αποτελούν και οι ποινές με τις επιβραβεύσεις. Ο έπαινος ως κίνητρο έχει μεγαλύτερη επίδραση από την επίπληξη, ενώ η επίπληξη είναι καλύτερο μέσο από την αδιαφορία. Η ποινή όμως προσφέρεται ως εναλλακτική, ενώ σημαντικό κίνητρο είναι η παροχή κριτικών σε εκτελούμενες εργασίες.

Στην Ψυχολογία υπάρχουν 4 θεωρίες για την προσωπικότητα: οι σωματογενείς (κληρονομικές προδιαθέσεις), οι «μπιχεβριοριστικές» (έμφαση στις πράξεις και τις αλλαγές), οι ψυχαναλυτικές (Φρόιντ) και οι διαπροσωπικές (Jung, για σχέσεις με άλλους).

Το παιδί όταν μπαίνει στο σχολείο έχει διαμορφωμένη προσωπικότητα και ο ρόλος του σχολείου είναι η συνέχιση της διαμόρφωσης για υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας, πάνω στις υπάρχουσες τάσεις και απαιτήσεις του περιβάλλοντος (ενεργητική συμμετοχή).

Η συμπεριφορά του δασκάλου μπορεί να είναι δεσποτική ή αυταρχική προκαλώντας μαθητική εχθρότητα που συχνά κατευθύνεται σε αποδιοπομπαίους και όχι στον ίδιο τον αρχηγό-δάσκαλο, αναρχική και ρυθμιστική ή δημοκρατική. Ο τρόπος επέμβασης διαμορφώνει υγιές κλίμα και ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας χωρίς επιθετικότητα.

Παιδαγωγικές αρχές επικοινωνίας είναι η «μυστική»

επικοινωνία, η γνώση του άλλου προσώπου, η στέρηση του προσώπου, η γνώση και η άρνηση των πραγμάτων, η διαστακτικότητα και η ανίχνευση, η άρνηση, ο περιορισμός της υπέρβασης και ο τρόπος.

Η μάθηση

Ο μαθητής πρέπει να έχει ενεργεί συμμετοχή σε συνδυασμό με το δάσκαλο και την ύλη. Τα προϊόντα μάθησης έχουν συνάρτηση με τις γνώσεις που παρέχει ο δάσκαλος. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται με την ενεργό συμμετοχή και των δύο πλευρών του παιδαγωγικού ζεύγους. Αποτελούν μία δυαδική ενότητα και όχι ξεχωριστές μονάδες.

Η μάθηση για τον Ρανλον είναι μια καθαρά φυσιολογική δραστηριότητα που εξαρτάται από την εγκεφαλική λειτουργία και όλο το νευρικό σύστημα. Οι συνδέσεις φυσικών ερεθισμών και αντιδράσεων είναι εγκεφαλικές. Η μάθηση στηρίζεται σε διεγερτικούς μηχανισμούς που γίνονται στον εγκέφαλο από φυσικούς ερεθισμούς (θέα τροφής). Προϋπόθεση είναι η ενίσχυση, η φυσιολογική ικανοποίηση και η σύνδεση του υποκατάστατου ή εξαρτημένου ερεθισμού με την ενίσχυση. Για τον Guthrie σημασία για τη μάθηση έχουν τα ερεθίσματα και οι αντιδράσεις (μυϊκές συσπάσεις). Φυσιολογικά γίνεται ένα συνειρμικό επεισόδιο με αιτία τη μακρόχρονη πρακτική εξάσκηση και τις επαναλήψεις που οδηγούν στη επιβολή δεξιοτήτων.

Στη θεωρία του Hull βασικό ρόλο παίζει ο θεσμός του ερεθίσματος και της απάντησης · δίνει βάση στο τι συμβαίνει μεταξύ ερεθίσματος και απάντησης · τις ενδιαμέσες διαδικασίες τις ονομάζει μεταβλητές και σχετίζονται άμεσα με τη στάση του οργανισμού. Ο Thordike έδωσε έμφαση στην ενέργεια του αποτελέσματος. Η αμοιβή ενδυναμώνει τους συνειρμούς, ενώ η ποινή δεν είναι σίγουρο ότι τους εξα-

σθενεί · δημιουργεί συμπεριφορές και δίνει την ευκαιρία για αναζήτηση νέων αμοιβών. Τα αποτελέσματα που ικανοποιούν, συντελούν στην ενίσχυση των δεσμών ερεθισματος-απάντησης. Η άσκηση δεν είναι αποτελεσματική μόνη της, ενώ η αμοιβή είναι ευνοϊκότερη.

Ο Skinner ασχολήθηκε με την περιγραφή της συμπεριφοράς. Διακρίνει την αντανakλαστική μάθηση και τη μάθηση της ενεργού συμπεριφοράς. Αν αυτή αμειφθεί ή ενισχυθεί ενεργεί ως ενισχυτικό ερέθισμα και επαναλαμβάνεται. Έδωσε τεράστια σημασία στην αμοιβή-ενίσχυση. Οι ενισχυτές μπορούν να είναι θετικοί (κάθε ερέθισμα που αυξάνει την αντίδραση) και αρνητικοί (όταν μειώνουν την πιθανότητα αντίδρασης). Η ενίσχυση είναι και όργανο μάθησης (ένα νεύμα στην τάξη σε σωστή απάντηση).

Στη μορφολογική ψυχολογία βασική είναι η αρχή Pragnatz (η τάση για την οργάνωση και εξισορρόπηση του αντιληπτικού πεδίου για τελειότερη μορφή). Διακρίνεται στην αρχή της εγγύτητας, της ομοιότητας, της ολοκλήρωσης και της καλής συνέχειας. Σημαντική διαδικασία είναι η διορατική μάθηση (που οδηγεί στη δημιουργική σκέψη). Κατά τον Lewin η μάθηση επιτυγχάνεται με τη μεταβολή γνωστικών δομών, τη μεταβολή των προωθήσεων, την ένταξη σε κάποια ομάδα (επιβολή ιδεολογίας), τη φιλοδοξία και τον έλεγχο των μυών (για δεξιότητας).

Βασικοί όροι μάθησης είναι η συνάφεια (η ταυτόχρονη συνύπαρξη ερεθισμάτων και απαντήσεων ειδικά για δεξιότητες, γνώση εννοιών με παραδείγματα), η άσκηση (παλαιότερα ήταν βασική για τη μάθηση, αλλά στη νέα Παιδαγωγική περιορίστηκε αν και βοηθά σε απλές μορφές μάθησης με την επανάληψη κι έτσι δεν εγκαταλείφθηκαν στο σχολείο · στην επίλυση προβλημάτων ή την απόκτηση εννοιών δεν παίζει ρόλο όσο η ψυχική ετοιμότητα για αυ-

τενεργό και δημιουργική αντιμετώπιση) και η ενίσχυση (αμοιβή είτε πριν είτε μετά την απάντηση και είναι θετική ή αρνητική· ο βαθμός είναι σημαντική ενίσχυση και μεγαλύτερη οι έπαινοι των φίλων).

Τρόποι μάθησης είναι η γενίκευση (με βάση κοινά χαρακτηριστικά όχι όμως υπεργενίκευση), η διάκριση (σε χρώματα, αντικείμενα, έννοιες), η οργάνωση του υλικού (συλλαμβάνονται οι σχέσεις και οι εντάσσονται σε σχήματα) και η ανακάλυψη (εξεύρεση σχέσεων στην ύλη και ένταξή τους σε μια λύση ή γενική έκφραση που να είναι χρήσιμη και σε πολλές άλλες περιπτώσεις). Άλλοι σημαντικοί τρόποι είναι η παρουσίαση του υλικού (παρεμβαίνει το είδος των λέξεων και προτάσεων, ακρίβεια υλικού, εποπτικά μέσα), η δραστηριότητα του υποκειμένου (συμμετοχή, πειράματα, συζήτηση, καταγραφή σημειώσεων και ανάλογα με την ηλικία, την ύλη και το σκοπό), οι εξετάσεις (ως αξιολόγηση και πίεση για μελέτη) και η καθοδήγηση (παροχή οδηγιών που είναι ενεργητική έναντι των «κενών» που συσσωρεύονται σε κάθε στάδιο και πριν ή κατά τη διάρκεια ή μετά το αποτέλεσμα της μάθησης).



Εισαγωγή στην Ψυχολογία

Σχολές και σκέψεις στην Ψυχολογία

Ψυχολογία είναι η μελέτη του νου ή της συμπεριφοράς · πιο απλά ψυχολογία είναι η μελέτη των ανθρώπων. Επίσημα υπάρχει από το 1880, αν και η πειραματική ψυχολογία υπάρχει από το 17ο αιώνα.

