



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΑΝΩΤΑΤΗ
ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ &
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΣΠΑΙΤΕ

Αικατερίνη Κασιμάτη
Μαρία Αργυρίου

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ Ι



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
& ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
2021

Συνοπτική Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία Ι

Ηλεκτρονικές Πανεπιστημιακές Σημειώσεις

Συγγραφείς

Αικατερίνη Κασιμάτη

Καθηγήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μαρία Αργυρίου

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Στοιχεία Δωρεάν Ηλεκτρονικού Βοηθήματος/Σημειώσεων **ΕΥΔΟΞΟΣ 102135925**



Αναφορά – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι παράγωγα. Δεν επιτρέπεται η εμπορική χρήση των σημειώσεων από τον τελικό χρήστη. Δεν επιτρέπεται να κάνει αλλαγές στις σημειώσεις ο χρήστης.

Συνοπτική Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία Ι

Αικατερίνη Κασιμάτη
Μαρία Αργυρίου

ΕΠΙΠΑΙΚ-ΑΣΠΑΙΤΕ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Οι σημερινές κοινωνικές ανάγκες, στην προσπάθεια να δομηθεί μια κοινωνία της γνώσης, επιβάλλουν τη δόμηση εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία στηρίζουν την ανάπτυξη νέων μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών. Στον εκπαιδευτικό χώρο, οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις επικεντρώνονται στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες αφορούν άμεσα τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς και τη διαχείριση της γνώσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην ανάπτυξη πολυδιάστατων και ολιστικών στρατηγικών και το παιδαγωγικό έργο εξαρτάται από τις αντιλήψεις, αξίες και ικανότητες των εμπλεκομένων ατόμων, καθώς και από το όλο φιλοσοφικό πλαίσιο όπου αυτό στηρίζεται.

Οι απαιτήσεις του νέου κοινωνικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος επιβάλλουν να εφοδιάζονται οι εκπαιδευόμενοι με ικανότητες όπως:

- γνωστικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης, διατύπωσης ερωτήσεων, εύρεσης πληροφοριών, κριτικής παρατήρησης, αποτελεσματικής χρήσης πληροφοριών, έρευνας, κατασκευής, επινόησης, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων, επικοινωνίας και προφορικής και γραπτής έκφρασης.
- μετα-γνωστικές ικανότητες αυτό-αναστοχασμού και αυτό-αξιολόγησης.
- κοινωνικές ικανότητες καθοδήγησης, συζήτησης και διαλόγου, πειθούς, συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες
- συναισθηματική διάθεση, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εμμένει στον στόχο που έχει θέσει, να έχει κίνητρα, υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα και να μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις προβληματισμού.

Επιδίωξη του μαθήματος είναι η κατανόηση του φαινομένου της διδασκαλίας στην πολυπλοκότητά του και στην πολυμορφία του με συνειδητοποίηση της σημασίας του για την αγωγή, ώστε να οικοδομηθούν τα θεωρητικά θεμέλια και να καλλιεργηθεί η ικανότητα και η ετοιμότητα για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την

αξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Ειδικότερα επιδιώκεται η βαθμιαία εξοικείωση με τις διδακτικές μεθόδους, τις παραδοσιακές και τις σύγχρονες (μαθητοκεντρικές), αλλά και η ανάδειξη της ελευθερίας και της δημιουργικότητας του διδάσκοντος προς διδασκαλίες πρωτότυπες, ελκυστικές και αποτελεσματικές, αλλά και προς τη συγκρότηση της προσωπικής θεωρίας για τη διδασκαλία. Το να οδηγούνται οι μαθητές σε κατάσταση προβληματισμού εμπλεκόμενοι οι ίδιοι σε αυτή, καθώς και η ώθησή τους σε αυτενεργό δράση και δημιουργική έκφραση, υπηρετούν κάθε μεταρρυθμιστική-παιδαγωγική προσπάθεια και αποτελούν γνωρίσματα κριτικά σκεπτόμενων, υπεύθυνων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που έχουν επίγνωση της διδακτικής ελευθερίας τους.

Αικατερίνη Κασιμάτη

Καθηγήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μαρία Αργυρίου Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Οριοθέτηση της Διδακτικής Μεθοδολογίας

- 1.1. Εννοιολογική θεώρηση 9
- 1.2. Η σχέση της Διδακτικής Μεθοδολογίας με τη Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων 10
 - 1.2.1. Τι είναι γνώση 11
 - 1.2.2. Μορφές Παραγωγής Γνώσης 11
- 1.3. Σύντομη ιστορική εξέλιξη της Διδακτικής 12
 - 1.3.1. Περίοδος της Πρακτικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Οι απαρχές της Διδακτικής Τέχνης 12
 - 1.3.2. Η Διδακτική Τέχνη στο Ελληνορωμαϊκό σχολείο 12
 - 1.3.3. Η Διδακτική κατά το Μεσαίωνα 14
 - 1.3.4. Διδακτική κατά την Αναγέννηση (14ος - 16ος αιώνας) 15
 - 1.3.5. Εμφάνιση και η εγκαθίδρυση του κλάδου της Διδακτικής 18
 - 1.3.6. Βασικές διδακτικές αρχές του Comenius 19
 - 1.3.7. Τυποποίηση της Διδακτικής από τον Ερβαρτιανισμό 20
 - 1.3.8. Η διδακτική του Νέου Σχολείου 21
- 1.4. Νέες θεωρητικές τάσεις 23
 - 1.4.1. Η θεωρία κατασκευής της γνώσης 23
 - 1.4.2. Βασικές αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Θεωρίες της Αγωγής και διδακτικές αρχές. Συνοπτική παρουσίαση

- 2.1. Εννοιολογική θεώρηση 28
- 2.2. Η σημασία της αγωγής 29
- 2.3. Η διαχρονική και επίκαιρη απαρχή των Θεωριών Αγωγής 29
- 2.4. Οι παιδαγωγικές αρχές του Πλάτωνα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη 30
- 2.5. Οι θεωρίες Αγωγής στη Σχολική πραγματικότητα 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Βασικές Έννοιες της Διδακτικής

- 3.1. Μάθηση 35
- 3.2. Μορφές Μάθησης 36
- 3.3. Διδασκαλία 37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

Χρήση Μοντέλων στη Διδακτική

- 4.1. Βασικές κατηγορίες διδακτικών μοντέλων 38
 - 4.1.1. Συμβατικά μοντέλα διδασκαλίας 39
 - 4.1.2. Νέα Διδακτικά Μοντέλα 40
- 4.2. Εφόδια του Εκπαιδευτικού 41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Σχεδιασμός της Διδασκαλίας

- 5.1. Εννοιολογική θεώρηση και χαρακτηριστικά της Διδασκαλίας 43
- 5.2. Επίπεδα σχεδιασμού της διδασκαλίας 44
- 5.3. Σχέδιο μαθήματος 48
- 5.4. Παρατήρηση – Αξιολόγηση διδασκαλίας 49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

Διδακτικοί Στόχοι

- 6.1. Σκοποθετικό και στοχοθετικό πλαίσιο διδασκαλίας 50
- 6.2. Ταξινομίες σκοπών και στόχων διδασκαλίας 51
- 6.3. Η Ταξινομία του Γνωστικού, Συναισθηματικού και Ψυχοκινητικού Τομέα (Bloom και Συνεργατών) 51
- 6.4. Αθροιστικό μοντέλο του Gagne 57
 - 6.4.1. Μάθηση πληροφοριών και γνώσεων (information) 58
 - 6.4.2. Μάθηση των νοητικών δεξιοτήτων 58
 - 6.4.2.1. Μάθηση των διακρίσεων 59
 - 6.4.2.2. Μάθηση συγκεκριμένων εννοιών 60
 - 6.4.2.3. Μάθηση ορισμών ή κατατάξεων εννοιών 61
 - 6.4.2.4. Μάθηση κανόνων 62
 - 6.4.2.5. Μάθηση σύνθεσης κανόνων ή λύσεων προβλήματος 65
 - 6.5. Η μάθηση της γνωστικής στρατηγικής 66
 - 6.5.1. Συνθήκες μάθησης 67
 - 6.5.2. Μάθηση των στάσεων 68
 - 6.5.3. Μάθηση κινητικών δεξιοτήτων 69
 - 6.6. Η στοχοταξινομία της Κριτικής Σκέψης 70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

Αναλυτικό Πρόγραμμα

- 7.1. Έννοιες, Περιεχόμενο και Πλαίσιο 72
- 7.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Αναλυτικά Προγράμματα 78

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

1.1. Εννοιολογική θεώρηση

Παιδαγωγοί και εκαπιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό της *Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Ως ειδικός κλάδος της Παιδαγωγικής Επιστήμης, ερευνά τη νομοτέλεια του ενιαίου γεγονότος της μόρφωσης και της αγωγής στη διδασκαλία. Μία απόπειρα ερμηνείας της Διδακτικής αφορά στον προσδιορισμό της ως η επιστήμη της παιδαγωγούσας διδασκαλίας αλλά και ως ο κλάδος της εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής ο οποίος ασχολείται με θέματα συστηματικής διδασκαλίας και μάθησης.

Μέσα από την ανασκόπηση του πλήθους των ορισμών της, φαίνεται ότι η Διδακτική αξιοποιεί *τρία βασικά στοιχεία της διδακτικής πράξης*:

- α) την οργάνωση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας,
- β) τις μορφές της μάθησης και τη χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων,
- γ) την επικοινωνία εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου.

Η *Διδακτική*, ως επιστήμη, συνδέει στενά τη θεωρία με την πράξη ενώ για τη θεωρητική της υποδομή αντλεί γνώσεις από τις επιστήμες της Ψυχολογίας, της Φιλοσοφίας της Παιδείας, της Βιοηθικής και άλλες επιστήμες.

Ο όρος «μέθοδος» αναφέρεται στην προγραμματισμένη και σκόπιμη διερεύνηση. Η *Μεθοδολογία* είναι η βάση κάθε επιστήμης αφού η επιστημονική έρευνα στηρίζεται σε συστηματική προσπάθεια, ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία και η συνέπεια που απαιτείται, προγραμματίζεται από τη ίδια την προσπάθεια.

Η *Διδακτική Μεθοδολογία* με την έννοια των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες τονίζουν τη «διαδικασία» και το «περιεχόμενο» εξελίσσονται ως οι πλέον

σύγχρονες μεθοδολογικές προτάσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί βασικό μέλημα του σύγχρονου σχολείου και αναζητεί τρόπους επιτυχίας χωρίς να παραθεωρεί την προώθηση της γνώσης και τις άλλες επιδιώξεις του.

1.2. Η σχέση της Διδακτικής Μεθοδολογία με τη Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων

Η διάκριση μεταξύ της λεγόμενης «διδακτικής» ή «γενικής διδακτικής» και της «διδακτικής επαγγελματικών μαθημάτων» ή «ειδικής διδακτικής» έγκειται σε τρία βασικά σημεία:

- 1) Η *Ειδική Διδακτική* εξετάζει κατά περίπτωση εξειδικευμένες μεθόδους με σκοπό την προσαρμογή των γενικών αρχών ανάλογα με συγκεκριμένα πρακτικό-θεωρητικά αντικείμενα.
- 2) Η *Ειδική Διδακτική* δίνει έμφαση στην εφαρμοσμένη θεωρία, στο εργαστηριακό, δηλαδή, εφαρμοσμένο μέρος που οι πληροφορίες και οι δεξιότητες συνυπάρχουν αρμονικά για την επίτευξη άμεσα μετρήσιμων αποτελεσμάτων.
- 3) Η *Ειδική Διδακτική* αντλεί την θεματολογία της και έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική πραγματικότητα και τις σύγχρονες πρακτικές της αγοράς.



ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων η οποία αποτελεί πάγια αρχή της παραδοσιακής εκπαίδευσης στην *Ειδική Διδακτική* μεταβάλλεται σε βασική προϋπόθεση (Πλαγιανάκος, 2002).



ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ

Στην *Ειδική Διδακτική* το μάθημα είναι πρακτικό-θεωρητικό και πρέπει να παρουσιάζεται διαιρεμένο σε μικρές ενέλικτες ενότητες με επεξηγηματικούς τίτλους και υπότιτλους, τεκμηριωμένο, με κατατοπιστικές οδηγίες για επιτυχή διασύνδεσή του με την επαγγελματική πρακτική. Η εφαρμογή και τα εργαστήρια είναι το βασικό πεδίο δράσης και η εκπαίδευση πρέπει να είναι βιωματική. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης πρέπει να συνδυάζεται με την επαγγελματική πρακτική σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

1.2.1. Τι είναι γνώση

Οι δυτικοί φιλόσοφοι ορίζουν τη γνώση ως μία «αληθινά εγγυημένη πεποίθηση» παρά ως μία «αιτιολογημένα αληθή πεποίθηση» (Klein,1998). Η γνώση αφορά κάτι εντελώς διαφορετικό από μία απλή συσώρευση από «δεδομένα» και «πληροφορίες», με τα συγκεκριμένα να αποτελούν κάποια χροιά της «γνώσης». Υπάρχει διαφοροποίηση, λοιπόν, ανάμεσα στην γνώση και την πληροφορία. Η γνώση αποτελεί εκδήλωση ικανότητας για δράση. Τα άτομα που δουλεύουν με πληροφορίες δεν παράγουν γνώση σε δράση εκτός εάν συνδέσουν αυτές τις πληροφορίες με το σχεδιασμό και την παραγωγή αποτελεσματικής δράσης (Mentzeniotis, 2004).

Η «γνώση» ερμηνεύεται ως «κατανόηση»;

Ερμηνεύοντας τη γνώση, ως *κατανόηση* ή ως *πληροφορία* παραλείπουμε αυτό που είναι απαραίτητο για την παραγωγή αποτελεσμάτων: τη δράση που παράγει αξία για τα άτομα. Η γνώση ορίζεται και από τη συνεισφορά της σε μία κοινωνική διαδικασία ή στα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας ως οτιδήποτε απομένει όταν όλοι οι γνωστοί παράγοντες έχουν απομακρυνθεί (Fuller,1995).

1.2.2. Μορφές Παραγωγής Γνώσης

Στη σημερινή δομημένη Κοινωνία της Γνώσης έχει διαπιστωθεί μετατόπιση από την παραγωγή της γνώσης επιπέδου 1^{ης} Μορφής, όπως ονομάζεται, προς τη παραγωγή της γνώσης επιπέδου 2^{ης} Μορφής (Gibbons et al,1994). Η παραδοσιακή γνώση του επιπέδου 1^{ης} Μορφής είναι γραμμική και τυπικά ακαδημαϊκή ως προς τον προσανατολισμό της, ενώ το επίπεδο 2^{ης} Μορφής περιλαμβάνει γνώση μη γραμμική και αναστοχαστική. Οι διαφορές συνίστανται στα εξής:

Στην παραγωγή της γνώσης επιπέδου 1^{ης} Μορφής: τα προβλήματα τίθενται και επιλύονται στο πλαίσιο που καθορίζεται από τα μεγάλα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ενώ χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, είναι ιεραρχική και τείνει να συντηρήσει το σχήμα της. Αντίθετα η γνώση επιπέδου 2^{ης} Μορφής είναι διαθεματική, χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, είναι λιγότερο ιεραρχική και μεταβατική και χρησιμοποιεί ένα διαφορετικό τύπο ποιοτικού ελέγχου.

Συγκριτικά με τη 1^η Μορφή, η 2^η Μορφή γνώσης λογοδοτεί στην κοινωνία σε μεγαλύτερο βαθμό και είναι αναστοχαστική. Περιλαμβάνει ένα ευρύτερο, πιο σύγχρονο και ετερογενές πλήθος εμπειρικών πρακτικών, που συνεργάζονται στην εκάστοτε κατάσταση προβληματισμού, η οποία κάθε φορά καθορίζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και σε ένα καθορισμένο περιβάλλον.

Για την παραγωγή της γνώσης επιπέδου 2^{ης} Μορφής, προαπαιτούνται ευέλικτα και καινοτόμα μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία να προσφέρουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλιών. Τα ικανά μαθησιακά περιβάλλοντα, θα πρέπει να κινούνται σε διαδικασίες αναστοχασμού και ενεργοποίησης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σε αυτή τη δόμηση μαθησιακών περιβαλλόντων συμβάλλει η *Διδακτική Μεθοδολογία* με τη χρήση μεθόδων, τεχνικών και μέσων ώστε να υπάρχει μια συνεχής διαδικασία εκπαιδευτικής αναζήτησης με προσανατολισμό σε "καθαρά" διερευνητικές απόψεις και διδακτικές πρακτικές.

1.3. Σύντομη ιστορική εξέλιξη της Διδακτικής

1.3.1. Περίοδος της Πρακτικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Οι απαρχές της Διδακτικής Τέχνης

Η προϊστορία της Διδακτικής αρχίζει την τρίτη χιλιετία π.Χ. σε πολιτισμένους λαούς της Μεσοποταμίας και της Μεσογείου αργότερα. Πρωταρχική αποστολή των πρώτων σχολείων ήταν η διδασκαλία της Γραφής, της Αριθμητικής και της Γεωμετρίας. Το σχολείο της τέταρτης χιλιετίας π.Χ είναι προϊόν κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων. Το σουμεριακό σχολικό σύστημα διέθετε ειδικευμένο και καλά οργανωμένο σχολικό προσωπικό. Οργανωμένο σχολείο συναντάμε το 1780 π.Χ. στη Μεσοποταμία. Σκοπός του σχολείου, ως κοινωνικός θεσμός, ήταν να υπηρετήσει το κοινωνικό σύστημα και όχι το άτομο.

1.3.2. Η Διδακτική Τέχνη στο Ελληνορωμαϊκό σχολείο

Στην ελληνοκλασική εποχή συμβαίνουν δύο σημαντικές εξελίξεις: αφενός, γενικεύεται η εκπαίδευση σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, οπότε εμφανίζεται ο

θεσμός του σχολείου και, αφετέρου, εμπλουτίζεται το πρόγραμμα του σχολείου καθώ; περιλαμβάνει πέρα από τη μουσική και τη φυσική αγωγή αλλά και φιλολογικά μαθήματα. Ο σκοπός της εκπαίδευσης διευρύνεται και αποβλέπει στην καλλιτεχνική, γνωσιολογική και νοητική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να ειδικεύεται κατά αντικείμενο και εκπαιδευτική βαθμίδα. Διαμορφώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε βαθμίδας και χρησιμοποιείται ο όρος «Διδασκαλική» για να δηλωθεί στο σύνολό της η συστηματοποιημένη τέχνη της διδασκαλίας.

Παρατηρούμε να γίνεται σημαντική στροφή από την αποφθεγματική γνώση - που στηρίζεται στην αυθεντία του διδάσκοντα - στη γνώση που αποβλέπει στην κατανόηση του κόσμου και βασίζεται στη λογική επεξεργασία. Πολλά στοιχεία από το σχολείο της κλασικής περιόδου πέρασαν μέσω του ελληνορωμαϊκού σχολείου στο μεσαιωνικό και κληροδοτήθηκαν στο παραδοσιακό σχολείο της νεότερης εποχής (διδασκαλικές προτάσεις της κλασικής αρχαιότητας παρουσιάζει η μαιευτική ή σωκρατική μέθοδος, όπου αναλύονται ηθικές έννοιες και προβλήματα). Το έργο του εκπαιδευτικού προσανατολίζεται στη διδασκαλία που διεγείρει μέσα από τον εξελισσόμενο διάλογο τις γνωστικές λειτουργίες του εκπαιδευόμενου που θα του επιτρέψουν να διασαφηνίσει και να στηρίξει λογικά τις θέσεις του. Την ίδια εποχή, ο Πλάτωνας διαμορφώνει το θεωρητικό πλαίσιο της ιδεαλιστικής Φιλοσοφίας της Αγωγής, αναζητώντας τις αιώνιες και αμετάβλητες αρχές της αλήθειας, του αγαθού και του κάλλους και ο Αριστοτέλης της ρεαλιστικής Φιλοσοφίας, που στοχεύει στη διατήρηση του ουσιαστικού και θεμελιακού της ανθρώπινης εμπειρίας. Σύμφωνα με την πλατωνική αντίληψη, ο κόσμος απαρτίζεται από αμετάβλητες ιδέες που υπάρχουν έμφυτες στον άνθρωπο, αλλά σε λανθάνουσα κατάσταση. Οι Σοφιστές την ίδια εποχή αυτοπροσδιορίζονται επαγγελματικά ως «παιδαγωγοί», διευρύνουν το σκοπό της εκπαίδευσης ενώ τη συνδέουν άμεσα με τις ανάγκες της καθημερινής και κυρίως της πολιτικής ζωής.

Η εκπαίδευση αρχίζει να αποκτά ωφελμιστικό και πραγματιστικό χαρακτήρα. Δομείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα ανθρωποκεντρικά προσανατολισμένο με επτά ελεύθερες επιστήμες της εγκυκλίου παιδείας: τη Γραμματική, τη Διαλεκτική, τη Ρητορική, την Αριθμητική, τη Γεωμετρία, την Αστρονομία και τη Μουσική. Κατά την

Ελληνιστική περίοδο η εκπαίδευση γίνεται λιγότερο αθλητική και καλλιτεχνική και περισσότερο λογοκεντρική, ηθική και βιβλιακή. Το περιεχόμενο της ελληνιστικής εκπαίδευσης συνθέτει αυτό που αποκαλούμε *Παιδεία*, η απόκτηση της οποίας καθιστά το άτομο «πρόσωπον», δηλαδή, πνευματικά ανεπτυγμένο άνθρωπο. Η ελληνιστική εκπαίδευση λειτούργησε ως φορέας ελληνοποίησης του πληθυσμού και χορήγησης πιστοποιητικού ελληνικότητας που ήταν αναγκαίο μέσα στην κοινωνικοπολιτιστική ποικιλία του ελληνιστικού κόσμου.

1.3.3. Η Διδακτική κατά το Μεσαίωνα

Η ελληνική παιδεία διασώθηκε μέσα στη χριστιανική γραμματεία και αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο της ανώτερης χριστιανικής εκπαίδευσης. Εκχριστιανίστηκε το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της βασικής εκπαίδευσης ενώ δόθηκε μεγάλη έμφαση στη βούληση ως προϋπόθεση της ηθικοθρησκευτικής πράξης και της χριστιανικής παιδείας. Ύψιστο ιδανικό θεωρήθηκε ο ενάρετος πιστός και όχι ο δημοκρατικός πολίτης της αρχαίας Αθήνας, ενώ ανυψώθηκε το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού με πρότυπο τη διδακτική συμπεριφορά του Χριστού (όπως είχε προτείνει ο Ιερός Αυγουστίνος στο έργο του *De magistro* το 389 μ.Χ.). Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιόδου αποτέλεσε το ότι μέσα από απαγωγικές διαδικασίες, ο/η εκπαιδευτικός όφειλε να καταλήξει σε διδακτικές αρχές και πρακτικές που θα του/της επέτρεπαν να φέρει εις πέρας την ηθικοπλαστική αποστολή του χριστιανικού σχολείου.

Σε αντίθεση με την βασική εκπαίδευση, η ανώτερη εκπαίδευση στο Βυζάντιο διατήρησε τον ελληνοκλασικό της χαρακτήρα. Η αποδοχή της επιστημονικής γνώσης ως αντικειμενική και αμετάβλητη, η ταύτιση της αρετής με την υπακοή, η προβολή της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και ο σεβασμός προς τα γραπτά κείμενα αποτέλεσαν χαρακτηριστικά της περιόδου. Κυριάρχησε η απομνημόνευση και όχι η σκέψη και η υποταγή στις ιεραρχικές δομές της κοινωνίας.

Το μεσαιωνικό σχολείο επιχείρησε να εκλατινίσει τους βόρειους λαούς που είχαν καταλύσει τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία, μέσω της λατινικής γλώσσας, άρα ο λόγος είχε κομβική θέση. Στο Βυζάντιο, η γλώσσα αποκτά κεντρική θέση, διότι η κυρίαρχη αντίληψη θεωρούσε ότι οι λέξεις εκφράζουν τις αιώνιες και αυθύπαρκτες έννοιες και

κατά συνέπεια εκφράζουν την πραγματικότητα με αυθεντικότερο τρόπο απ' ό,τι τα ίδια τα πράγματα. Κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας ήταν ο μονόλογος του εκπαιδευτικού.