Ο Descartes ήταν από τους πρώτους φιλοσόφους που ασχολήθηκε με το νου και τη λειτουργία του. Εισηγήθηκε τη θεωρία ότι ο νους και το σώμα είναι χωριστά και ανεξάρτητα (έδρα της ψυχής ο νους που δεν επηρεάζεται από όσα γίνονται στο σώμα). Η σημαντική μελέτη του για τον τρόπο λειτουργίας του ματιού έθεσε νέο πλαίσιο έρευνας στη σωματική λειτουργία. Ο δυϊσμός αμφισβητήθηκε από ολιστικές θεωρήσεις σε κάποια μέρη του κόσμου (βελονισμός, γιόγκα), αλλά και από την ψυχολογική έρευνα, όπως και το AIDS -ως αφορμή- δίνοντας έμφαση στις μηχανιστικές πλευρές της σωματικής λειτουργίας, όπως και το ίδιο το σώμα προσβάλλεται. Ο Descartes θεωρούσε ότι τα ζώα δρουν ενστικτωδώς (από πριν προγραμματισμένα). Οι άνθρωποι είναι κάτι το ιδιαίτερο επειδή συλλογίζονται («σκέφτομαι, άρα υπάρχω»). Σήμερα, βέβαια, έχουμε άλλη θέση για τα ζώα, λόγω της θεωρίας του Δαρβίνου, και της παρατηρούμενης ερευνητικά ικανότητας για επίλυση προβλημάτων από κάποια ζώα.

Ο Lock εισήγαγε τον εμπειρισμό (η γνώση αποκτιέται

με τις αισθήσεις) και τον συμπεριφορισμό.

Ο Darwin με τη θεωρία του για την εξέλιξη των ειδών έκανε πολλούς να μελετήσουν τη συμπεριφορά των ζώων για να δουν πώς έχει εξελιχθεί και η ανθρώπινη. Μία μελέτη του έδειξε ότι τα ζώα εκφράζουν συναισθήματα.

Ενδοσκοπική ψυχολογία

Στη σχολή αυτή η έρευνα γίνεται με αναφορά στις προσωπικές εμπειρίες. Ο Wundt ίδρυσε το πρώτο ψυχιατρικό εργαστήριο και ερευνήσε το χρόνο αντίδρασης, την προσοχή και την ψυχοφυσιολογία. Ο James ερευνήσε με την ενδοσκόπηση τη νοητική εμπειρία, από τη μνήμη ως την εμπειρία ενός βρέφους. Ο Eddinghaus ερευνήσε την ανθρώπινη μνήμη και τη λειτουργία της.

Συμπεριφορισμός

Ο Watson (1913) θεωρούσε ότι 'μεγάλη σημασία είχε για την ψυχολογία ο επιστημονικός της χαρακτήρας. Πρότεινε τη μελέτη της συμπεριφοράς και όχι του νου (γιατί το θεωρούσε αδύνατο) και θα καταλήξουμε σε αντικειμενικούς κανόνες. Παράλληλα, εντόπισε τις βασικές μονάδες, τα δομικά στοιχεία, που επιτρέπουν σε ερευνητές να διαπιστώνουν κοινές συνδέσεις και βασικές διεργασίες. Θεωρούσε πάντως ότι είναι δυνατόν να μελετηθεί από κάθε άποψη η ανθρώπινη συμπεριφορά.

Ο Skinner πίστευε ότι οι συνειρμοί σχηματίζονται διαμέσου μιας διαδικασίας μάθησης· οι συνειρμοί σχηματίζονται επειδή δύο ερεθίσματα βρίσκονται μαζί. Καινοφανείς συμπεριφορές μπορούν να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν.

Ο συμπεριφορισμός υποστήριζε ότι η ανθρώπινη ψυχολογία δεν είναι παρά η έκδηλη συμπεριφορά και ότι μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί με όρους συνδυα-

σμού μικρών μονάδων (αναγωγισμός)

Η ευρωπαϊκή ψυχολογία έδινε έμφαση στη διαμόρφωση ολιστικότερων θεωριών. Στη Γερμανία ήταν η Μορφολογική ψυχολογία που ερεύνησε τα στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας και πίστευε ότι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε ένα πρόβλημα ή αντικείμενα δεν ερμηνεύεται με τους όρους «ερέθισμα-αντίδραση».

Ο J. Ριαjet ενδιαφέρθηκε για τις διάφορες μορφές γνώσης και επιχείρησε να καθορίσει την πορεία της ανθρώπινης σκέψης. Ασχολήθηκε με την εξελικτική πορεία που οδήγησε στη σκέψη · μελέτησε την ανάπτυξη σκέψης των παιδιών και πρότεινε μία δική του θεώρηση για το πώς αναπτύσσεται ο παιδικός νους (κυριάρχησε στην παιδαγωγική). Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι στράφηκαν στην ανάπτυξη της κατανόησης του παιδιού για τους άλλους.

Κλινικές καταβολές

Ο Freud έδωσε ώθηση στην ανάλυση του ασυνείδητου ψυχικού βίου και πώς επηρεάζει τη σκέψη και τη σωματική υγεία. Στην ψυχαναλυτική θεώρησή του οι άνθρωποι βλέπονται με όρους συγκρούσεων και άγχους και εξηγείται η προσωπικότητα και τα κίνητρά της. Η ψυχανάλυση ήταν μία διαφορετική και νέα προσέγγιση. Η ψυχολογική αλήθεια είναι τόσο έγκυρη όσο και η υλική πραγματικότητα. Οι Αμερικανοί μετέφεραν ψυχαναλυτικούς όρους για τη μάθηση και θεραπεία φοβιών (με σημαντική επιτυχία).

Η ανθρωπιστική ψυχολογία στηριζόμενη στην ψυχανάλυση-ψυχοθεραπεία έδωσε έμφαση στις θετικές πλευρές της προσωπικότητας και την ικανότητα για θετική ανάπτυξη και αλλαγή. Τόνιζε την ολιστική φύση της προσωπικότητας (διαφωνώντας με την ψυχανάλυση για μοιρασμό της ψυχής και συγκρούσεις στο εσωτερικό της).

Γνωστική ψυχολογία

Οι επιρροές των Η/Υ και η τεχνολογία των επικοινωνιών έστρεψε το ενδιαφέρον για το πώς ο άνθρωπος επεξεργάζεται πληροφορίες και για τη μελέτη του τρόπου λειτουργίας της ανθρώπινης μνήμης και την ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά. Η γνωστική ψυχολογία συμπεριέλαβε διάφορες όψεις της νοητικής ζωής (νοερές εικόνες στην αναπαράσταση, διεργασίες στη λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων και συναγωγή συμπερασμάτων).

Έστρεψε την προσοχή στην κατανόηση της επεξεργασίας των πληροφοριών με δύο περιορισμούς χρησιμοποιώντας πιο «οικολογικές» μεθόδους μακριά από εργαστήρια (παρατήρηση) και με έντονη την επίδραση του μοντέλου λειτουργίας των Η/Υ. Όλο και περισσότεροι κλάδοι ενδιαφέρθηκαν για την κατανόηση των εμπειριών με πιο ολιστική προσέγγιση.



Τομείς της Ψυχολογίας

Η γνωστική ψυχολογία ασχολείται με την αντίληψη, την αναπαράσταση, τη μνήμη και τη γλώσσα. Πώς ερμηνεύονται και κατανοούνται οι πληροφορίες που προσλαμβάνουν οι αισθήσεις και πώς αποκωδικοποιούνται. Μελετά τον τρόπο λειτουργίας της μνήμης και τις συνέπειές της στη ζωή (π.χ. επανάληψη για εξετάσεις) και τις αναμνήσεις. Ασχολείται με τη μελέτη της γλώσσας για βοηθά στην ανάπτυξη και τη μετάδοση πολύπλοκων γνώσεων και ιδεών (έχει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη σκέψη).

Η ψυχολογία ασχολείται με ατομικές διεργασίες που διαφοροποιούν τους ανθρώπους και μελετά τις ατομικές διαφορές με ψυχομετρικές δοκιμασίες, με τεστ προσωπικότητας και άλλες μεθόδους. Στενά συνδέονται και οι κλάδοι της κλινικής ψυχολογίας (ψυχολογία αποκλίνουσας συμπεριφοράς, θεωρίες προσωπικότητας).

Η ψυχοφυσιολογία αφορά την εξέταση της εγκεφαλικής λειτουργίας και του νευρικού συστήματος και πώς η εμπειρία επηρεάζεται από φυσιολογικές διεργασίες και μηχανισμούς. Μελετά και το νευρικό σύστημα-εγκέφαλο που επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη γνώση (πρόσληψη πληροφοριών και ανάλυσή τους). Τομείς της ερευνούν άλλες όψεις της εμπειρίας, όπως ο ύπνος, τα όνειρα, η συνείδηση και τα κίνητρα.

Κοινωνική ψυχολογία είναι η μελέτη των τρόπων αλληλεπίδρασης ανθρώπων και τρόπων κατανόησης· αφορά τη συμμόρφωση με κοινωνικούς κανόνες, υπακοή στην εξουσία και συμπεριφορά σε μεγάλες ομάδες (πλήθη). Με-

λετά τις στάσεις και τις προσωπικές αξίες και προκαταλήψεις, όπως και τις ποικίλες όψεις των διαπροσωπικών σχέσεων.

Η εξελικτική ψυχολογία ασχολείται με τα στάδια ανάπτυξης από τη βρεφική ως τη γεροντική ηλικία. Αφορά τη γλώσσα και τη γνωστική ανάπτυξη, κάθε πλευρά της ψυχολογικής ή κοινωνικής ανάπτυξης (νοημοσύνης και κοινωνικής κατανόησης).

Η συγκριτική ψυχολογία μελετά ζώα για να κάνει συγκρίσεις και να εξαγάγει συμπεράσματα για τους ανθρώπους.

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η αιτιοκρατία μελετά τα αίτια της συμπεριφοράς (γενετικά, περιβαλλοντικά, κοινωνικά)· είναι η άποψη ότι για όλα υπάρχει μια αιτία (θεμελιακή θέση).

Ο αναγωγισμός και η αλληλεπιδραστική προσέγγιση προσεγγίζουν την έρευνα με τον επιμερισμό όταν είναι δυνατόν σε μέρη (φυσιολογικά ή κοινωνικά) ή για την αλληλεπίδραση των επιπέδων ανάπτυξης και επαφής.

Η διαμάχη κληρονομικότητας-προβάλλοντος για την ανθρώπινη ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Η νομοθετική προσέγγιση προσανατολίζεται στην ανακάλυψη γενικών νόμων της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η ιδιογραφική περιλαμβάνει τη διερεύνηση ατομικών περιπτώσεων για γενικές αρχές με εφαρμογή σε όλους.

Η ερμηνευτική έρευνα είναι για τη μελέτη του νοήματος στην κοινωνική συμπεριφορά και εμπειρία.

Δεοντολογία

Στον 20ο αιώνα έγινε στροφή σε πιο ανθρωπιστικές θέσεις. Οι ασθενείς είναι πια αυτόνομα όντα και έγινε αύξηση στη χρήση της συνέντευξης και αυτοαναφορών. Όσο μεταβάλλεται η επιστήμη της ψυχολογίας, μεταβάλλεται

και η μεθοδολογία της · τελευταία υπάρχει μια στροφή απομάκρυνσης από τη μηχανιστική ψυχολογία και αντανάκλας μεγαλύτερη υπευθυνότητα και προσανατολισμό στο άτομο. Άλλοτε η ψυχολογική επιστήμη μεταχειριζόταν και θεωρούσε τους ανθρώπους ως παθητικά υποκείμενα, από το 1960 όμως και μετά άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι δεν αντιδρούν παθητικά σε ό,τι τους συμβαίνει.

Σήμερα αναγνωρίζεται η ενεργητική απασχόλησή τους και αποκαλούνται συμμετέχοντες · επιπρόσθετα, αντανάκλας σεβασμός από τις ίδιες τις ποιοτικές προσεγγίσεις. Θεωρείται ότι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να γνωρίζουν τι συμβαίνει (όχι η παλιά εξαπάτηση), ενώ η εξαπάτηση πρέπει να αποφεύγεται ή να είναι προσωρινή. Σήμερα πια τα ερευνητικά τμήματα έχουν επιτροπές δεοντολογίας για τον εκ των προτέρων έλεγχο (αν απαιτείται εξαπάτηση ή υπάρχει εναλλακτική διαδικασία). Προσθετικά, τίθεται ζήτημα πια ανάγκης σεβασμού των συμμετεχόντων και εχεμύθειας (να μην αναγνωρίζονται τα άτομα) και διασφάλισης ότι η μελέτη δεν έχει κάτι το υβριστικό ή ενοχλητικό, ενώ η εξαπάτηση θεωρείται άσκοπη.

Δεοντολογία επιβάλλεται και στη μελέτη ζώων (παλαιότερα για τις φυσιολογικές λειτουργίες έκαναν ζωτομία) · ενώ πολλά εμπορικά πειράματα (κοσμετολογία) κρίνονται αντιδεοντολογικά. Τα ιατρικά πειράματα είναι αποδεκτά, γιατί εξάγουν συμπεράσματα για τις ανθρώπινες λειτουργίες, αρκεί να είναι περιορισμένα και όχι βέβαια βασανισμός ζώων. Σήμερα και οι ίδιοι οι νόμοι επιβάλλουν αυστηρούς περιορισμούς στην πρόκληση πόνου ή καταπόνησης στα ζώα.

Πρωτεύον, ωστόσο, θα έπρεπε να είναι η αποφυγή πρόκλησης ψυχολογικής καταπόνησης (κάτι που ποτέ ως σήμερα δεν έχει απασχολήσει τους ψυχολόγους). Ένα ακόμα ευρύτερο θέμα είναι η κοινωνική ευθύνη της ψυχολογίας,

ώστε να μη χρησιμοποιείται για ρατσισμό ή εθνοκεντρισμό και αποπροσανατολισμό και προπαγάνδα.

Μεθοδολογία

Κύριες μέθοδοι της ψυχολογικής έρευνας είναι τα πειράματα και η παρατήρηση. Ηθολογία ονομάζεται η μελέτη της συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον (για τα ζώα) και αναλόγως για τα παιδιά που έχουν διαφορετική συμπεριφορά στο σπίτι και τις ομάδες παιχνιδιού. Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν την άμεση παρατήρηση και οι γνωστικοί διάφορες πειραματικές μεθόδους. Στην παρατήρηση εντάσσεται και η μέθοδος του ημερολογίου (όπου ζητείται από τα υποκείμενα να κρατήσουν ημερολόγιο, έμμεση παρατήρηση). Η συμμετοχική παρατήρηση παρατηρεί ένα συμβάν συμμετέχοντας και ο ίδιος ο ψυχολόγος (π.χ. σε μία πορεία ειρηνόφιλων, όπου οι ερευνητές μελετούσαν τη συμπεριφορά συμμετέχοντας ως ειρηνόφιλοι). Η κλινική παρατήρηση αποτελεί μία πολύτιμη πηγή δεδομένων. Οι θεωρίες της προσωπικότητας και τα μοντέλα ψυχοθεραπείας αναπτύχθηκαν από κλινικούς ψυχολόγους.

Στις ατομικές μελέτες περιπτώσεων επικεντρώνεται ο ψυχολόγος σε μία περίπτωση για διερεύνηση ζητημάτων με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Είναι δημοφιλείς στη φυσιοψυχολογία, γιατί μετά από ατυχήματα ή επεμβάσεις μαθαίνουμε για τη λειτουργία του εγκεφάλου. Διερευνούν και αυθόρμητα γεγονότα και τις συνέπειες σοβαρής αποστέρησης. Το πρόβλημα είναι ότι δεν ξέρουμε πόσο αντιπροσωπευτικές είναι, αν και προσφέρουν γνώσεις και στην κοινωνική ψυχολογία.

Τα ερωτηματολόγια και οι δημοσκοπήσεις είναι κατάλληλα μέσα για μελέτες σε μεγάλους αριθμούς και σε μεγάλη έκταση και είναι διαχρονικές μελέτες. Τα ερωτηματολόγια μπορούν να είναι πληροφοριακά, ενώ ο δημοσκοπήσεις

διεξάγονται πρόσωπο με πρόσωπο σε μεγάλη κλίμακα ή με μία καλά δομημένη συνέντευξη και κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Η μετα-ανάλυση ερευνά τις γενικές τάσεις των παλαιότερων ευρημάτων και ανακαλύπτει το γενικό πρότυπο.

Οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε αντιδιαστολή προς τις ποσοτικές. Όλες οι προηγούμενες μέθοδοι είναι ποσοτικές γιατί δίνουν έμφαση σε μεγάλους αριθμούς και τη στατιστική ανάλυση. Η συμπεριφορά όμως απαιτεί άλλη μέθοδο.

Οι συνεντεύξεις είναι σημαντική μέθοδος με πολλές μορφές (τυποποιημένη, καλά δομημένη, ελεύθερη συζήτηση). Βοηθούν στον προσδιορισμό πολλών όψεων της ψυχολογικής λειτουργίας, αλλά και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της εμπειρίας.

Σημαντικές μέθοδοι είναι η ηθογένεση και οι αιτιολογήσεις για ένα συμβάν, που στηρίζονται στις προσωπικές εμπειρίες. Η ηθογένεση προσέφερε γνώσεις για πλευρές άγνωστες της κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ οι αιτιολογήσεις χρησιμοποιήθηκαν σε όλους τους τομείς.



μήμη (χαρακτηριστικά)

Κατά τον Eddinghaus υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές μορφές μνήμης: η ανάκληση (όταν θυμόμαστε μία λέξη αυθόρμητα), η αναγνώριση (όταν με ξαναπαρουσίαση μπορεί μία λέξη να αναγνωριστεί), η ανακατασκευή (ενός καταλόγου με τη σειρά), και υπάρχουν αποθέματα για επανάληψη (κι άλλη επανάληψη).

Επίδραση του αρχικού είναι όταν θυμόμαστε τα πρώτα στοιχεία ενός καταλόγου και επίδραση του προσφάτου όταν θυμόμαστε τα τελευταία στοιχεία ενός καταλόγου. Τα μεσαία ξεχνιούνται πολύ εύκολα. Ίσως για την επίδραση του αρχικού φταίει ότι προσέχουμε τα πρώτα στοιχεία περισσότερο και ότι θυμόμαστε πληροφορίες που εμπλέκονται στη μνήμη άλλου υλικού. Η αρχική εντύπωση ισχύσει και για κοινωνικές περιστάσεις.

Προδρομική παρέμβαση είναι όταν μία πληροφορία παρεμβαίνει στη μετέπειτα μάθηση και αναδρομική παρέμβαση όταν η νέα μάθηση παρεμβαίνει στην ανάκληση πληροφοριών. Η παρέμβαση γενικά είναι πιο πιθανή σε παρόμοιες πληροφορίες.

Η μνήμη ως ενεργητική διαδικασία

Η μνήμη γενικά είναι μια ενεργητική διαδικασία και όχι πιστή καταγραφή γεγονότων · οι μνήμες οργανώνονται με βάση τις προσδοκίες ή την προϋπάρχουσα γνώση και τα ενδιαφέροντα. Συνήθως αυτό που θυμόμαστε δεν είναι ό,τι συνέβη (γραμμική αναπαραγωγική). Έτσι, συμβαίνει

συνήθως στις φημολογίες, όπου η πληροφορία συμπληρώνεται και ερμηνεύεται κάθε φορά με την υπάρχουσα γνώση. Τείνουμε να προσαρμόζουμε τις νέες πληροφορίες μέχρι να ταιριάζουν στα σχετικά σχήματα χωρίς προθυμία για λεπτομέρειες που δεν ταιριάζουν ως τον εύκολο τρόπο (π.χ. προκατάληψη για άτομα). Τα προβλεπτικά σχήματα κατευθύνουν τον αντιληπτικό κύκλο και το δείγμα του αντιληπτικού κόσμου πληροφορεί εκ νέου το σχήμα.

Η μυθοπλασία είναι μία μέθοδος, όπως η φημολογία, προσαρμογής της μνήμης στις υπάρχουσες προσδοκίες ή στα σχήματα. Συχνά οι άνθρωποι προσκολλούνται στις αναμνήσεις ακόμη κι αν αποδείχθηκαν ανακριβείς. Βέβαια, αυτό δημιουργεί και νομικά προβλήματα (για τους αυτόπτες μάρτυρες) · η μυθοπλασία είναι συνηθισμένη υπό συνθήκες άγχους ή ισχυρών κινήτρων (σε υπνωτισμό, για να φανούμε καλόβουλοι και συνεργάσιμοι ή σε ανάκριση συχνά θυμόμαστε βάσει σχημάτων ή προσαρμόζουμε τα μνημονικά σχήματα στα ζητούμενα).

Τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντα επηρεάζουν τη μνήμη ισχυρά. Θυμόμαστε περισσότερα όταν έχουμε την ίδια συναισθηματική κατάσταση με τη στιγμή της μάθησης (μιας λίστας ή ενός επεισοδίου) και όταν υπάρχει ενδιαφέρον για τον αντικείμενο μάθησης (π.χ. ένα σχολικό μάθημα όταν αρέσει στο μαθητή το θυμάται περισσότερο ή όταν το βιώνει). Επίσης, η διάθεσή μας διαμορφώνει μνήμες (θυμόμαστε όμοιας συναισθηματικής κατάστασης γεγονότα). Περισσότερο σκεφτόμαστε συναισθηματικά γεγονότα κι έτσι εξασκείται η μνήμη. Η νοερή αναπαράσταση του πλαισίου αναφοράς βοηθά στην ανάκτηση πληροφοριών (επανασυγκρότηση). Το πλαίσιο αναφοράς είναι πολύ σημαντικό και σχετίζεται με την κίνηση (από παρατηρήσεις φάνηκε ότι σε παραπληγικούς η μνήμη εξασθενεί γρηγορότερα). Τη μνήμη τη βοηθούν τα διάφορα

μνημονικά σήματα (τεχνικές) με την κωδικοποίηση και την επεξεργασία.

Θεωρίες λήθης

Φθορά του μνημονικού ίχνους είναι όταν από έλλειψη επανάληψης ξεχνιέται και φθείρεται το συμβάν, λόγω ενός νέου εγγράμματος. Η αναγνώριση ζωηρεύει το έγγραμμα.

Η αμνησία (εγκεφαλική βλάβη) προκαλείται από πολλά αίτια, όπως τραύματα, γήρας, ψυχολογική πίεση. Στην μετατραυματική αμνησία υπάρχει απώλεια μνήμης για λίγα λεπτά από το ατύχημα της και στην εμπροσθοδρομική αμνησία παρατηρείται ανικανότητα ενθύμησης παρελθοντικών γεγονότων από βλάβη ή ατύχημα. Μορφή εμπροσθοδρομικής αμνησίας είναι και το σύνδρομο Korsakoff για αλκοολικούς ή από κακή διατροφή λόγω έλλειψης θιαμίνης. Στη γεροντική ηλικία η μνήμη λειτουργεί πολύ καλά, απλά η ζωή δεν είναι τόσο ενεργητική και δραστήρια. Επειδή μάλιστα περιμένουμε να εξασθενήσει η μνήμη προσέχουμε κάθε λεπτομέρεια.

Η απώθηση είναι ένας αμυντικός μηχανισμός από ενοχλητικές ή τραυματικές συναισθηματικά μνήμες (ουσιαστικά είναι επιθυμητή ασυνείδητα λήθη). Κατά τον Freud ακόμα και κάτι ακίνδυνο ξεχνιέται γιατί με κάθε ανάμνηση και μέσω συνειρμών μας διαμορφώνει μνήμες. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε ότι ευθύνεται και η παρέμβαση από άλλο υλικό. Οι παθητικές πληροφορίες ξεχνιούνται ευκολότερα.

Μοντέλα μνήμης

Η θεωρία των δύο λειτουργιών διαχωρίζει τη μνήμη σε βραχύχρονη, όπου μπορούν να αποθηκευτούν μέχρι 7 μονάδες (± 2 μονάδες) · αν είναι περισσότερα στοιχεία κωδικοποιούνται ομοειδώς και αυξάνονται όταν συμπλέκονται

με μνήμες με σημασία-νόημα ή όταν κωδικοποιούνται με ήχους · οι νέες πληροφορίες μετατοπίζουν τις παλαιότερες λόγω πεπερασμένης χωρητικότητας · εκτιμήθηκε ότι είναι πρωτοστάδιο της μακρόχρονης μνήμης ή ότι επενεργεί στη σκέψη και βελτιώνεται με την επανάληψη. Η μακρόχρονη μνήμη διακρίνεται στη σημασιολογική (για δεξιότητες και βαθύτερες ικανότητες και γεγονότα) και τη μνήμη επεισοδίων (για διάφορα συμβάντα · αυτές μάλιστα συνδέονται με το πλαίσιο αναφοράς. Με την επανάληψη μεταβιβάζονται από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη.