1.3.4. Διδακτική κατά την Αναγέννηση (14ος - 16ος αιώνας)

Βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής της Αναγέννησης είναι ο *παιδαγωγικός ανθρωπισμός*, ο οποίος εκφράζεται μέσα από παιδοκεντρικές αντιλήψεις για το κλίμα του σχολείου, το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης και τις μεθόδους της διδασκαλίας. Το σχολείο στην πράξη, διατηρεί το γλωσσογραμματολογικό του προσανατολισμό και το δασκαλοκεντρικό του χαρακτήρα ενώ δυναμώνουν οι αντιαιταρχικές φωνές. Εκφραστής της αντι-αιταρχικής και παιδοκεντρικής τάσης θεωρείται ο Έρασμος (1464-1536), ο οποίος και προτείνει την επαγωγική μέθοδο διατύπωσης των γραμματικών κανόνων και την προσαρμογή του μαθήματος στην ηλικία, στην ικανότητα και στο επίπεδο μάθησης του εκπαιδευόμενου. Ο Rabelais και ο Montaigne καταδικάζουν την απομνημόνευση και τονίζουν την ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Οι αλλαγές στην αντίληψη για το περιεχόμενο και τη διαδικασία της σχολικής διδασκαλίας προετοιμάζουν το έδαφος για τη μετάβαση από την **Πρακτική Διδακτική** στην **Επιστημονίζουσα Διδακτική** (16^{ος} αιώνας). Τα σχολεία οργανώνονται ηλικιακά. Την περίοδο εκείνη, για πρώτη φορά στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, εφαρμόζεται στα πολυπληθή σχολεία των ευρωπαϊκών πόλεων η κατά ηλικιακές τάξεις οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, που αργότερα θα αποτελέσει γενικό κανόνα οργάνωσης της εκπαίδευσης. Η πρακτική αυτή εκφράζει και τη νέα αντίληψη για τον άνθρωπο. Σύμφωνα με αυτή, ο άνθρωπος δε γίνεται μόνο αντιληπτός ως οργανικό τμήμα του κοσμικού Σύμπαντος, ή ως μέλος κοινωνικής ομάδας, αλλά ως εξατομικευμένο όν που ακολουθεί την ατομική πορεία ανάπτυξης του. Φάση αυτής της πορείας συστήνει και η παιδική ηλικία η οποία για πρώτη φορά ανακαλύπτεται και προσδιορίζεται ως έννοια με τον τρόπο που μέχρι σήμερα την αντιλαμβανόμαστε. Οι αλλαγές αυτές προετοιμάζουν το έδαφος για το νέο πνεύμα που θα φέρει στην Επιστήμη και στην κοινωνική ζωή ο 17ος αιώνας, ο οποίος σηματοδοτεί τη μετάβαση από την Αναγέννηση στο Διαφωτισμό.

Από την κλασική εποχή μέχρι την Αναγέννηση η Διδακτική παρέμεινε στο επίπεδο της συστηματοποιημένης τεχνικής και της προσωπικής τέχνης, οπότε θεωρούμε ότι όλοι αυτοί οι αιώνες αποτελούν την προεπιστημονική περίοδο του κλάδου. Χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι ότι χρησιμοποιεί την εμπειρική παρατήρηση και την υποκειμενική σκέψη για την οργάνωση του διδακτικού έργου, το οποίο χαρακτηρίζει ο δασκαλοκεντρισμός, ο διδακτισμός και η σχολαστικότητα. Γι' αυτό ονομάζουμε τη διδακτική αυτής της περιόδου Πρακτική Διδακτική. Τον 17ο αιώνα αρχίζει η πρωτοεπιστημονική περίοδος. Κατά το 17ο αιώνα, που αποκαλείται και αιώνας της μεθόδου, επικρατούσε μια έντονη κοινωνικοεπιστημονική τάση, η οποία επιζητούσε την ορθολογική συστηματοποίηση της κοινωνικής ζωής.

Η πρωτοεπιστημονική περίοδος διαρκεί από το 17ο αιώνα και μέχρι τον 20ο αιώνα. Χαρακτηριστικά της πρωτοεπιστημονικής ή επιστημονίζουσας Διδακτικής είναι ότι χρησιμοποιεί τις νέες επιστημονικές μεθόδους για την προσέγγιση των διδακτικών προβλημάτων επιχειρώντας να ξεπεράσει τα στάδια της διδακτικής συνταγολογίας και να προτείνει ένα οργανωμένο σύστημα διδακτικών αρχών, που θα προσφέρει λύσεις στα ποικίλα διδακτικά προβλήματα. Ο άνθρωπος για να κατανοήσει τον κόσμο έχει χρησιμοποιήσει διαδοχικά αλλά και συνδυαστικά, μεθόδους και διαδικασίες που εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες. Στη διαδικασία της γνώσης, αξιοποιούνται τρεις κατηγορίες: i) η προσωπική εμπειρία, ii) ο λογικός συλλογισμός και iii) η επιστημονική έρευνα.

Ατελέστερη θεωρείται η πρώτη κατηγορία γιατί οργανώνει τα δεδομένα της με επιλεκτικό και ασυστηματοποίητο τρόπο. Ο λογικός συλλογισμός αναπτύχθηκε από τους φιλοσόφους της κλασικής εποχής και συστηματοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη σε επαγωγικό, απαγωγικό και επαγωγικό-απαγωγικό συλλογισμό. Ο απαγωγικός συλλογισμός χρησιμοποιήθηκε συστηματικά μέχρι την εποχή της Αναγέννησης γεγονός που περιθωριοποίησε τη σημασία της εμπειρίας και ανέδειξε τη σημασία των θεωρητικών αρχών πάνω στις οποίες βασιζόταν η συλλογιστική διαδικασία. Η ανάπτυξη της Πρακτικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής βασίστηκε στην εμπειρία, στη λογική συλλογιστική και στην αυθεντία. Η επιστημονική έρευνα μέχρι τότε παρέμενε άγνωστη.

Κατά το 16^ο και 17^ο αιώνα κυρίαρχο στοιχείο της επιστημονικής θεώρησης αποτελεί η ανάλυση και η αναγωγή των φαινομένων στα δομικά τους στοιχεία. Η επιστημονική μέθοδος συνενώνει σε ενιαία προσέγγιση το εμπειρικό, συλλογιστικό και πειραματικό στοιχείο. Η επιστημονική μεθοδολογία γνωστή ως εμπειρικο-αναλυτική μεθοδολογία έχει ως θεμελιωτή τον Άγγλο εμπειριστή Bacon(1561-1626) ο οποίος στο έργο του *Novum Organum* ο οποίος αντιπροτείνει στις συλλογιστικές διαδικασίες της σχολαστικής μεθοδολογίας του Μεσαίωνα. Ο Bacon εισήγαγε το πείραμα και τη μέτρηση. Μέσα από τις επαγωγικές διαδικασίες της παρατήρησης και τις απαγωγικές-υποθετικές διαδικασίες του πειράματος οδηγείται ο επιστήμονας στην ανεύρεση των νόμων της παγκόσμιας τάξης. Το νέο στοιχείο που εισηγείται ο Bacon αλλά και ο σύγχρονός του Γαλιλαίος (1564-1642), είναι το πείραμα το οποίο αξιοποιεί επιστημονικά την υπόθεση. Προϋπόθεση του πειράματος είναι η μέτρηση των φαινομένων. Ο Γαλιλαίος, πρώτος, χρησιμοποίησε με επιτυχία τους μαθηματικούς τύπους για να εκφράσει τα συμπεράσματα της επιστημονικής μέτρησης. Την ίδια εποχή ο Descartes (1596-1650), θέτει τις βάσεις μιας δεύτερης μεθοδολογικής σχολής, της σχολής της ορθολογιστικής μεθοδολογίας που θεωρεί ατελή και παραπλανητική τη γνώση που προκύπτει από την εμπειριοκρατική μεθοδολογία που πιστεύει ότι μόνο ο λόγος (νους) έχει τη δύναμη με τη βοήθεια έμφυτων ιδεών να φτάσει στην αλήθεια.

Το πρόβλημα της γνώσης ανακύπτει κατά τον Καρτέσιο, διότι ο ανθρώπινος νους δεν ανάγεται αυτόματα στη γνώση και γι' αυτό πρέπει να ακολουθήσει αυστηρά διαρθρωμένες νοητικές διαδικασίες που αρχίζουν α) με την απόρριψη προκαταλήψεων και βιαστικών συμπερασμάτων και συνεχίζουν β) με την ανάλυση γ) τη σύνθεση και δ) τον έλεγχο των δεδομένων, νοητικές διαδικασίες οι οποίες οδηγούν τελικά στην καθαρή γνώση. Η πορεία της Καρτεσιανής μεθοδολογίας είναι αντίθετη από τη βακονική διότι δεν οδηγείται επαγωγικά στη διατύπωση γενικών αρχών μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών, αλλά αρχίζει με τη διατύπωση γενικών αρχών και στη συνέχεια, απαγωγικά, βαίνει προς τη διατύπωση επιμέρους

λογικών προτάσεων. Γι' αυτό οι πρώτες γενικές αρχές πρέπει να είναι βέβαιες και αναμφισβήτητες. Ο Καρτέσιος έθεσε τη φιλοσοφικής φύσεως αρχή "Cogito ergo sum" (=Σκέπτομαι άρα υπάρχω). Ο Καρτέσιος, μετά από την αναλυτική αναγωγή του όλου στα μέρη του, καθιέρωσε ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της μεταμεσαιωνικής επιστημονικής μεθοδολογίας, τον αναγωγισμό.

Ο 17ος αιώνας ονομάστηκε αιώνας της μεθόδου και εκφράζει τις γενικότερες τάσεις του Διαφωτισμού που αναζητεί να κατανοήσει τη "φύση" και την "τάξη" σε όλους τους χώρους της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας και να τις εκφράσει με συστηματικό τρόπο. Στο φυσικό κόσμο ο Νεύτων (1642-1929) συνδυάζοντας την επαγωγική παρατήρηση και τον πειραματισμό του Βάκωνα, τον αναγωγισμό του Καρτέσιου και τη μαθηματικοποίηση των συμπερασμάτων του Γαλιλαίου, διατύπωσε τη θεωρία του για τη λειτουργία του κόσμου.

1.3.5. Εμφάνιση και η εγκαθίδρυση του κλάδου της Διδακτικής

Πρώτη προσπάθεια προς την κατεύθυνση του κλάδου της Διδακτικής έγινε από το Γερμανό παιδαγωγό Ratichius (1561-1635) ο οποίος πρωτοχρησιμοποίησε τον όρο Διδακτική στον τίτλο του έργου του "Nova Didactika". Ο Ratichius απορρίπτει την αποστήθιση αντιμάχεται τη βία και τον καταναγκασμό στην Εκπαίδευση και βασίζει τη διδακτική του μέθοδο στην επαγωγική εξέταση των θεμάτων τα οποία προτείνει να οργανώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα με φυσική σειρά και τάξη. Αναλυτικότερα, προτείνει το σχολείο να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα του παιδιού και όχι τη λατινική και να διδάσκει τα πράγματα με τη φυσική σειρά βαίνοντας από το απλό και γνώριμο στο σύνθετο και άγνωστο και από τα πράγματα στους κανόνες.

Συστηματικότερο και πληρέστερο είναι το έργο του Τσέχου κληρικού Amos Comenius (1592-1670) που συνέγραψε το κλασσικό έργο "Magna Didactika" (1657), το οποίο τον καθιέρωσε ιδρυτή του κλάδου της Παιδαγωγικής. Ο Comenius δεν περιορίζεται στην παροχή απλών διδακτικών υποδείξεων, αλλά παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σύστημα ενταγμένο σε μια ευρύτερη θεολογική φιλοσοφική θεωρία με σαφείς επιστημολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραδοχές.

Το έργο του χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρεται στους σκοπούς της Εκπαίδευσης και ορίζει ως τέτοιους: α) την επιστήμη β) την αρετή και γ) την ευσέβεια. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις αρχές και τις μεθόδους της διδασκαλίας. Στο τρίτο μέρος αναφέρεται στην ηθικοθησκευτική μόρφωση και προτείνει ως θεμελιώδεις τις πλατωνικές αρχές α) σοφίας β) εγκράτειας γ) ανδρείας και δ) δικαιοσύνης. Το τέταρτο μέρος αναφέρεται στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνει τη λειτουργία σχολείου μητρικής γλώσσας σε κάθε χωριό, σχολείο λατινικής γλώσσας στις πόλεις και Ακαδημίας στην πρωτεύουσα της χώρας.

Το ευρύτερο θεωρητικό σχήμα στο οποίο ο Comenius βασίζει τις προτάσεις του το ονόμασε **πανσοφία**, διότι περιελάμβανε ένα οργανωμένο σύστημα για τον κόσμο κι ένα σύστημα διδασκαλίας της γνώσης αυτής. Βασική θέση του θεωρητικού σχήματος του Comenius είναι ότι μέσα στη φύση που τη διαπερνά η παγκόσμια ενότητα λειτουργεί αέναα ως μια παιδαγωγούσα διαδικασία η οποία μορφοποιεί και ολοκληρώνει τα όντα. Αν απαλλαγθούν τα άτομα από την άγνοια και τη σύγχυση, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την κοινωνική ανασυγκρότηση μέσα στα πλαίσια της ενωμένης Ευρώπης και του ενωμένου κόσμου στη συνέχεια. Ο Comenius θεωρείται πρόδρομος των διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών όπως είναι η UNESCO καθώς υποστήριξε τις δυνατότητες που έχει το άτομο και οι κοινωνικοί θεσμοί όπως είναι η εκπαίδευση για την αλλαγή και βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας.

1.3.6. Βασικές διδακτικές αρχές του Comenious

Οι βασικές διδακτικές αρχές του Comenious επιχειρούν να μεταφέρουν τις νομοτέλειες της φυσικής τάξης στη διδασκαλία. Σε ότι αφορά τη μέθοδο της διδασκαλίας, τονίζει ότι πρέπει να αντιστοιχεί στις αρχές και φάσεις ανάπτυξης του παιδιού και να ακολουθεί τις αρχές και τους ρυθμούς της φύσης. Με υπέρτατο κριτήριο τη φυσική τάξη, οικοδομεί σύστημα διδακτικών αρχών που προσδίδουν στοιχεία επιστημονικής υπόστασης στο έργο του: 1) Αρχή της μαθησιακής ετοιμότητας, 2) Αρχή της ενεργητικής μάθησης, 3) Αρχή της εποπτείας, 4) Αρχή της παιδοκεντρικής μάθησης.

Τον 18ο αιώνα κορυφώνεται το κίνημα του Διαφωτισμού, το οποίο με όργανο τον ορθό λόγο, επιδιώκει να απαλλάξει τον άνθρωπο από την πλάνη και τις προλήψεις. Τις θέσεις του Διαφωτισμού εκφράζει στο χώρο της Εκπαίδευσης με τον Αιμίλιο (1762) ο Rousseau (1712-1778). Στο σύστημα του Rousseau, από τους σκοπούς μέχρι την οργάνωση της Εκπαίδευσης, τα πάντα ορίζονται με βάση το «αγωγή» της ανθρώπινης φύσης κι όχι με βάση θρησκευτικά ή πολιτικά κριτήρια. Ο Rousseau κηρύττει την πίστη του στην αγαθότητα και τις δυνατότητες της παιδικής φύσης και προτείνει ένα σύστημα φυσικής διαπαιδαγώγησης. Ο Rousseau βέβαια δεν επεξεργάζεται σύστημα διδακτικών αρχών και πρακτικών παρόμοιο με εκείνο του Κομένιου. Η ρομαντική αντίληψη που είχε για την ανθρώπινη φύση και τη διαδικασία της μάθησης παραπέμπει περισσότερο σε μια διαδικασία φυσικής αγωγής και αυτομόρφωσης μέσα από τις εμπειρίες κι όχι στη θεσμοθετημένη αγωγή του σχολείου.

Ο Pestalozzi (1746-1827) προήγαγε τις ιδέες του Rousseau και καθιέρωσε με το έργο του και την προσωπική του διδακτική πράξη τις διδακτικές αρχές της αυτενέργειας και της εποπτείας, οι οποίες βοηθούν το παιδί να αποκτήσει μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών του, σαφείς έννοιες που είναι η βάση της γνώσης. Εκτός από τις διδακτικές αρχές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας ο Pestalozzi αναφέρθηκε στην παιδαγωγική σημασία των σχέσεων εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενου, που αποτελούν το πλαίσιο της διδασκαλίας και τόνισε ότι τις σχέσεις αυτές πρέπει να τις διακρίνει ο σεβασμός της ατομικότητας, της αξιοπρέπειας και της σπουδαιότητας του παιδιού. Η έννοια "φύση" του παιδιού άρχισε να παίρνει στο έργο του Pestalozzi ψυχολογική σημασία, και γι' αυτό όπως και ο Froebel (1782-1852) τονίζει την ανάγκη προσαρμογής της διδακτικής διαδικασίας στις φάσεις εξέλιξης της παιδικής ψυχολογίας.

1.3.7. Τοποποίηση της Διδακτικής από τον Ερβαρτιανισμό

Ο Γερμανός φιλόσοφος και ψυχολόγος Herbart (1776-1841) επεξεργάστηκε ένα συγκροτημένο σύστημα διδακτικής με διαρθρωμένη πορεία διδασκαλίας και παιδονομικά μέσα στήριξης της διδακτικής πράξης,

Αναλυτικότερα ο Herbart θεωρεί ότι πρωταρχικό στοιχείο του ψυχικού βίου είναι οι ψυχικές παραστάσεις (ιδέες), οι οποίες έχουν ενεργητική ποιότητα και αλληλοσχετιζόμενες και αλληλοσυγκρουόμενες, συγκροτούν αυτό που αποκαλείται νους. Κατά τον Herbart ο νους δεν είναι ένα πνευματικό όργανο που προϋπάρχει των εμπειριών ως υποδομή και επιτελεί γνωστικές λειτουργίες, αλλά πεδίο μάχης και χώρος αποθήκευσης που δημιουργούν οι ιδέες. Οι ενυπάρχουσες στο νου παραστάσεις προέρχονται από τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, είναι οργανωμένες κατά συγγενείς κατηγορίες και απαρτίζουν τον κύκλο παραστάσεων ο οποίος ενεργεί ως προσληπτική μάζα. Οι νέες παραστάσεις, με βάση ομοιότητες και ανομοιότητες προς τις παλιές, αυτοσυσχετίζονται με τις παλιές και μέσω του συνειρμού των παραστάσεων καταλαμβάνουν θέση στον παραστατικό κύκλο.

Σκοπός της διδασκαλίας είναι να διευρύνει και να ενισχύσει τον κύκλο των παραστάσεων για να ενισχυθεί τελικά η βούληση και να εξασφαλιστεί η ηθικοποίηση του ατόμου, που αποτελεί την απώτερη επιδίωξη της εκπαίδευσης.

Για να επιτύχει η διδασκαλία τους σκοπούς της, πρέπει, κατά συνέπεια, να αρχίσει από τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και να διαρθρωθεί σε στάδια τα οποία κατά τους ερβαρτιανούς έχουν αυστηρά διαρθρωμένη πορεία και εξελίσσονται σε ευθύγραμμη πορεία. Τα ερβαρτιανά «τυπικά στάδια» ή φάσεις της διδασκαλίας είναι τα εξής πέντε: α) η προπαρασκευή, β) η προσφορά, γ) η σύγκριση, δ) η σύλληψη και ε) η άσκηση. Η Διδακτική του Έρβартου επικράτησε στην Ευρώπη τον 19 αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και στήριξε το παραδοσιακό σχολείο, που το διακρίνει ο δασκαλοκεντρισμός, η λογοκρατία και η αυταρχικότητα.

1.3.8. Η διδακτική του Νέου Σχολείου

Το κίνημα της «Προοδευτικής Αγωγής»

Αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ με εκπροσώπους τους Dewey και Kilpatrick και είχε ως βασικό αξίωμα το μάθημα να γίνεται μέσα από την πράξη (learning by doing) και ως απώτερο εκπαιδευτικό σκοπό να βελτιώσει την κοινωνία μέσα από τον εκδημοκρατισμό της.

Ο Dewey συνένωσε την παιδαγωγική-διδασκτική θεώρηση με την πολιτική, κοινωνική και φιλοσοφική σε ενιαίο σύστημα, όπως ήταν τα συστήματα του Comenius και Rousseau.

Η μεταρρυθμιστική Αγωγή

Αναπτύχθηκε στη Γερμανία με εκπροσώπους τους Gaudig και Kerschensteiner. Στήριξε το «σχολείο εργασίας», που τόνιζε τη σημασία που έχουν για τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου οι αυθόρμητες, φυσικές δραστηριότητες αλλά και η συστηματοποιημένη εργασία.

Το κίνημα του Σχολείου Δράσης

Αναπτύχθηκε στο Γαλλόφωνο χώρο τους Claparede και Cousinet με εκπροσώπους, είχε ως βασικό σκοπό να κινητοποιήσει το πνεύμα των εκπαιδευόμενων μέσα από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Οι εκπρόσωποι του κινήματος αυτού μελέτησαν πρώτοι την παιδική Ψυχολογία.

Το κίνημα της M.Montessori

Αναπτύχθηκε στην Ιταλία με τα μοντεσοριανά σχολεία. Βασική ιδέα είναι ότι τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν αυξημένη ευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα.

Το κίνημα της Σοσιαλιστικής Αγωγής

Κύριος εκπρόσωπος ο Makarenko που επεδίωκε να εντάξει αρμονικά τα νέα άτομα στην κοινωνία των ενηλίκων.

Το κίνημα του Αντιαυταρχικού Σχολείου

Έχει τις θεωρητικές του ρίζες στο Rousseau και εκφράστηκε στη διδακτική πράξη αρχικά με το Νηπιαγωγείο του Froebel και το σχολείο του Summerhill του Neil και αργότερα με το Ανοιχτό Σχολείο.

1.4. Νέες θεωρητικές τάσεις

1.4.1. Η θεωρία κατασκευής της γνώσης

Η θεωρία κατασκευής της γνώσης (Constructivism) έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία, στην ψυχολογία και την κυβερνητική (Glaserfeld, 1989). Τις αρχές της, τις εφαρμόζουμε στην εκπαίδευση, στις γνωστικές επιστήμες και στην κοινωνιολογία. Στο επίπεδο της φιλοσοφίας στις αρχές του Kant συναντάμε την ιδέα, ότι τα ανθρώπινα όντα δεν είναι παθητικοί παραλήπτες των πληροφοριών. Οι μαθητευόμενοι προσλαμβάνουν ενεργά τη γνώση, τη συνδέουν με την προηγούμενη αφομοιωμένη γνώση τους και την ενσωματώνουν σύμφωνα με την προσωπική τους ερμηνεία και κατασκευή.

Στο επίπεδο της ψυχολογίας, το θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (Constructivism) στηρίζεται στις εργασίες του Piaget σχετικά με τις γνωστικές λειτουργίες. Οι ερευνητές παρατηρούν και περιγράφουν τους μηχανισμούς με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν τις γνώσεις τους, μέσα σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον (Silver, 1995). Ο Piaget στο τέλος της ζωής του (1979) διατύπωνε: «Πενήντα χρόνια εμπειρίας μας δίδαξαν πως δεν υπάρχουν γνώσεις σε μια κατασκευή που να οφείλονται στις κληρονομικές τάσεις του ατόμου. Στον άνθρωπο δεν υπάρχουν εκ των προτέρων έμφυτες γνωστικές δομές. Αυτό που είναι κληρονομικό είναι μόνο η λειτουργία του νου, που δε δημιουργεί δομές παρά μόνο μέσω της οργάνωσης των διαδοχικών δράσεων πάνω στα αντικείμενα».

Στο επίπεδο της κυβερνητικής αντλεί το δυναμικό της στοιχείο από τη θεωρία των συστημάτων (Pekelis, 1986). Σύστημα, είτε κλειστό είτε ανοιχτό, θεωρείται η διάταξη εκείνη της οποίας η λειτουργία καθορίζεται από μια αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των λειτουργικών μερών της. Τρεις είναι οι βασικές λειτουργίες που καθορίζουν κάθε «σύστημα». Η **μονάδα εισόδου**, μέσω της οποίας διενεργείται η εισαγωγή στοιχείων στο σύστημα (προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευόμενων), η

μονάδα επεξεργασίας, στην οποία πραγματοποιούνται οι επενέργειες στα δεδομένα που εισήχθησαν και η **μονάδα εξόδου**, μέσω της οποίας παίρνουμε τ' αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων (Νέα γνώση).

Η γνώση, σύμφωνα με τη θεωρία κατασκευής της γνώσης είναι μια σειρά από νοητικές διεργασίες με στόχο την προσαρμογή κάθε ατόμου στο περιβάλλον του. Ο καθένας εξελίσσεται νοητικά μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Οικοδομεί τη γνώση του μέσω της κριτικής εξέτασης των γνώσεων που ήδη διαθέτει και των εμπειριών του. Ο εκπαιδευόμενος δομεί τη γνώση του έσα από την αλληλεπίδραση των προηγούμενων αντιλήψεών του και των πληροφοριών που είναι δυνατό να προσλάβει διαμέσου αυτών.



ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ

Στη **Διδακτική Πρακτική**, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συζήτηση, στη συνεργασία, στη διαπραγμάτευση και στη θέσπιση κοινών εννοιών. Για παράδειγμα η λύση που δίνεται σε οποιοδήποτε πρόβλημα μπορεί να μην είναι μόνο μια, αλλά να συσχετίζεται με τον γνώστη και να τον βοηθά στην κατασκευή-δημιουργία του υποκειμενικά πραγματικού κόσμου του.

Για τη θεωρία κατασκευής της γνώσης, η γνώση είναι σταθερή επειδή οι ουσιαστικές ιδιότητες των αντικειμένων είναι αναγνωρίσιμες και σχετικά αμετάβλητες. Η σημαντική μεταφυσική υπόθεση της πραγματικότητας, είναι ότι ο κόσμος είναι πραγματικός, είναι δομημένος, και ότι η δομή αυτή, μπορεί να μοντελοποιηθεί για τον κάθε μαθητευόμενο. Η πραγματικότητα στηρίζεται στο στόχο του μαθητευόμενου να αντικατοπτρίσει εκείνη την πραγματικότητα τη δομή της οποίας μπορεί να αναλύσει και να διασπάσει μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες. Η έννοια που παράγεται από αυτές τις θεωρημένες διαδικασίες είναι εξωτερική στον γνώστη και καθορίζεται από τη δομή του πραγματικού κόσμου (Jonassen, 1991). Η υποκειμενική γνώση είναι συνάρτηση επίσης των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων του γνώστη καθώς και των ήδη γνωσιακών σχημάτων τα οποία διαθέτει (Ernest, 1995).