Ωστόσο, η θεωρία δε λαμβάνει υπόψη τις συνολικές μνημονικές λειτουργίες για το άτομο, καθώς στην καθημερινότητα λαμβάνουμε ολόκληρη ακολουθία αλληλεπιδράσεων-πληροφοριών. Οι σημασιολογικές εξάλλου πληροφορίες ανακαλούνται το ίδιο γρήγορα με τις φωνημικές.

Η θεωρία των επιπέδων επεξεργασίας υποστήριξε ότι ορισμένες πληροφορίες αποθηκεύονται πιο έντονα από άλλες επειδή τις επεξεργαζόμαστε και κατά συνέπεια η μνήμη δεν είναι μόνο ένας χώρος αποθήκευσης). Δε θυμόμαστε ό,τι δεν επεξεργαζόμαστε · ό,τι μας ενδιαφέρει το αναλύουμε με βάση άλλα γεγονότα που συμβαίνουν και το εξετάζουμε διεξοδικά από διαφορετικές γωνίες και το θυμόμαστε. Ό,τι δε χρήζει επεξεργασίας ξεχνιέται εύκολα. Η ακουστική-ηχητική απεικόνιση (φαντασία) μιας λέξης αποτελεί μορφή επεξεργασίας. Με τη θεωρία αυτή κατανοούμε τον τρόπο που επηρεάζουν τη μνήμη μας τα συναισθήματα, τα κίνητρα και οι ιδέες.

Το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης είναι στηριγμένο στη λογική των Η/Υ · διακρίνει έναν κεντρικό επεξεργαστή που χειρίζεται πληροφορίες και υποσυστήματα, ένα οπτικοχωρικό σημειωματάριο που δέχεται το εισιόν και το κωδικοποιεί ως οπτική εικόνα, το αρθρωτικό κύκλωμα που είναι σαν εσωτερική φωνή και συνδέεται με το λόγο και αυ-

ξάνει το σύνολο των πληροφοριών που αποθηκεύονται. Προτείνει όχι έναν ενιαίο χώρο, αλλά πολλών επιπέδων αποθήκευσης και επεξεργασίας. Επίσης είναι η ακουστική αποθήκευση (ανεξάρτητη από το αρθρωτικό κύκλωμα) και ο καταγραφέας εισιόντων (για τις πιο πρόσφατες λέξεις δικαιολογώντας τα πρόσφατα ερεθίσματα).

Η μνήμη στην καθημερινή ζωή

Κατά τον Neisser μόνο η εξέταση του συνολικού νοήματος και το πλαίσιο μνήμης δείχνουν αν μια μαρτυρία είναι αληθής και όχι οι λεπτομέρειες. Τείνουμε να θυμόμαστε χωρίς πολλές λεπτομέρειες, εντάσσοντας -όπως προαναφέρθηκε τα γεγονότα στην προϋπάρχουσα γνώση και νοητικά σχήματα.

Η μελλοντική μνήμη διακρίνεται στην καθ' ἑξιν ανάμνηση και τη μνήμη επεισοδίων.



Γλώσσα και Γλωσσική Κατάρτιση

Οι πρώτοι συμπεριφοριστές θεωρούσαν ότι η σκέψη ήταν ένας υποφωνητικός λόγος · μερικές σκέψεις ωστόσο δεν είναι γλωσσικές και κάποιες ακόμα γνωστικές αναπαραστάσεις δε χρησιμοποιούν τη γλώσσα.

Η υπόθεση της γλωσσικής σχετικότητας (ή σε ακραία μορφή γλωσσικού καθορισμού) υποστηρίζει ότι αν μία ιδέα-έννοια δεν μπορεί να εκφραστεί σε μια γλώσσα, τότε δεν υπάρχει καν για όσους τη μιλούν. Κάθε άτομο εξαρτάται από τη γλώσσα του επειδή σκέφτεται με τις διακρίσεις κωδικοποίησης της γλώσσας του.

Η γλώσσα, το περιβάλλον και ο πολιτισμός εξάλλου αλληλοσυνδέονται και η γλώσσα επηρεάζει σημαντικά το είδος της σκέψης (σε σχέση με τον πολιτισμό). Φάνηκε από πείραμα ότι οι διγλωσσοί εκφράζουν διαφορετικές έννοιες πιο έντονα και άμεσα εξάρτηση με την κάθε γλώσσα, και στάσεις σύμφωνες με τον κοσμο-πολιτισμό της γλώσσας.

Στην υπόθεση της γλωσσικής στέρησης το άτομο εξαρτά τη σκέψη του από τη γλώσσα και οι μεταβολές στην γλωσσική ικανότητα επιφέρουν μεταβολές στη σύνθετη σκέψη καθιστώντας το λιγότερο ικανό στη σύνθετη διαλογιστική σε σχέση με άτομα που έχουν ευρεία γνώση της ίδιας γλώσσας. Ο Bernstein επίσης διέκρινε τα γενικά νοήματα στα οποία οδηγούν οι επεξεργασμένοι γλωσσικοί κώδικες και τα επιμέρους νοήματα που οδηγούν οι περιορισμένοι γλωσσικοί κώδικες (παρατηρήθηκε στα παιδιά της εργατικής τάξης που είναι γλωσσικά στερημένα και τα προνομιούχα παιδιά που βρίσκουν οικεία τη σχολική γλώσσα και

ανταποκρίνονται καλύτερα).

Ο Labov διαφώνησε γιατί θεώρησε ότι αυτό που μετράει είναι η επαρκής επικοινωνία με άλλα άτομα και δεν έχει σημασία ο γλωσσικός κώδικας. Σε μη τυπικά σκηνικά οι ομιλητές της ανεπίσημης γλώσσας αποδεικνύονται ικανοί και αναλυτικοί (π.χ. τα μαυράκια σε νέγκρικα αγγλικά σε μία ελεύθερη συζήτηση με νέγρο ψυχολόγο που μεγάλωσε σε γκέτο, αντί λευκού) και οι κώδικες τούτοι διαθέτουν δική τους γραμματική και συντακτικό με πλούσια νοήματα.

Κοινωνικές πλευρές στη χρήση της γλώσσας

Η γλώσσα σε κάθε περίπτωση επηρεάζει τον τρόπο που μας βλέπουν οι άλλοι (κοινωνικά στερεότυπα, πλεονέκτημα στο σχολείο των προνομιούχων που μιλούν επεξεργασμένους γλωσσικούς κώδικες). Οι διαφοροποιήσεις είναι κατά τον Lyons η προφορά, η διάλεκτος και το ιδιόλεκτο (το προσωπικό ύφος του ομιλητή στις μορφές και τις συνήθειες ομιλίας του και τη γραμματική-συντακτικό). Σε πείραμα που έγινε φάνηκε ότι οι άνθρωποι τείνουν με βάση τη προφορά να διαβαθμίζουν και την εγκυρότητα επιχειρημάτων που ακούνε. Πολλές μορφές της ομιλούμενης γλώσσας χαρακτηρίζουν και την κοινωνική θέση ακόμα στα αγγλικά). Συχνά πάντως υπάρχει διγλωσσία στα πλαίσια της επικοινωνίας για να γίνουμε κατανοητοί, αρεστοί ή από επιρροές.

Σεξισμός στη γλώσσα

Πολλές λέξεις ταυτίζονται μόνο με άνδρες (στα ελληνικά είναι οι αρσενικού γένους, ενώ δείχνουν ιδιότητες ή επαγγέλματα), ενώ συχνά οι γυναίκες είναι στο συντακτικό ως κτήμα και όχι ως κτήτορες (η ελληνική γενική κτητική/καταγωγής ως επώνυμα γυναικών). Η συμβατική

χρήση της γλώσσας μεταφέρει αντιλήψεις που επηρεάζουν τις προσφερόμενες δυνατότητες.

Παράδειγμα στην αγγλική αποτελεί η λέξη *man* που μετά το 17ο αιώνα απέκτησε το νόημα του ανθρώπου αγνοώντας τις γυναίκες ενώ οι συγγραφείς είχαν στο νου τους μόνο τους άνδρες αγνοήθηκαν και από την ανθρώπινη εξέλιξη και η λέξη ταυτίστηκε με το *he* · ακόμα και οι αναγνώστες στη λέξη *man-men* ταυτίζουν το υποκείμενο με άνδρες · ακόμα και στη φράση ο *man* χρειάζεται φαγητό, μαθητές σκέφτονταν μόνο άνδρες και αναλόγως στο *political man* ή το *urban man* (=πολιτικός άνδρας, αστός). Επιπλέον, πολλοί γυναικείοι όροι θεωρούνται κατώτεροι ή υποτιμητικοί (π.χ. δημαρχίνα=σύζυγος του δημάρχου, που είναι ουσιαστικό αρσενικού γένους, ενώ το πρώτο μόνο θηλυκού ως ουσιαστικό · δηλ. ο σύζυγος μιας γυναίκας δημάρχου είναι δημαρχίνα και ομοίως βουλευτίνα κλπ).

Πώς θυμόμαστε τη γλώσσα

Έχουμε την τάση να θυμόμαστε το νόημα αυτού που έχει λεχθεί και όχι κατά λέξη. Επίσης, επηρεάζει η προσαρμογή στη μνήμη μας των λεγομένων με την τάση να προσπαθούμε πάντα να βγάλουμε κάποιο νόημα κοντά στα υπάρχοντα σχήματα (χρησιμοποιείται ως τεχνική στις διαφημίσεις).

Δεξιότητες ανάγνωσης

Σήμερα δίνουμε έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς και τους γνωστικούς παράγοντες. Η αναγνώριση λέξεων συχνά ξεπερνά τα προβλήματα κακού γραφικού χαρακτήρα, αναγραμματισμών ή τις ανορθογραφίες. Δίνουμε έμφαση στη σημασία αναζητώντας το γενικό νόημα (γνωστική ψυχολογία). Σε πείραμα φάνηκε ότι δυσκολευόμαστε να διαβάσουμε ονόματα χρωμάτων όταν είναι γραμμένα με άλλο χρώμα.

Στη γλωσσολογία η ανάγνωση είναι μετάφραση από γραπτό σε προφορικό λόγο όπου οι λέξεις μεταφράζονται σε ακουστικές, από γραπτό λόγο σε υποφωνητικό εσωτερικό λόγο. Άλλοι θεωρούν την ανάγνωση μία επιλεκτική αναζήτηση πληροφοριών· η γνώση αυτή κατά τον Kennedy διακρίνεται σε συμβάσεις (αρχές της γλώσσας), σε ικανότητα (η γνώση επί του αντικειμένου) και το πλαίσιο αναφοράς (ο γενικός στόχος της ανάγνωσης, π.χ. διασκέδαση, έρευνα κλπ).

Η ταχύτητα ανάγνωσης φαίνεται ότι πρέπει να είναι σταθερή. Ένα πρωτόγνωρο περιεχόμενο ή ένα άλλο ύφος μας καθυστερεί. Η διατήρηση της ευχέρειας είναι σημαντική· αν ένας δεν την ανακτά γρήγορα χάνει το ενδιαφέρον του για το κείμενο. Η σταθερή ταχύτητα-ευχέρεια οφείλεται στη γρήγορη φθορά των προηγούμενων πληροφοριών.

Για την ορθογραφία αρχικά επινοήθηκε το α.α.δ. (αλφάβητο αρχικής διδασκαλίας) όπου κάθε φώνημα είχε το αντίστοιχο γράφημα. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι λέξεις και η ανάγνωσή τους δεν είναι μια απλή αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος, αλλά δημιουργούν εικόνες και συνειρμούς και ότι η ορθογραφία βοηθά στη συνολική αντίληψη της γλώσσας.

Τα **στάδια ανάγνωσης** είναι 3:

- η αντιστοιχία γράμματος-φωνήματος,
- η μεγαλόφωνη ανάγνωση των μαθητών και
- η επιδέξια ανάγνωση (όπου ακόμα και μία λέξη που δεν προφέρουν κάποιοι την αντιλαμβάνονται νοηματικά).

Μία άλλη διαφορά είναι ότι οι επιδέξιοι αναγνώστες αναγνωρίζουν λέξεις με μια ματιά (από το σχήμα, το νόημα, τη μορφή)· ο μαθητής δεν έχει τέτοια ικανότητα αμέσως. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε μικρές διαφορές σε λέξεις (π.χ. παίρνω-περνώ) και όχι σε σημαντικές (όπως η μορφή των λέξεων και η γραμματοσειρά) που

μπερδεύουν συχνά τους μαθητές οι οποίοι συγχέουν τα γενικά χαρακτηριστικά των λέξεων.

Στην κατανόηση συνολικών μονάδων κατανοούμε συχνά περισσότερα από τα γραμμένα (π.χ. μεταφοράς). Ο Schank θεώρησε ότι η διαδικασία κατανόησης της ανάγνωσης μπορεί να περιγραφεί σαν σενάριο (όπου με την υπάρχουσα γνώση χρησιμοποιούνται τα σενάρια της ανάγνωσης ως αναπαράσταση γεγονότων)· είναι πολύ δύσκολο να γράψουμε κάτι χωρίς να μη συμπεραίνει τίποτε ο αναγνώστης τονίζοντας ψυχολογικά την ενεργητική επεξεργασία των πληροφοριών. Γι' αυτό τα νομικά κείμενα είναι αναλυτικά και εξαντλητικά με επισημάνσεις.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο σκοπός της ανάγνωσης· ότι στο τέλος θα βγει κάποιο νόημα. Όποιος δε συνειδητοποιεί το σκοπό της ανάγνωσης το θεωρεί άσκοπο. Η ανάγνωση στο παιδί αναπτύσσει την ανεξάρτητη σκέψη, το βοηθούν να επικεντρώνεται στη γλώσσα και βελτιώνει το χειρισμό του αφηρημένου λογικού και του υποθετικού συλλογισμού. Ενθαρρύνει τη χρήση της φαντασίας.

Διαταραχές της ανάγνωσης

Οι δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης μπορεί να είναι αποτέλεσμα γλωσσική στέρησης. Οι πιο συνηθισμένες περιπτώσεις είναι σε οικογένειες όπου κανείς σε διαβάξει· τα παιδιά υιοθετούν πρότυπα της οικογένειας και δέχονται το μήνυμα ότι η ανάγνωση και το διάβασμα γενικά είναι μια σχολική διαδικασία που δεν έχει σχέση με το σπίτι. Τέτοια παιδιά δεν προσπαθούν καν να διαβάσουν και έτσι το κρύβουν από το δάσκαλο. Οι πολλές ώρες τηλεθέαςσης επηρεάζουν τα παιδιά λόγω των άμεσων αμοιβών, αφού δεν κοπιάζουν να κατανοήσουν ό,τι βλέπουν. Αντίθετα, η ανάγνωση είναι πολύ κοπιαστική και αργή διαδικασία χωρίς αρχικά ιδιαίτερη αμοιβή. Η ταχύτητα διαφέρει στην

εκμάθηση (παρά το γονικό άγχος για τάχα καθυστέρηση).

Άλλα αίτιο είναι η δυσλεξία · η επίκτητη δυσλεξία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης. Οι ασθενείς έχουν πρόβλημα στην ανάγνωση παράξενων λέξεων και συγχέουν ομόηχες λέξεις και ακολουθούν φωνητική γραφή (επιφανειακή δυσλεξία). Άλλοι δυσκολεύονται και στην κατανόηση των λέξεων και προτιμούν να διαβάζουν εύκολες λέξεις -ουσιαστικά και επίθετα, αντί ρημάτων ή λειτουργικών λέξεων- επειδή δημιουργούν τη νοερή εικόνα τους (βαθιά δυσλεξία).

Η εξελίξιμη δυσλεξία είναι παιδική δυσλειτουργία με αποτέλεσμα να μην αποκτήσουν τις ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης προς τις νοητικές τους ικανότητες · οφείλεται σε γενετικές δυσλειτουργίες (χρωμόσωμα 15 για ανάπτυξη περιοχών της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο). Πάντως δε φαίνονται διαφορές επιφανειακά στις διάφορες μορφές τους, που όμως υπάρχουν. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε έργα ταύτισης σχημάτων σε δυσλεκτικά παιδιά και μη δυσλεκτικά.

Τα δυσλεκτικά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να βρουν μια διαφορά σε δύο γρήγορα εναλλασσόμενες μορφές (100 χιλιοστά του δευτερολέπτου έναντι 140 χιλιοστών). Μια μορφή της δυσλεξίας συνδέεται με την ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών · αυτό καθυστερεί να τις επεξεργαστεί κι έτσι εκείνες συσσωρεύονται. Επιπρόσθετα, οι επιδράσεις της κόπωσης διατηρούνται περισσότερο · άλλη διαφορά είναι σε έργα που απαιτούν μνημονική ανίχνευση.

Για ορισμένους ψυχολόγους η δυσλεξία δεν υφίσταται μια και υπάρχουν εξίσου σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες. Αποπροσανατολίζει από την κακή διδασκαλία και ετικετοποιεί και πλέον εφαρμόζεται σε κάθε δυσκολία μάθησης σχετιζόμενης με τη γλώσσα.

Σκέψη και αναπαράσταση

Έρευνες έδειξαν ότι η σκέψη δε μοιάζει με τους H/Y , αλλά ότι η ανθρώπινη διαλογιστική είναι όχι πάντα λογική (με την τυπική έννοια). Η ανθρώπινη νόηση χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία αρνητικών προτάσεων (έναντι των καταφατικών) ακόμα και σε ισοδύναμες προτάσεις. Παράλληλα, αναζητούμε πληροφορίες που επιβεβαιώνουν μια υπόθεση που διαμορφώσαμε (παρά αντίθετες) και αναζητούμε την επιβεβαίωση και όχι τη διάψευση. Αυτό ισχύει βέβαια μόνο για πληροφορίες αφηρημένες χωρίς νόημα και όχι για την καθημερινή ζωή.

Οι άνθρωποι εφαρμόζουν την ευρύτερη γνώση τους για το τι είναι πιθανό να συμβεί όταν σκέφτονται παραγωγικά ή όταν βγάζουν συμπεράσματα (αν και αυτό δε γίνεται στον H/Y). οι άνθρωποι κάνουν λογικά λάθη επειδή επικεντρώνονται στη σημασία της πρότασης και την αλήθεια της και όχι στην ίδια τη λογική (αυτό που υπονοείται λογικά) · τούτο συνδέεται με την έρευνα για τη γλώσσα και τη γλωσσική κατάρτιση, καθώς όταν διαβάζουμε αναζητούμε τη σημασία και όχι ως μαγνητόφωνο-φωτογραφία τις ίδιες τις λέξεις.

Οι κοινωνικές προσδοκίες προκαλούν πολλά λάθη · περιμένουμε να μας πουν αυτά που πρέπει να μάθουμε · συχνά δεν εκφράζουμε καν όσα υπονοούμε, επειδή ξέρουμε ότι οι άλλοι τα συμπεραίνουν (μεταφορές, ελλειπτικές προτάσεις). Η ανθρώπινη λογική σε συμπεριλαμβάνει την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας.

Η μάθηση επιτυγχάνεται με δοκιμή και σφάλμα. Στην

καθημερινότητα η εμπειρία μας κάνει τις προσεγγίσεις μας πιο άκαμπτες (προσδιοριστική τάση). Φαίνεται ότι η ύπαρξη υψηλών κινήτρων κάνει τα άτομα απρόθυμα να αλλάξουν τις νοερές τους τάσεις και γι' αυτό εξακολουθούν τις παλιές τεχνικές παθητικής επανάληψης (λειτουργική προσήλωση).

Πολύ συχνά σε ομάδες παρατηρείται η λεγόμενη ομαδική σκέψη που εξετάζει έναν περιορισμένο μόνο αριθμό εκδοχών και δεν υπολογίζει το ευρύτερο πλαίσιο. Ένα αίτιο είναι συχνά ότι υιοθετούν την αντίληψη ότι όλοι σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο. Τα μέλη πιέζονται να συμμορφωθούν σε αυτό που φαίνεται ως άποψη πλειοψηφίας· εφόσον δεν ακούγεται διαφωνία, δεν εξετάζονται εναλλακτικές προτάσεις. Το φαινόμενο συνδέεται στενά με την ανάπτυξη πεποιθήσεων κοινών και κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Ο καταγισμός ιδεών, αντίθετα, αφορά ομάδες σκέψης και έχει 3 στάδια: α) παραγωγή ιδεών χωρίς να απορρίπτεται καμία, β) από το σύνολο των ιδεών απορρίπτονται οι ανεφάρμοστες και τέλος γ) εξετάζονται οι υπόλοιπες και πώς θα λειτουργούσαν στην πράξη. Το πρώτο στάδιο βοηθά στην παραγωγή ιδεών (χωρίς το φόβο της απόρριψης και αυτολογοκρισίας)· οδηγεί σε καινοφανείς λύσεις και αποφεύγεται η ομαδική σκέψη.

Η ικανότητα να παράγουμε νέες ιδέες συνδέεται άμεσα με τον τεχνολογικό πολιτισμό και η δημιουργικότητα αφορά τη διαφυγή από το συμβατικό τρόπο ζωής. Κατά τον Hudson το γνωστικό ύψος διακρίνεται στη συγκλίνουσα σκέψη (όπου τα άτομα εστιάζουν την προσοχή τους στα συγκεκριμένα προβλήματα και αναζητούν λύσεις σε καθιερωμένα πλαίσια) και στην αποκλίνουσα σκέψη (τα άτομα αναζητούν λύση σε μεγάλης κλίμακας πεδία και συχνά κινούνται πιο μακριά από τα κοινώς αποδεκτά πλαίσια). Τα άτομα με αποκλίνουσα σκέψη θεωρούνται πνευματώδη ή περίεργα.

Άλλη μορφή αποτελεί η πλάγια σκέψη σχετιζόμενη με την ταχύτητα και την ικανότητα απομάκρυνσης από συνηθισμένους τρόπους νόησης (όπως η αποκλίνουσα) · το άτομο αναπτύσσει πρωτότυπες λύσεις έξω από τα καθιερωμένα σχήματα.



Νοημοσύνη

Η ευφυΐα είναι ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στην ψυχολογία με πολιτικές επιπτώσεις στην κοινωνική διαστρωμάτωση, στην εκπαίδευση και την ευγονική. Η θεωρία της νοημοσύνης εμφανίζεται το 19ο αιώνα για να δικαιολογήσει τη διατήρηση των θέσεων της ανώτερης και μεσαίας τάξης ως αντικειμενικό κριτήριο σε ένα αξιοκρατικό σύστημα. Αυτό το κοινωνικό-πολιτικό θέμα επέδρασε στα πρώτα στάδια της θεωρίας.

Ιδιαίτερη επίδραση άσκησε και στο σχολείο · είχε επίδραση στην ανάπτυξη σχολικών συστημάτων και πρακτικών που παραμένει ακόμα. Στην ευγονική εντάσσονται οι ακραίες πολιτικές (να μην ασκούν εξουσία οι εργάτες γιατί είναι κοινωνικά και γενετικά κατώτεροι) και εθνικές θέσεις · είναι το ξερίζωμα των ανεπιθύμητων για μία γενετική πρόοδο.

Ανάπτυξη της θεωρίας μέτρησης της νοημοσύνης

Οι μετρήσεις διακρίνονται σε δοκιμασία που στηρίζονται στη συσχέτιση της ηλικίας (μια και γνωρίζουμε διαφορετικά πράγματα και έχουμε διαφορετικές δεξιότητες · εξετάζεται το άτομο σε σχέση με το ηλικιακό του επίπεδο) και στην ανάλυση παραγόντων.

Ο Binet τη θεωρούσε μια εξελικτική διαδικασία ανά ηλικία διαφορετική · το νοητικό πηλίκο ή Δείκτης Νοημοσύνης είναι η νοητική ηλικία προς την πραγματική επί 1001. Βέβαια, ο Binet τα θεωρούσε μόνο απλές ενδείξεις. Οι τρεις

αρχές που όρισε ήταν: να θεωρείται μόνο πρακτική επινόηση και όχι έμφυτη ή μόνιμη ικανότητα-ιδιότητα, η ηλικία έδειχνε ποια παιδιά έχριζαν βοήθειας και είχαν μαθησιακές δυσκολίες και να μην ετικετοποιούνται οι μαθητές.

Στις Η.Π.Α. και Βρετανία οι ψυχολόγοι έβλεπαν στο ΔΝ μία σταθερή και αμετάβλητη ποιότητα ως γενετική κληρονομιά · τα άτομα ταξινομούνταν από επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης και πώς οι μεγάλες κοινωνικές διαφορές σε ομάδες οφείλονταν σε γενετικές διαφορές. Θεωρήθηκε ότι φανερώνουν τα τεστ τους συγκαλυμμένους διανοητικά καθυστερημένους με υψηλές επιδόσεις. Έγιναν πολλά τεστ σε μετανάστες στο Ellis island. Σε τεστ στο στρατό (1921) φάνηκαν διαφορές σε όσους γεννήθηκαν στις Η.Π.Α. και τους άλλους. Οι ερωτήσεις ήταν πολιτισμικά προκατειλημμένες (στοιχεία γενικών γνώσεων, παρατσούκλια ομάδες, σεξισμός κλπ).

Η απάτη του Burt με τις ομάδες διδύμων ενίσχυσε με τη δημοσιότητα που απέκτησε τις θέσεις για τη σημασία του ΔΝ. Οι «έρευνες» του απέδειξαν την ευγονική του θέση για την κληρονομικότητα. Το ποσοστό διακύμανσης της νοημοσύνης (g) είναι κληρονομικό και υπολογίσιμο αριθμητική (80% γενετικών αιτίων, 20% περιβαλλοντικών επιδράσεων). Οι μαρτυρίες με δίδυμα είναι διφορούμενες (λόγω σπανιότητας ομοζυγωτικών που μεγάλωσαν σε διαφορετικό περιβάλλον) · προσφέρουν τη βάση για το επιχείρημα, αλλά δεν αντέχουν σε εξονυχιστική εξέταση. Και στα υιοθετημένα παιδιά συναντάται δυσκολία, μια και οι αρμόδιες υπηρεσίες δίνουν τα παιδιά σε περιβάλλον ανάλογο της φυσικής οικογένειάς τους και όχι διαφορετικό.

Τα τεστ τα ίδια πρέπει να είναι έγκυρα (μετράει πραγματικά την ευφυΐα), αξιόπιστα (σταθερότητα αποτελεσμάτων στο ίδιο άτομο) σταθμιστικά (πώς συγκρίνεται το τεστ με άλλα και πόσο αντιπροσωπευτικά είναι τα αποτελέσματά του).

Ο Stenberg υποστήριζε ότι η νοημοσύνη πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο εφαρμογής. Τα πρώτα ειδικά τεστ ήταν προκατειλημμένα, ώστε οι λευκοί να φαίνονται πιο έξυπνοι. Ουσιαστικά και μετά τη διόρθωση σε τέτοια λάθη μετρούνταν η κοινωνική συμμόρφωση και όχι η νοημοσύνη.

Θεωρίες για τη νοημοσύνη

Υποστηρίχθηκε ότι η ουσία της είναι η ορθή κρίση, η ορθή κατανόηση και η ορθή σκέψη. Η ευφυής δραστηριότητα συνίσταται στη σύλληψη ουσιαστών στοιχείων και τη σωστή αντίδραση. Για άλλους (Spearman, Terman, Burt) η νοημοσύνη είναι μια αυτόνομη ικανότητα με ανεξάρτητη υπόσταση και για άλλους (Binet, Stanford, Heim) περιγράφεται με βάση την επίδραση που ασκεί στον τρόπο που οι άνθρωποι κάνουν πράγματα. Για τον Estes είναι ένα χαρακτηριστικό συμπεριφοράς που καθορίζεται από γνωστικές λειτουργίες και κίνητρα. Αυτό που θεωρούμε νοημοσύνη συνδέεται πάντα με κάποια πράξη.

Ο Thurstone θεωρεί ότι είναι ένα σύνολο 7 διαφορετικών νοητικών ικανοτήτων · για τον Guilford είναι 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες δεξιότητες (αργότερα τις ανέβασε σε 150) · κάθε νοητικό έργο αποτελείται από τη νοητική λειτουργία, ένα περιεχόμενο και ένα προϊόν.

Για τον Gardner έχουμε διαφορετικές νοημοσύνες, καθώς ο νους δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά αποτελείται από διακριτές διαφορετικές μονάδες. Αναγνωρίζει 7 είδη: τη γλωσσική, τη μουσική, τη μαθητο-λογική (στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες), τη χωρική (αντίληψη χώρου), τη σωματική-κινησθητική (για χορό), τη διαπροσωπική (για συμπεριφορά και στάση σε άλλους) την ενδοπροσωπική (για αυτολογοκρισία, αυτοεκτίμηση, κριτική). Έτσι, δικαιολογείται και γιατί κάποιος είναι ικανός

και κατέχει δεξιότητες σε κάποιους τομείς και όχι σε κάποιους άλλους.

Ο Stenberg διέκρινε 3 πλευρές στη νοημοσύνη (που συναποτελούμενες διαμορφώνουν μια ευφυή συμπεριφορά ή ευφυή πράξη): τη νοημοσύνη σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, τη βιωματική νοημοσύνη (για την προηγούμενη εμπειρία που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης με απαιτήσεις ανά περίπτωση και αυτοματοποιημένη επεξεργασία πληροφοριών) και τα συστατικά της νοημοσύνης (που αφορούν τους γνωστικούς μηχανισμούς) διακρινόμενα σε μετασυστατικά, συστατικά εκτέλεσης, συστατικά απόκτησης της γνώσης.



βιβλιογραφία

Ιωάννης Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Θεσσαλονίκη 1999.

Louis Cohen-Lawrence Manion, Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου-Μ. Φιλοπούλου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1994.

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου, Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως σχολική λογική και σχολική πρακτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

Γιάννης Βρεττός-Αχιλλέας Καψάλης, Αναλυτικά Προγράμματα, εκδ. Art of Text, Θεσσαλονίκη 1994.

Ηλίας Ματσαγγούρας, Θεωρία της διδασκαλίας η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα 1996.

Ηλίας Ματσαγγούρας, Η εξέλιξη της Διδακτικής, επιστημολογική θεώρηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.

Μιχάλης Κουτσός, Διδακτική της Ιστορίας, θεωρητική προσέγγιση και διδακτικά μοντέλα, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη 2000.

Χρήστου Φράγκου, Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής ψυχολογικής παιδείας και μάθησης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1984.

Αχιλλέας Καψάλης, Παιδαγωγική Ψυχολογία, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.

Ε. Stones, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Ψυχολογία, μτφρ Α. Δαναοσής-Αφεντάκης, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1978.

Nicky Hayes, Εισαγωγή στην Ψυχολογία, επιμ. Αν. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Θεσσαλονίκη 1998.

Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985.

Χρίστος Παπαρίζος, Η μητρική γλώσσα στο σχολείο, δομικός-λειτουργισμός, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1993.

Andre Martinet, Στοιχεία γενικής Γλωσσολογίας, μτφρ. Αγ. Χααραλαμπόπουλου, εκδ. Γρηγόρη, Θεσσαλονίκη 1987.

Χλωπτσιούδης Δήμος
για μία παιδαγωγική προσέγγιση του σύγχρονου σχολείου

© Χλωπτσιούδης Δήμος
Θεσσαλονίκη, 2013

Το εξώφυλλο και τη σελιδοποίηση επιμελήθηκε
ο Δήμος Χλωπτσιούδης

e-mail: chldimos@gmail.com
url: <http://chldimos.blogspot.com>



[Αναφορά προέλευσης
Μη Εμπορική Χρήση
Παρόμοια Διανομή]

Το εγχειρίδιο για *μία παιδαγωγική προσέγγιση του σύγχρονου σχολείου* διανέμεται ελεύθερα στο διαδίκτυο με άδεια Creative Commons. Η αναφορά του ονόματος του συγγραφέα είναι υποχρεωτική και το έργο διατίθεται μόνο για μη εμπορική χρήση.

Επιτρέπεται ελεύθερα η χρήση αποσασμάτων και η αποσπασματική παρουσίαση του έργου με την προϋπόθεση αναφοράς προέλευσης και δημιουργού.

για μία παιδαγωγική προσέγγιση του σύγχρονου σχολείου

Το βιβλίο αυτό δεν αποτελεί κάποια επιστημονική συγγραφή ούτε ευελπιστεί να προσθέσει κάτι στην Παιδαγωγική επιστήμη.

Αντίθετα, στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα -όσο γίνεται πιο εύκολο- εγχειρίδιο που να καλύπτει τις παιδαγωγικές ανάγκες εκπαιδευτικών (είτε ενόψει εξετάσεων του ΑΣΕΠ, ως βοήθημα για κατακτήτριες σε Παιδαγωγικές Σχολές, είτε ως μία διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση του σύγχρονου σχολείου) και κηδεμόνων.

Μέσα από τη θεωρία και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής, της Διδακτικής, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας, φιλοδοξία του συγγραφέα είναι το εγχειρίδιο τούτο να καταστεί χρήσιμο και πολύτιμος σύμβουλος για κάθε έναν που προτάσσει την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του ελληνικού σχολείου ή καλείται να ξεπεράσει σκοπέλους και να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.