Όσον αφορά τους μηχανισμούς δημιουργίας της γνώσης, ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει ο ίδιος, την προσωπική του γνώση μέσα από συνεχή «αναστοχαστική αφαιρετική διαδικασία» (reflective abstraction). Στην έννοια, της «αναστοχαστικής αφαιρετικής διαδικασίας», συμπεριλαμβάνονται οι όροι της «Αναγνώρισης» (recognition) όπου ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει κάτι ήδη γνωστό, της «Γενίκευσης» (generalization), κατά την οποία εντάσσει κάποια καινούρια έννοια σε κάποια γνωστή κατηγορία και της «Αφομοίωσης» (assimilation) κατά την οποία δημιουργεί νέα γνωστικά σχήματα. Μέσα από την αναστοχαστική αφαιρετική διαδικασία δημιουργούνται «πρότυπα» (patterns) που δημιουργούνται με ενέργειες ή διεργασίες δικές μας και μπορεί να γίνουν συνειδητά μόνο όταν συγκρίνουμε δύο «σειρές» (trains) σκέψης και προσπαθούμε να βρούμε τι το κοινό έχουν.

Έτσι για παράδειγμα, η σύλληψη της έννοιας του αριθμού γίνεται τη στιγμή που το παιδί προσπαθεί να «απομονώσει» τις νοητικές του διεργασίες, οι οποίες συνοδεύουν τις αισθησιοκινητικές του πράξεις. Επομένως, η γνώση δεν είναι μόνο θέμα αντίληψης, διαίσθησης ή ευφυΐας αλλά κατασκευάζεται με αναστοχαστική αφαίρεση και με αναδιοργάνωση «αισθητικοκινητικής» και εννοιολογικής δραστηριότητας. Η γνώση αποτελεί μια ανθρώπινη νοητική δραστηριότητα, η οποία απαιτεί στοχασμό, αφαιρετική σκέψη, αναπαραστάσεις με σύμβολα, εικόνες, υποθέσεις.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζει στο να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να δομήσει την προσωπική του γνώση και να την επισημοποιήσει επιστημονικά. Οι λανθασμένες αναπαραστάσεις των εκπαιδευόμενων βοηθούν το διδάσκοντα να αποκαλύψει τις δυσκολίες που συναντούν και να καλύψει την απόσταση ανάμεσα στην προσωπική γνώση των εκπαιδευόμενων του και στην επιστημονική γνώση. Τις περισσότερες φορές διακρίνουμε τη συνύπαρξη δύο αντιλήψεων στους εκπαιδευόμενους: της προσωπικής τους αντίληψης (που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους) και της επιστημονικής (που χρησιμοποιούν στη σχολική κοινότητα).

Σε κάθε μαθησιακή διεργασία παρεμβαίνουν οι αναπαραστάσεις (Fort, 1992), που έχουν δημιουργήσει οι εκπαιδευόμενοι για τις έννοιες ή τα αντικείμενα

που διδάσκονται. Οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν εξωτερικές αναπαραστάσεις, οι οποίες αφορούν την εξωτερική οργάνωση συμβόλων μέσα από τα οποία αναπαριστάται μια συγκεκριμένη πραγματικότητα. Τα βασικά συστήματα αναπαράστασης περιλαμβάνουν διαγράμματα, πίνακες, γραφήματα, μοντέλα, γραφικά και τυπικά συμβολικά συστήματα μέσα από τα οποία οι εκπαιδευόμενοι ενσωματώνουν ιδέες, έννοιες και σχέσεις.

Δημιουργούν παράλληλα όμως και εσωτερικές αναπαραστάσεις οι οποίες αποτελούν γνωστικά ή νοητικά μοντέλα, τα οποία μεταφράζονται και εξωτερικεύονται με τις εξωτερικές αναπαραστάσεις. Αφορούν κυρίως νοητικές εικόνες οι οποίες αντιστοιχούν σε εσωτερικούς σχηματισμούς της πραγματικότητας. Ο κάθε εκπαιδευόμενος για να ερμηνεύσει τον κόσμο νοητικά, κατασκευάζει ένα μοντέλο στο μυαλό του, ένα σύστημα εσωτερικών αναπαραστάσεων, το οποίο και κινητοποιεί όταν αντιμετωπίζει μια οποιαδήποτε κατάσταση προβληματισμού. Κατανοούμε επομένως, ότι με όσο πιο πλούσιες αναπαραστάσεις προσεγγίζουν οι εκπαιδευόμενοι μια έννοια, τόσο πιο πολύ την κατανοούν και αντίστροφα.

1.4.2. Βασικές αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης

Η θεωρία κατασκευής της γνώσης αντιπαρατίθεται στη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών (information processing paradigm) η οποία αντιμετωπίζει το άτομο ως ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών. Το επιστημολογικό πλαίσιο της θεωρίας επεξεργασίας πληροφοριών, στηρίζεται στην αρχή ότι η γνώση «μεταφέρεται» από τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευόμενο και η κατανόηση εξαρτάται από τα λόγια και τις πράξεις του εκπαιδευτικού ή από αντικείμενα του Περιβάλλοντος (Μπαρκάτσας,1999). Δύο είναι οι κυρίαρχες τάσεις της θεωρίας κατασκευής της γνώσης. Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός (radical Constructivism) και ο κοινωνικοπολιτιστικός κονστρουκτιβισμός (Sociocultural Constructivism).

- 1) Η αρχή του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού τοποθετείται το 1975 με τις ιδέες του Von Glasersfeld και προσδιορίζεται από τις ακόλουθες δύο υποθέσεις: (Glaserfeld,1995). Η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο και δεν «συλλαμβάνεται» παθητικά από το περιβάλλον. Η γνώση

είναι μια διαδικασία προσαρμογής με τον κόσμο των εμπειριών και όχι ανακάλυψη ενός προυπάρχοντος κόσμου ο οποίος είναι ανεξάρτητος από το γνώστη.

- 2) Οι θεωρητικές βάσεις του κοινωνικοπολιτιστικού κονστρουκτιβισμού (Sociocultural Constructivism) εμπνέονται από τις εργασίες του Vygotsky (Cobb, 1994). Σύμφωνα με αυτές, η μάθηση, πρέπει να θεωρείται όχι μόνο ως μια διαδικασία ενεργητικής ατομικής δόμησης αλλά και ως μια διαδικασία ένταξης στον πολιτισμό και στις μαθησιακές πρακτικές μιας ευρύτερης κοινωνίας. Η «σκέψη» αναλύεται όχι μόνο σε επίπεδο αντιληπτικών διαδικασιών που συμβαίνουν στο άτομο, αλλά και ως μια διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής στις μαθησιακές έννοιες της ευρύτερης κοινωνίας που έχουν προσδιοριστεί και παγιωθεί πολιτιστικά. Οι μελέτες του Vygotsky στηρίζονται στο ενδιαφέρον του για την κατανόηση του κοινωνικού περιεχομένου της γνωστικής ανάπτυξης και ειδικότερα του ρόλου της γλώσσας στην ανάπτυξη γνωστικών δομών. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν τα γνωστικά και επικοινωνιακά εργαλεία της δικιάς τους κουλτούρας. Επομένως, πρέπει να εξετάζουμε όχι μόνο τον εκπαιδευόμενο και τη σχέση του με τον εξωτερικό φυσικό κόσμο, αλλά επίσης και τον άμεσο κοινωνικό κόσμο στον οποίο ο εκπαιδευόμενος ανήκει και τη φύση των παρεμβάσεων που δέχεται. Αυτές οι διαδικασίες προσανατολίζονται στην κοινωνική δραστηριότητα και καθώς αναπτύσσονται συνδέονται με τη γλωσσολογία, η οποία είναι αυτή καθ' αυτή μια κοινωνική δομή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

2.1. Εννοιολογική θεώρηση

Η έκφραση «Επιστήμες της Αγωγής» άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτερα πριν λίγα χρόνια. Για πολλούς ήταν και παραμένει ασαφής κι αμφιλεγόμενη, όπως ήταν και είναι ακόμη πολύ συχνά οι λέξεις «εκπαίδευση» και «παιδαγωγική». Πριν αναφερθούμε στις θεωρίες της αγωγής είναι απαραίτητο να στοχαστούμε γύρω από το ίδιο το αντικείμενο αυτών των θεωριών, την εκπαίδευση.

Η «Εκπαίδευση» είναι μια πολύσημη λέξη της οποίας είναι απαραίτητος ο ακριβής προσδιορισμός για την έκταση και την κατανόσή της, ώστε να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση των θεωριών της αγωγής. Η «αγωγή» στην αρχαιότητα ήταν αμφίσημη γιατί σήμαινε τόσο το θεσμό όσο και το περιεχόμενό του (Τριλιανός, 2003).



ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ

Η «Εκπαίδευση» σήμερα εμφανίζεται ως **θεσμός, δράση, περιεχόμενο και προϊόν.**

Η **εκπαίδευση-θεσμός** εμφανίζεται ως το σύνολο των δομών μιας χώρας που έχουν σκοπό την εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι λειτουργούν σύμφωνα με κανόνες και παρουσιάζουν σταθερά χαρακτηριστικά.

Η **εκπαίδευση-δράση** αναφέρεται στη δράση που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων πάνω σε εκείνες οι οποίες δεν είναι ακόμα ώριμες για την κοινωνική ζωή, με σκοπό να προκαλέσει στο παιδί ένα αριθμό φυσικών, πνευματικών και ηθικών ερεθισμάτων απαραίτητων για την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η **εκπαίδευση-περιεχόμενο** αντιστοιχεί σε αυτό που ονομάζουμε «πρόγραμμα» με την ευρύτερη έννοια της δημιουργίας και ανάπτυξης δομών και ψυχολογικών διεργασιών, οι οποίες είναι ικανές να αλλάξουν την οπτική του εκπαιδευόμενου για τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο θα τον οικιοποιηθεί και θα ενσωματωθεί σε αυτόν.

Τέλος η **εκπαίδευση-προϊόν** τονίζει το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης-δράσης που εφαρμόζεται από την εκπαίδευση-περιεχόμενο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης-θεσμού (Ματσαγγούρας, 1998).

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των σημασιών της εκπαίδευσης μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην ανάλυση των παραγόντων που καθορίζουν τα εκπαιδευτικά γεγονότα και τις εκπαιδευτικές καταστάσεις.

2.2. Η σημασία της αγωγής

Η «αγωγή» είναι σκόπιμη και προγραμματισμένη επίδραση πάνω στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο με σκοπό να υποβοηθήσει στην απόκτηση αυτόνομου και υπεύθυνου τρόπου ζωής. Αφορά όλους τους τομείς της ζωής και του πολιτισμού και τον τρόπο με τον οποίο επιτελείται η προσπάθεια.

Η επιτυχία της «αγωγής» καθορίζεται από τρεις, κυρίως, παράγοντες:

- τη συστηματική παρέμβαση και επίδραση των ενηλίκων,
- την ανάπτυξη των φυσικών δυνάμεων και οργάνων,
- τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται (Παπαδόπουλος, 2006).

Η αγωγή είναι διαδικασία που διαρκεί σε όλη τη ζωή του ανθρώπου και περιλαμβάνει στοιχεία διαπαιδαγώγησης όπως οι αρχές και οι αξίες ζωής. Είναι όμως γεγονός ότι και αυτά τα στοιχεία με το διάλογο και την κοινή αναζήτηση αποκαλύπτονται στο νέο άτομο ως διαχρονικά και μόνιμα κριτήρια συμπεριφοράς και προσανατολισμού.

2.3. Η διαχρονική και επίκαιρη απαρχή των Θεωριών

Αγωγής

Η πληθώρα, η διαφορετικότητα, η πολυπλοκότητα και η αντιφατικότητα των θεωριών αγωγής οδήγησε τον Makarenko στη ρήση: «η διαμόρφωση μιας θεωρίας μπορεί μόνο να προκύψει από την πραγματικότητα, από το σύνολο πραγματικών γεγονότων

που συμβαίνουν μπροστά μας». Η επιστήμη της αγωγής καλείται να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα εκπαιδευτικών, εκπαιδευόμενων και γονιών από τη μια πλευρά και από την άλλη σε ερωτήματα εκείνων οι οποίοι διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική. Η αναζήτηση αυτών των απαντήσεων από τον Πλάτωνα μέχρι σήμερα δεν έχει απολύτως λοκληρωθεί παρά μόνο με την διατύπωση προτάσεων.

Αυτή ακριβώς είναι και η μαγεία της Παιδαγωγικής η οποία δεν μπορεί παρά «διαλεκτικώς» να οδηγείται σε αποτελέσματα με τη σημασία που δίνει ο Πλάτωνας στη διαλεκτική. Το ίδιο το θέμα «θα ερωτηθεί», αυτό θα δείξει τον δρόμο για την αναζήτηση της απάντησης. Η Παιδαγωγική δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις αλλά γνώσεις για να είναι, κατά το δυνατό, εφικτή η αντιμετώπιση προβλημάτων. Μια θεωρία δεν ικανοποιεί απόλυτα, διαφορετικά οι άλλες θα αναφέρονταν μόνο για ιστορικούς λόγους (Τριλιανός, 2003). Κάθε θεωρία βοηθά από τη θετική ή αρνητική πλευρά ώστε να προχωρούμε σε όσο το δυνατό μεγαλύτερη, όχι γνώση ή επίγνωση, αλλά, συνειδητοποίηση των προβλημάτων.

Με άξονα αυτές στις σκέψεις, επιλέγουμε να σταθούμε στις θέσεις και παιδαγωγικές αρχές φιλοσόφων-παιδαγωγών όπως του Πλάτωνα, του Comenius και του Rousseau (ως οραματιστές και κοινωνικοί μεταρρυθμιστές). Κοινή αρχή είναι και για τους τρεις, αποτελούν η **μετριοφροσύνη** και η **σεμνότητα** είτε απέναντι στις δυνατότητες και τις ικανότητές είτε στα αποτελέσματα των προσπαθειών εκείνων που διδάσκουν. Και οι τρεις ασχολήθηκαν με τη **γνώση** και συγχρόνως την έστρεψαν στη δράση, σε μια πολιτική και ηθική συμπεριφορά στην πράξη δίνοντας ένα κοινωνικο-πολιτικό περιεχόμενο στη μόρφωση αναζητώντας τον **εξανθρωπισμό του ανθρώπου** και την **δημοκρατικοποίηση των συνθηκών και των θεσμών**.

2.4. Οι παιδαγωγικές αρχές του Πλάτωνα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη

Ο Πλάτωνας δεν έγραψε ποτέ κείμενα για τη «Διδακτική» ασχολήθηκε, όμως, στο πλαίσιο των προτάσεών του, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τους σκοπούς, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις μεθοδολογικές οδηγίες και υποδείξεις, αυτό δηλαδή που ακόμη μέχρι και σήμερα χρειάζεται ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα. Έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην **αναζήτηση της αλήθειας από τον ίδιο το**

εκπαιδευόμενο» και τόνισε ότι για την επίτευξη αυτού του σκοπού πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις:

- ✓ ο εκπαιδευόμενος να διακρίνει ο ίδιος τη σημασία που έχει το συγκεκριμένο θέμα για τον ίδιο,
- ✓ το θέμα να είναι διατυπωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο του εκπαιδευόμενου,
- ✓ το θέμα να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες και την πραγματικότητα με την οποία έρχεται σε επαφή ο εκπαιδευόμενος και να συνδέεται με τον τρόπο που ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει τα προβλήματα,
- ✓ να εξασφαλίζεται το θετικό συναισθηματικό κλίμα.

Συνεχίζοντας τη μελέτη του πλατωνικού έργου (Βρεττός, 2004) από παιδαγωγική σκοπιά εντοπίζει κανείς τρεις «στιγμές» στη κίνηση του ανθρώπου προς την αλήθεια-σκοπό αξιοποιώντας τον «έρωτα – την εποπτεία – τον διάλογο» (*Έρως* προς την αλήθεια, η σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου, οι οποίοι αναζητούν από κοινού την αλήθεια. Στροφή προς την αλήθεια, **εποπτικότητα**, απόρριψη προκαταλήψεων, λανθασμένων εκτιμήσεων, κοσμοθεωρίας και ιδεολογίας συνοδεύει την κρίση και άρνηση της φαινομενικής πραγματικότητας. *Διάλογος*, διαδικασία η οποία αναλαμβάνει να οδηγήσει τον άνθρωπο στο φως των ιδεών, στη διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων και στον επαναπροσδιορισμό του προβλήματος).

Η διαμόρφωση του ώριμου πολίτη δεν μπορεί, λοιπόν, παρά να δίνει έμφαση στη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση του νέου ανθρώπου ώστε να είναι σε θέση να επιχειρηματολογεί, να αντικρούει επιχειρήματα και να σέβεται τις απόψεις των άλλων. Οι πλατωνικοί διάλογοι έχουν συνήθως αφετηρία τη διατύπωση ενός προβλήματος το οποίο εγείρει τη σκέψη του εκπαιδευόμενου, δοκιμάζει τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και αμφισβητεί παγιωμένες στάσεις και μορφές συμπεριφοράς. Το πρόβλημα μπορεί να αντιμετωπιστεί από τον εκπαιδευτικό με συναισθηματική προετοιμασία του εκπαιδευόμενου, ώστε να νιώθει ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην αγωνία για την έκβαση της συζήτησης και από τον/την εκπαιδευόμενο/η ο οποίος/η οποία, πιθανόν, έχει πρόθεση να δοκιμάσει τον εκπαιδευτικό. Τα δεδομένα της πλατωνικής προσέγγισης στις θεωρίες της αγωγής

φαίνεται να διαμορφώνουν, μέχρι σήμερα, το εννοιολογικό υπόβαθρο του ευρύτερου επιστημονικού χώρου (Βρεττός 2004), με πλήρη εφαρμογή σε σύγχρονες ακαδημαϊκές θεωρίες είτε υπο το πρίσμα της γνωστικής διαδικασίας της μάθησης, είτε ως τεχνολογική προσέγγιση της μάθησης.

2.5. Οι θεωρίες Αγωγής στη σχολική πραγματικότητα

Αυτό που δίνει στις Επιστήμες της Αγωγής τον ειδικό χαρακτήρα τους είναι η σύνδεση ερωτημάτων μεταξύ τριών συγκεκριμένων πόλων: **της γνώσης, των πρακτικών και των στόχων**. Πρόκειται για τη δυνατότητα να απευθυνόμαστε στον ένα από τους τρεις αντιμετωπίζοντάς τον από τη σκοπιά των άλλων δύο. Η «κυκλοφορία» ανάμεσα σε αυτούς τους τρεις πόλους μπορεί να γίνει αντιληπτή ως κυκλοφορία μεταξύ συστημάτων γνώσεων και θέτει το πρόβλημα της μεταφοράς εκείνου που παράγεται σε ένα πόλο, με τη δική του λογική, στη λογική των άλλων δύο. Ο ειδικός χαρακτήρας των θεωριών της Αγωγής προσδιορίζεται από συγκεκριμένες «ροές» μέσω μιας κοινωνικής κατάστασης της έρευνας και όχι από τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου αναφοράς, δηλ. της αγωγής (Βρεττός, 2004). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μια συσχέτιση με τις θεωρίες μάθησης οι οποίες αποτελούν την εφαρμογή της θεωρίας στη διδακτική πράξη. Η ποικιλότητα των θεωριών μάθησης σε σχέση με τις βασικές αρχές οι οποίες τις διέπουν, καθιστά δύσκολη την ταξινόμησή τους.

Προτείνουμε λοιπόν, μια ταξινόμηση με βάση, όχι τη χρονολογική σειρά εμφάνισής τους αλλά, τον άξονα εστίασής τους: **τη γνώση, την κοινωνία, τους εκπαιδευόμενους**. Οι θεωρίες μάθησης με βάση τον άξονα της **γνώσης** είναι ακαδημαϊκές, τεχνολογικές, συμπεριφοριστικές και επιστημολογικές ενώ, με άξονα την **κοινωνία**, κοινωνικές, κοινωνιογνωστικές και ψυχοκοινωνικές. Οι θεωρίες με άξονα τον **εκπαιδευόμενο** είναι ανθρωπιστικές, γενετικές/ επικοδομιστικές και γνωστικές (ταξινόμηση Giordan, 2006). Πρόκειται για μια πρόταση η οποία περιλαμβάνει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης σε επίπεδο σχολικής τάξης (Σάλμοντ, 2005) και φέρνει το σχολείο μπροστά στην νέα πραγματικότητα της επικοινωνίας η οποία πρέπει να:

- ✓ διασφαλίσει τη χρήση της ερώτησης ως διατύπωση αμφισβήτησης και προβληματισμού
- ✓ προωθήσει την ανοιχτή διδασκαλία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων

- ✓ δώσει προτεραιότητα στη συναισθηματική σχέση και επικοινωνία και
- ✓ χρησιμοποιήσει τα υπολογιστικά μέσα ως δυναμικά εργαλεία διερεύνησης και κριτικού αναστοχασμού.

ΕΠΙΠΛΑΚ-ΑΣΠΑΙΤΕ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

3.1. Μάθηση

Τι είναι η μάθηση; Πρόκειται για μια μεταβολή της συμπεριφοράς του ατόμου ή του βαθμού της κατανόησής του; Πρόκειται για μια διαδικασία;



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Χαρακτηρίζουμε τη **μάθηση** ως μια διαδικασία πρόσληψης και διατήρησης εμπειριών, η οποία βοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν και να μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας τείνει να είναι μόνιμο. Η αποτελεσματική μάθηση εξαρτάται από την παρώθηση και τις έμφυτες δυνατότητες του ατόμου σε συνδυασμό με σχετικά διαρκή δυνατότητα που του προσφέρει τη δυνατότητα αναπαραγωγής του μαθησιακού του κεφαλαίου.

Κατά τον Αριστοτέλη η τάση για μάθηση υπάρχει στον άνθρωπο από τη φύση του καθώς «πάντες οι άνθρωποι του ειδέναι ορέγονται φύσει». Όμως, αν και το φαινόμενο της μάθησης μελετήθηκε, εκτός από τις Επιστήμες της Αγωγής και της Ψυχολογίας, από όλους τους επιστημονικούς κλάδους, όπως η Βιολογία ή η Νευροψυχολογία, παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει πλήρως ερμηνευθεί και κατανοηθεί. Το αποτέλεσμα των μελετών, των πειραματισμών και των παρατηρήσεων που αφορούν τη μάθηση οδήγησε στη διατύπωση μίας ποικιλίας απόψεων και ορισμών της.

ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Κατά τον Gagné «μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικό σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν μάλλον μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση» (Φλουρή 1986:28).



ΟΡΙΣΜΟΣ 3

Ουσιαστικά η μάθηση αποτελεί ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και την εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου, καθώς και με την απόκτηση πείρας για τον περιβάλλοντα κόσμο, αλλά και τις αφηρημένες έννοιες. Είναι το σημαντικότερο μέσο αγωγής καθώς προσαρμόζεται στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και συστηματικοποιείται με τη διδασκαλία.



Επομένως, η μάθηση αφορά τον ψυχοκινητικό τομέα (κινητικές δεξιότητες), τον γνωστικό τομέα (σύνθεση, αποτύπωση και αναπαραγωγή πληροφοριών και γνώσεων), τον συναισθηματικό (δημιουργία στάσεων και συναισθηματικών εκδηλώσεων) και τον κοινωνικό τομέα (δεξιότητες κοινωνικοποίησης και συνεργασίας). Παρατηρείται δηλαδή ως αποτέλεσμα ενίσχυσης ή εμπειρίας (Δημητρακόπουλος & Καλούρη, 2003).

Σύμφωνα με τους Δανασσή & Αφεντάκη (1996:37) **καταγράφονται μια σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στο φαινόμενο της μάθησης** όπως ότι η μάθηση:

- χαρακτηρίζει όλους τους ζωντανούς οργανισμούς,
- διευκολύνεται και ολοκληρώνεται υπό ορισμένες συνθήκες,
- ως διαδικασία, δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα, ωστόσο παρατηρούνται τα αποτελέσματά της,
- επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν, αφενός, το άτομο που μαθαίνει (π.χ. ανάγκες, ενδιαφέροντα κ.λπ.), αφετέρου, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διενεργείται (προβληματική κατάσταση) το επιθυμητό ή μη αποτέλεσμα της.

Η διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται από:

- ✓ τα κίνητρα, τα οποία ωθούν ή απωθούν τον εκπαιδευόμενο στη μάθηση (θετική ή αρνητική ενίσχυση, άμιλλα-ανταγωνισμός, φιλοδοξία, φόβος, άγχος κλπ.),
- ✓ τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης και διαμεσολαβητής μεταξύ Πολιτείας, κοινωνίας και του εκπαιδευόμενου,
- ✓ τη διδακτική ύλη και τη σύνδεση της με τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου αλλά και το κοινωνικό και ηλικιακό του προφίλ,
- ✓ την ετοιμότητα του εκπαιδευόμενου για μάθηση,
- ✓ την υλικοτεχνική υποδομή - συνθήκες διδασκαλίας - εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος,
- ✓ τη δυναμική της ομάδας – τάξης,
- ✓ τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη λειτουργία της τάξης ή της σχολικής μονάδας.

3.2. Μορφές Μάθησης

Κάθε μορφή μάθησης καθορίζεται και από τη μεθοδολογική της προσέγγιση. Οι James και Gardner (1995) ταξινομούν τις μορφές μάθησης σύμφωνα με τις αντιληπτικές, γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Μια άλλη μέθοδος ταξινόμησης των διάφορων μοντέλων μάθησης είναι: εξατομικευμένα, επεξεργασίας πληροφοριών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δομολειτουργικά

(Griggs, 1991· Swatson, 1995). Άλλοι ερευνητές ταξινομούν τα μοντέλα μάθησης σύμφωνα με τις φυσικές και τις αισθητηριακές επιλογές τους, π.χ. οπτικές, ακουστικές, απτικές και κιναισθητικές (Gentry, 1990).

Ο Gagné εξέλιξε και διαμόρφωσε το ταξινομικό του σύστημα για τις μορφές της μάθησης σε:

•**Μάθηση πληροφοριών**

•**Μάθηση νοητικών δεξιοτήτων**

•**Μάθηση γνωστικής στρατηγικής**

•**Μάθηση στάσεων**

•**Μάθηση κινητικών δεξιοτήτων** (όπ.αναφ στο Κασσωτάκης - Φλουρή, 2005:24).

Τέλος, το ταξινομικό σύστημα των Bloom και Krathwohl (1986·1991) στηρίζεται στη διάκριση των ειδών τη ανθρώπινης μάθησης σε αυτά που αναφέρονται στη μάθηση πληροφοριών και την απόκτηση δεξιοτήτων επεξεργασίας και αξιοποίησή τους, σε αυτά που αφορούν συναισθήματα, βιώματα, στάσεις, αξίες και απόψεις και σε αυτά που αναφέρονται σε κινητικές δεξιότητες. Η συγκεκριμένη στοχοταξινόμια αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα συστήματα ταξινόμησης διδακτικών στόχων, σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι κατατάσσονται σε τρεις τομείς: *τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό* (περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την στοχοταξινόμια θα βρείτε στο 5^ο Κεφάλαιο).

3.3. Διδασκαλία

Η διδασκαλία δηλώνει μια σειρά ενεργειών με σκοπό τη μάθηση, στις οποίες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι οργανωτικές ενέργειες (Ματσαγγούρας, 2002). Κατά τον Φλουρή (1997) η διδασκαλία είναι το σύστημα των μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών που συμβαίνουν στο πλαίσιο της άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και στοχεύει στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη διδασκαλία είναι οι ενέργειες και οι στρατηγικές στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει και να ενισχύσει τον εκπαιδευόμενου του ώστε να οικειοποιηθεί τις γνώσεις και να καλλιεργήσει τις δεξιότητές του.

Ενώ κατά τον Gagne: «Διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών που κάνει ο εκπαιδευτικός για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση, πράγμα που υπονοεί ότι ο εκπαιδευόμενος, με τις κατάλληλες ενέργειες του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία των απαραίτητων και συνθηκών, μπορεί και αυτός να παράγει γνώση και όχι μόνο να δέχεται τη γνώση».

Η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια πολυδιάστατη, δυναμική, κοινωνική, σκόπιμη, λογική, σύνθετη διαδικασία, ως ένα σύνολο ενεργειών. Συνολικά η διδασκαλία είναι σκόπιμη διαδικασία με σαφείς

σκοπούς που διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, με τη διαμεσολάβησή της, μεταξύ εκπαιδευόμενου και γνωστικού αντικειμένου και την τροποποίηση του τελευταίου, ώστε να γίνει προσιτό στον εκπαιδευόμενο. Η δυναμικότητα της εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες όπως το στυλ του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων που συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεπώς και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Για να λειτουργήσει αποδοτικά η διδασκαλία χρειάζεται οργάνωση και μεθοδικότητα. Η εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας επηρεάζεται από εσωτερικούς (νοημοσύνη, αντιληπτικοί μηχανισμοί, συναισθηματική κατάσταση κλπ) και εξωτερικούς (διδακτικό υλικό, τόπο και χρόνο διεξαγωγής, σχεδιασμός κλπ) παράγοντες (Παμουκτσόγλου, 2007).

Η προσέγγιση της διδασκαλίας ως προς τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας της, γίνεται σε τρία επίπεδα:

α) σχεδιασμός

β) διεξαγωγή

γ) αξιολόγηση

Κάθε μέθοδος προσεγγίζει διαφορετικά το φαινόμενο της μάθησης και προτείνει διαφορετικές αρχές, διαδικασίες και τεχνικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΧΡΗΣΗ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Στη Διδακτική, κομβικό ρόλο έχει το διδακτικό μοντέλο (αντιστοιχεί στη θεωρία μάθησης) που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και περιέχει τις μεθόδους και τις διαδικασίες, τις οποίες ακολουθεί η πορεία διδασκαλίας. Το διδακτικό μοντέλο αποτελείται από συμβολικές αναπαραστάσεις, κατασκευές, εργαστηριακές ασκήσεις, δραστηριότητες που εξυπηρετούν το σύστημα ενεργειών που ολοκληρώνει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός με στόχο μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας του με τους εκπαιδευόμενοι να επιτύχει την σχολική επιτυχία των εκπαιδευόμενων του δηλαδή τη μάθηση.

4.1. Βασικές κατηγορίες διδακτικών μοντέλων

Αν σκιαγραφήσουμε τα διδακτικά μοντέλα, τα οποία εφαρμόζονται στη διδακτική πρακτική, μπορούμε να τα εντάξουμε σε δύο βασικές κατηγορίες (Κασιμάτη, 2001).

4.1.1. Συμβατικά μοντέλα διδασκαλίας

α) Το έργο του εκπαιδευτικού συνίσταται στη «μεταφορά» της γνώσης στο νου του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευόμενος δε μπορεί να επηρεάσει τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός είναι ο «μεταφορέας» της γνώσης, την οποία ο εκπαιδευόμενος εκλαμβάνει χωρίς προσωπική ερμηνεία. Το κύριο «όχημα» μεταφοράς της γνώσης είναι ο προφορικός ή γραπτός λόγος (Κλαουδάτος, 1996).

β) Η διδασκαλία εκφράζεται συνήθως με την παρουσίαση μιας τεχνικής από τον εκπαιδευτικό και μετά με ασκήσεις για εξάσκηση καθώς και προβλήματα για εφαρμογή. Το κέντρο βάρους εντοπίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ταχύτητα και την ακρίβεια των απαντήσεων αλλά όχι στη διαδικασία με την οποία φθάνουμε στην απάντηση. Οι εκπαιδευόμενοι αφού εργαστούν σε μια ομάδα ασκήσεων, θα προσθέσουν μια νέα τεχνική στο σύνολο των γνωστικών εργαλείων τους. Υποτίθεται ότι το άθροισμα αυτών των τεχνικών είναι το σύνολο των γνώσεων που πρέπει να κατέχουν, θεωρώντας ότι η ευχέρεια στις τεχνικές αυτές αντιπροσωπεύει τόσο τη γνώση όσο και την κατανόηση. Η επίλυση ασκήσεων και λύσεων προβλημάτων στα παραδοσιακά πλαίσια έχει ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο νόημα, αποτελεί κριτήριο μάθησης.

γ) Οι σκοποί και οι στόχοι, επικεντρώνονται στο περιεχόμενο. Οι μόνες διδακτικές οδηγίες που, επομένως, πραγματικά «λειτουργούν» είναι όσες αναφέρονται στη διαχείριση της «διδασκτέας ύλης».

δ) Η αξιολόγηση είναι τελική ως προς τη λειτουργία της, εστιάζεται στο αποτέλεσμα και διακρίνεται από αυστηρότητα, ακρίβεια και τυπικότητα.

ε) Το έργο της Διδακτικής, είναι βοηθητικό και περιορίζεται στη βελτιστοποίηση της “μεταφοράς” της γνώσης. Στηρίζεται σε κάποιες γενικές αρχές όπως π.χ από το απλό στο σύνθετο, από το ειδικό στο γενικό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο κ.λ.π.

4.1.2. Νέα Διδακτικά Μοντέλα

Η γνώση «κατασκευάζεται» διαμέσου των ενεργειών του υποκειμένου πάνω στα αντικείμενα. Τα γνωστικά αντικείμενα δεν ανήκουν πλέον σε ένα κόσμο εξωτερικό ως προς το γνώστη, αλλά κατασκευάζονται, δημιουργούνται, από τον ίδιο, διαμέσου μιας συνεχούς διαδικασίας αφομοίωσης και προσαρμογής των γνωστικών του σχημάτων.

α) Το έργο του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σχεδίαση και παρουσίαση κατάλληλων διδακτικών καταστάσεων οι οποίες βασιζόμενες στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα θα επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να προσαρμόζει τα νοήματα ή να κατασκευάζει νέα. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να κατασκευάζει «μοντέλα» προκειμένου να ερμηνεύσει τις νοητικές λειτουργίες των εκπαιδευομένων του.

β) Στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να οικοδομούν εκείνο το σύνολο της γνώσης που θα τους επιτρέψει να διατυπώνουν, να κατασκευάζουν, να ερευνούν να επιλύουν και να δικαιολογούν καταστάσεις προβληματισμού και έννοιες. Για να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μια ενεργητική και ερευνητική στάση ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, προϋπόθεση είναι να εμπλέκονται σε ερευνητικές δραστηριότητες. Η διαδικασία επίλυσης καταστάσεων προβληματισμού δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δομήσουν τα γνωστικά τους σχήματα. Οι ερευνητικές διαδικασίες θα πρέπει να περάσουν στην καθημερινή διδακτική πρακτική όχι ως μία ιδιαίτερη πρόταση του Αναλυτικού Προγράμματος. Θα πρέπει να αποτελούν το μέσον που θα επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να έλθουν σε επαφή και να γνωρίσουν στοιχεία από την πραγματική γνωσιακή δημιουργία.

γ) Το έργο της Διδακτικής, δημιουργεί νέο διδακτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι προσανατολίζονται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης.

δ) Η Αξιολόγηση είναι διαμορφωτική, εστιάζει στη διαδικασία και στηρίζεται στο έργο των εκπαιδευόμενων είτε εργάζονται ατομικά, είτε σε ομάδες εργασίας.

ε) Οι σκοποί και οι στόχοι επικεντρώνονται στη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός υλοποιεί μόνο τις βασικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος. Κεντρική θέση κατέχουν οι μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι να κάνει τους εκπαιδευόμενους ικανούς για δημιουργία και συνέργεια στη μαθησιακή διαδικασία.

4.2. Εφόδια του Εκπαιδευτικού

Ο Danielson στο βιβλίο του *Enhancing Professional Practice: A framework for Teaching* (1996) περιγράφει είκοσι δυο (22) στοιχεία, τα οποία ταξινομεί σε τέσσερις κατηγορίες: **προγραμματισμός και προετοιμασία, παιδαγωγικό κλίμα, διδασκαλία και επαγγελματική ευθύνη**. Σύμφωνα με τις απόψεις του, το πλαίσιο αυτό παρέχει έναν ασφαλή οδηγό για τους νέους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας καθοδήγηση στους έμπειρους. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως μία οργανωμένη δομή στη προσπάθεια της επαγγελματικής βελτίωσης τους.

Η γνώση και η κατανόηση του περιεχομένου των εννοιών από τον εκπαιδευτικό (ως απαραίτητη προϋπόθεση) δεν ικανοποιούν από μόνες τους την αποτελεσματική διδασκαλία. Στόχοι ή παράγοντες (όπως γνωστικά αντικείμενα, υλικά, πηγές, διδακτικές στρατηγικές και η αξιολόγηση) είναι αλληλένδετοι σε ένα οργανωμένο και σαφή διδακτικό σχεδιασμό.

Όπως οι διδακτικές κατηγορίες του Danielson, τα επαγγελματικά πρότυπα ορίζουν τη διδασκαλία για ένα ευρύ φάσμα των διδασκόντων εντός ή εκτός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τα κριτήρια της επαγγελματικής επάρκειας προσδιορίζουν τη βασική εκπαίδευση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και προσδιορίζουν τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία.

Όσο σημαντικός και αν είναι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας, δεν αποτελεί το μοναδικό παράγοντα της άριστης διδασκαλίας. Μια ανάλυση του «τι σημαίνει αποτελεσματική διδασκαλία», αποδεικνύει τη σύνθετη αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων και όχι μια απλή διαδικασία. Τα κριτήρια της επαγγελματικής επάρκειας, περιγράφουν τα σημαντικότερα

στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας και συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματική διδασκαλία (Darling-Hammond, 1997· Harris, 1999· Δερβίσης 1999· Πλαγγιαννάκος 1998).

Το προτεινόμενο μοντέλο, το οποίο θεωρεί την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού ως μία διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού και ανανέωσης, είναι αυτό των Clarke και Peters (1993). Η θεωρία κατασκευής της γνώσης (constructivism) αποτελεί το επιστημολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται το συγκεκριμένο μοντέλο. Η φιλοσοφία του μοντέλου συνίσταται στο ότι κατά την εφαρμογή του, δημιουργούνται μεταβατικές διαδικασίες οι οποίες βασίζονται σε αντανακλαστικούς στοχασμούς και παραστάσεις. Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου βασίζονται στο ότι ο εκπαιδευτικός κινείται συνεχώς σε διαδικασίες αναστοχασμού και ενεργοποίησης. Ο αναστοχασμός τον οδηγεί σε μια ανακατασκευή και ανανέωση των γνώσεων και αντιλήψεων, οι οποίες τον χαρακτηρίζουν. Η ενεργοποίηση μετατρέπει όλο αυτό τον μετασχηματισμό σε *διδασκτική πρακτική*.

Το μοντέλο καλύπτει τέσσερις βασικούς τομείς:

Τον προσωπικό τομέα: *Γνώσεις και «πιστεύω» του εκπαιδευτικού.* Ο προσωπικός τομέας αφορά τις γνώσεις και τα «πιστεύω» του εκπαιδευτικού όπως εξωτερικεύονται και διαμορφώνονται στην καθημερινή διδασκτική πρακτική. Με τον όρο «πιστεύω» (beliefs), εννοούμε το σύνολο των αντιλήψεων για το γνωστικό αντικείμενο και τη διδασκαλία του, που προέρχονται, κυρίως, από μακροχρόνιες βιωματικές και επαγγελματικές εμπειρίες και προσδιορίζουν τη διδασκτική συμπεριφορά. Τα «πιστεύω», συχνά, είναι ισχυρότερα από την κατάρτιση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στις σπουδές τους και στην επιμόρφωση.

Τον τομέα της πρακτικής εφαρμογής: *Οι πειραματισμοί στην αίθουσα διδασκαλίας.* Να σχεδιάζονται και να παρουσιάζονται στην πραγματική τάξη κατάλληλες διδασκτικές καταστάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν ενεργά και θα πειραματίζονται για την επιτυχία της εφαρμογής τους.

Τον τομέα εξαγωγής συμπερασμάτων: *Εκτιμώμενα αποτελέσματα.* Ο στόχος είναι να δημιουργηθούν μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα οικοδομούν εκείνο το σύνολο της γνώσης που θα τους επιτρέπει να κατασκευάζουν, να διατυπώνουν, να επιλύουν και να βιώνουν εμπειρίες από την πραγματική ζωή.

Τον τομέα επιμόρφωσης, μέσα από ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλους συναδέλφους και ειδικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

5.1. Εννοιολογική θεώρηση και χαρακτηριστικά της Διδασκαλίας

Από το πλήθος των ορισμών που έχουν δοθεί στην έννοια της «διδασκαλίας» παρατηρούμε ότι υπάρχει σύγκλιση σε κάποια *χαρακτηριστικά* όπως:

α. η **σκοπιμότητα**, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η **κατάκτηση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ)**,

β. οι **διδασκτικές μέθοδοι** οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων του ΑΠΣ και με τις οποίες ο/η εκπαιδευόμενος/η πρέπει να είναι ικανός/η να επιτελέσει συγκεκριμένο έργο στο πλαίσιο του περιεχομένου του προγραμματισμού,

γ. η κατάλληλη **ομαδοποίηση των εκπαιδευόμενων** της τάξης εφόσον η διδασκαλία μπορεί να απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη, σε ομάδες εκπαιδευόμενων της τάξης ή σε μεμονωμένους εκπαιδευόμενους της τάξης,

δ. ο **διδασκτικός χρόνος**, ο οποίος απαιτείται για την υλοποίηση των διδασκτικών στόχων και

ε. η **συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/εκπαιδευόμενου** είτε ατομικά είτε ομαδικά.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Ο όρος «**σχεδιασμός της διδασκαλίας**» αναφέρεται στο σύνολο των προ-διδασκτικών ενεργειών του εκπαιδευτικού, οι οποίες έχουν στόχο την εξασφάλιση της πραγματοποίησης των επιδιώξεων της εκπαίδευσης και συγχρόνως την πραγματοποίησή τους με οικονομία χρόνου και πνευματικού μόχθου, μέσα σε ένα κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 1998).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό και δύσκολο έργο το οποίο συνδέει το ΑΠΣ με την ωριαία διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός καλείται να:

- κρίνει ποιους από τους στόχους του προγράμματος θα επιλέξει ώστε να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων
- επιχειρήσει την απόκτηση μιας προθεώρησης της διδασκαλίας για να προβλέψει την εξελικτική διαδικασία της και να διαμορφώσει γνώμη για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/ εκπαιδευόμενου
- οργανώσει μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια δράσεις και ρόλους εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παίρνει απόφαση για δράσεις που θα γίνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία. Ο σχεδιασμός αυτός ενισχύει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και, συγχρόνως, τον καθιστά πιο ικανό στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ακολούθησε την εξέλιξη της Διδακτικής Επιστήμης κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60 και εισάγει στοιχεία του ορθολογικού σχεδιασμού, δηλαδή τους στόχους τα μέσα, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στη δεκαετία του '70, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της Γνωστικής Ψυχολογίας στρέφεται στην ανάλυση της σκέψης του εκπαιδευτικού η οποία στηρίζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθησιακού δυναμικού. Από τη δεκαετία του '80 και μετά, ο διδακτικός σχεδιασμός επηρεάζεται από την οικολογική αντίληψη, η οποία προσπαθεί να ορίσει το διδακτικό πλαίσιο σε σχέση με την αλληλεπίδραση που διαμορφώνεται κατά τη διδασκαλία και τις εκπαιδευτικές δράσεις.

5.2. Επίπεδα σχεδιασμού της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το επίπεδο γενίκευσης και συγκεκριμενοποίησης της διδασκαλίας σχεδιάζουν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (Ματσαγγούρας, 1998):

1. μακροπρόθεσμος σχεδιασμός
2. μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός
3. εβδομαδιαίος σχεδιασμός και
4. ωριαίος σχεδιασμός

Κάθε σχεδιασμός περιλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες και εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς στηριζόμενος στην εξειδικευμένη επιστημονική γνώση του εκπαιδευτικού. Γνώση η οποία του επιτρέπει να προγραμματίζει εκπαιδευτικές δράσεις αρχικά και στη συνέχεια να τις πραγματοποιεί την ώρα της διδασκαλίας σε συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης.

Οι εκπαιδευτικοί, καλοί γνώστες της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας, θεωρούν απαραίτητο το σχεδιασμό γιατί ενισχύει την αυτοπεποίθηση, βοηθά την πρόβλεψη και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων και συμβάλλει στην έγκαιρη προετοιμασία του διδακτικού υλικού, εξοικονομεί διδακτικό χρόνο, δίνει τη δυνατότητα αυτοελέγχου προϊδεάζει για τις δυνατότητες του περιεχομένου της ενότητας που θα διδαχθεί.

Ο διδακτικός σχεδιασμός εξασφαλίζει στη διδασκαλία στέρεη παιδαγωγική και διδακτική υποδομή ενώ συντελεί στην αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, στην διεξαγωγή δράσεων και στην προσαρμογή σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας αποτελεί δύσκολο έργο γιατί πρέπει να προβλέψει και να σχεδιάσει τις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων με τις σημερινές του δυνατότητες και να προχωρήσει σε επιλογές μέσα από αξιακά και όχι επιστημονικά κριτήρια.

Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός

Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός δεν γίνεται από τον εκπαιδευτικό αλλά αποτελεί ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας και αφορά στη σύνταξη των Α.Π.Σ για κάθε τάξη και για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτή τη φάση του σχεδιασμού γίνεται έμμεσα δια των οργανωμένων φορέων του. Ο εκπαιδευτικός ανατρέχει στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στο πλαίσιο του ετήσιου σχεδιασμού του και ενημερώνεται για το ετήσιο Α.Π.Σ της τάξης, την οποία αναλαμβάνει και αποφασίζει για τα οργανωτικά θέματα. Το Α.Π.Σ αποτελεί τον πρώτο τομέα μακροπρόθεσμου σχεδιασμού για τον οποίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερωθεί για το περιεχόμενο, τους σκοπούς, τον τρόπο οργάνωσης του και το περιεχόμενο του διδακτικού βιβλίου.

Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός με βάση την προσωπική του θεωρία προχωρά σε μια αποτίμηση των επιδιώξεων του η οποία παίρνει πιο σαφή μορφή στα επόμενα στάδια σχεδιασμού και κυρίως εκείνου της ωριαίας διδασκαλίας (Τριλιανός, 2003). Τα οργανωτικά θέματα αποτελούν τον επόμενο τομέα του μακροπρόθεσμου σχεδιασμού για τον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται από την αρχή της σχολικής χρονιάς να προβληματιστεί και να αποφασίσει για τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, τις διδακτικές δράσεις και την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Τα οργανωτικά σχήματα δεν μένουν αμετάβλητα αλλά αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης και διαπραγμάτευσης με όρους που βάζουν οι εκπαιδευόμενοι, ο εκπαιδευτικός και η σχολική πραγματικότητα. Αντικείμενο διερεύνησης μπορούν να αποτελέσουν: το επίπεδο ακαδημαϊκών και κοινωνικών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού από τους εκπαιδευόμενους, η παιδαγωγικής σημασίας χάραξη υψηλών και, συγχρόνως, ρεαλιστικών προσδοκιών, η προσαρμογή των στόχων του περιεχομένου και του διδακτικού υλικού στη συγκεκριμένη τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων για τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να αναζητήσει όργανα και διαδικασίες αντικειμενικής αποτίμησης.

Μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός

Ο μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται, συνήθως, ανά δίμηνο ή ανά τρίμηνο με σκοπό αφενός, να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει χρονικά την πορεία της διδακτικής του εργασίας και να εκτιμήσει τις επιδιώξεις του με βάση τα αποτελέσματα της εργασίας του και αφετέρου, να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο των διδακτικών εννοιολογικών αξόνων οι οποίοι οργανώνουν το περιεχόμενο του Α.Π.Σ. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια, να εμπλουτίσει ή και να τροποποιήσει τους εννοιολογικούς άξονες του Α.Π.Σ., ώστε να συμπεριλάβει ότι θεωρεί βασικό, ενδιαφέρον και χρήσιμο για τους εκπαιδευόμενους αλλά και πρόσφορο για διερεύνηση. Ο μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός μπορεί να έχει τη μορφή οργανογράμματος ή σχήματος ώστε να αναδεικνύονται οι εννοιολογικοί άξονες της διδακτικής ενότητας και οι σχέσεις μεταξύ τους. Οι εννοιολογικοί άξονες μπορεί να αποτελέσουν οδηγό γνωσιολογικής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού και συγχρόνως οδηγό οργάνωσης των μαθημάτων. Η επιλογή των εννοιολογικών αξόνων αποτελεί σημαντικό στόχο του μεσοπρόθεσμου σχεδιασμού και επηρεάζει τα επόμενα στάδια σχεδιασμού, ενώ καθορίζει το περιεχόμενο και τις διδακτικές δράσεις των επόμενων διδασκαλιών (Ματσαγγούρας, 1998β).

Εβδομαδιαίος σχεδιασμός διδασκαλίας

Ο εβδομαδιαίος σχεδιασμός της διδασκαλίας περιορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και προσπαθεί να εντάξει τον μεσοπρόθεσμο σχεδιασμό μέσα στα χρονικά περιθώρια του. Η κατανομή του χρόνου από το ωρολόγιο πρόγραμμα στα διδακτικά αντικείμενα και η σειρά εμφάνισής τους στο ημερήσιο πρόγραμμα, αποκαλύπτουν τις αξιολογικές επιλογές του Α.Π.Σ και η συγκριτική μελέτη του εβδομαδιαίου σχεδιασμού αποκαλύπτει αλλαγές και διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ματσαγγούρας, 1998β).

Ωριαίος σχεδιασμός διδασκαλίας

Ο ωριαίος σχεδιασμός αποτελεί αποκλειστικό έργο και ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης. Στο πλαίσιο του ωριαίου σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται και αναζητά τρόπους υλοποίησης των μεσοπρόθεσμων σκοπών της εκπαίδευσης, μορφοποιεί και ιεραρχεί τους διδακτικούς στόχους, αναζητά τις γνωστικές διαδικασίες για την επίτευξη τους. Το περιεχόμενο της ενότητας κάθε ωριαίου σχεδιασμού οριοθετεί τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού.

Ο ωριαίος σχεδιασμός αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ Α.Π.Σ και καθημερινής διδακτικής πράξης, προσδίδει θεωρητική συσχέτιση στις διδακτικές δράσεις γιατί εξασφαλίζει αντιστοιχία μεταξύ επιδιώξεων, μέσων, υλικών και διαδικασιών και δομή στην ωριαία διδασκαλία. Αναφέρεται στις προϋποθέσεις, στο περιεχόμενο, στις δραστηριότητες και στα υλικά της διδασκαλίας. Τα περισσότερα μοντέλα σχεδιασμού της διδασκαλίας (Tyler 1949· Χατζηδήμου 1988), αναφέρονται στον ωριαίο σχεδιασμό και θεωρούν ότι η διδασκαλία εξελίσσεται σε ευθύγραμμη πορεία:

Διδακτικός Στόχος → Επιλογή Μεθόδου → Τεχνικές Υλοποίησης → Διαδικασία Αξιολόγησης

Η σύγχρονη έρευνα αποδεικνύει ότι η διδακτική πράξη δεν ακολουθεί ευθύγραμμη φορά αλλά κυκλική. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με ένα πλάνο διδασκαλίας το οποίο όμως στην εφαρμογή του τροποποιείται για να ενταχθούν δράσεις των εκπαιδευόμενων, διαφορετικές ερμηνείες, μετασχηματισμοί και προσαρμογές που γίνονται για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Η αλληλεπίδραση, η κατανόηση και η επικοινωνία εκπαιδευτικού/ εκπαιδευόμενου καθορίζει το βαθμό επιτυχίας της διδασκαλίας.

Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας

Πολλοί εκπαιδευτικοί, σε μια προσπάθεια εξέλιξης των προηγούμενων σταδίων σχεδιασμού, εφαρμόζουν τον σχεδιασμό της ενότητας στη διδασκαλία. Πρόκειται για ένα σχεδιασμό διδασκαλίας ο οποίος απαιτεί περισσότερες από μία διδακτικές ώρες. Ο σχεδιασμός αυτός θεωρείται σημαντικός γιατί περιέχονται όλα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα και συνθέτουν σχεδιασμό αρκετών ωρών διδασκαλίας. Ένας τέτοιος σχεδιασμός μπορεί να είναι σχεδιασμός του εκπαιδευτικού της τάξης ή και εξωτερικού ειδικού επιστήμονα, ενώ η μορφή και η ποιότητα του εξαρτώνται από παράγοντες όπως η ειδική φύση της θεματικής ενότητας, ο απαραίτητος χρόνος για την ολοκλήρωση της, το είδος της μαθησιακής εμπειρίας, οι ανάγκες και οι ικανότητες των εκπαιδευόμενων και η προσωπικότητα και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 2003).

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ

Ο **σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας** συμβάλλει στην αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τον παραδοσιακό τύπο διδασκαλίας και από την προσκόλληση του στο διδακτικό εγχειρίδιο. Ο **σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας** προσανατολίζει τους εκπαιδευόμενους στους στόχους της ενότητας και συντελεί στην ορθότερη κατανομή του διδακτικού χρόνου και στον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσής τους.

Η ενότητα του σχεδιασμού δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτει με την ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου ούτε του Α.Π.Σ. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί με ευελιξία τη διδακτική ύλη και διαμορφώνει τη διδακτική ενότητα στην οποία η επιλογή και η διάταξη των γνωστικών στοιχείων θα φέρουν την προσωπική του σφραγίδα (Τριλιανός, 2003).

Ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας μπορεί να δοθεί σε γραπτή ή σχηματοποιημένη μορφή ώστε ο εκπαιδευτικός να αναφέρεται στο «τι;» και «πώς;» θα διδαχθεί για να είναι σαφείς οι διδακτικές διαδικασίες και η σειρά των διδακτικών ενεργειών. Το διάγραμμα του σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας οργανώνει τη σκέψη και επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενοι να έχουν σαφή και πλήρη εικόνα για το τι πρόκειται να γίνει σχετικά με τη διδασκαλία της ενότητας.

5.3. Σχέδιο μαθήματος

Ο σχεδιασμός του μαθήματος έχει σκοπό να τονίσει τους κύριους τομείς του προγραμματισμού και να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην επιλογή και αντιστοιχία διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και στη συσχέτισή τους με τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τα διαθέσιμα μέσα και τα χρονικά όρια της διδασκαλίας. Το σχέδιο του μαθήματος θεωρείται βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς και κυρίως για εκείνους που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους. Η επιφύλαξη για τα σχέδια της διδασκαλίας έγκειται στον τεχνοκρατικό τους χαρακτήρα, την πιθανή δέσμευση του εκπαιδευτικού και στο ότι παραθεωρούν τη δεοντολογική και αξιολογική διάσταση του σχεδιασμού (Ματσαγγούρας 1998α).

Σχέδιο οργάνωσης ωριαίας διδασκαλίας

1. Προβληματική διδασκαλίας

A. Θεωρήσεις του ΑΠΣ

B. Σκοποθεσία της διδασκαλίας

Γ. Προϋποθέσεις διδασκαλίας(υποκειμενικές, αντικειμενικές)

Δ. Επιπτώσεις διδασκαλίας

2. Ανάλυση και προετοιμασία διδακτικού αντικειμένου

- A. Μετασχηματισμός περιεχομένου σε στόχους
- B. Καθορισμός επιπέδου μάθησης
- Γ. Μετασχηματισμός διδακτέας ύλης σε διδάξιμη γνώση
- Δ. Προετοιμασία διδακτικού-εποπτικού υλικού

3. Ανάλυση οργανωτικο-διδακτικών δραστηριοτήτων

- A. Επιλογή κατάλληλων στρατηγικών
- B. Επιλογή συστήματος κοινωνικής οργάνωσης

4. Κριτήρια και διαδικασίες αξιολόγησης ωριαίας διδασκαλίας

- A. Μαθησιακή αξιολόγηση
- B. Μεταγνωστική αξιολόγηση (Ματσαγούρας, 1998^α:312).

5.4. Παρατήρηση – Αξιολόγηση διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός της ωριαίας διδασκαλίας αποτελεί την κύρια φάση της λήψης απόφασης για τη διδακτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε συστηματικές αξιολογικές επιλογές οι οποίες αφορούν το περιεχόμενο, τον προσανατολισμό και τις αξίες της εκπαίδευσης. Η αξιολογική επιλογή των εκπαιδευτικών συνεχίζεται και κατά τη φάση διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά σε μια τέτοια περίπτωση που οι επιλογές λαμβάνονται κάτω από πίεση μπορεί να εκφράζουν τις δυνατότητες της συγκεκριμένης φάσης και την προσωπική ευελιξία του και όχι συνειδητές επιλογές .

Σε όλες τις φάσεις της διδακτικής πράξης ο εκπαιδευτικός πρέπει να τηρεί κριτική στάση. Στη φάση του ωριαίου σχεδιασμού, κατά την ανάπτυξη της προβληματικής η κριτική εστιάζεται στη διαδικασία μετασχηματισμού των γενικών θεωρήσεων σε συγκεκριμένους στόχους. Στη φάση της διεξαγωγής της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται για τις πρακτικές του και στοχεύει στη θεωρητική αναβάθμιση της διδασκαλίας. Στη φάση της μακροαξιολόγησης ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού προωθείται στο έπακρο και γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικο-πολιτικό σύστημα στην εκπαίδευση καθώς και η συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και ανασυγκρότηση του κοινωνικο- πολιτικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

6.1. Σκοποθετικό και στοχοθετικό πλαίσιο διδασκαλίας

Ο σκοπός ενός μαθήματος είναι η προδιατυπωμένη σαφής έκφραση που περιγράφει τη συμπεριφορά που αναμένεται να έχει ο εκπαιδευόμενος στο τέλος του μαθήματος ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και αφορά απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη ικανοτήτων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων (Χριστιάς, 2003: 47).

Παράλληλα, **οι ευρύτεροι σκοποί ενός μαθήματος** συνιστούν το πρώτο στοιχείο αναφοράς σε συνδυασμό με την οριοθέτηση του αντικειμένου του, των περιεχομένων μάθησης, της μεθοδολογίας και της αξιολόγησής του.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι **οι σκοποί του οποιουδήποτε μαθήματος χρειάζεται να εξειδικεύονται σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης** που πρέπει να διατυπώνονται συγκεκριμένα, ώστε να μπορούν να πραγματοποιούνται με τη βοήθεια συγκεκριμένων ενεργειών, αλλά και να είναι δυνατή η παρατήρηση και ο έλεγχος της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου.

Είναι σαφές ότι γίνεται λόγος για τη **μετατρεψιμότητα**, που είναι ειδικός όρος ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά στη γλώσσα του Curriculum και αξιοποιείται με δυο τρόπους:

α. ως **κάθετη μετατρεψιμότητα** που υποδηλώνει την αλλαγή στο επίπεδο του στόχου μάθησης, δηλ. τη μετατροπή του από γενικό σε μερικό στόχο,

β. ως **οριζόντια μετατρεψιμότητα**, που σημαίνει μετατροπή της γλωσσικής επένδυσης ενός νοήματος σε συγκεκριμένη και ορατή συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου, εφόσον βέβαια χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα περιεχόμενα μάθησης και η σωστή μεθόδευση της διδασκαλίας (Westphalen, 1982: 105-6).

Η χρήση στόχων έχει τους εξής σκοπούς (Παπανδρέου, 2001):

- Επικέντρωση της διδασκαλίας σε ειδικούς σκοπούς, που φέρουν αποτέλεσμα και τα οποία μπορούν πράγματι να παρατηρηθούν. Για επιτυχία στη χρήση αυτή αναμένεται η σαφής διατύπωση του στόχου.
- Ορισμός και/ή η περιγραφή των συνθηκών, κάτω από τις οποίες η μάθηση αναμένεται να λάβει χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Καθορισμός του επιπέδου, ή του ποσοστού συμπεριφοράς, επίτευξης του στόχου, όπως αυτό αναμένεται από τη διδασκαλία, κάτω από τις συνθήκες που έχουν αναφερθεί.
- Ο στόχος ενός μαθήματος προσδιορίζεται, κατά κύριο λόγο, από το μαθησιακό αποτέλεσμα, γιατί δε νοείται διδασκαλία χωρίς μάθηση, ένδειξη ύπαρξης της οποίας είναι η ίδια η συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου.

6.2. Ταξινομίες σκοπών και στόχων διδασκαλίας

ΟΡΙΣΜΟΣ

Με τον όρο «**ταξινομία**» εννοούμε τη συστηματοποίηση των στόχων ανάλογα με το βαθμό της ποιότητας, πολυπλοκότητας και αφαιρέσής τους (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 139).

Η πλέον διαδεδομένη ταξινομία στόχων που έχει αξιοποιηθεί ευρέως μέχρι σήμερα είναι αυτή του Bloom και των συνεργατών του, σύμφωνα με την οποία κατηγοριοποιήθηκαν οι μορφές συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου σε τρεις μεγάλους τομείς: το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Παράλληλα, άρχισαν να διατυπώνονται και άλλες προτάσεις ταξινομίας στοχοθετικών αναφορών, οι οποίες εκλαμβάνουν το φαινόμενο της μάθησης ολιστικά, όπως αυτή του αθροιστικού μοντέλου του Gagne.

6.3. Η Ταξινομία του Γνωστικού, Συναισθηματικού και Ψυχοκινητικού Τομέα (Bloom και Συνεργατών)

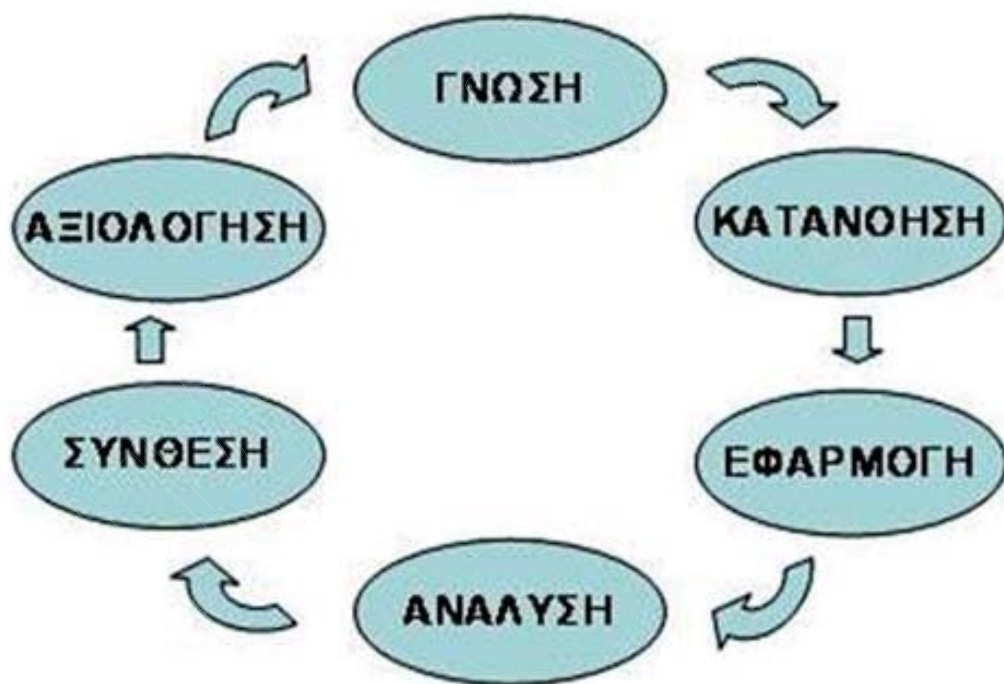
Σύμφωνα με αυτή ο **γνωστικός τομέας** ξεχωρίζει έξι επίπεδα αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, από το επίπεδο γνώσης μέχρι το επίπεδο της αξιολόγησης, ο **συναισθηματικός** πέντε επίπεδα, από το επίπεδο της πρόσληψης έως το επίπεδο του χαρακτηρισμού αξιών και ο **ψυχοκινητικός** από, επίσης, πέντε επίπεδα, από το επίπεδο αντανάκλαστικών κινήσεων, που είναι το λιγότερο πολύ-πλοκο, μέχρι την κινητική επικοινωνία, που είναι και το πιο πολύπλοκο (Bloom et al., 1996• Βρεττός και Καψάλης, 1999• Κασσωτάκης, 1990• Παπανδρέου, 2001).

6.3.1. Γνωστικός Τομέας

Τα έξι επίπεδα του γνωστικού τομέα είναι η γνώση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το 2001 δημοσιεύτηκε η αναθεωρημένη μορφή όπου η χρήση ρημάτων σε κάθε επίπεδο αντικαταστάθηκε από χρήση ουσιαστικών και ταυτόχρονα έγινε εναλλαγή των δύο υψηλότερων επιπέδων. Έτσι η στοχοταξινόμια πήρε την ακόλουθη μορφή:

Θυμάμαι → Κατανοώ → Εφαρμόζω → Αναλύω → Αξιολογώ → Δημιουργώ

ΣΧΗΜΑ 1. Επίπεδα Γνωστικού Τομέα (Στοχοταξινόμια Bloom)



Γνώση

Στόχοι, στο επίπεδο γνώσης υπαγορεύουν στους εκπαιδευόμενοι να θυμούνται ή να αναγνωρίζουν / ανακαλούν πληροφορίες, όπως γεγονότα, ορολογία, διαδικασίες, τύπους, ημερομηνίες, ονόματα, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και κανόνες. Μερικά ρήματα που χρησιμοποιούνται στο επίπεδο της γνώσης είναι: όρισε, περίγραψε, ταύτισε, ονόμασε, κατάγραψε, ανέφερε, θύμισε, απάγγειλε, διάλεξε, δήλωσε.

Κατανόηση

Στόχοι στο επίπεδο κατανόησης απαιτούν να αλλάξουν ή να παραφράσουν οι εκπαιδευόμενοι τη μορφή μιας επικοινωνίας, να δηλώσουν περιληπτικά τι έχει λεχθεί, να δώσουν παραδείγματα μιας έννοιας, να δουν σχέσεις στα διάφορα μέρη και να βγάλουν συμπεράσματα ή αποτελέσματα από πληροφορίες και να μεταφράσουν σύμβολα, σχεδιαγράμματα και εικόνες. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες προαγωγής της στοχοθετικής σε αυτό το επίπεδο είναι και τα εξής: μετάτρεψε, υποστήριξε, ξεχώρισε, διάκρινε, υπολόγισε, εξήγησε, κάνε επέκταση, γενίκευσε, κάνε περίληψη, μετάφερε, παράφρασε, και πρόβλεψε.

Εφαρμογή

Οι στόχοι εφαρμογής διαφέρουν από τους στόχους κατανόησης, γιατί η εφαρμογή προαπαιτεί παρουσίαση προβλήματος σε διαφορετική αλλά συναφή περίπτωση. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να βασίζεται ούτε στις συνθήκες όπου επιτεύχθηκε η αρχική μάθηση. Μερικά ρήματα ενέργειας που περιγράφουν μαθησιακά αποτέλεσμα στο επίπεδο της εφαρμογής είναι και τα εξής: άλλαξε, υπολόγισε, δείξε, ανάπτυξε, τροποποίησε, λειτούργησε, οργάνωσε, προετοίμασε, συ- σχέτισε, λύσε, μετάφερε, χρησιμοποίησε.

Ανάλυση

Ανάλυση είναι η ικανότητα εντοπισμού των επιμέρους συστατικών μιας έννοιας και εύρεσης σχέσης ή σχέσεων μεταξύ των μερών, όπως είναι η εύρεση της δομής ή της οργάνωσής της. Στο επίπεδο ανάλυσης, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να συσχετίσουν ιδέες, να τις συγκρίνουν και να τις παραθέσουν. Μερικά ρήματα που χρησιμοποιούνται για περιγραφή των αποτελεσμάτων μάθησης στο επίπεδο ανάλυσης είναι τα εξής: ανάλυσε, συμπέρανε, διαγραμμάτισε, ξεχώρισε, διευκρίνισε, σκιαγράφησε, δείξε, συσχέτισε, διαίρεσε.

Σύνθεση

Σύνθεση είναι η ικανότητα σύνθεσης στοιχείων σε ένα ενιαίο σύνολο, άγνωστο προς το εκπαιδευόμενο, με απώτερη επιδίωξη τη δημιουργία μιας μοναδικής γνώσης. Στο επίπεδο αυτό οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να λύσουν άγνωστα προβλήματα με ασυνήθιστο τρόπο, να δημιουργήσουν μια μοναδική λύση ή να προβούν στην παραγωγή πρότυπων γραπτών δημιουργημάτων. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται σε ασκήσεις στόχων σύνθεσης είναι τα ακόλουθα: κατηγοριοποίησε, θεσμοποίησε, σύνθεσε, δημιούργησε, σχεδίασε, επινόησε, μορφοποίησε, πρόβλεψε, παράγαγε.

Αξιολόγηση

Αξιολόγηση είναι η ικανότητα εκτίμησης της αξίας σκοπών, στόχων, μεθόδων, δραστηριοτήτων και μέσων ως και η ικανότητα κρίσης της ανταπόκρισης στα κριτήρια που τέθηκαν. Συνιστά το ύψιστο επίπεδο διδασκαλίας και στόχοι αυτού του επιπέδου απαιτούν από τους εκπαιδευόμενοι να διαφοροποιήσουν κρίσεις, να λάβουν αποφάσεις και να τις τεκμηριώσουν με βάση εξωτερικά ή εσωτερικά κριτήρια ή αρχές.

6.3.2. Συναισθηματικός τομέας

Αυτή η ταξινόμια περιλαμβάνει πέντε επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά κατατάσσονται ιεραρχικά και περιλαμβάνουν την πρόσληψη, την ανταπόκριση, την αποτίμηση, την οργάνωση και το χαρακτηρισμό από μια αξία ή πλέγμα αξιών.

Πρόσληψη

Η πρόσληψη απαιτεί από το εκπαιδευόμενο να είναι ενήμερος ή παθητικά να παρακολουθεί ορισμένα φαινόμενα, μηνύματα, και ερεθισμούς. Σ' αυτό το επίπεδο οι εκπαιδευόμενοι απλώς αναμένεται να ακούσουν ή να παρακολουθούν. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στον τομέα αυτό είναι και τα εξής: άκουσε, παρακολούθησε, να μοιραστείς, πρόσεξε, ενημερώσου, έλεγξε, κοίταζε, άκουσε, διάκρινε.

Ανταπόκριση

Οι διδακτικοί στόχοι, στο επίπεδο ανταπόκρισης, απαιτούν από το εκπαιδευόμενο να συμμορφωθεί με ορισμένες προσδοκίες παρακολουθώντας, συζητώντας, ή αντιδρώντας σε ορισμένες στάσεις και αξίες. Οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να υπακούουν, να συμμετέχουν ή να απαντούν πρόθυμα, όταν ερωτούνται ή να καθοδηγούνται να κάνουν κάτι. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται

είναι τα εξής: συμμορφώσου, ακολούθησε, να προσφερθείς ως εθελοντής, συζήτησε, εξασκήσου, παίξε, χειροκρότησε, να συμμετάσχεις, υπάκουσε.

Αποτίμηση

Οι στόχοι στο επίπεδο αποτίμησης απαιτούν από τους εκπαιδευόμενοι εκδηλωτική συμπεριφορά και να δείξουν προτίμηση ή να εκθέσουν υψηλό βαθμό βεβαιότητας και πεποίθησης. Μερικά από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στις διδακτικές ενέργειες του επιπέδου αυτού είναι τα ακόλουθα: βοήθησε, συζήτησε, επιχειρηματολόγησε, ενέργησε, να εκφράσεις, οργάνωσε, προτίμησε, πείσε, να εκθέσεις.

Οργάνωση

Η στοχοθετική της διδασκαλίας στο επίπεδο της οργάνωσης του συναισθηματικού τομέα επιβάλλει μια αφοσίωση σε μια δέσμη αξιών. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει τη μορφοποίηση ενός λόγου, γιατί κάποιος εκτιμά ορισμένα πράγματα και όχι άλλα, και, επίσης, κατάλληλη επιλογή μεταξύ θεμάτων που εκτιμούνται και θέματα που δεν εκτιμώνται. Αναμένεται οι εκπαιδευόμενοι να οργανώσουν τις προτιμήσεις και επιλογές τους σ' ένα σύστημα αξιών και να διαλέξουν αυτή την αξία που θα επικρατήσει. Μερικά ρήματα που χρησιμοποιούνται σ' αυτή την οργάνωση είναι: διαλέγω, αποφασίζω, ισοζυγίζω, συγκρίνω, ορίζω, μορφοποιώ, συστηματοποιώ, αφαιρώ.

Χαρακτηρισμός από μια αξία ή πλέγμα αξιών

Η πιο υψηλή στοχοθετική στο συναισθηματικό τομέα συντελείται στο επίπεδο του χαρακτηρισμού. Οι διδακτικοί αυτοί στόχοι απαιτούν όμως όλη η συμπεριφορά που επιδείχθηκε από τον εκπαιδευόμενο να είναι συνεπής με τις αξίες του. Σ' αυτό το επίπεδο ο εκπαιδευόμενος δεν έχει μόνο αποκτήσει τη συμπεριφορά όλων των προηγούμενων επιπέδων, αλλά επιπρόσθετα έχει ενσωματώσει τις αξίες του σ' ένα σύστημα που διέπει και τη φιλοσοφία ζωής του. Μερικά ρήματα που χρησιμοποιούνται στη στοχοθεσία σ' αυτό το επίπεδο είναι τα εξής: να εκθέσεις, ζήτησε, αναθεώρησε, απόφυγε, διευθέτησε, λύσε, αντιστάσου, εσωτερίκευσε, γνωστοποίησε.

6.3.3. Ψυχοκινητικός τομέας

Ο ψυχοκινητικός τομέας στη διδασκαλία διακρίνει πέντε επίπεδα ψυχοκινητικής πολυπλοκότητας. Πρόκειται για τις αντανακλαστικές κινήσεις, τις βασικές-θεμελιακές, τις αντιληπτικές δεξιότητες, τις φυσικές ικανότητες, τις κινήσεις δεξιότητας και την κινητική επικοινωνία.

Αντανακλαστικές κινήσεις

Στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνονται κινήσεις που επιτελούνται χωρίς τη θέληση του ατόμου, όπως απλές αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα.

Βασικές-θεμελιακές κινήσεις

Στο επίπεδο αυτό ανήκουν οι κινήσεις που εκτελούνται με γραπτές ή προφορικές οδηγίες και καθιστούν το άτομο ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ζωής του.

Αντιληπτικές δεξιότητες

Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την κιναισθητική διάκριση (κινήσεις για εξασφάλιση ισορροπίας), την ακουστική διάκριση (ακολουθία οδηγιών), την απτική διάκριση και τις συγχρονισμένες κινητικές δεξιότητες (συντονισμός άκρων, ματιών κλπ.).

Φυσικές ικανότητες

Σε αυτές περιλαμβάνονται ικανότητες όπως η δύναμη, η ευλυγισία, η πλαστικότητα και η ευκινησία, οι οποίες συνιστούν και βασικούς σκοπούς της Φυσικής Αγωγής.

Κινήσεις δεξιοτήτας και κινητική επικοινωνία

Στόχοι στο επίπεδο αυτό απαιτούν συντονισμό μιας σειράς πράξεων που σχετίζονται μεταξύ τους με την κατάλληλη σειρά και εκτέλεση πράξεων με έλεγχο, ταχύτητα και σε καθορισμένο χρόνο στο πλαίσιο ολοκληρωμένης σύνθετης και ενιαίας κίνησης. Η μέχρι τώρα εμπειρία, όπως έχει προκύψει από ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την σκοποθεσία και τη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων που ίσχυαν μέχρι πρότινος στη χώρα μας ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων το ευρύτερο σκοποθετικό πλαίσιο των μαθημάτων παρέπεμπαν στην ολόπλευρη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.

Είναι σαφές ότι σε επίπεδο σκοποθεσίας, η οποία καθορίζει σε γενικές γραμμές το πλαίσιο των σκοπών του μαθήματος σε συνδυασμό με το σκοπό της εκπαίδευσης, όπως διατυπώνεται σε θεσμικά κείμενα και το σκοπό της βαθμίδας που ανήκει το κάθε γνωστικό αντικείμενο και εκφράζεται στα ΦΕΚ των Προγραμμάτων Σπουδών δεν μπορούν να υφίστανται και βασικές διαφοροποιήσεις (Λουκέρης, 2000: 258-262). Στη συνέχεια όμως στο επίπεδο μετατρεψιμότητας των σκοπών σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης, όπως εκφράζονται στα βιβλία του εκπαιδευτικού, διαπιστώνεται μια άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών στόχων στις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Παράλληλα, οι στόχοι στην πλειοψηφία τους δεν εξειδικεύονται και πολλές φορές περιγράφονται με γενικό και αόριστο τρόπο, ενώ η σχετική βιβλιογραφία έχει καταστήσει σαφές ότι ο βαθμός επίτευξης των στόχων συναρτάται με την επιτυχή μετατρεψιμότητα των στόχων με ακρίβεια και συγκεκριμένο περιεχόμενο. Έτσι οι αφηρημένες περιγραφές και οι γενικότητες υποδηλώνουν προχειρότητα στη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων από τη μια και από την άλλη η σαφής διατύπωση αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

6.4. Αθροιστικό μοντέλο του Gagne

Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, ιδιαίτερα για την ανθρώπινη μάθηση, η οποία κυρίως μας ενδιαφέρει εδώ, διαπιστώθηκε ότι κάθε είδος μάθησης υποβοηθείται περισσότερο από τη δημιουργία ορισμένων καταστάσεων. Οι πληροφορίες π.χ. μαθαίνονται καλύτερα, όταν συσχετιστούν και ενσωματωθούν σε ευρύτερες κατηγορίες γνώσεων και δυνατοτήτων που έχουν σημασία για το εκπαιδευόμενο. Οι στάσεις, αντίθετα, παγιώνονται καλύτερα, όταν το άτομο βρεθεί σε συνθήκες, στις οποίες δοκιμάζει ευχαρίστηση και νιώθει επιτυχία, ή ακόμη με τη μίμηση κάποιου προτύπου και με άλλα παρόμοια (Φλουρής, 1992).

Για όλους αυτούς τους λόγους, και ιδιαίτερα επειδή διευκολύνεται ο συστηματικός προγραμματισμός της διδασκαλίας άρχισαν να προτείνονται και άλλα ταξινομικά μοντέλα στόχων, τα οποία υπαγόρευαν μια συστημικότητα στη φιλοσοφία τους και μια δυναμική συσχέτιση στοχοθετικών αναφορών που ανήκουν είτε στο γνωστικό είτε στο συναισθηματικό είτε στον ψυχοκινητικό τομέα. Ως τέτοιο είναι και το ταξινομικό σύστημα του Gagne, όπως περιγράφεται στη συνέχεια από τον ίδιο (1977) και μεταφέρεται και από το Φλουρή (1992).

Περιλαμβάνει όλα τα είδη της μάθησης που προσφέρονται στο σχολείο, από την πρωτοβάθμια ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις πέντε παρακάτω κατηγορίες:

1. Μάθηση πληροφοριών και γνώσεων (*information*)
2. Μάθηση νοητικών δεξιοτήτων (*intellectual skills*)
 - α) Μάθηση διακρίσεων (*discrimination*)
 - β) Μάθηση συγκεκριμένων εννοιών (*concrete concepts*)
 - γ) Μάθηση ορισμών ή κατατάξεων των εννοιών (*defined concepts*)
 - δ) Μάθηση κανόνων (*rules*)
 - ε) Μάθηση σύνθεσης κανόνων ή λύσεων προβλήματος (*higher order rules or problem solving*).

3. *Μάθηση γνωστικής στρατηγικής (cognitive strategy)*

4. *Μάθηση στάσεων (attitudes)*

5. *Μάθηση κινητικών δεξιοτήτων (motor skills).*

6.4.1. *Μάθηση πληροφοριών και γνώσεων (information)*

Το είδος αυτό της μάθησης αναφέρεται στην επισώρευση διάφορων γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, από την πιο απλή μορφή των ονομασιών ως την οργανωμένη. Συνιστούν βασικό στοιχείο εκμάθησης κοινωνικών ρόλων του εκπαιδευόμενου και κοινωνικοποίησής του στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Συνιστούν ακόμα και εγγενές στοιχείο της ταυτότητάς του και θεωρούνται προαπαιτούμενο στοιχείο για την εκμάθηση των «νοητικών δεξιοτήτων». Η απόκτηση και διατήρηση στη μνήμη της οργανωμένης γνώσης πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα, όταν μπορεί να ενταχθεί μέσα σε ένα ευρύτερο, ουσιώδες, θεωρητικό πλαίσιο που έχει σημασία για το άτομο.

6.4.2. *Μάθηση των νοητικών δεξιοτήτων*

Οι «νοητικές δεξιότητες» είναι εκείνες που καθιστούν το άτομο ικανό να εκτελεί διάφορες νοητικές ενέργειες, και που θα το βοηθήσουν να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία ό,τι συναντήσει στο περιβάλλον του. Οι «νοητικές δεξιότητες» αποτελούν τον πιο βασικό στόχο της επίσημης εκπαίδευσης και αναφέρονται στο «πώς» ο εκπαιδευόμενος χειρίζεται τις ποικίλες διανοητικές λειτουργίες, ενώ οι «πληροφορίες» και οι γνώσεις αφορούν το «τι» ξέρει. Οι «νοητικές δεξιότητες» καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν τόσο τις στοιχειώδεις γλωσσικές δεξιότητες (τη διαμόρφωση π.χ. μιας πρότασης), όσο και τις προχωρημένες τεχνικές και επιστημονικές δεξιότητες.

Η εκμάθηση των «νοητικών δεξιοτήτων» αρχίζει από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική, και άλλα διδακτικά αντικείμενα. Με την ανάπτυξη των «νοητικών δεξιοτήτων» ο εκπαιδευόμενος αποκτά τους τρόπους ή τα μέσα για την αντιμετώπιση του περιβάλλοντός του (Gagne 1975·1984). Συγκεκριμένα, η απόκτηση μιας νοητικής δεξιότητας κάνει το άτομο ικανό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος με σύμβολα, όπως είναι π.χ. η γλώσσα και οι αριθμοί. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται π.χ. στη γλώσσα συμβολίζουν αντικείμενα, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων (εδώ -εκεί -πάνω - κάτω,

κ.λπ.). Οι γλωσσικές δεξιότητες που αποκτούνται στο σχολείο, όπως η ανάγνωση λέξεων, η σύνταξη προτάσεων, η γραφή μιας παραγράφου, η σύνθεση μιας έκθεσης, είναι επίσης «νοητικές δεξιότητες». Η χρήση των αριθμών, επίσης, που αντιπροσωπεύουν την ποσότητα των πραγμάτων στο περιβάλλον, καθώς και τα διάφορα σύμβολα που χρησιμο-ποιούνται, για να εκφραστούν οι διάφορες, ποσοστιαίες (π.χ. το +, το =, κ.λπ.), ή άλλου είδους σχέσεις (όπως είναι οι κύκλοι, τα τόξα, οι γραμμές, κ.α.), αποτελούν μέρος των «νοητικών δεξιοτήτων».

Οι «νοητικές δεξιότητες» διαιρούνται σε επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με την πολυπλοκότητα της νοητικής λειτουργίας που υποδηλώνουν. Σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους, επειδή η εκμάθηση των πιο πολύπλοκων δεξιοτήτων απαιτεί τη μάθηση των πιο απλών. Η ιεράρχηση αυτή των «νοητικών δεξιοτήτων» από την πιο απλή ως την πιο πολύπλοκη περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: τη «διάκριση», τη «συγκεκριμένη έννοια», τον «ορισμό ή κατάταξη εννοιών», τον «κανόνα», τη «σύνθεση κανόνων ή λύση προβλήματος». Έτσι η εκμάθηση της μιας από τις «νοητικές δεξιότητες», προϋποθέτει την κατάκτηση ή αφομοίωση όλων των άλλων που προηγούνται. Αυτό δείχνει ότι η φύση τους είναι συσσωρευτική και η εκμάθηση μιας νέας νοητικής δεξιότητας βασίζεται στην προηγούμενη, που αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της επόμενης. Προφανώς, οι νοητικές δεξιότητες αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας των νοητικών λειτουργιών και αναπτύσσονται άσχετα από το συγκεκριμένο μάθημα.

Είναι σαφές ότι όταν η διδασκαλία αποβλέπει στην επίλυση ενός προβλήματος, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν ορισμένους κανόνες υψηλότερου βαθμού, που στην ουσία είναι πολύπλοκοι ή πολυσύνθετοι κανόνες. Για να πετύχουμε τη δυνατότητα επίλυσης καταστάσεων προβληματισμού, πρέπει να ανακληθούν ορισμένοι απλούστεροι «κανόνες» που είχαν μαθευτεί προηγουμένως. Για την κατάκτηση των «κανόνων» είναι ανάγκη οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν ορισμένες «έννοιες ορισμού», που θα πρέπει ή να έχουν μάθει νωρίτερα ή να τις μάθουν πριν ροχαρήσουν στους «κανόνες». Για να κατακτήσουν, τέλος, «συγκεκριμένες έννοιες», πρέπει να έχει προηγηθεί η μάθηση ορισμένων «διακρίσεων». Η ιεραρχική θέση των νοητικών δεξιοτήτων θα φανεί καλύτερα και από όσα θα αναλυθούν πιο κάτω.

6.4.2.1. Μάθηση των διακρίσεων

Η «διάκριση» (discrimination), είναι ο πιο απλός τύπος από τις «νοητικές δεξιότητες» και αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να διαφοροποιεί τις αντιδράσεις του στα διαφορετικά ερεθίσματα. Πολλές τέτοιες διακρίσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του είναι σε θέση να κάνει ο εκπαιδευόμενος από την παιδική του ηλικία, πριν ακόμη μάθει να μιλά (π.χ. είναι σε

θέση να διακρίνει τους ήχους, τις φωνές, τα μεγέθη, κ.ά.). Οι διακρίσεις αυτές εξακολουθούν να αυξάνονται με τις συνεχείς εμπειρίες του.

Επιδιωκόμενη δυνατότητα. Η δυνατότητα που επιδιώκεται από τη μάθηση των «διακρίσεων» είναι η ανταπόκριση εκείνη που δείχνει ότι ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να διακρίνει ή να διαφοροποιεί τα ερεθίσματα που του παρέχονται. Συχνά η ανταπόκριση αυτή είναι μια απλή ένδειξη που φανερώνει την ικανότητα του εκπαιδευόμενου να αναγνωρίζει αν το ερέθισμα είναι το ίδιο ή διαφορετικό.

Εσωτερικές συνθήκες. Για να κάνει την επιδιωκόμενη ανταπόκριση ο εκπαιδευόμενος, απαιτείται η αντίστοιχη υποδομή των αισθητηρίων οργάνων που θα ενεργοποιήσουν την ανάλογη δραστηριότητα του εγκεφάλου. Εξάλλου, η απαιτούμενη ανταπόκριση από το άτομο μπορεί να είναι τόσο απλή, όσο το να δείξει με το δάχτυλο κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή κάποια εικόνα ή κάτι παρόμοιο.

Εξωτερικές συνθήκες. Η μάθηση των διακρίσεων προϋποθέτει τη χρήση των αρχών της συνάφειας, της ενίσχυσης και της επανάληψης. Η συνάφεια είναι αναγκαία, επειδή η ανταπόκριση πρέπει να ακολουθεί το ερέθισμα σε άμεσο χρονικό διάστημα. Η ενίσχυση πρέπει να επιτελείται, για να διαφοροποιούνται οι ορθές από τις λανθασμένες ανταποκρίσεις. Η επανάληψη, τέλος, μπορεί να παίζει σπουδαίο ρόλο, ιδιαίτερα, όταν η μαθησιακή κατάσταση μπορεί να απαιτεί την επανάληψη του ερεθίσματος για αρκετές φορές έτσι, ώστε να γίνει η σωστή επιλογή της διαφοράς μεταξύ των ερεθισμάτων. Μερικές φορές βέβαια μπορεί να χρειαστεί να δοθεί το ερέθισμα μια φορά μόνο για να αποκτήσει το μαθητευόμενο άτομο τη δυνατότητα της διάκρισης, ενώ άλλες φορές περισσότερες. Οι επιπρόσθετες πάντως επαναλήψεις γίνονται αναγκαίες, όταν μαθαίνονται «πολλαπλές διακρίσεις», όπως στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος καλείται να διακρίνει αμέσως ένα αντικείμενο με πολλές μορφές.

6.4.2.2. *Μάθηση συγκεκριμένων εννοιών*

Όταν η δυνατότητα της «διάκρισης» έχει κατακτηθεί, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει έννοιες. Η πιο απλή μορφή αυτής της δεξιότητας είναι η εκμάθηση «συγκεκριμένης έννοιας» (concrete concept). Η δυνατότητα αυτή επιτρέπει στο εκπαιδευόμενο να προσδιορίζει μια «τάξη συγκεκριμένων αντικειμένων», π.χ. την πόρτα, το τραπέζι, κ.ά., ή ακόμα έννοιες σχέσεων χώρου, χρόνου, κ.λπ., π.χ., μακριά, έξω, κάτω, κ.ά. Όλες αυτές οι έννοιες ονομάζονται «συγκεκριμένες» και η μάθησή τους δημιουργεί τη δυνατότητα στο εκπαιδευόμενο να γνωρίζει τη σημασία τους και να προσδιορίζει την «τάξη» ή ομοταξία στην οποία ανήκουν. Η δυνατότητα του προσδιορισμού των συγκεκριμένων εννοιών είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για την πιο πολύπλοκη μάθηση. Πολλοί ερευνητές

μάλιστα έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα των συγκεκριμένων εννοιών, τις οποίες θεωρούν ως προαπαιτούμενες για την εκμάθηση των αφηρημένων εννοιών.

Επιδιωκόμενη δυνατότητα. Με τη νοητική αυτή δεξιότητα επιδιώκεται η απόκτηση της δυνατότητας του εκπαιδευόμενου να προσδιορίσει τις ιδιότητες μιας «τάξης» αντικειμένων, όπως, όταν τοποθετήσει π.χ. διάφορα αντικείμενα στην ίδια «τάξη», επειδή τα συνδέουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευόμενος δηλαδή μπορεί να κάνει τις ενέργειες αυτές και άλλες όμοιες με τρόπο που να δείχνει ότι έχει τη δυνατότητα να καθορίσει το συγκεκριμένο αντικείμενο στην «τάξη» των εννοιών που ανήκει:

Εσωτερικές συνθήκες. Για να αποκτηθεί η δυνατότητα που αναφέρεται στη συγκεκριμένη έννοια, πρέπει να προϋπάρχει η δεξιότητα που ονομάσαμε «διάκριση». Αν π.χ. ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει την έννοια του αριθμού 2, πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει την ποσότητα αυτή ανάμεσα σε άλλες (π.χ. την ποσότητα α, ..από την ποσότητα β, ...).

Εξωτερικές συνθήκες. Η μάθηση των «συγκεκριμένων εννοιών» απαιτεί να παρουσιάζονται περιπτώσεις αντικειμένων από μια συγκεκριμένη «τάξη», που να ποικίλλουν αρκετά ως προς τα χαρακτηριστικά τους και στη συνέχεια να ζητείται από τον εκπαιδευόμενο να προσδιορίσει εννοιολογικά την κάθε περίπτωση. Η δυνατότητα της «συγκεκριμένης έννοιας» είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για την εκμάθηση των πιο πολύπλοκων και αφηρημένων εννοιών και ιδεών.

6.4.2.3. Μάθηση ορισμών ή κατατάξεων εννοιών

Μερικές από τις έννοιες (αντικειμένων, ποιότητας ή σχέσεων), για να προσδιοριστούν, πρέπει να δοθεί ένας ορισμός. Απαιτείται δηλαδή να χρησιμοποιήσει κανείς μια πρόταση, για να τις περιγράψει και να τις προσδιορίσει. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται έννοιες όπως ο εύκολος, ο αόρατος, ο αγαθός και άλλες, γι' αυτό και ονομάζονται «έννοιες ορισμού» (defined concepts).

Πολλές από τις «συγκεκριμένες έννοιες» που μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος στις κατώτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντικαθίστανται ή επεκτείνονται αργότερα σε «έννοιες ορισμού». Πιστεύεται ότι ο εκπαιδευόμενος έχει αποκτήσει τη δυνατότητα της «έννοιας του ορισμού», όταν είναι σε θέση να την εφαρμόσει σε διάφορα παραδείγματα, δίνοντας έναν ορισμό γι' αυτά. Για να δείξει ο εκπαιδευόμενος ότι κατέχει τον ορισμό μιας έννοιας, δεν είναι απαραίτητο να τον αναφέρει, αρκεί να δείξει έμπρακτα ότι μπορεί να ταξινομήσει την έννοια αυτή. Ο εκπαιδευόμενος, δηλαδή, έχει κατακτήσει μια έννοια ορισμού, όταν μπορεί να δείξει με τις ενέργειές του τη σημασία κάποιας συγκεκριμένης «τάξης» αντικειμένων, γεγονότων ή σχέσεων.

Επιδιωκόμενη δυνατότητα. Με τη νοητική αυτή δεξιότητα επιδιώκεται η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να δείξει ότι κατανόησε τη σημασία μιας έννοιας προσδιορίζοντας περιπτώσεις εννοιών που αποτελούν τμήματα ή επιμέρους έννοιες σε έναν ορισμό και δίνοντας μια περίπτωση για τις σχέσεις ανάμεσά τους.

Εσωτερικές συνθήκες. Για να αποκτήσει μια έννοια ορισμού ο εκπαιδευόμενος, πρέπει να ανακαλέσει όλες τις επιμέρους έννοιες που περιλαμβάνονται στον ορισμό, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Εξωτερικές συνθήκες. Μια έννοια ορισμού μπορεί να κατακτηθεί με το να παρατηρήσει ο εκπαιδευόμενος μια επίδειξη από ένα παράδειγμα που θα του δοθεί από το εκπαιδευτικό. Μπορεί επίσης ο εκπαιδευόμενος να κατακτήσει την έννοια μέσω της λεκτικής πληροφόρησης ενός ορισμού. Ταυτόχρονα, όμως, και πέρα από τη λεκτική δήλωση του ορισμού, απαιτείται να ανακαλούνται οι επιμέρους έννοιες που τυχόν συνοδεύουν την προς μάθηση έννοια.

6.4.2.4. Μάθηση κανόνων

Η νοητική δεξιότητα που αναφέρεται στον «κανόνα» (rule) είναι πολύ κοινή και βασική στην εκπαίδευση. Αναφέρεται στη δυνατότητα που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να κάνει ορισμένες ενέργειες χρησιμοποιώντας διάφορα σύμβολα, όπως άλλωστε συμβαίνει με τους «κανόνες» των μαθημάτων κυρίως των θετικών επιστημών. Με την ανάπτυξη της δυνατότητας αυτής ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να ανταποκριθεί όχι μόνο σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά σε μια ομοταξία πραγμάτων ή γεγονότων.

Είναι ευνόητο ότι οι «κανόνες» διδάσκονται σε όλα τα μαθήματα και όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ότι ένα μεγάλο μέρος των σχολικών προγραμμάτων έχει στόχο την εκμάθηση και εφαρμογή των «κανόνων». Η σύνταξη των προτάσεων, η ορθογραφία των λέξεων, οι αριθμητικοί υπολογισμοί, οι χημικές και αριθμητικές εξισώσεις, η σύνταξη προτάσεων ξένων γλωσσών και τόσα άλλα είναι παραδείγματα εφαρμογής «κανόνων». Φυσικά, όταν αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος τη δυνατότητα του «κανόνα», είναι σε θέση να τον εφαρμόζει σε όλες τις περιπτώσεις και όχι απλώς να τον αναφέρει. Πολλές φορές μάλιστα, ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να εφαρμόζει έναν «κανόνα», χωρίς να μπορεί να τον αναφέρει.

Από τα όσα αναφέρθηκαν γίνεται φανερό ότι σε σύγκριση με την έννοια του ορισμού ο «κανόνας» τυπικά δε διαφέρει πολύ ως προς τη φύση και τον τρόπο μάθησης του. Και αυτό, γιατί η έννοια του ορισμού είναι ένα συγκεκριμένο είδος «κανόνα». Οι «κανόνες» όμως περιλαμβάνουν και πολλές άλλες κατηγορίες εκτός από την ταξινόμηση και αναφέρονται σε σχέσεις όπως: όμοια προς..., ίσο προς..., μεγαλύτερο από..., λιγότερο από..., και διάφορα άλλα.

Επιδιωκόμενη δυνατότητα. Με τη νοητική αυτή δεξιότητα επιδιώκεται η ανάπτυξη της δυνατότητας του εκπαιδευόμενου να θέτει σε εφαρμογή έναν «κανόνα» σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ή με παραδείγματα (να είναι δηλαδή σε θέση να ταξινομεί τις επιμέρους έννοιες που υπάγονται σε μια σχέση).

Εσωτερικές συνθήκες. Κατά την εκμάθηση ενός «κανόνα» ο εκπαιδευόμενος πρέπει να ανακαλέσει καθεμιά από τις επιμέρους έννοιες του «κανόνα», καθώς και τις σύνθετες έννοιες που τυχόν υπάρχουν. Βέβαια, οι επιμέρους έννοιες πρέπει να έχουν γίνει κτήμα του εκπαιδευόμενου, ώστε να είναι σε θέση να τις ανακαλέσει (διαφορετικά θα πρέπει πρώτα να διδαχτούν οι επιμέρους έννοιες και έπειτα να ακολουθήσει η εφαρμογή του συγκεκριμένου «κανόνα»).

Εξωτερικές συνθήκες. Συνήθως οι εξωτερικές συνθήκες για την εκμάθηση των «κανόνων» περιλαμβάνουν τη χρήση λεκτικών επικοινωνιών. Η λεκτική μετάδοση του κανόνα από τον εκπαιδευτικό στον εκπαιδευόμενο θα πρέπει να γίνεται βέβαια με τρόπο που να του παρέχει ορισμένες νύξεις και οδηγίες για τη «διευθέτηση» και κατάταξη των επιμέρους εννοιών.

6.4.2.5. Μάθηση σύνθεσης κανόνων ή λύσεων προβλήματος

Το ανώτερο επίπεδο στην ιεραρχία των «νοητικών δεξιοτήτων» είναι η «σύνθεση κανόνων ή λύση προβλήματος» (higher order rule or problem solving). Αυτή η «νοητική δεξιότητα» στην ουσία είναι ένα είδος σύνθετου «κανόνα», ο οποίος παρόλο που συνιστά ένα συνδυασμό άλλων απλούστερων «κανόνων» διαφέρει από αυτούς ως προς την πολυπλοκότητα και το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας την οποία στοχεύει να καλλιεργήσει. Ως είδος μάθησης επιδιώκει να αναπτύξει τη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να επινοεί και να επιλύει τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Με την ανάπτυξη της δυνατότητας αυτής καλλιεργείται άμεσα η διαδικασία της σκέψης του εκπαιδευόμενου και η αναλυτικοεπαγωγική του ικανότητα να εφαρμόζει, ύστερα από αναζήτηση, τη «σωστή» λύση για τη συγκεκριμένη πρωτότυπη περίπτωση. Αυτή η λύση ενδέχεται να αναφέρεται σε εξωσχολικές ή σχολικές καταστάσεις και μπορεί να εκτείνεται από τη λύση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα της γεωμετρίας ή κάποιου άλλου σχολικού μαθήματος έως τη λύση σε μια κρίσιμη και αδιέξοδη περίπτωση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι κάθε φορά που ένας εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει μια νέα κατάσταση προβληματισμού προσφεύγει σε απλούστερους «κανόνες» που έχει μάθει προηγουμένως, για να αναζητήσει τις πιθανές λύσεις και να κάνει τους ανάλογους συνδυασμούς που απαιτεί η νέα εφαρμογή της «σύνθεσης κανόνων». Άλλωστε οι πιο απλοί «κανόνες», τους οποίους έχει

μάθει προηγουμένως ο εκπαιδευόμενος, αποτελούν την υποδομή που έχει στη διάθεση του για να επινοήσει τη ζητούμενη λύση. Εξάλλου, κάθε φορά, που ο εκπαιδευόμενος κατορθώνει να επιλύει μια νέα προβληματική περίπτωση, ενσωματώνει ένα νέο «κανόνα» στην προηγούμενη υποδομή του, την οποία εμπλουτίζει με νέους συνδυασμούς λύσεων για τις μελλοντικές καταστάσεις προβληματισμού. Εξυπακούεται βέβαια ότι η όλη διαδικασία της εφαρμογής του «κανόνα υψηλότερου βαθμού» για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης πρέπει να χαρακτηρίζεται από την έλλειψη «οδηγιών» για μάθηση ή νύξεων από τον εκπαιδευτικό. Άλλωστε, σε μια κατάσταση προβληματισμού απαιτείται να εφαρμόζει ο εκπαιδευόμενος μόνος του την όλη στρατηγική προσέγγιση του προβλήματος, πράγμα που προωθεί τη δημιουργική του σκέψη.

Επιδιωκόμενη δυνατότητα. Επιδιώκεται η επινοήση και χρήση πολύπλοκων «κανόνων», για να επιτευχθεί η λύση ενός προβλήματος που είναι πρωτότυπο για τον εκπαιδευόμενο. Όταν αποκτηθεί ο «κανόνας, υψηλότερου βαθμού», ο εκπαιδευόμενος θα είναι σε θέση να τον εφαρμόσει σε άλλες όμοιες καταστάσεις. Επομένως, έμμεσα επιδιώκεται και η απόκτηση της δυνατότητας της μεταφοράς ή μεταβίβασης της μάθησης.

Εσωτερικές συνθήκες. Στην επίλυση ενός προβλήματος ο εκπαιδευόμενος πρέπει να ανακαλέσει τους σχετικούς επιμέρους «κανόνες» και τις ανάλογες πληροφορίες και γνώσεις. Προϋποτίθεται βέβαια ότι οι επιμέρους σχετικοί ή προαπαιτούμενοι «κανόνες» έχουν κατακτηθεί, πριν ο εκπαιδευόμενος επιχειρήσει να κάνει εφαρμογή της «σύνθεσης κανόνων».

Εξωτερικές συνθήκες. Παρέχεται στο εκπαιδευόμενο μια πραγματική ή αντιπροσωπευτική προβληματική κατάσταση, που δεν του ήταν προηγουμένως γνωστή. Οι νύξεις που τυχόν παρέχονται από τον εκπαιδευτικό σε λεκτική μορφή χρειάζεται να είναι ελάχιστες ή να λείπουν εντελώς. Έτσι θα δοθεί η ευκαιρία να ασχοληθεί ο εκπαιδευόμενος με τη μάθηση χρησιμοποιώντας την ανακάλυψη. Στο συγκεκριμένο πρόβλημα θα επινοήσει με βεβαιότητα μια λύση. Συνοψίζοντας σημειώνουμε ότι, όπως φάνηκε και από την περιγραφή που προηγήθηκε, η διδασκαλία των «νοητικών δεξιοτήτων» αρχίζει από τις πρώτες κιόλας τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης και είναι θεμελιώδης τόσο στη βαθμίδα αυτή, όσο και στη μέση εκπαίδευση. Υπενθυμίζουμε ακόμη ότι η φύση και η δομή τους είναι ιεραρχική. Η σχέση τους αυτή δημιουργεί άμεσες επιπτώσεις τόσο στη μαθησιακή, όσο και στη διδακτική διαδικασία, αφού οι πιο απλές «νοητικές δεξιότητες» προαπαιτούνται για τις πιο πολύπλοκες. Τις κυριότερες συνθήκες μάθησης, που αφορούν όλες τις «νοητικές δεξιότητες», παραθέτουμε συνοπτικά στη συνέχεια. Η ανάπτυξη, τέλος, των «νοητικών δεξιοτήτων» προϋποθέτει τη δυνατότητα εφαρμογής τους στις ανάλογες καταστάσεις.

Περιληπτικές συνθήκες μάθησης για τις νοητικές δεξιότητες

Η ιεραρχική δομή των «νοητικών δεξιοτήτων», από την πιο απλή ως την πιο σύνθετη, απαιτεί και την ανάλογη πρόβλεψη των διδακτικών συνθηκών, ώστε να μη δημιουργούνται μαθησιακά κενά. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία των «νοητικών δεξιοτήτων» είναι απαραίτητη η ανάλυσή τους σε απλές και σε σύνθετες. Η ανάλυση αυτή (που συχνά ονομάζεται ανάλυση έργου - task analysis) θα υποβοηθήσει στην κατάταξή τους σε αντίστοιχους διδακτικούς στόχους, πράγμα που θα διευκολύνει τόσο στον προσδιορισμό των διαθέσιμων από τους εκπαιδευόμενους δεξιοτήτων, όσο και στην εκτίμηση των προαπαιτούμενων στοιχείων, που θα αποτελέσουν τη βασική υποδομή ή εναρκτήριο σημείο της διδασκαλίας, πριν μεταβεί ο εκπαιδευτικός στις επόμενες και πιο πολύπλοκες «νοητικές δεξιότητες». Τα θέματα όμως αυτά ανάγονται στον προγραμματισμό ή την αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και θα αναλυθούν στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Την απόκτηση των «νοητικών δεξιοτήτων» μπορούν να επηρεάσουν ακόμη δυο κυρίως ενέργειες του εκπαιδευτικού. Η μια αναφέρεται στην ανάκληση των πιο απλών δεξιοτήτων στη συνειδητή μνήμη, με το να ζητήσει ο εκπαιδευτικός να αναφέρουν οι εκπαιδευόμενοι μια συγκεκριμένη «νοητική δεξιότητα». Μπορεί επίσης να αναθέσει σε έναν από τους εκπαιδευόμενους να δείξει στον πίνακα ότι είναι κάτοχος του συγκεκριμένου «κανόνα». Η άλλη ενέργεια του εκπαιδευτικού αφορά τις ανάλογες νύξεις ή συστάσεις στο εκπαιδευόμενο για την κατάλληλη σειρά των διαδικασιών στη διάρκεια της διδασκαλίας (π.χ. ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει νύξεις για τη λύση ενός προβλήματος αριθμητικής υποδεικνύοντας έμμεσα στο εκπαιδευόμενο ποια πράξη θα κάνει πρώτα -πολλαπλασιασμό, διαίρεση, κ.λπ.- και τι θα ακολουθήσει έπειτα).

Βέβαια, η παροχή τέτοιων νύξεων θα ποικίλει ανάλογα με την πολυπλοκότητα της «νοητικής δεξιότητας» που επιχειρεί να μάθει ο εκπαιδευόμενος. Πολλές φορές ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται αρκετές οδηγίες και νύξεις από τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να τονίσουμε και πάλι ότι στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος, κατά τη διαδικασία της ανάκλησης των νοητικών δεξιοτήτων πριν από την εκμάθηση των νέων, δεν έχει στο «ρεπερτόριο του» τις αναγκαίες προκαταρκτικές νοητικές δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις διδάξει, πριν προχωρήσει στις νέες. Έτσι θα αποφύγει τη δημιουργία μαθησιακών κενών στο εκπαιδευόμενο και η μάθηση θα είναι αποτελεσματική. Αν και η εκμάθηση ορισμένων νοητικών δεξιοτήτων, όπως είναι οι «έννοιες» και οι «κανόνες», μπορεί να πραγματοποιηθεί σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα, η διαδικασία της ανάκλησής τους παρουσιάζει

δυσκολίες, λίγες μόνο ημέρες μετά την εκμάθησή τους. Φέρνουμε ένα παράδειγμα, για να γίνει αυτό κατανοητό. Ο εκπαιδευόμενος π.χ, έμαθε τον «κανόνα» για τη μετατροπή των μιλίων σε χιλιόμετρα ή της θερμοκρασίας από βαθμούς Κελσίου σε Φαρενάιτ• όμως μετά από λίγες ημέρες δυσκολεύεται να ανακαλέσει τους «κανόνες» αυτούς. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται πληροφορίες με τη μορφή «νύξεων», για να μπορεί να ανακαλέσει τον «κανόνα» ή μια άλλη «νοητική δεξιότητα» (π.χ. χρειάζεται να πληροφορηθεί πόσα χιλιόμετρα είναι το μίλι, ή και να του δοθεί ο τύπος της μετατροπής βαθμών Κελσίου σε Φαρενάιτ ή κάτι παρόμοιο).

Τέλος, πρέπει να προγραμματίζονται διάφορες καταστάσεις έτσι, ώστε να μπαίνουν σε εφαρμογή οι «νοητικές δεξιότητες», που αποκτήθηκαν και να πραγματοποιείται η μεταφορά της μάθησης. Στην κάθετη μεταφορά βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατάκτηση των πιο απλών νοητικών δεξιοτήτων, πάνω στις οποίες θα βασιστεί και η μεταφορά τους στις πιο πολύπλοκες. Η οριζόντια μεταφορά της μάθησης των «νοητικών δεξιοτήτων» αφορά τη γενίκευσή τους σε άλλες παρεμφερείς καταστάσεις ή περιπτώσεις.

6.5. Η μάθηση της γνωστικής στρατηγικής

Ένα άλλο είδος μάθησης, που πρέπει να αποτελεί και ουσιαστική επιδίωξη του σχολείου, είναι η «γνωστική στρατηγική» (cognitive strategy). Η «γνωστική στρατηγική» αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να κατευθύνει την προσοχή, τη μνήμη και τη σκέψη του. Είναι η δυνατότητα που ενεργοποιεί τις διαδικασίες του «εκτελεστικού ελέγχου», που στη συνέχεια ενεργοποιούν και τροποποιούν όλες τις άλλες διαδικασίες της μάθησης.

Ο όρος «γνωστική στρατηγική» οφείλεται στον Bruner (όπ.αναφ στο Φλουρή, 1992) αναλύει λεπτομερώς τη σημασία και τις επιπτώσεις του τύπου αυτού της μάθησης στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Παρόμοιους βέβαια όρους χρησιμοποίησαν και άλλοι ψυχολόγοι. Άσχετα από τις διαφορετικές ονομασίες που δίνονται στη δυνατότητα αυτή, οφείλουμε να τονίσουμε ιδιαίτερα τη σπουδαιότητά της στη σχολική μάθηση. Άλλωστε, υποστηρίζεται ότι η «γνωστική στρατηγική» ενδέχεται να καθορίζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου στην όλη αντιμετώπιση του περιβάλλοντος του, αφού είναι ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος στην επίλυση καταστάσεων προβληματισμού, στη διευθέτηση των διαδικασιών της μάθησης και γενικά ο τρόπος που προσλαμβάνει, οργανώνει και συγκρατεί τις πληροφορίες αλλά και που σκέπτεται.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Η «γνωστική στρατηγική» αναφέρεται στον τρόπο και τη μέθοδο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος, για να κωδικοποιήσει, να ανακαλέσει, να γενικεύσει, να εφαρμόσει ή να μεταφέρει πληροφορίες, γνώσεις, δεξιότητες και άλλες δυνατότητες. Βέβαια, κάθε άτομο έχει τη δική του στρατηγική και διαθέτει τους δικούς του τρόπους ελέγχου της μάθησης και σκέψης, ανάλογα με την υφή των ψυχοπνευματικών λειτουργιών του, αλλά και σε σχέση με άλλους πολλούς παράγοντες.

Επειδή το είδος αυτό της μάθησης αποβλέπει στο να μάθει ο εκπαιδευόμενος να επινοεί τρόπους με τους οποίους θα αντιμετωπίζει τις καταστάσεις προβληματισμού, πρέπει με κάθε τρόπο να του παρέχονται συγκεκριμένες ευκαιρίες για να αναπτύξει τη «γνωστική του στρατηγική». Μόνο έτσι θα αποκτήσει: ανεξαρτησία σκέψης και θα εξοικειωθεί με το πώς να μαθαίνει καθώς και με το πώς να σκέπτεται. Η πρωτοτυπία και η αρτιότητα της σκέψης ενός εκπαιδευόμενου καθορίζονται από την αποτελεσματικότητα της «γνωστικής στρατηγικής» που, διαθέτει. Το γεγονός ότι η «γνωστική στρατηγική» αποτελεί τη βασική δυνατότητα, για να αντιμετωπιστούν καταστάσεις προβληματισμού, έχει ιδιαίτερη σημασία για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Η άποψη βέβαια αυτή είναι αντίθετη με εκείνη του Piaget, σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη (Piaget, 1950· Flavel, 1963). Η βασική θέση του Piaget, όπως προαναφέραμε, είναι ότι η νόηση του κάθε παιδιού αναπτύσσεται ακολουθώντας καθορισμένα στάδια που αντιπροσωπεύουν τη δυνατότητα της χρήσης των λογικών λειτουργιών, ενώ παράλληλα θέτουν τα όρια για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων.

Υποστηρίζεται επίσης ότι «γνωστική στρατηγική» αναπτύσσεται καλύτερα με τη διαδικασία της κατάκτησης, γενίκευσης και μεταφοράς των «νοητικών δεξιοτήτων» υψηλότερου βαθμού παρά με τη διαδικασία της ωρίμανσης που συνεπάγεται η ανάπτυξη του ατόμου. Η θέση αυτή μας επιτρέπει να μεταχειριστούμε τη «γνωστική στρατηγική» ως ένα συγκεκριμένο και χρήσιμο είδος μάθησης ή ως δυνατότητα που μπορούν να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, και παράλληλα να προωθήσουμε τις «νοητικές δεξιότητες» σε αυτούς από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

6.5.1. Συνθήκες μάθησης

Η δυνατότητα που καλλιεργείται στον εκπαιδευόμενο με την απόκτηση της «γνωστικής στρατηγικής» είναι η επινόηση πρωτότυπων λύσεων σε καταστάσεις προβληματισμού. Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας για την εκμάθηση της «γνωστικής στρατηγικής», πρέπει να γίνεται με τη συχνή πρόβλεψη και παροχή ευκαιριών στον εκπαιδευόμενο για την ανάπτυξη και χρήση της δυνατότητάς του αυτής. Οι ευκαιρίες βέβαια για την αντιμετώπιση καταστάσεων προβληματισμού θα πρέπει να είναι συχνές και

συνεχείς. Η στρατηγική ή οι στρατηγικές που ρυθμίζουν τον τρόπο μάθησης, ανάκλησης και γενικά την ποιότητα της σκέψης του εκπαιδευόμενου, δεν αποκτώνται μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, όπως συμβαίνει με τις «νοητικές δεξιότητες», αλλά αντίθετα απαιτείται πολύς χρόνος γι' αυτό.

Επιδιωκόμενη δυνατότητα. Βασική επιδίωξη της δυνατότητας αυτής είναι η επινόηση εντελώς πρωτότυπων λύσεων σε μια προβληματική κατάσταση, στην οποία ούτε η φύση ούτε ο συγκεκριμένος τρόπος της λύσης καθορίζονται.

Εσωτερικές συνθήκες. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να διαθέτει μια ποικιλία «γνωστικών στρατηγικών» για λύσεις προβλημάτων, από τις οποίες να κάνει επιλογή. Προφανώς, αν ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει να φτάσει σε μια πρωτότυπη λύση, χρειάζεται να διαθέτει ακόμη και τις ανάλογες «νοητικές δεξιότητες» που απαιτούνται για τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος.

Εξωτερικές συνθήκες. Στη διευθέτηση των στοιχειωδών εξωτερικών συνθηκών περιλαμβάνεται και η παρουσίαση πρωτότυπων προβλημάτων, για τα οποία η συγκεκριμένη σειρά που θα ακολουθηθεί για την εξεύρεση λύσεων δεν προσδιορίζεται. Ένα τέτοιο π.χ. πρόβλημα για το οποίο επιζητείται πρωτότυπη λύση είναι και το ακόλουθο: «Σε τι είδους εργασίες θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο άνθρωπος τα χέρια του, αν είχε δύο αντίχειρες σε κάθε χέρι;» Για να προσεγγίσουν οι εκπαιδευόμενοι το πρωτότυπο αυτό πρόβλημα, θα πρέπει να αναζητήσουν λύσεις στο «ρεπερτόριο» τους και να κάνουν χρήση της «γνωστικής στρατηγικής», αλλά και των ανάλογων «νοητικών δεξιοτήτων» τους. Από τη μεριά πάντως του εκπαιδευτικού απαιτείται η εξασφάλιση ότι το πρόβλημα που παρουσιάζεται είναι πρωτότυπο και συνεπώς αντιπροσωπεύει μια ευνοϊκή συνθήκη για την ανάπτυξη της δημιουργικής, αποκλίνουσας και αυτόνομης σκέψης.

6.5.2. Μάθηση των στάσεων

Ένα άλλο είδος μάθησης, διαφορετικό από αυτά που αναλύθηκαν μέχρι τώρα, που διδάσκεται στο σχολείο, άλλοτε ευκαιριακά και άλλοτε εσκεμμένα, είναι η στάση (attitude). Στάση ονομάζεται η εσωτερική κατάσταση που υπάρχει σε ένα άτομο και η οποία τείνει να επηρεάζει την επιλογή ή προτίμησή του για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα, θέσεις ή γεγονότα (Gagne, 1977). Το είδος αυτό της μάθησης ανήκει στο συναισθηματικό τομέα της εκπαίδευσης (Krathwohl, Bloom & Masia, 1990), σε αντίθεση προς τα άλλα είδη που περιγράφηκαν μέχρι τώρα, τα οποία κατατάσσονται στο γνωστικό τομέα.

Στο συναισθηματικό τομέα, εκτός από τις στάσεις, υπάγονται και οι αξίες, οι διαθέσεις και οι τάσεις, που αποτελούν και αυτές συχνά αντικείμενο διδασκαλίας των σχολείων, έχοντας κοινό χαρακτηριστικό τους τη συγκινησιακή διάσταση της εκπαίδευσης. Όμως, οι τελευταίες είναι πιο γενικές, ενώ οι στάσεις θεωρούνται περισσότερο συγκεκριμένες και αναφέρονται στις ειδικές προτιμήσεις του ατόμου, γι' αυτό και συνιστούν ένα αξιολογικό είδος της μάθησης. Οι στάσεις μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές. Όταν ένα άτομο λόγω χάρη έχει μια θετική στάση για την καθαριότητα, αυτό θα φανεί και από τις αντίστοιχες πράξεις που θα κάνει. Η στάση που έχει ένας εκπαιδευόμενος γενικά για τη μάθηση και ειδικότερα για ένα συγκεκριμένο μάθημα, θα παίζει επίσης μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της προτίμησής του σχετικά με το ποια βιβλία θα μελετήσει, σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα παρουσιάσει μεγαλύτερη επίδοση και άλλα παρόμοια.

Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα η σπουδαιότητα της δημιουργίας των θετικών στάσεων σε όλους τους εκπαιδευόμενους, αφού η συνεργασία και αλληλεπίδραση με αυτούς εξαρτάται από τη στάση που έχουν διαμορφώσει για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Παρά τη σπουδαιότητα των στάσεων, η διδασκαλία τους σε πολλά σχολεία του κόσμου είναι ευκαιριακή, και αυτό, γιατί υπάρχουν κάποιες δυσκολίες. Μια από τις δυσκολίες αυτές οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν επίσημα καθοριστεί από τα εκπαιδευτικά συστήματα ποιες από τις στάσεις είναι κοινωνικά επιθυμητές και πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο και ποιες όχι.

Αν και πολλοί ψυχοπαιδαγωγοί και άλλοι ειδικοί επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των στάσεων και παρά το ότι πολλές στάσεις αποτελούν μέρος των εκπαιδευτικών σκοπών, αλλά και των μαθημάτων (π.χ. η ιστορία, τα θρησκευτικά) ο ακριβής προσδιορισμός και οι τρόποι διατύπωσής τους είναι σχεδόν ανύπαρκτοι. Μεγάλη, τέλος, βαρύτητα θα πρέπει να αποδίδει η εκπαίδευση και στη διαμόρφωση της στάσης του ίδιου του εκπαιδευόμενου απέναντι στον εαυτό του, ή όπως συχνά αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, στην αυτοαντίληψη ή αυτοσυναίσθημά του (self-concept).

6.5.3. Μάθηση κινητικών δεξιοτήτων

Αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να εκτελεί ορισμένες πράξεις και ανήκουν στον ψυχοκινητικό τομέα. Κατά τη διαδικασία εκμάθησής τους αξιοποιούνται και άλλα είδη μάθησης, όπως οι νοητικές δεξιότητες, οι στάσεις και οι πληροφορίες. Ορισμένες μάλιστα από αυτές έχουν υψηλό βαθμό συνθετότητας (κολύμπι, γράψιμο, σχέδιο κλπ.) και προϋποθέτουν συντονισμό επιμέρους

κινητικών δεξιοτήτων των άκρων και της νόησης. Μέσα από την εξάσκηση ο εκπαιδευόμενος θα πετυχαίνει ακρίβεια, ταχύτητα και βελτίωση του αποτελέσματος της κινητικής δεξιότητας που επιδιώκει να αποκτήσει.

6.6. Η στοχοταξινόμια της Κριτικής Σκέψης

Το σύστημα στοχοταξινόμιας της κριτικής σκέψης περιέχει τα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης (λογικοί συλλογισμοί, γνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστικότητα) οργανωμένα κατά αύξουσα δυσκολία. Η αυστηρά ιεραρχική οργάνωση αντικαθίσταται από την κυκλοτερική προσέγγιση μέσα από επίπεδα σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων κατανόησης του κόσμου, απόκτηση οργανωμένων γνώσεων δηλωτικής φύσης, σχηματοποίηση και αυτοματοποίηση δεξιοτήτων που συγκροτούν τη διαδικαστική γνώση, ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών παραγωγικής σκέψης, απόκτηση κοινωνικών –ηθικών στάσεων και δεξιοτήτων και ανάπτυξη του μεταγνωστικού (Ματσαγγούρας, 2007).

ΟΡΙΣΜΟΣ

Ως «έννοιες» ορίζουμε την οργανωμένη γνώση που κατέχει το άτομο για τα ουσιώδη γνωρίσματα προσώπων, αντικειμένων, γεγονότων, ιδεών, καταστάσεων και διαδικασιών.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι «κρίσεις» εκφράζουν σχέσειςόπως είναι η ταυτότητα,η ομοιότητα,η διαφορά και η αντίθεση,που συνδέουν δύο έννοιες.Οι κρίσεις επιτρέπουν στο άτομο να διατυπώσει προσωπικές γνώμες,εκτιμήσεις και συμπεράσματα για τα αντικείμενα που το απασχολούν.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι «γενικεύσεις» εκφράζουν τις αιτιώδεις ή κανονιστικές σχέσεις που συνδέουν τις έννοιες. Οι γενικεύσεις χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν,να επεξηγήσουν και να προβλέψουν φαινόμενα και καταστάσεις.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Τα «σχήματα οργάνωσης της γνώσης» αποτελούν σχήματα ερμηνείας του κόσμου. Εμπεριέχουν ανωτάτου επιπέδου νοητικές κατασκευές που αναδεικνύουν τη δομή των εννοιών και πώς αυτές εντάσσονται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων με συναφείς έννοιες.Το άτομο μαζίμε τα σχήματα,τις αξίες και τις πεποιθήσεις του διαμορφώνει τη προσωπική του κοσμοαντίληψη.

Η δηλωτική γνώση αναφέρεται στην οντολογία των πραγμάτων και αποτελεί αντικείμενο των Επιστημών, ενώ η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στον τρόπο χρήσης της γνώσης και των πραγμάτων και αποτελεί αντικείμενο της μεθοδολογίας και της τεχνολογίας.

Η ανάπτυξη κοινωνικών ηθικών στάσεων και αξιών καλλιεργείται σε ένα κατάλληλο πλαίσιο διδασκαλίας που εξασφαλίζει τη ψυχολογική αποδοχή και ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση και την αντιπαράθεση.

Η διαφοροποίηση ενισχύεται μέσα από τη συνεξέταση εναλλακτικών απόψεων, πληροφοριών και κριτηρίων πάνω σε αξιακά θέματα και η αντιπαράθεση σχετικοποιεί τις προσωπικές θέσεις και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και τη συμπεριφορά.

Το **μεταγνωστικό επίπεδο**, καθιστά το άτομο αυτόνομο στη σκέψη και στη δράση και το εφοδιάζει με δεξιότητες όπως:

- Να στοχάζεται για το τι γνωρίζει.
- Να αξιολογεί τις γνώσεις του.
- Να προσδιορίζει τη φύση ενός προβλήματος που αντιμετωπίζει και να το αναλύει στα δομικά του στοιχεία.
- Να καταστρώνει σχέδιο δράσης για την επίλυση μιας κατάστασης προβληματισμού.
- Να υλοποιεί και να κατευθύνει το σχέδιο δράσης.
- Να επανέρχεται με διορθωτικές παρεμβάσεις.
- Να ελέγχει το αποτέλεσμα τα οργανωμένης παρέμβασής του.

Για να ουσιαστικοποιηθεί η μάθηση σε όλα τα παραπάνω επίπεδα της στοχοταξιομίας είναι αναγκαίο το σχολείο να εξασφαλίσει αυθεντικές καταστάσεις, που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενοι να μετασχηματίσουν τη σχολική μάθηση και την προσωπική τους εμπειρία σε «ρόλους ζωής», οι οποίοι έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την αυτονομία στη σκέψη και την ελεύθερη επιλογή στη δράση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

7.1. Έννοιες, Περιεχόμενο και Πλαίσιο

Το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* (Α.Π) αποτελεί ένα είδος κοινωνικού προγράμματος και ως τέτοιο συνιστά μία κατασκευή, μία ανθρώπινη επινόηση και δημιουργία. Υπό αυτήν την έννοια σχεδιάζει το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και εμπερικλείει ‘παρεμβάσεις’ με συγκεκριμένους στόχους, ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία αναφέρεται. Στο χώρο της Αξιολόγησης των Προγραμμάτων διατυπώνεται η πεποίθηση ότι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος αναλαμβάνεται ως δράση, όταν προκύπτει ένα κοινωνικό πρόβλημα, στο οποίο καλείται το πρόγραμμα να ανταποκριθεί και να το βελτιώσει. Για το λόγο αυτό, έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία: την επίτευξη συγκεκριμένου και προκαθορισμένου αποτελέσματος.

Γενικότερος στόχος του είναι η βελτίωση του προβλήματος και η κάλυψη των αναγκών συγκεκριμένης/ων ομάδας πληθυσμού οι οποίοι και το βιώνουν (Rossi, Freeman & Lipsey, 1999). Επομένως, κατά το σχεδιασμό του καθορίζονται οι εκροές (outputs) του προγράμματος, ο πληθυσμός τον οποίο καλείται να εξυπηρετήσει (target groups), η φύση των αναγκών (the nature of needs) που πρόκειται να καλύψει, οι δραστηριότητες (tasks – actions) που θα ακολουθήσει και τα πρόσωπα που θα επιλεγούν για την εκπλήρωση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (experts).

Τα βασικά μέρη ενός κοινωνικού προγράμματος αλληλεπιδρούν συστημικά και υπόκεινται σε μια κυκλική διαδικασία ανασχεδιασμού. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το Α.Π. θα πρέπει να αποτελεί μία μορφή παρεμβατικής δράσης βασισμένης σε έναν απόλυτα σαφή σχεδιασμό.

Από τα παραπάνω προκύπτει το εξής ερώτημα: ποιες ανάγκες καλύπτει το Α.Π. μαθημάτων και ποια συγκεκριμένα αποτελέσματα επιδιώκει με το σχεδιασμό του;

Οι απαντήσεις στα δύο αυτά καίρια ερωτήματα διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό διάλογο για τα δομικά στοιχεία ενός Προγράμματος (κατά πόσο η διδασκαλία αποτελεί μέρος του Α.Π), το περιεχόμενο της γνώσης που παρέχεται, τους μηχανισμούς αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του και τη διαμόρφωση επιπέδων εκπαίδευσης (standards) (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004· Campbell & Kyriakides, 2000· Campbell, 2001).

Το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) επικεντρώθηκε ακριβώς στα αποτελέσματα των σχολικών οργανισμών και εκπαιδευτικών συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2007· Creemers & Kyriakides, 2006). Δίνοντας έμφαση περισσότερο στις εκροές του συστήματος, σχεδίασε έρευνες που επικεντρώνονταν στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα και την αποτελεσματικότητα των λειτουργιών της εκπαίδευσης. Διαμόρφωσε επίπεδα για κάθε σχολική τάξη και σχεδίασε διαγνωστικά τεστ αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Η διαμόρφωση επιπέδων προσδιόρισε «το τι πρέπει να γνωρίζει» και το «τι είναι ικανός να κάνει» ένας εκπαιδευόμενος ανάλογα με την τάξη της οποίας ολοκληρώνει τη φοίτηση. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι εξέλιξη του συγκεκριμένου κινήματος είναι εκείνο της σχολικής βελτίωσης (school improvement), το οποίο επικεντρώνεται στις διαδικασίες, το «μαύρο κουτί» - όπως το αποκαλεί - υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα βελτίωσης των διαδικασιών που συντελούνται – μεταξύ αυτών και της διδακτικής διαδικασίας – για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Το επίκεντρο του κινήματος της σχολικής βελτίωσης είναι η ίδια η μάθηση: όλες οι δράσεις στην εκπαίδευση, οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και οι διοικητικές λειτουργίες της εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να σχεδιάζονται αποκλειστικά και μόνο για αυτό το σκοπό (Kyriakides, 2005· Kyriakides & Campbell, 2004· Kyriakides & Campbell, 2003).

Οι βασικοί προσανατολισμοί των δύο αυτών κινήματων επικεντρώνονται μεταξύ άλλων σε ένα βασικό πρόβλημα της Θεωρίας των Α.Π.: του εννοιολογικού του προσδιορισμού. Το πρόβλημα του εννοιολογικού προσδιορισμού του προγράμματος, παρουσιάζεται σύμφωνα με τον Φλουρή (1997) ως δυσδιάστατο: από την μία μεριά απουσιάζει ένας κοινός ορισμός αναφορικά με το περιεχόμενο του Α.Π. Από την άλλη, τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο ένα Α.Π. περιλαμβάνει τη διδασκαλία (διδακτική διαδικασία) ή οφείλει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στα αποτελέσματα της εφαρμογής του (μάθηση). Το ενδιαφέρον και η μελέτη των διαδικασιών παρουσιάζεται από τη συστημική προσέγγιση των Α.Π., ενώ η έμφαση, αποκλειστικά και μόνο στα αποτελέσματα της μάθησης, αντιμετωπίζει το Α.Π. ως «προϊόν» υπό το πρίσμα μιας υλοκεντρικής προσέγγισης.

Ως προς το περιεχόμενο και τη νοηματοδότηση του Α.Π. έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, καθένας από τους οποίους εστιάζεται και σε διαφορετικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Φλουρής (1997) υποστηρίζει ότι το Α.Π. αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης, γιατί καθορίζει το πλαίσιο των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στα σχολεία. Ταυτόχρονα, είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική της διάρκεια καθώς και άλλες δραστηριότητες για τους εκπαιδευόμενοι.

Κατά την παραδοσιακή του έννοια, το Α.Π. συνιστά έναν λεπτομερή κατάλογο μαθημάτων, τα οποία πρέπει να διδαχθούν σε ορισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα και κατά την διάρκεια ορισμένου χρόνου (συσχέτιση με το ωρολόγιο πρόγραμμα), καθώς και άλλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα υπό την εποπτεία του σχολείου και συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με τα μαθήματα αυτά. Αυτός ο προσδιορισμός το διαφοροποιεί από το διεθνή όρο curriculum - έννοια ευρύτερη - που δεν περιλαμβάνει μόνο τα διδασκόμενα κατά εκπαιδευτική βαθμίδα μαθήματα, την ύλη και τους γενικούς σκοπούς τους, αλλά συνιστά ένα γενικό οδηγό για τη διδακτική πράξη (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005· Φλουρής, 1997).

Σε αντιδιαστολή της ολιστικής και σφαιρικής προσέγγισης του Α.Π από τον Φλουρή, οι Βρετός και Καψάλης (1994:13) επικεντρώνονται περισσότερο στην πραγματική του διάσταση, έτσι όπως απεικονίζεται στην ελληνική πραγματικότητα. Περιγράφουν την κοινότυπη αντίληψη για το Α.Π, η οποία το αντιμετωπίζει ως ένα εργαλείο, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει. Οι Βρετός και Καψάλης (1994) αναφέρονται στα curricula μαθημάτων, δηλαδή στα επιμέρους αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, στα οποία εμπεριέχονται: οι στόχοι του μαθήματος, το διδακτικό περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, επιπρόσθετου εποπτικού-υποστηρικτικού υλικού και εργαλεία αξιολόγησης.

Ο Μαρμαρινός (2000), επικεντρώνεται στη γνώση που επιλέγεται να «μεταβιβαστεί», τους μηχανισμούς διάχυσής της και τα κοινωνικά μοντέλα τα οποία αναπαράγει. Πρόκειται για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της λειτουργίας του. Βασιζόμενος στη θεωρία του Bernstein σύμφωνα με την οποία ο τρόπος που «μία κοινωνία επιλέγει, κατανέμει, μεταβιβάζει και αξιολογεί τη γνώση και ειδικότερα τη σχολική γνώση, δείχνει και πώς κατανέμεται η δύναμη και πώς ασκείται ο έλεγχος στην κοινωνία αυτή», προβαίνει σε ένα δυναμικό ορισμό του Α.Π.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Πρόκειται για μία πράξη, μία διαδικασία εξελισσόμενη, κατά την οποία η γνώση παράγεται ή αναπαράγεται με κοινή προσπάθεια εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενων, ανάλογα με τους σκοπούς, τις ανάγκες και τις προθέσεις τους (Μαρμαρινός, 2000:20).

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του Μαρμαρινού επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις που επιτελούνται στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας τις οποίες θεωρεί και καθοριστικές των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Οι Taylor and Richards σημειώνουν ότι το Α.Π είναι το σύνολο των εμπειριών που οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι η επίτευξη συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων και ο εξοπλισμός των εκπαιδευόμενων με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες (όπ.αναφ.στο Φλουρής 1997:9).

Το Α.Π στην περίπτωση αυτή δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην επίσημη διάσταση αλλά ενσωματώνει στο περιεχόμενό του και την άτυπη – αθέατη ή κρυφή πτυχή του ΑΠ η οποία αφορά στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών στο μαθητικό πληθυσμό.

Τέλος, η Κουτσελίνη (2001) αποδίδει την απουσία κοινού ορισμού για το ΑΠ στο γεγονός ότι τόσο τα δομικά του στοιχεία, όσο και η σχέση μεταξύ τους διαφοροποιείται ανάλογα με το συγκεκριμένο μέσο στο οποίο αναπτύσσεται, εξετάζεται και εφαρμόζεται το πρόγραμμα.

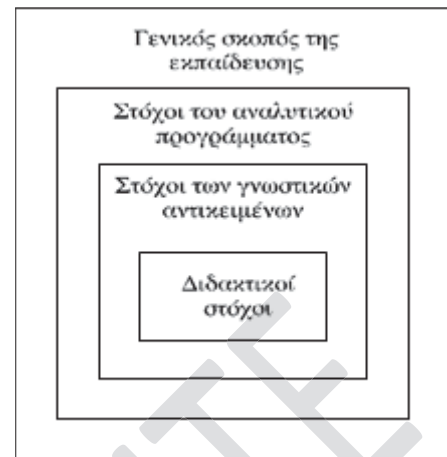
ΟΡΙΣΜΟΣ

Η Κουτσελίνη (2001), το χαρακτηρίζει ως ένα εκπαιδευτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα που καθορίζει: α) τους γενικούς σκοπούς και τους στόχους μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) τους τρόπους, τα μέσα και τις δραστηριότητες για να επιτευχθούν οι στόχοι, γ) τις μεθόδους και τα εργαλεία που απαιτούνται για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης.

Το ΣΧΗΜΑ 3 παρουσιάζει τη σχέση υπαλληλίας μεταξύ του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης, των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και των γνωστικών αντικειμένων και των διδακτικών στόχων. Οι σκοποί και στόχοι που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα έχουν μεταξύ τους συνοχή, συνέπεια και αλληλουχία κατά το σχήμα υπαλληλίας (Κουτσελίνη, 2001: 18).

ΣΧΗΜΑ 3: Η σχέση του σκοπού και των στόχων

του Αναλυτικού Προγράμματος



Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός στην τάξη δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά χωρίς σαφή επίγνωση των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης και του Α.Π. εν γένει, μια και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκει έχει επιλεγεί για να συμβάλει στην επίτευξη του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τη μέχρι τώρα τοποθέτηση, το Α.Π. εκφράζει τη δυναμική της εποχής του. Είναι ένα κείμενο κοινωνικό, ιδεολογικό και φιλοσοφικό, το οποίο εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική της συγχρονίας του. Ως προϊόν, τελικό δηλαδή ρυθμιστικό κείμενο θεμελιώνεται και αναδεικνύει ό,τι θεωρείται αξιόλογη γνώση απαντώντας έτσι στο βασικό ερώτημα για το ποιον άνθρωπο θέλουμε μέσα από την εκπαίδευση να δημιουργήσουμε (Κουτσελίνη, 2001). Η ιστορική ή συγκριτική μελέτη των Α.Π βοηθά στην κατανόηση της εξέλιξης ή της διαφοροποίησης του πολιτιστικού τους μοντέλου.

Ο διάλογος για τα Α.Π. θεμελιώνεται σε βασικά ερωτήματα όπως: ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές χρειάζεται να αποκτήσουν οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι για να μπορέσουν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο;

Οι τέσσερις πυλώνες της Unesco, οι οποίες υιοθετούνται ως πλαίσιο σχεδιασμού της πολιτικής των Α.Π. των ανεπτυγμένων χωρών, επικεντρώνονται σε τέσσερις βασικές δεξιότητες στις οποίες οφείλει να επικεντρωθεί ένα μετανεωτερικό Α.Π. Η εκπαίδευση σύμφωνα με αυτές, οφείλει να μάει στο άτομο:

α) πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του,

- β) πώς να ενεργεί (πράττει), έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του,
- γ) πώς να ζει μαζί με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει και να συνεργάζεται μαζί τους και
- δ) πώς να υπάρχει, μάθηση που προκύπτει από τις τρεις προηγούμενες.

Οι υπερεθνικές τάσεις προωθούν ιδεολογικές και θεσμικές αλλαγές, οι οποίες υποστηρίζουν ένα μετανεοτερικό μοντέλο ανάπτυξης προγραμμάτων θεμελιωμένο στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού της ίδιας της νεοτερικότητας. Ένα μετανεοτερικό μοντέλο ανάπτυξης προγραμμάτων βοηθά στο να γίνει υπέρβαση των αδυναμιών της νεοτερικότητας όπως εντοπίζονται στην αποπροσωποποίηση και αντικείμενο-ποίηση της σύγχρονης εκπαίδευσης (Koutselini, 1997).

Αυτό που αναζητά η σύγχρονη προσέγγιση είναι η θεμελίωση των μετανεοτερικών προγραμμάτων στη φαινομενολογική-ερμηνευτική φιλοσοφία, στην κριτική παιδαγωγική και το ενδιαφέρον της για τον εκπαιδευόμενο ως πρόσωπο, στη διδακτική πράξη του εποικοδομητισμού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Προς το παρόν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφυλάττουν τη συγκεντρωτική, γραφειοκρατική τους φύση και τα αναλυτικά. Παρά τις οποιεσδήποτε προοδευτικές παρατηρήσεις και τις εισαγωγικές σημειώσεις στους προλόγους των αναλυτικών προγραμμάτων, εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό σε προκαθορισμένα σχήματα και διατάξεις αλλά και σε εκπαιδευτικές τεχνοκρατικές μορφές. Είναι προκαθορισμένο ότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε μια συγκεκριμένη τάξη έχουν γνώση όλων όσων καθορίζονται από το Α.Π. (Koutselini, 1992).

Μέσα σε ένα πλαίσιο εννοιών, πληροφοριών, δεξιοτήτων και διαδικασιών (και όχι της ύλης ενός βιβλίου) το οποίο δεν είναι τυποποιημένο κατά τάξεις, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους σε εμπειρίες, οι οποίες έχουν προσωπικό νόημα για κάθε ένα εκπαιδευόμενο στο σύγχρονο κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παίρνουν αποφάσεις και το πιο σημαντικό να είναι ικανοί να παίρνουν τις καλληλότερες για τη δεδομένη στιγμή (Barnes, 1982· Kerry & Sands, 1982· Smylie & Conyers, 1991· Pahl & Monson, 1992· Monson & Monson, 1993).

Για να μπορέσουν να ολοκληρωθούν ανάλογες διαδικασίες, είναι απαραίτητο η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικρο-επίπεδο να γίνει αντικείμενο τόσο της βασικής όσο και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η περιοχή της ανάπτυξης αναλυτικών σε αυτά τα προγράμματα δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια περιοχή για τεχνοκράτες με εξειδικευμένη τεχνική γνώση για τη διαδικασία ανάπτυξης των αναλυτικών αλλά κυρίως ως μια περιοχή λήψης απόφασης σε σχέση με θέματα που συνδέουν αποτελεσματικά τα αναλυτικά με τη διδασκαλία ως παιδαγωγική.

Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη των αναλυτικών είναι απαραίτητο να στηρίζεται, από τη μια, σε μια ευρύτερη φιλοσοφική, κοινωνιολογική και ψυχολογική αντίληψη και ερμηνεία του σύγχρονου κόσμου και, από την άλλη, στη μελέτη και τη διάγνωση των αναγκών των ανθρώπων. Οι μέθοδοι εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλουν να ρυθμίζονται αναλόγως, έτσι ώστε κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να αναπτύξει τις σωστές στάσεις και συμπεριφορές για συνεργασία, δημιουργία επικοινωνιακού πνεύματος και λήψης απόφασης με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

7.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Αναλυτικά Προγράμματα

Καθώς η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθοριστικός είναι πάντα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πραγμάτωση του φιλοσοφικού λόγου και της κοινωνιολογικής και ψυχολογικής θεώρησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Θεωρούνταν στο παρελθόν και ίσως ακόμα και σήμερα ότι η ύλη και τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν την κατάληξη του Α.Π. Ο ρόλος όμως που ασκεί ο εκπαιδευτικός διαφοροποιείται από πρόγραμμα σε πρόγραμμα, ανάλογα με τη φιλοσοφία του και τη θεωρία που ακολουθεί. Αυτό σημαίνει ότι, όσο άρτια και αν έχει εκπονηθεί ένα πρόγραμμα όποια μέτρα και αν έχουν ληφθεί για να καλυφθούν οι ανάγκες της κοινωνίας και των εκπαιδευόμενων, όλα αυτά θα είναι μάταια αν δεν υπάρχει μέριμνα για να καλυφθούν οι ανάγκες της κοινωνίας και των εκπαιδευόμενων, αν δεν υπάρχει μέριμνα για μέτρα που αφορούν και τον εκπαιδευτικό. Για αυτό το λόγο, παράλληλα με τη σύνταξη ή την αναμόρφωση του Α.Π. θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κλιθούν να το πραγματοποιήσουν. Ιστορικά, η άποψη αυτή υιοθετήθηκε το 1950 αρχικά (Φλουρής, 1997) στις ΗΠΑ όπου άρχισαν να αναμορφώνονται τα Α.Π. και να παράγεται νέο εκπαιδευτικό υλικό. Την ίδια εποχή πραγματοποιείται, επίσης, στροφή στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πολλές περιφέρειες καθιερώνουν το θεσμό της επιμόρφωσης τα Σαββατοκύριακα ή κατά τους θερινούς μήνες κάτι που σε αρκετές περιφέρειες αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη διδακτικού έργου.

Μέχρι και σήμερα, επαρκής εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που πέρα από το γνωστικό του αντικείμενο διαθέτει παιδαγωγική κατάρτιση και επακροποιεί τις γνώσεις τους λαμβάνοντας υπόψη του σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα. Ζητούμενο είναι πάντα η μεγιστοποίηση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία λήψης απόφασης και η επανεξέταση του ρόλου του ως φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων. Κάτι τέτοιο, ασφαλώς, προϋποθέτει την εκπαιδευτική αυτονομία των διδασκόντων σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη έτσι ώστε να προβαίνουν σε αποτελεσματικές λήψεις αποφάσεων (Παπαϊωάννου, 2007). Καταληκτικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων έλκει τις ρίζες του από το παιδαγωγικό του υπόβαθρο και τον βοηθά να

υπερβεί την αποπροσωποποίηση, η οποία μπορεί να ελλοχεύει πίσω από τη σπουδή για την κάλυψη της ύλης.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

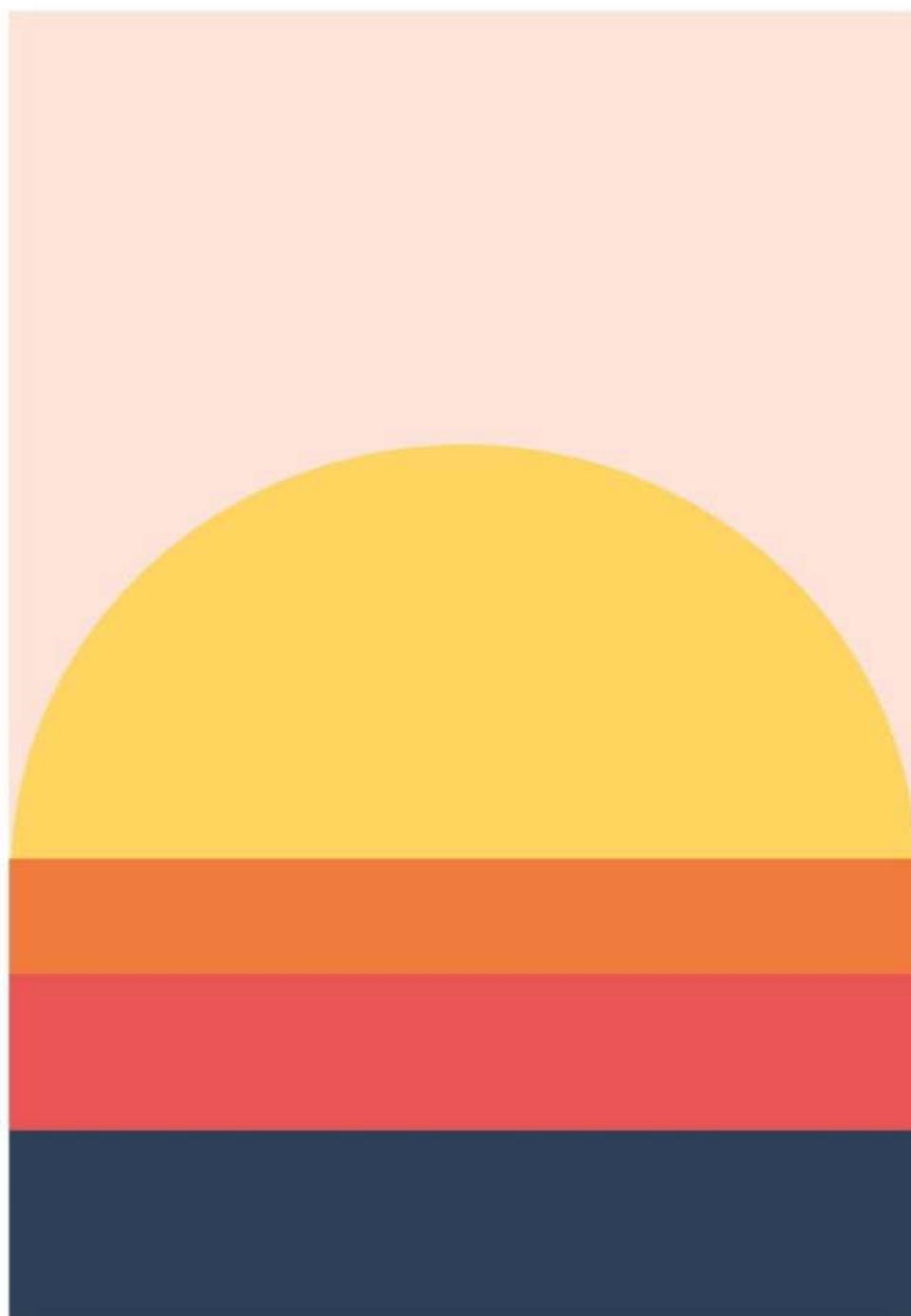
Ελληνική

- Bloom B.S. & Krathwohl D.R. (1990). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων τόμος Α΄ - Γνωστικός τομέας*, μτφ. Αλ. Λαμπράκη – Παγανού. Αθήνα: Κώδικας.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αργύρης, Μ. & Κυνηγός, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πράξη και μαθηματικά υπολογιστικά εργαλεία: Η πρακτική την οποία διαμόρφωσαν δάσκαλοι με εμπειρία στη χρήση τους. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση", Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Βρεττός, Γ. (2005). *Θεωρίες της Αγωγής*. Αθήνα: Ατραπός
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα.
- Κασιμάτη, Αικ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης γ΄*, 63, 90-102.
- Κασιμάτη, Αικατερίνη (2001). Διδακτική πράξη και Αξιολόγηση. *Ευκλείδης Γ΄* (17), 53-54, 90-101.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18^ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg
- Τριλιανός, Αθ. (2002), *Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα
- Τριλιανός, Αθ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Αθήνα
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1992). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- Ball, S. (1987) *The Micropolitics of the School*. London: Methuen.
- Barnes, D. (1982) *Practical Curriculum Study*. London: Routledge.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model*. MY: Routledge Falmer.
- Campbell, R. J. & Kyriakides, L. (2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: a comparative perspective. *Comparative Education*, 36 (4), 383-395.
- Gagne, R. (1977). *The conditions of learning*. N.York: Rinehart and Winston.
- Hoyles, C & Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microwolds. *Ed. Studies in Mathematics*, 23, 31-57.
- Klein, P.D. (1988). *Knowledge, concept of entry*. Routledge

- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Koutselini, M. (1992). *Active Learning and Remedial Work*. Nicosia: The Pedagogical Institute.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational teachers, *Educational Leadership*, October 1993, 51, pp. 19–21.
- Lane, R. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 5(21).
- Lawton, D. (1980). *The Politics of the School Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. London: University of Chicago Press.



**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΩΡΕΑΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΒΟΗΘΗΜΑΤΟΣ/
ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΕΥΔΟΞΟΣ 102135925**