

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ
ΟΑΕΔ»

ΜΑΡΜΑΡΙΝΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ 4α



Το υλικό για την δημιουργία των σημειώσεων που ακολουθούν, προέρχεται από τα βιβλία:

1. Δημητρόπουλος Ε. & Καλούρη Αντωνοπούλου Ο. (2003). **Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη Θεωρία Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων και Ενηλίκων**, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ
2. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1998). **Στοιχεία Γενικής και Επαγγελματικής Ψυχολογίας**, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ
3. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (2004). **Γενική Ψυχολογία**, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ
4. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. & Σιγάλας Χ. (2006). **Γενική Διδακτική Μεθοδολογία. Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα**, Αθήνα, Μεταίχμιο
5. Jaques, D., (2001). **Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων**, Αθήνα, Μεταίχμιο και
6. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. (υπό έκδοση). **Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εργασία**, Μεταίχμιο

Και η χρήση του για το πρόγραμμα **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ του ΟΑΕΔ, Ενότητα (4α & 4β) «Παιδαγωγική Ψυχολογία & Διαπροσωπικές Σχέσεις» και «Βιομηχανική Ψυχολογία»** έχει εξασφαλιστεί κατόπιν άδειας του εκδότη και της συγγραφέως Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο.

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ "ΙΩΝ"



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΙΩΝ

Βιβλιοπωλείο ΙΩΝ

ΣΤΕΛΛΑ ΠΑΡΙΚΟΥ & ΣΙΑ Π.Ε.
Συμπληγάδων 7 - 12101
Περιστέρι - Αθήνα

Σόλωνος 85
10579 - Αθήνα

ΑΦΜ: 092484479 ΔΟΥ: Α ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ

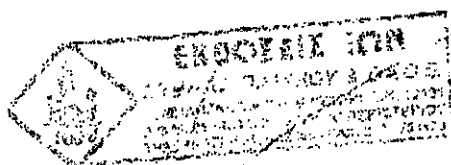
Τηλ: 210-3387570
Fax: 210-3387571

ΤΗΛ: 210 338853, 3742365, 5771308 5747728, ΓΑΚ: 210 5751430. E-Mail: info@ion.gr, <http://www.ion.gr>

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Βεβαιώνεται ότι ο Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ έχει δώσει άδεια χρήσης για το υλικό που προτείνεται στο Πρόγραμμα ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ του ΟΑΕΔ, Ενότητα (4^ο & 4β) «Παιδαγωγική Ψυχολογία & Διαπροσωπικές Σχέσεις» και «Βιομηχανική Ψυχολογία» και προέρχεται από τα βιβλία:

1. Δημητρόπουλος Ε & Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη Θεωρία Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων και Ενηλίκων*. Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ
2. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1995). *Στοιχεία Γενικής και Επαγγελματικής Ψυχολογίας*. Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ και
3. Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (2004). *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ για τις ανάγκες των Επιμορφούμενων.

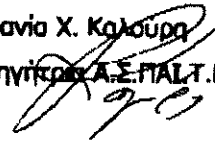


11-7-08

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Βεβαιώνεται ότι για το υλικό (& τη χρήση του) που προτείνεται στο Πρόγραμμα ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ, Ενότητα (4^α & 4β) «Παιδαγωγική Ψυχολογία & Διαπροσωπικές Σχέσεις» και «Βιομηχανική Ψυχολογία» και προέρχεται από τα βιβλία 1. Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. & Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία. Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2. Jaques, D., 2001, *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για άσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευόμενων*, Αθήνα, Μεταίχμιο και 3. Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (υπό έκδοση). *Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Εργασία*, Μεταίχμιο, έχει εξασφαλιστεί η σχετική άδεια του εκδοτικού οίκου ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Ουρανία Χ. Καλούρη
Καθηγήτρια Α.Σ.Π.Α.Τ.Ε.





ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Κ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ, & ΜΑΘΗΣΗ ΘΕΩΡΙΑ
ΜΑΘΗΣΗ Κ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, ΑΠΟ ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΕΛΛΗΝ Παιδαγωγική Ψυχολογία

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Κ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ σ. 334-366
ΜΑΘΗΣΗ ΘΕΩΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗ Κ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ σ.
367-392

Με την σημείωση:

Οι σημειώσεις που ακολουθούν προέρχονται από το βιβλίο: Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., 2003, *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη Θεωρία της Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων & Ενηλίκων*, και δημοσιεύονται μετά από άδεια των εκδόσεων ΕΛΛΗΝ και της συγγραφέως Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.

Κεφάλαιο Έβδομο

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η *Επικοινωνία* αποτελεί τη βάση για τις *διαπροσωπικές σχέσεις* έτσι όπως αυτές εκφράζονται και βιώνονται στην καθημερινότητά μας, στις οικογενειακές, κοινωνικές, φιλικές κτλ. επαφές. Ιδιαίτερα στην εργασία αυτή μας ενδιαφέρουν η επικοινωνία και οι σχέσεις στο χώρο του σχολείου, σε όλες τους τις μορφές και εφαρμογές.

Η επικοινωνία ως διαδικασία πραγματοποιείται πάντα μέσα σε ένα πλαίσιο και μπορεί να έχει ή να μην έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Στο επικοινωνιακό περιβάλλον του σχολείου, μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα το πλαίσιο και ο σκοπός. Ως «σχολείο» για τους σκοπούς αυτής της συζήτησης θεωρούμε κάθε χώρο εκπαίδευσης και αγωγής, ενώ το πλαίσιο και ο σκοπός της επικοινωνιακής σχέσης ορίζονται τόσο από τον ίδιο τον θεσμό όσο όμως και από τις διαπροσωπικές «άτυπες», «ανεπίσημες» σχέσεις. Άλλωστε, αγωγή, αν θεωρήσουμε ότι αυτή αποτελεί το «επιδιωκόμενο» του σχολείου, μπορεί να υπάρξει μόνο όταν η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου είναι αποτελεσματική¹³⁷.

Γνωρίζοντας ότι η εικόνα που κάθε άνθρωπος σχηματίζει για τον εαυτό του εξαρτάται συντοίς άλλους από την αντανάκλαση της εικόνας που έχουν οι άλλοι γι αυτόν και το πώς αυτός την εισπράττει, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Η «*εικόνα εαυτού*» δημιουργείται, θετική ή αρνητική, ως αποτέλεσμα της εικόνας που εκπέμπει το άτομο προς το εξωτερικό περιβάλλον και κατ' αναλογία της εικόνας που εισπράττει το ίδιο από το εξωτερικό αυτό περιβάλλον.

Οι «καλές διαπροσωπικές σχέσεις», αποτέλεσμα της «καλής επικοινωνίας», ενισχύουν την εικόνα του εαυτού και διευκολύνουν την επικοινωνία του, την επαφή και την αλληλεπίδραση τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Στο Κεφάλαιο αυτό λοιπόν εξετάζονται οι δύο κύριες όψεις του θέματος αυτού, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις, με τρόπο που να φανεί η σύνδεση και η αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ τους, αλλά και η σχέση τους με τη διδασκαλία. Ιδιαίτερα θέματα που αγγίζονται στο κεφάλαιο αυτό είναι η έννοια και η σημασία της επικοινωνίας, τα είδη επικοινωνίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις γενικά και στο σχολείο ειδικά, κτλ. Είναι φυσικό το επίκεντρο ενδιαφέροντος της συζήτησης να σχετίζεται πάλι στο σχολείο και στη λειτουργία του.

¹³⁷. Βλ. και γενικές πηγές όπως Κοσμόπουλος 1990, Άρτζυλ 1981α και 1981β, Κρίσελ 1991, Κούρτη 1995, Κυριακίδης 1996, Μακ Κουέηλ και Βιντάλ 1993, Μαγνήσαλης 1992, Σακαλάκη 1994, Φραγκομίχαλος χχ, Frederick 1993, Greenfield 1988, Guerneu 1996, Josien et al 1995, Majello 1970, Satir 1990.

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Έννοια, Περιεχόμενο

Ο όρος «επικοινωνία» μας παραπέμπει σε όρους όπως «κοινός», «κοινωνώ», «γίνομαι κοινωνός» κοκ., δηλαδή μετέχω σε κάτι, πληροφορούμαι κάτι, λαμβάνω γνώση κάποιου πράγματος.

Επικοινωνία σημαίνει συμμετοχή στα δρώμενα, πληροφόρηση, μετάδοση και ανταλλαγή των πληροφοριών. Είναι η διαδικασία με την οποία δύο τουλάχιστον άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα ώστε να είναι δυνατή η συνεννόησή τους, διαδικασία η οποία μπορεί να πραγματοποιείται συνειδητά ή να συμβαίνει μη συνειδητά (Κυριακίδης 1996, Κανάκης 1989). Συνήθως έχω κάποιο σκοπό και μεταφέρω πληροφορίες σε ένα άλλο άτομο. Άλλοτε ίσως χωρίς και εγώ ο ίδιος να το καταλαβαίνω, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο σκοπό από πλευράς μου, το άλλο άτομο δέχεται τα μηνύματα που εκπέμπω μέσα από λεκτικά ή «μη-λεκτικά» σήματα, χειρονομίες, εκφράσεις, στάση του σώματός μου κλπ.

Πιθανώς ο δεύτερος συμμετέχων, ο ακροατής, να έχει ιδιαίτερο σκοπό και λόγο για τον οποίο συλλέγει και αποκωδικοποιεί τα μηνύματα που εγώ, ο πομπός, εκούσια ή ίσως και ακούσια, εκπέμπω. *Επικοινωνώ, λοιπόν, σημαίνει ενεργοποιώ όλες μου τις αισθήσεις προκειμένου να συλλάβω τα λεκτικά και μη λεκτικά σήματα του άλλου* (Majello 1970, Βαϊκούση 1999, Πιπερόπουλος 1996, Βιαγι 1998).

Για τον Κομνηνάκη (1998), επικοινωνία είναι η δυναμική και συνεχής διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών (μηνυμάτων) μεταξύ δύο τουλάχιστον μερών για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Είναι η άμεση ή έμμεση, συνειδητή και κατευθυνόμενη μεταβίβαση μηνυμάτων από άνθρωπο σε άνθρωπο. Το στοιχείο που διαφοροποιεί την ανθρώπινη επικοινωνία από άλλες μορφές επικοινωνίας, είναι το «σημασιολογικό σύμβολο», δηλαδή η σημασία που αυτό λαμβάνει, η λειτουργία που επιτελεί στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vayer & Roncin, 1987).

Η επικοινωνία δεν παύει να χαρακτηρίζεται ως διαδικασία σήμανσης που περικλείει και ενσωματώνει ανάλογα μηχανισμούς κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του «σημαινόντος» και του «σημαινόμενου». Η επιστήμη της «Σημειολογίας» προφανώς έχει έντονη παρουσία και εφαρμογή στη διαδικασία της επικοινωνίας (Κούρτη 1995).

Όταν κάποιος κοινοποιεί κάτι σε κάποιον άλλον, και ο δεύτερος αντιδρά σε αυτό με μια διαφορετική, τροποποιημένη συμπεριφορά, ανταλλάσσονται μηνύματα και χρησιμοποιούνται κοινοί κώδικες, τότε έχουμε επικοινωνιακή συμπεριφορά, δηλαδή «κοινωνική αμοιβαία σχέση». Με την επικοινωνία δημιουργούνται, καλλιεργούνται, διατηρούνται, διαταράσσονται και κάποτε καταργούνται οι ανθρώπινες σχέσεις.

Η επικοινωνία είναι διαδικασία αλληλεπίδρασης: Κάποιος κοινοποιεί κάτι σε κάποιον άλλο και ο άλλος αντιδρά σ' αυτό με μια άλλη συμπεριφορά (Καζάζη, 1995). Ένα άτομο μεταδίδει ερεθίσματα ίσως και σκόπιμα για να επηρεάσει τη συμπεριφορά κάποιου ή κάποιων άλλων.

Η επικοινωνία λοιπόν στρέφεται γύρω από την ανταλλαγή σημάτων, λεκτικών και μη-λεκτι-

κών και τη σημασία που αυτά αποκτούν ή θα μπορούσαν να αποκτήσουν σε σχέση με τους μηχανισμούς παραγωγής αλλά και κατανόησής τους.

Η επικοινωνία προϋποθέτει τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ παράλληλα τις καλλιεργεί και τις ενισχύει. Αντίθετα αποτελεί τη βάση των διαπροσωπικών σχέσεων, της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου, προσφέροντάς του δυνατότητες όπως οι παρακάτω:

1. Να κατανοήσει τους άλλους: Τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τις θέσεις και τις αντιλήψεις τους.
2. Να επηρεάσει άλλους και να επηρεαστεί από τους άλλους, είτε μεμονωμένα είτε ως απόρροια της επαφής του με το κοινωνικό σύνολο.
3. Να τροποποιήσει τη συμπεριφορά των άλλων προκειμένου να ικανοποιήσει δικές του προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες.
4. Να αξιολογήσει την επίδραση της συμπεριφοράς των άλλων επάνω του, καθώς και της συμπεριφοράς του ίδιου προς τους άλλους.
5. Τέλος, να βελτιώνει συνεχώς τις διαπροσωπικές του σχέσεις και γενικά την κοινωνική του παρουσία.

2. Σημασία της Επικοινωνίας

Ποια είναι όμως η ανάγκη που μας ωθεί στην επικοινωνία; Γιατί η ενασχόληση με τις «επιστήμες» και τις «διαδικασίες» που διευκολύνουν, ερμηνεύουν και καθιστούν περισσότερο αποτελεσματική την επικοινωνία όλο και αυξάνεται και εντείνεται; Η επικοινωνία ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες, ενώ καλύπτει τη φυσική και την κοινωνική μας ανάγκη για επιβίωση. Μέσα από την επικοινωνία αισθανόμαστε, προσπαθούμε να νιώσουμε ασφαλείς, να είμαστε αποδεκτοί και να έχουμε αξία για τους άλλους, να κάνουμε κοινωνικές επαφές, να δημιουργήσουμε φιλίες, να δώσουμε και να πάρουμε πληροφορίες, να εκφραστούμε, να κατανοήσουμε τον κόσμο.

Στόχοι, φιλοδοξίες, προσωπικές ανάγκες, βιώματα κτλ. μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο, είναι παράμετροι που καθορίζουν την ανάγκη για ανθρώπινη επικοινωνία.

Αν δεχτούμε το σύστημα ιεράρχησης αναγκών του Maslow (Maslow 1970, Καλούρη 2002) οδηγούμαστε και στις αντίστοιχες λειτουργίες που επιτελεί, ή θα μπορούσε και θα έπρεπε να επιτελεί, η επικοινωνία.

Αν οι ανάγκες του ανθρώπου συνολικά είναι η ανάγκη για εαυτοπραγμάτωση, για κοινωνική αποδοχή, για συναισθηματική ανταπόκριση, για ασφάλεια, για επιβίωση (φυσιολογικές-βιολογικές ανάγκες), τότε αντίστοιχα οι λειτουργίες της επικοινωνίας οι οποίες απαντούν ή θα μπορούσαν να απαντήσουν στις παραπάνω ανάγκες είναι ενδεικτικά η πληροφόρηση, η κοινωνικοποίηση, η ενσωμάτωση, ο έλεγχος, η κριτική, η έκφραση, η σχέση, κτλ., και όσες άλλες βέβαια θα μπορούσαν να προσδιοριστούν με αφετηρία την αντίστοιχη ιεραρχία αναγκών του Maslow ή άλλες αντίστοιχα θεωρίες.

Με την επικοινωνία τα άτομα αποκτούν, διατηρούν, τροποποιούν, βελτιώνουν ή καταστρέ-

φουν, τις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ οι εμφανείς επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ατόμου εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει και άλλους τρόπους επικοινωνίας του με το περιβάλλον (Παπαρίζος, 1990).

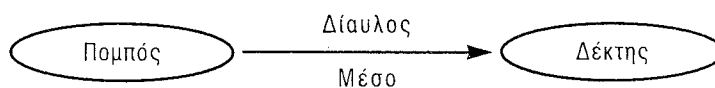
Ο άνθρωπος έχει την ανάγκη της ανατροφοδότησης από τους άλλους ανθρώπους, ώστε να διαμορφώσει την εαυτοεικόνα του. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η εικόνα του ανθρώπου δεν είναι παρά αυτό που ο ίδιος εισπράττει από τους άλλους. Δικαίως λέγεται ότι «οι άλλοι είναι ο καθρέφτης του εαυτού μας» (Δημητρόπουλος 2002β, Μακρή - Μπότσαρη 2001, Λεονταρή 1996).

Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν. Έχει, συνεπώς, ανάγκη για σχέσεις με άλλους ανθρώπους, και σχέσεις χωρίς επικοινωνία δεν είναι δυνατές. Σε τελευταία ανάλυση, η επικοινωνία είναι συνδεδεμένη με τη ζωή, με το σύνολο των δραστηριοτήτων σ' αυτήν. Με την επικοινωνία διεξάγεται το εμπόριο, γίνονται οι συναλλαγές, παρέχονται οι υπηρεσίες, πραγματοποιείται η εκπαίδευση και η θεραπεία. Ο άνθρωπος δημιουργεί επικοινωνία και το αντίθετο, ο άνθρωπος είναι προϊόν της επικοινωνίας. Πρόκειται, συνεπώς, για έναν φαύλο κύκλο με επίκεντρο την επικοινωνία.

3. Συστατικά και Διαδικασία της Επικοινωνίας

α. Συστατικά - Συντελεστές Επικοινωνίας

Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 39 αλλά και πιο αναλυτικά στο Διάγραμμα 41, για να υπάρξει επικοινωνία είναι απαραίτητο να υπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία που την συνθέτουν και την διευκολύνουν. Αυτά είναι ο πομπός, το μέσο μετάδοσης (ο «διάυλος», όπως ορίζεται από άλλους), ένα μήνυμα και ο δέκτης.



Διάγραμμα 39.
Στοιχεία που συνθέτουν την «Επικοινωνία».

(1). **Πομπός** είναι αυτός που εκπέμπει ένα μήνυμα. Πομπός είναι ο άνθρωπος όταν μιλάει για να τον ακούσει κάποιος άλλος άνθρωπος. Κάποτε η κατάσταση είναι λίγο πιο σύνθετη: Ο πομπός εκπέμπει το μήνυμα, αλλά αυτός που στέλνει το μήνυμα μπορεί να είναι άλλος. Ο «αποστολέας», δηλαδή, είναι άλλος, αυτός που αποτελεί και την «αφετηρία του μηνύματος». Δηλαδή, στην απλή κατάσταση επικοινωνίας, πομπός και αποστολέας ταυτίζονται, ενώ σε μια

πιο σύνθετη επικοινωνία δεν ταυτίζονται.

(2). **Δέκτης** είναι αυτός που λαμβάνει το μήνυμα. Δέκτης είναι ο άνθρωπος που ακούει τον άλλον άνθρωπο να του μιλάει. Όπως, όμως, και στην περίπτωση του πομπού, η κατάσταση κάποτε είναι πιο σύνθετη: Ο δέκτης λαμβάνει το μήνυμα, αλλά ο πραγματικός «*παραλήπτης*» του μηνύματος, ο πραγματικός «*αποδέκτης του μηνύματος*» δηλαδή, είναι άλλος. Δηλαδή, στην απλή κατάσταση επικοινωνίας, δέκτης και αποδέκτης ταυτίζονται, ενώ σε μια πιο σύνθετη επικοινωνία δεν ταυτίζονται.

(3) **Μήνυμα** είναι η πληροφορία που είναι επιθυμητό να φθάσει από τον αποστολέα στον αποδέκτη. Το μήνυμα μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τις αισθήσεις που αξιοποιούνται. Έτσι, μπορεί να είναι γραπτό (οπτικό) ή προφορικό (ακουστικό), γευστικό, απτικό, οσφηρητικό, ή ενδεχομένως και συνδυασμοί τους. Για να εκπεμφθεί ένα μήνυμα μπορεί να παίρνει τη μορφή σήματος.

(4). **Δίαυλος επικοινωνίας** είναι το **μέσον** που είναι απαραίτητο ώστε να διαβιβασθεί το μήνυμα από τον πομπό στον δέκτη. Μπορεί να είναι διάφορα τα μέσα, ανάλογα με το είδος της επικοινωνίας, από τον αέρα στην περίπτωση της φωνής μέχρι ένα πολυσύνθετο τηλεμετρικό σύστημα, μέχρι ένα ψηφιακό δίκτυο, μέχρι ένα βιβλίο, μέχρι το μικρόφωνο του Δ/ντή του σχολείου κτλ. Ο ρόλος των ΜΜΕ είναι προφανώς σήμερα καθοριστικός. Τέλος, η επικοινωνία δεν λαμβάνει χώραν στο κενό, αλλά μέσα σε ένα συγκεκριμένο **πλαίσιο**, το οποίο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις μεταβλητές που επηρεάζουν την επικοινωνία.

β. Η Διαδικασία της Επικοινωνίας

Η **διαδικασία επικοινωνίας** είναι περίπου ενιαία, αλλά το πώς ακριβώς εφαρμόζεται στην πράξη στην κάθε κατάσταση επικοινωνίας ποικίλλει ανάλογα και με το είδος επικοινωνίας.

Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 40, ο πομπός ή ο αποστολέας έχει κάποιο κίνητρο να στείλει ένα μήνυμα. Η πρόθεση του αποστολέα, ο επιδιωκόμενος σκοπός σύμφωνα με τον οποίο γίνεται και η επιλογή των μορφών της επικοινωνίας από τον πομπό, είναι λοιπόν ένα καθοριστικό στοιχείο στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Έτσι, επιλέγει, συνοψίζει και αποστέλλει τις πληροφορίες στον (απο)δέκτη. Επεξεργάζεται τις πληροφορίες τις οποίες επιθυμεί να κοινοποιήσει στον δέκτη, τις κωδικοποιεί, τις προσαρμόζει στον κώδικα ο οποίος είναι καταληπτός όχι μόνον από τον ίδιο αλλά και από τον αποδέκτη του μηνύματος, και επιλέγει το μέσο με το οποίο θα τις διατυπώσει και θα τις μεταδώσει.

Το μέσο μετάδοσης, ο δίαυλος ή το κανάλι μετάδοσης της πληροφορίας μπορεί να είναι το ίδιο το άτομο, όπως μπορεί όμως να είναι και κάθε εργαλείο ή μηχανήμα μεταβίβασης ή διαβίβασης («*μεταφορέας*») της πληροφορίας, όπως ένα βιβλίο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κλπ.

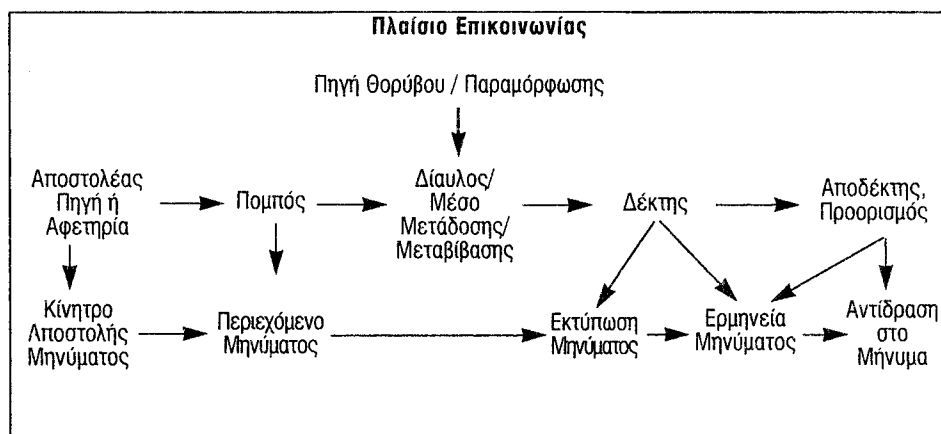
Για να μεταφερθεί όμως η πληροφορία από τον πομπό στον δέκτη χρειάζεται να έχει προϋπάρξει και καθοριστεί ένα κοινό σύστημα συμβόλων, ένας κώδικας επικοινωνίας, που να είναι κατανοητός και από τον πομπό και από τον δέκτη.

Κοινό σύστημα συμβόλων μπορεί ενδεικτικά να αποτελούν η γλώσσα, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, ο κώδικας Μορς ή η γλώσσα Μπράϊγ. Ο κώδικας επικοινωνίας είναι το κοινό αυτό σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιείται από τον πομπό και τον δέκτη, από τους βασικούς δηλαδή φορείς της επικοινωνίας.

Ο δέκτης είναι αυτός που δέχεται το μήνυμα. Στον δέκτη ανήκει η αποκωδικοποίηση του μηνύματος, η ερμηνεία του, αλλά παράλληλα και η ενσωμάτωσή του στις συνθήκες αναφοράς του, δηλαδή στους προσωπικούς, χρονικούς, τοπικούς, κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την δυναμική της επικοινωνίας. Ο δέκτης δέχεται και αποκωδικοποιεί το μήνυμα μόνο αν έχει τον ίδιο κώδικα με τον πομπό, μόνο αν διαθέτει τα ίδια σύμβολα (Καζάζη, 1995). Η ερμηνεία όμως που θα προσδώσει στο μήνυμα εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο δέκτης κατανοεί, ή έχει την ανάγκη, να δεχτεί και να κατανοήσει ένα μήνυμα. Έτσι, συνειδητά ή ασυνείδητα, εκούσια ή ακούσια, μπορεί να τροποποιήσει το μήνυμα και να του προσδώσει τα χαρακτηριστικά που επιθυμεί, πολλές φορές «χρεώνοντάς» τα στον πομπό και όχι στον ίδιο, τον αποδέκτη, δηλαδή, του μηνύματος.

Δεν είναι εύκολο στον δέκτη να αποδώσει την σημασία στο μήνυμα που θα ήθελε ο πομπός. Η σημασία που θα του προσδώσει εξαρτάται από την συναισθηματική-συγκινησιακή του φόρτιση, από το χωρο-χρονικό πλαίσιο, από την κουλτούρα που προϋπάρχει και τον χαρακτηρίζει.

Στο Διάγραμμα 40 φαίνεται μια αναλυτικότερη γραφική παρουσίαση της επικοινωνιακής διαδικασίας μεταξύ αποστολέα / πομπού και δέκτη / αποδέκτη του μηνύματος. Το μέσο / ο δίαυλος που χρησιμοποιείται για την μετάδοση του μηνύματος καθορίζει και την αποτελεσματική επικοινωνιακή σχέση.



Διάγραμμα 40.
Διαδικασία και Συστατικά της Επικοινωνίας.

Η επικοινωνία ως διαδικασία παρουσιάζει δύο κύρια *χαρακτηριστικά*: Πρώτον, παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, διαρκεί δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, και δεύτερον καταλήγει σε κάποιο αποτέλεσμα. Δεν θα μπορούσε να υπάρξει επικοινωνία εάν αυτή δεν εκτείνεται σε χρόνο και εάν δεν υπάρχει λήψη του μηνύματος ή της πληροφορίας, εάν δεν υπάρξει δηλαδή κάποιο αποτέλεσμα το οποίο με τη σειρά του τις περισσότερες φορές θα προσφέρει την απαραίτητη ανατροφοδότηση για τη συνέχεια της επικοινωνίας.

Όμως, η επικοινωνία ως διαδικασία επηρεάζεται και από το *πλαίσιο* (Verderber, 2000) στο οποίο βρίσκεται: οι φυσικές συνθήκες, το χωρο-χρονικό πλαίσιο, οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες καθώς όμως και οι ψυχολογικές συνθήκες τόσο του πομπού όσο και του δέκτη επηρεάζουν καθοριστικά είτε την εκπομπή του μηνύματος είτε αυτή την λήψη και αποκωδικοποίησή του.

4. Είδη Επικοινωνίας

Στη θεωρία της επικοινωνίας προτείνονται διάφορα είδη επικοινωνίας¹³⁸. Μια προσπάθεια οργάνωσης και κωδικοποίησης των ειδών αυτών φαίνεται στο περιεχόμενο του Πίνακα 22, ενώ συνοπτικά περιγράφεται στη συνέχεια.

1. Αν χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο διάκρισης ο βαθμός αμεσότητας στην επικοινωνία, προκύπτουν δύο είδη, η άμεση επικοινωνία και η έμμεση.

α). *Άμεση* επικοινωνία έχουμε όταν τα συμμετέχοντα πρόσωπα βρίσκονται σε άμεση επαφή, πρόσωπο με πρόσωπο. Στην περίπτωση αυτή οι ανθρώπινες σχέσεις και η προσωπικότητα των συμμετεχόντων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο.

Εδώ η επικοινωνιακή σχέση δεν εξαρτάται μόνο από το εκπεμπόμενο μήνυμα, αλλά εξαρτάται και καθορίζεται και από όλα τα μη-λεκτικά μηνύματα τα οποία μεταφέρονται κατά την διαδικασία αποστολής και λήψης του μηνύματος.

β). Η *έμμεση* επικοινωνία γίνεται με έμμεσο τρόπο, όπως για παράδειγμα μέσω κάποιου τρίτου ατόμου, ο οποίος λειτουργεί ως μεσολαβητής ανάμεσα στους δύο άλλους, οπότε και η αποστολή και λήψη του μηνύματος επηρεάζεται από την παρουσία του.

2. Με κριτήριο τη φύση της επαφής για επικοινωνία, η επικοινωνία μπορεί να είναι φυσική ή μη φυσική.

α). Είναι *φυσική* η επικοινωνία όταν πραγματοποιείται με τη φυσική παρουσία του πομπού και του δέκτη. Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία γίνεται εκ του σύνεγγυς

β). Είναι *μη φυσική* η επικοινωνία όταν δεν είναι «φυσικά» παρών στο χώρο της επικοινωνίας ο πομπός ή ο δέκτης. Στην περίπτωση αυτή η επικοινωνία γίνεται εξ' αποστάσεως.

3. Αν η διάκριση γίνει στη βάση του μέσου έκφρασης των μηνυμάτων, τότε η επικοινωνία μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε μη λεκτική. Φυσικά μπορεί να γίνεται συνδυασμός τους.

α). Η *λεκτική* επικοινωνία πραγματοποιείται με τη χρήση του λόγου. Κάποτε λέγεται και *φραστική επικοινωνία*, ενώ κάποτε συναντάται και ο τίτλος *φωνητική επικοινωνία* (όταν δεν

¹³⁸. Βλ. και Κούρη 1995, Μακ Κουέηλ και Βιντάλ 1993, Καζάζη 1995, Σακαλάκη 1994.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: Διαπροσωπικές Σχέσεις - Επικοινωνία Στο Σχολείο

πρόκειται για οργανωμένο λόγο αλλά για φωνητικά σήματα). Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι γραπτή ή προφορική.

Πίνακας 22: Διακρίσεις / Είδη Επικοινωνίας			
α/α	Κριτήριο Διάκρισης	Διακρίσεις / Είδη	
1.	Βαθμός αμεσότητας	α. Άμεση επικοινωνία	β. Έμμεση επικοινωνία
2.	Φύση επικοινωνίας	α. Φυσική - Προσωπική - Εκ του σύνεγγυς	β. Εξ' αποστάσεως - Μη φυσική
3.	Μέσο έκφρασης	α. Λεκτική επικοινωνία	β. Μη λεκτική επικοινωνία
4.	Κατεύθυνση επικοινωνίας	α. Μονόδρομη	β. Αμφίδρομη
5.	Σχήμα επικοινωνίας	α. Ευθύγραμμη	β. Κυκλική
6.	Αριθμός συμμετεχόντων	α. Ατομική β. Ομαδική	γ. Μαζική
7.	Μέσο - Δίαυλος επικοινωνίας	α. Φυσικό μέσο	β. Τεχνικά υποστηριζόμενη
8.	Σκοπιμότητα	α. Σκόπιμη	β. Μη Σκόπιμη
9.	9. Βαθμός συνθετότητας	α. Απλή	β. Σύνθετη
10.	Εμπλεκόμενα μέρη	α. Διαπροσωπική	β. Ενδοπροσωπική
11.	Ιεραρχική κατεύθυνση	α. Κάθετη	β. Οριζόντια
12.	Αισθητήρα μορφή μηνύματος	α. Ακουστικό (προφορικό κ.λπ.) β. Οπτικό (γραπτό κ.λπ.)	γ. Γευστικό δ. Οσφρητικό ε. Απτικό
13.	Επίκεντρο ενδιαφέροντος	α. Εαυτο-κεντρική επικοινωνία	β. Άλλο-κεντρική/ετερο-κεντρική γ. Αλληλοκεντρική

Ισχύουν πάντοτε και οι πιθανοί συνδυασμοί.

β). *Μη λεκτική επικοινωνία* λαμβάνει χώραν όταν δεν χρησιμοποιείται ούτε η φωνή ούτε ο γραπτός λόγος. Συνήθως όταν αναφερόμαστε στην επικοινωνία, παραπέμπουμε κυρίως στην λεκτική επικοινωνία. Όμως, η επικοινωνιακή σχέση δεν αναφέρεται μόνο στη λεκτική επικοινωνία, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι και πιο εύκολη και από την στιγμή που χρησιμοποιούνται κοινοί κώδικες περισσότερο κατανοητή, αλλά παρατηρώντας τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος του συνομιλητή μας, διαπιστώνουμε ότι είναι πάμπολλα τα μηνύματα που μας μεταφέρονται και μάλιστα πολλές φορές χωρίς να είναι εκούσια και συνειδητά από την πλευρά του συνομιλητή μας, ενώ αντίθετα η αποκωδικοποίηση τέτοιων μη λεκτικών μηνυμάτων γίνεται συνήθως σκόπιμα από την πλευρά του αποδέκτη του μηνύματος.

Η μη λεκτική συμπεριφορά περιλαμβάνει κάθε ενέργεια και κάθε χαρακτηριστικό που ενίοτε συνοδεύει ένα λεκτικό μήνυμα. Οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, ο τόνος και η χροιά

της φωνής, αποτελούν στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας τα οποία σκόπιμα εμείς, ως αποδέκτες του μηνύματος, λαμβάνουμε υπόψη χωρίς παράλληλα να εξετάζουμε αν από την μεριά του πομπού του μηνύματος έχουν γίνει συνειδητά ή ασυνείδητα, ηθελημένα ή αθέλητα.

Οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος, οι ήχοι που συνοδεύουν τα λεκτικά μηνύματα, οι αντιδράσεις στα μηνύματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, τα φυσικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, τα μηνύματα που περνούν μέσω της παρατήρησης της χρήσης των αντικειμένων, τα μηνύματα που σχετίζονται με την αισθητική και τη διακόσμηση, κάθε άλλο «σημάδι» που ενισχύει, τροποποιεί ή επιπλέον εκφράζει αυτό που δεν δηλώνει μόνο του το λεκτικό μήνυμα, αποτελεί «επικοινωνιακό» στοιχείο για την μη λεκτική επικοινωνία (Κομνηνάκης, 1998).

Το σύνολο των χιλιάδων διαφορετικών κινήσεων του ανθρώπινου σώματος που εκπέμπουν και επικοινωνούν συγκεκριμένα μηνύματα και υποδηλώνουν αισθήματα, στάσεις και μορφές συμπεριφοράς, χαρακτηρίζει τη «γλώσσα του σώματος» (Pease 1991). Αν η γλωσσική επικοινωνία χρησιμοποιείται κυρίως για τη μεταφορά πληροφοριών, η μη προφορική επικοινωνία χρησιμοποιείται συμπληρωματικά της λεκτικής στη διαπροσωπική συνεννόηση και σε μερικές περιπτώσεις ως υποκατάστατο των προφορικών μηνυμάτων (Κομνηνάκης, 1998).

Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλοί μελετητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το 65% της επικοινωνίας είναι αποτέλεσμα της μη λεκτικής συμπεριφοράς και μόνο το 35% αποτελείσμα της λεκτικής (Burgoon et al., 1989).

Η γενική εμφάνιση ενός ατόμου, το πρόσωπο και η έκφρασή του, το βλέμμα, η στάση και οι κινήσεις του σώματος, η ένταση, ο τόνος και ο ρυθμός της ομιλίας του, οι χειρονομίες, ο προσωπικός χώρος, το πλησίασμα και το άγγιγμα του συνομιλητή, αποτελούν στοιχεία που συνθέτουν τη μη λεκτική επικοινωνία.

Η μη λεκτική επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως καθολική, συνεχής, διφορούμενη, πολλαπλών διαύλων και προσφέρει ιδιαίτερα πολλές πληροφορίες για την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου-πομπού (Verderber, 1997).

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι καθολική. Οι άνθρωποι δεν καταλαβαίνουν τις διάφορες γλώσσες και αδυνατούν να επικοινωνήσουν λεκτικά με τα άτομα άλλων χωρών, κατανοούν όμως σχεδόν απόλυτα τα μη λεκτικά σύμβολα.

Τα μη λεκτικά όμως σύμβολα πολλές φορές εκπέμπονται ακούσια και ο τρόπος λήψης τους εξαρτάται και πάλι από την εκούσια ή ακούσια προσοχή του λήπτη σε αυτά, ή ακόμη περισσότερο από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη τους. Η μη λεκτική επικοινωνία λοιπόν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαφώς περισσότερο διφορούμενη από τη λεκτική: δεν εκφράζει κάτι εκούσια και σκόπιμα αλλά εκπέμπει μηνύματα ακούσια, τα οποία ερμηνεύονται διαφορετικά, σύμφωνα με τα προσωπικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά αλλά και την συναισθηματική κατάσταση του αποδέκτη του μηνύματος. Ας μη ξεχνάμε ότι εύκολα ταυτιζόμαστε με άτομα ή τα απορρίπτουμε, με βάση τον τρόπο - τα μη λεκτικά, δηλαδή, μηνύματα- συμπεριφοράς τους, την έκφραση του προσώπου τους, την διστακτικότητα ή άνεση που εκδηλώνουν κ.ο.κ. Κάποτε με μη λεκτικό τρόπο δίνουμε αλλοπρόσαλλες, αντίθετες πληροφορίες από εκείνες που την ίδια στιγμή δίνουμε με λεκτικό τρόπο.

Ενώ η λεκτική συμπεριφορά ενός ατόμου έχει αρχή και τέλος, η μη λεκτική συμπεριφορά

είναι συνεχής. Το άτομο μέσα από πολλούς και διαφορετικούς διαύλους εκπέμπει συνεχείς πληροφορίες (Verderber, 2000). Η στάση μας, η έκφραση του προσώπου μας, η αμηχανία που πιθανά εκφράζουν τα χέρια μας, ο τρόπος με τον οποίο στεκόμαστε, το «σταύρωμα» για παράδειγμα των ποδιών, αποτελούν συνεχείς διαύλους επικοινωνίας. Ανάλογα με τον τόνο της φωνής μας, τη διστακτικότητα που εκφράζει, το κοκκίνισμα του προσώπου, την αμηχανία των χεριών και αντίστοιχα μη λεκτικά μηνύματα, το ίδιο λεκτικό μήνυμα ενισχύεται και μπορεί να μεταφέρει πολύ περισσότερες πληροφορίες ή, και πολλές φορές, αντικρουόμενες με τη λεκτική συμπεριφορά μας πληροφορίες.

Οι «εξωλεκτικοί» κώδικες συμπεριφοράς προάγουν και διευκολύνουν την επικοινωνία ή αντίθετα μεταβάλλουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ένα βλέμμα που «σκοτώνει» μεταφέρει πολύ περισσότερες πληροφορίες από ότι η λεκτική προσέγγιση. Τα μη λεκτικά μηνύματα συμπληρώνουν, τροποποιούν, ενισχύουν ή διευκρινίζουν τα λεκτικά.

Χαρακτηριστικό είναι ότι ενώ οι άνθρωποι χρησιμοποιούν κοινά μη λεκτικά σήματα, αυτά δεν ερμηνεύονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο: ένα χαμόγελο μπορεί να είναι φιλικό και τρόπος εκδήλωσης του ενδιαφέροντός μας προς τον άλλο, ή αντίθετα μπορεί να είναι ειρωνικό, απορριπτικό, χλευαστικό. Θα μπορούσε όμως το «χαμόγελο» του πομπού να δηλώνει κάτι το εντελώς διαφορετικό από αυτό που εμείς ως δέκτες, κάτω από το δικό μας πρίσμα και τους συναισθηματικούς, κοινωνικούς, φυσικούς, πολιτιστικούς και πολιτισμικούς παράγοντες εκλαμβάνουμε.

Γνωρίζουμε ότι η σωστή επικοινωνιακή σχέση προϋποθέτει κοινό κώδικα επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, παρατηρώντας τον τρόπο των συνήθων αντιδράσεων στα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή μας, καταλήγουμε σε κώδικες ερμηνείας της μη λεκτικής επικοινωνίας. Σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου, παρόλο που υπάρχει διαφορετικός κώδικας λεκτικής επικοινωνίας και κατά συνέπεια δεν μπορεί να δημιουργηθεί σωστή λεκτική επικοινωνιακή σχέση, υπάρχει όμως ενιαίος κώδικας μη λεκτικών σημάτων και μηνυμάτων που ενισχύουν και βοηθούν στη δημιουργία καλής επικοινωνίας και κατά συνέπεια στη δημιουργία στενής διαπροσωπικής σχέσης. Σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου, η κατάφαση εκδηλώνεται με ένα χαμήλωμα του κεφαλιού ενώ η άρνηση για όλους τους πολιτισμούς και για όλες τις ηλικίες έχει συνδεθεί με την κίνηση του κεφαλιού προς τα άνω ή αριστερά-δεξιά.

Εντυπωσιακή παρουσιάζεται η έρευνα του Ekman και των συνεργατών του (Ekman et al, 1962) που κατέδειξε ότι οι εκφράσεις του προσώπου όταν εκδηλώνουν διάφορα συναισθήματα είναι όμοιες στους διάφορους πολιτισμούς. Φαίνεται ότι όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως τόπου και πολιτισμού εκφράζουν τις βασικές συναισθηματικές τους καταστάσεις με τον ίδιο τρόπο. Για τους παραπάνω ερευνητές μερικά από τα μη λεκτικά σήματα είναι έμφυτα και όχι αποτέλεσμα της επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατέδειξαν ότι οι χαμογελαστές εκφράσεις κωφών ή τυφλών νηπίων δεν διαφέρουν καθόλου από των άλλων νηπίων, όπως επίσης και ότι η συγκίνηση, η λύπη, η χαρά εκφράζεται σχεδόν σε όλους τους πολιτισμούς με τις ίδιες μη λεκτικές εκφράσεις του προσώπου. Τα έξι βασικά συναισθήματα που αναγνωρίζονται και εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο παγκόσμια είναι η ευτυχία, η λύπη, η έκπληξη, ο θυμός, ο φόβος και η αηδία (Ekman & Friesen 1962).

Οι συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου εκπέμπουν σε κοινή παγκόσμια γλώσσα τα ίδια συναισθήματα. Τα χείλη τρέμουν, τα μάτια βουρκώνουν, συσπώνται οι άκρες των χειλιών κοκ. Κανείς δεν έχει αμφιβολία για τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, ανεξάρτητα με τα όσα το ίδιο το άτομο μας λέει. Η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνεται, διαψεύδεται ή επιβεβαιώνεται από τη μη λεκτική. Υπάρχουν χειρονομίες έμφυτες και επίκτητες, όλες όμως εκφράζουν μηνύματα και οι άνθρωποι μπορούν μέσω της αντίληψης ή της διαίσθησής τους να αντιληφθούν τα μηνύματα που εκπέμπει η γλώσσα του σώματος των άλλων.

Η προσπάθεια, όμως, για ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων καλό θα είναι να γίνεται μέσα στο πλαίσιο στο οποίο αυτά παρατηρούνται: απομονωμένα μη λεκτικά μηνύματα ή ως απόρροια συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων βοηθούν στην παρερμηνεία των μηνυμάτων. Η συναισθηματική κατάσταση του αποδέκτη, αλλά και το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων, πολύ περισσότερο από ότι την ερμηνεία των αντίστοιχων λεκτικών.

Τα άτομα τα οποία έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τα μη λεκτικά, μη προφορικά, σήματα που στέλνει ο συνομιλητής τους και ανάλογα να αντιδρούν σ' αυτά χαρακτηρίζονται ως «*δαισθητικά*». Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γυναίκες έχουν ως άτομα πολύ μεγαλύτερη διαίσθηση από τους άντρες, και είναι καλύτερες στην αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων (Noller, 1987) ίσως λόγω κοινωνικών περιβαλλοντικών παραγόντων που έχουν ή είχαν στο παρελθόν να κάνουν με τη θέση της γυναίκας. Ίσως, αξίζει να σημειώσουμε ότι έρευνες (Knapp & Hall, 1992) έχουν δείξει ότι τα άτομα υψηλού κοινωνικού-μορφωτικού επιπέδου έχουν την τάση να χρησιμοποιούν λιγότερο τα μη λεκτικά σύμβολα από ότι τα άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Η «*κινησιολογία*» (Verderber, 2000) έχει ως αντικείμενό της τη μελέτη και την ερμηνεία των κινήσεων του σώματος που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία.

Κοιτάμε κάποιον στα μάτια μπορεί να σημαίνει είτε ότι δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στα λεγόμενά του, είτε ότι είμαστε θυμωμένοι και οργισμένοι μαζί του. Κοιτάμε στα μάτια όταν συζητούμε θέματα (Verderber, 2000) που ξέρουμε καλά, μας ενδιαφέρουν οι αντιδράσεις και τα σχόλια του άλλου ή προσπαθούμε να τον επηρεάσουμε. Αντίθετα, αποφεύγουμε κάτι χαμηλώνοντας τα μάτια, εκφράζοντας έτσι παράλληλα την ντροπή ή αμηχανία μας. Η ερμηνεία όμως των κινήσεων του σώματος θα πρέπει απαραίτητα να λαβαίνει υπόψη της και τις περιβαλλοντικές επιρροές: Στην Κίνα, την Ινδονησία και το Μεξικό για παράδειγμα, το να κοιτάς τον άλλο στα μάτια είναι αγένεια και το να τα χαμηλώνεις ένδειξη σεβασμού (Samovar & Porter, 1995), ενώ σε ανταγωνιστικές συνθήκες η επαφή με τα μάτια μοιάζει προκλητική και επιθετική.

Οι συσπάσεις των μυών του προσώπου εκφράζουν τη συναισθηματική μας κατάσταση, ενώ πρόβλημα μπορούμε να δημιουργήσουμε στο συνομιλητή μας όταν με τη στάση του σώματος του στέλνουμε αντιφατικά μηνύματα (Ekman & Friesen, 1969).

Η απόσταση από τον συνομιλητή μας είναι ένα ακόμη στοιχείο που προσδιορίζει τη μη λεκτική επικοινωνία. Η *ζώνη οικειότητας*, για τα άτομα που αισθανόμαστε πολύ κοντινά εκτείνεται από 15 έως 50 εκ., η προσωπική ζώνη από 50 έως 150 εκ., η ζώνη των κοινωνικών συγκεντρώσεων από 1.5 - 3.5 μέτρα ενώ η απόσταση για τους ξένους είναι πάνω από 3.5

μέτρα (Pearson, West & Turner, 1995). Για τις γυναίκες, το πλησίασμα και το άγγιγμα του συνομιλητή τους μεταφράζεται σε συμπάθεια και ζεστασιά, ενώ για τους άντρες, το άγγιγμα μιας γυναίκας θεωρείται σεξουαλική πρόκληση (Verderber, 2000). Γενικά όμως, έχουμε την τάση να αγγίζουμε περισσότερο αυτούς που συμπαθούμε εκφράζοντας έτσι την αλληλεγγύη μας, τη συμπάθεια μας ή πολλές φορές αντίθετα, την ισχύ και εξουσία μας, και λιγότερο αυτούς για τους οποίους τα συναισθήματά μας είναι ουδέτερα ή αρνητικά.

Ο τόνος, η ένταση, ο ρυθμός και η ποιότητα της φωνής, οι κινήσεις γύρω από το πρόσωπο, εκπέμπουν σημαντικά μηνύματα. Το άτομο που λέει ψέματα έχει την τάση να σκεπάζει το στόμα του όταν έχει αμφιβολίες για όσα λέει ή ακούει, ο απογοητευμένος σφίγγει τα χέρια του ή βάζει τα δάχτυλα στο στόμα επιθυμώντας την ασφάλεια της παιδικής του ηλικίας, όταν ο ακροατής έχει αρνητικές ή επικριτικές σκέψεις για τον ομιλητή ή το θέμα του τότε ο δείκτης του δείχνει κατακόρυφα πάνω στο μάγουλο και ο αντίχειρας στηρίζει το πηγούνι του, όταν βάζει το στυλό ή το δάχτυλο στο στόμα σημαίνει ότι δεν είναι σίγουρο για τα όσα λέει ή για την απόφασή του, κ.ο.κ.

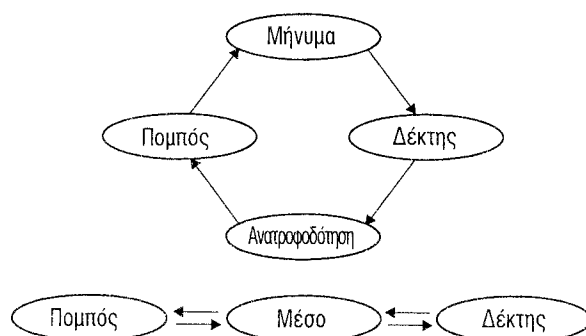
4. Αν η διάκριση στηριχτεί στην κατεύθυνση της επικοινωνίας, τότε η επικοινωνία μπορεί να είναι είτε *μονόδρομη* είτε *αμφίδρομη*.

α). Στη *μονόδρομη* επικοινωνία (λέγεται άλλοτε και *μονόπλευρη* επικοινωνία), ο πομπός απλώς μεταδίδει το μήνυμα (βλ. και Διάγραμμα 41). Δεν ενδιαφέρεται και δεν ερευνά αν έγινε σωστή λήψη του μηνύματος από τον αποδέκτη και πολύ περισσότερο αν έγινε η ορθή - σύμφωνα με τους στόχους του - αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Ο πομπός εκπέμπει το μήνυμα και δεν αναρωτάται για την σωστή, ορθή ή τροποποιημένη λήψη του, ούτε για τους λόγους και τις αιτίες της μη ορθής λήψης. Πολύ δε περισσότερο για την αντίδρασή του εξ' αιτίας του μηνύματος.



Διάγραμμα 41.
Μονόδρομη Επικοινωνία.

β). Στην *αμφίδρομη* επικοινωνία (άλλοτε λέγεται και *αμφίπλευρη* επικοινωνία ή ακόμη και *αμοιβαία επικοινωνία*), αντίθετα, ο πομπός όχι μόνον ενδιαφέρεται για την ορθή λήψη και αποκωδικοποίηση του μηνύματος, αλλά ανατροφοδοτείται από την αντίδραση του λήπτη και η επικοινωνία καθίσταται περισσότερο αποτελεσματική. Ως αμφίδρομη επικοινωνία (βλ. Διάγραμμα 42 για μορφές της) θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε κάθε διαδικασία αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων και κατά συνέπεια, για τον χώρο του σχολείου, η διαλογική μορφή διδασκαλίας είναι εκείνη που ανταποκρίνεται περισσότερο στην καλή και αποτελεσματική επικοινωνία, όπου όμως η ισότιμη σχετικά σχέση των συμμετεχόντων είναι απαραίτητη.



Διάγραμμα 42.
Αμφίδρομη - Αμφίπλευρη Επικοινωνία.

Ενώ στην μονόδρομη επικοινωνία απαιτείται πολύ λιγότερος χρόνος από ότι στην αμφίδρομη, η δεύτερη είναι αποτελεσματικότερη τη στιγμή που μέσα από τη διαδικασία της ανάδρασης και ανατροφοδότησης επιτρέπει στον δέκτη να αποκωδικοποιήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια το μήνυμα, διευκρινίζοντας, μέσα από ερωτήσεις προς τον πομπό, το τί ακριβώς εννοούσε ή τί ήθελε να μεταδώσει με το μήνυμά του ο τελευταίος, και να αντιδράσει σύμφωνα με το μήνυμα. Με δεδομένο ότι η επικοινωνία επηρεάζεται από συγκεκριμένα χωρο-χρονικά, κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια, μπορούμε να αναφερθούμε και στα *διαδραστικά μοντέλα επικοινωνίας* όπου πομπός και δέκτης αλληλεπιδρούν και δημιουργούν αμφίπλευρη επικοινωνία ((Μακ Κουέηλ 1993, Καζάζη 1995).

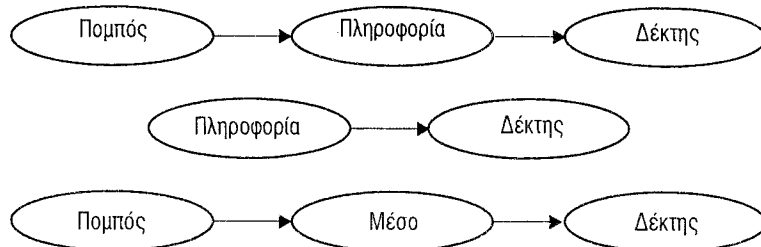
5. Με κριτήριο διάκρισης το σχήμα της επικοινωνίας, προκύπτουν δύο είδη, η ευθύγραμμη και η κυκλική επικοινωνία.

α). Ως *ευθύγραμμη* επικοινωνία (λέγεται και *γραμμική* επικοινωνία) χαρακτηρίζεται εκείνη (στην ουσία υπάρχουν διάφορα μοντέλα ευθύγραμμης επικοινωνίας, (βλ. Διάγραμμα 43), όπου τα μηνύματα τα οποία μεταφέρονται από τον πομπό στον δέκτη ακολουθούν μια γραμμική, «ευθύγραμμη» πορεία. Ο πομπός, δηλαδή, αφού κωδικοποιήσει μια πληροφορία με βάση έναν συγκεκριμένο κώδικα - κανόνα - κατανοητό και αντιληπτό και από τον δέκτη, την εκπέμπει, την «κοινοποιεί», όπως αναφέρει η Καζάζη (1995) στον δέκτη.

Τα Διαγράμματα 43α αντανακλούν απλά «ευθύγραμμη» μοντέλα επικοινωνίας (Καζάζη, 1995). Σ' αυτά ο πομπός εμφανίζεται ισχυρός ενώ αντίθετα ο δέκτης, περισσότερο παθητικά, αποδέχεται το μήνυμα το οποίο εκπέμπει ο πρώτος.

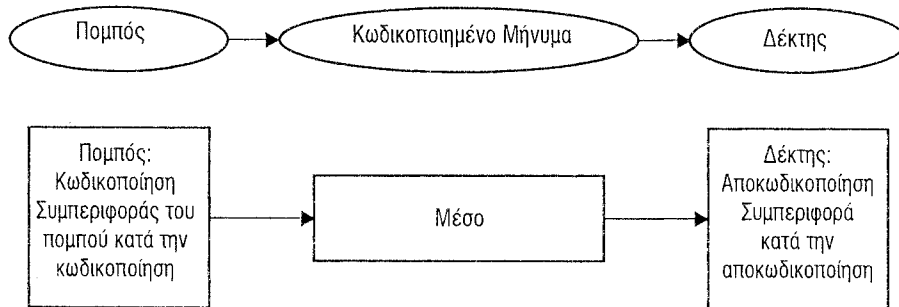
Τα ευθύγραμμη όμως μοντέλα επικοινωνίας, έτσι όπως σχηματικά διαγράφονται, δεν εγγυώνται την καλή λήψη του μηνύματος από τον δέκτη, την καλή αποκωδικοποίηση του μηνύματος, μια και δεν αναφέρεται πουθενά η αναγκαιότητα κοινού κώδικα επικοινωνίας, κοινού δηλαδή αποκωδικοποιητικού κώδικα.

Ο δέκτης μπορεί να λάβει τροποποιημένο, σύμφωνα με τα κριτήρια που ήδη παραπάνω αναφέραμε, το μήνυμα.



Διάγραμμα 43α.
Απλά Ευθύγραμμα Μοντέλα Επικοινωνίας.

Έτσι, αναπτύχθηκε το «διευρυμένο ευθύγραμμο» μοντέλο επικοινωνίας (Καζάζη, 1995) όπως παρουσιάζεται στα Διαγράμματα 43β (Καζάζη, 1995):

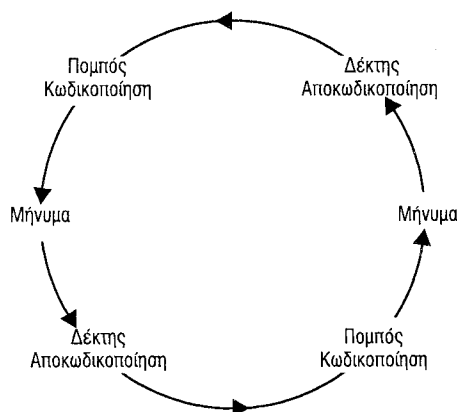


Διάγραμμα 43β.
Διευρυμένο Ευθύγραμμο Μοντέλο Επικοινωνίας.

Στο διευρυμένο ευθύγραμμο μοντέλο επικοινωνίας ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα (γλώσσα, μη-λεκτικά σήματα) και το αποστέλλει στον δέκτη, όπου ο τελευταίος το αποκωδικοποιεί και το ερμηνεύει. Ανάμεσα στην εκπομπή και τη λήψη του μηνύματος, υπάρχει ο κοινός κώδικας αναφοράς ανάμεσα στον πομπό και τον αποδέκτη του μηνύματος.

β). Έχουμε *κυκλική επικοινωνία* (βλ. το «κυκλικό» μοντέλο επικοινωνίας στο Διάγραμμα 44, βλ. και Καζάζη, 1995) ενισχύει την αμοιβαιότητα της επικοινωνιακής διαδικασίας μέσα από την επιλεκτική λήψη και κατ' επέκταση αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του πομπού από τον αποδέκτη.

Ο πομπός στέλνει το μήνυμα, ο αποδέκτης το αποκωδικοποιεί, το ερμηνεύει και το επαναφέρει ως τέτοιο στον αποστολέα του. Επιτελείται έτσι η ανατροφοδοτική επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη.



Διάγραμμα 44.
Κυκλικό Μοντέλο Επικοινωνίας.

6. Στη βάση του αριθμού των συμμετεχόντων, η επικοινωνία μπορεί να είναι ατομική, ομαδική ή μαζική.

α). *Ατομική* επικοινωνία είναι αυτή στην οποίαν μετέχουν στις δύο πλευρές μεμονωμένα άτομα, ένας δηλαδή με έναν.

β). *Ομαδική* επικοινωνία υπάρχει όταν σε ένα από τα δύο μέρη μετέχει ομάδα που περιλαμβάνει περισσότερα του ενός άτομα.

γ). Τέλος *μαζική* επικοινωνία είναι αυτή στην οποίαν στο ένα μέρος, αυτό του δέκτη, είναι μεγάλος ο αριθμός (όπως σε μια ανοιχτή διάλεξη με μεγάλο ακροατήριο) ή πρόκειται για απροσδιόριστο αριθμό (όπως συμβαίνει στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο, στο διαδίκτυο κτλ.).

Μέσω της μαζικής επικοινωνίας κατά κανόνα γίνεται η διαμόρφωση κοινής γνώμης, στέλνονται τα μηνύματα επηρεασμού των πολλών που συνθέτουν την κοινή γνώμη.

7. Με κριτήριο το μέσο, το δίαυλο μέσω του οποίου γίνεται η επικοινωνία, αυτή μπορεί να διακριθεί σε επικοινωνία με φυσικό μέσο και σε τεχνικά υποστηριζόμενη επικοινωνία. Η διάκριση αυτή έχει κοινά στοιχεία με τη διάκριση 2.

α). Η επικοινωνία με *φυσικά μέσα* είναι στην ουσία *φυσική επικοινωνία*, είτε λεκτική είτε μη λεκτική, αφού περιορίζεται στα φυσικά μέσα που προσφέρει το σώμα και μόνον.

β). *Τεχνικά υποστηριζόμενη επικοινωνία* υπάρχει όταν χρησιμοποιούνται τεχνικά μέσα για την πραγματοποίηση ή υποστήριξή της. Προφανώς η επικοινωνία αυτή βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση από τα τεχνικά μέσα.

8. Αν ως κριτήριο διάκρισης χρησιμοποιηθεί η σκοπιμότητα της επικοινωνίας, τότε αυτή μπορεί να είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη.

α). *Σκόπιμη* επικοινωνία είναι αυτή που δρομολογείται γιατί μέσα από αυτήν πρέπει να υλοποιηθεί κάποιος προκαθορισμένος σκοπός. Η σκόπιμη επικοινωνία είναι πάντα εκούσια.

Κάποτε ο σκοπός δεν είναι φανερός ή δεν είναι κατανοητός στους πολλούς (όταν π.χ. η κυβέρνηση αφήνει σκόπιμα να διαρεύσει μια πληροφορία για να δοκιμάσει τις αντιδράσεις των ψηφοφόρων). Κάποτε η επικοινωνία αυτού του είδους γίνεται σκόπιμη παραπλάνηση, προπαγάνδα κτλ.

β). Αντίθετα, *μη σκόπιμη* είναι η επικοινωνία η οποία «*απλώς συμβαίνει*». Το να σφυρίζω, για παράδειγμα, έναν σκοπό καθώς περπατώ, και να τον ακούει κάποιος και να χαμογελάει, δεν το έκανα για κάποιον συγκεκριμένο σκοπό. Κατά κανόνα αυτή η επικοινωνία είναι ακούσια.

9. Αν ως βάση χρησιμοποιηθεί ο βαθμός συνθετότητάς της, η επικοινωνία μπορεί να είναι *απλή ή σύνθετη*. Προφανώς δεν πρόκειται για διχοτομική κατάσταση, αλλά για βαθμό συνθετότητας.

α). Η *απλή επικοινωνία* χαρακτηρίζεται για την απλότητά της. Το να πω καλημέρα στον συνεργάτη μου στο γραφείο είναι μια πολύ απλή επικοινωνία.

β). Η *σύνθετη επικοινωνία* αντίθετα προϋποθέτει μεγάλη φροντίδα προετοιμασίας και διαχείρισης, προσοχή στην κωδικοποίηση, πρόβλεψη πιθανών κινδύνων στην αποκωδικοποίηση κτλ. Μια διαπραγμάτευση είναι μια σύνθετη επικοινωνία.

10. Αν η διάκριση γίνει με κριτήριο τον αριθμό των μερών που εμπλέκονται, η επικοινωνία μπορεί να είναι *διαπροσωπική ή ενδο-προσωπική*.

α). Η *διαπροσωπική επικοινωνία* χαρακτηρίζει την επικοινωνία ανάμεσα τουλάχιστον σε δύο μέρη, όπως σε δύο ανθρώπους. Είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων, εμπειριών, σκέψεων ανάμεσα στους ανθρώπους.

β). Η *ενδο-προσωπική επικοινωνία* αναφέρεται στην εσωτερική επικοινωνία σε ένα μόνο πρόσωπο, είναι η επικοινωνία με τον εαυτό μας, είναι ο αυτοστοχασμός, είναι όταν αναρωτιόμαστε για τις αποφάσεις και τις πράξεις μας, για τις σχέσεις με τον εαυτό μας. Η έκφραση που κάποτε ακούμε «το συζήτησα με τον εαυτό μου» ή «δεν τα βρίσκει με τον εαυτό της» αντανakλούν τέτοια επικοινωνία. Πολλοί δεν αποδέχονται αυτή τη διάκριση, επειδή θεωρούν ότι επικοινωνία υπάρχει όταν υπάρχουν δύο μέρη. «Εγώ» και «ο εαυτός» μου δεν είναι στην πραγματικότητα δύο μέρη.

11. Αν χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο διάκρισης η ιεραρχική κατεύθυνση της επικοινωνίας, τότε αυτή μπορεί να είναι κάθετη ή οριζόντια. Προφανώς η διάκριση αυτή μας είναι χρήσιμη όταν υπάρχουν διαφόρων κατηγοριών φύσει ή θέσει ιεραρχίες.

α). *Κάθετη επικοινωνία* είναι αυτή που πραγματοποιείται μεταξύ διαφορετικών επιπέδων ιεραρχίας. Για παράδειγμα, μία εντολή από τον Διευθυντή προς τους εργαζόμενους είναι κάθετη επικοινωνία, όπως και μια αναφορά ενός υπαλλήλου προς τον ιεραρχικά ανώτερό του.

β). *Οριζόντια*, αντίθετα, είναι η επικοινωνία μεταξύ στελεχών ή προσώπων του αυτού ιεραρχικού επιπέδου. Παράδειγμα είναι η επικοινωνία μεταξύ δύο μαθητών της ίδιας τάξης ή δύο καθηγητών της σχολικής μονάδας.

12. Αν χρησιμοποιήσουμε ως κριτήριο διάκρισης την αισθητήρια μορφή που έχει το μήνυμα, και τις αισθήσεις που αξιοποιούνται στην επικοινωνία, προκύπτουν διακρίσεις της επικοινωνίας όπως οπτική, ακουστική, οσφρητική, απτική και γευστική.

α). Η *οπτική επικοινωνία* στηρίζεται στην όραση. Η μη λεκτική επικοινωνία που προκύπτει

με βάση αυτά που βλέπουμε, η επικοινωνία με τη νοηματική γλώσσα των κωφών, το κείμενο που διαβάζουμε σε ένα βιβλίο ή στον Η/Υ, τα οπτικά σήματα στην επικοινωνία των πλοίων κτλ. είναι σχετικά παραδείγματα.

β). Η *ακουστική επικοινωνία* στηρίζεται στην ακοή. Η ομιλία στην λεκτική επικοινωνία, τα σήματα του κώδικα Μορς ή η ανακοινώσεις από μικροφώνου στο σχολείο είναι σχετικά παραδείγματα.

γ). Η *οσφρητική επικοινωνία* στηρίζεται στην όσφρηση. Όταν εντοπίζουμε το εστιατόριο από τη μυρωδιά των φαγητών, ή όταν ο σκύλος εντοπίζει το άτομο που έχει καταπλακωθεί στα ερείπια, γίνεται χρήση αυτής της επικοινωνίας.

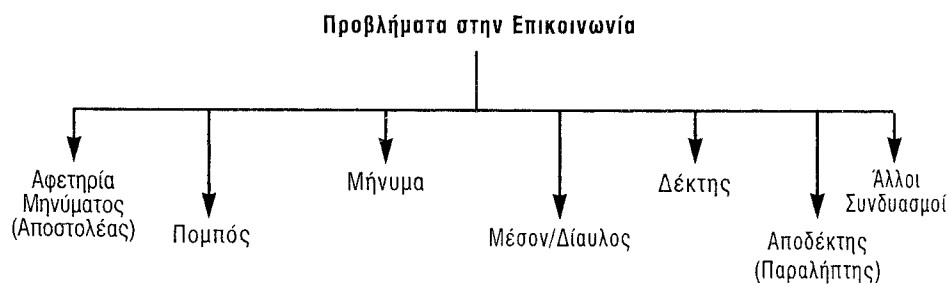
δ). Η *απτική επικοινωνία* στηρίζεται στην αφή. Κλασσική περίπτωση είναι η γλώσσα Μπράιγ των τυφλών.

ε). Τέλος, η *γευστική επικοινωνία* στηρίζεται στη γεύση, με τις αυτονόητες επεξηγήσεις.

13. Τέλος, με κριτήριο το επίκεντρο του ενδιαφέροντος κατά την επικοινωνία, έχουν διαμορφωθεί τρία είδη επικοινωνίας (Μπακιρτζής 2002): Η *εαυτοκεντρική*, όπου το άτομο επικοινωνεί για τις δικές του μόνον ανάγκες, άρα πρόκειται για εγωκεντρική επικοινωνία, η *αλλοκεντρική ή ετεροκεντρική*, όταν το άτομο επικοινωνεί με τον άλλο για τον άλλο (κυρίως αναφέρεται στην διδασκαλία και την εκπαίδευση), και η *ομοκεντρική ή αλληλοκεντρική*, η οποία αφορά την ίδια τη σχέση μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν, τη συνάντηση, τη μέθεξη, την επικοινωνία.

4. Προβλήματα στην Επικοινωνία

Τα πράγματα δεν είναι πάντοτε ρόδινα με την επικοινωνία. Υπάρχουν ενίοτε και προβλήματα, άλλοτε σοβαρά και άλλοτε ήπια. Είναι λογικό να υποθεθεί ότι τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με κάποιον ή με κάποιους από τους συντελεστές της επικοινωνίας που είδαμε παραπάνω. Συνεπώς, για πρακτικούς λόγους θα ήταν δυνατόν να ταξινομηθούν ανάλογα, και μια τέτοια ταξινόμηση φαίνεται στο Διάγραμμα 45.



Διάγραμμα 45.
Ομαδοποίηση των Προβλημάτων στην Επικοινωνία.

α. Σχετικά με τον Αποστολέα - Πομπό

Κάποτε στον αποστολέα - πομπό δεν είναι σαφής ο αποδέκτης της επικοινωνίας. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις προϋποθέτουν καλή επικοινωνία, προϋποθέτουν κάποια σχέση με τα άτομα που επικοινωνούμε, προϋποθέτουν τη συνάντηση, τη μέθεξη, την «αλληλοκεντρική ή την αλληλοκεντρική» επικοινωνία (Μπακιρτζής, 2002).

Όμως, πολλές φορές, το άτομο πομπός δεν έχει ως στόχο και αποδέκτη του μηνύματος ή των μηνυμάτων του, αυτόν ή αυτούς με τους οποίους επικοινωνεί, αλλά χειρονομίες, κινήσεις, τόνος της φωνής, επικέντρωση του βλέμματος και άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς επιβεβαιώνουν ότι στην πράξη επικοινωνεί με τον εαυτό του, και όχι με τον συνομιλητή του.

Τότε, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως «αυτοκεντρική» (Μπακιρτζής, 2002) μια και είμαστε επικεντρωμένοι στις σκέψεις, τις ανάγκες ή τις προσωπικές μας δραστηριότητες. Για να εξασφαλιστεί ότι ένα μήνυμα θα γίνει κατανοητό απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις από την πλευρά του αποστολέα - πομπού.

Όταν δεν υπάρχουν, τα προβλήματα είναι βέβαιο ότι θα εμφανιστούν. Ενδεικτικά, όταν δεν κατανοεί το σκοπό της επικοινωνίας, όταν δεν κατανοεί τις επιπτώσεις της κακής επικοινωνίας, όταν δεν διαθέτει γνωστική αλλά και γλωσσική επάρκεια κ.ο.κ.

β. Σχετικά με το Μήνυμα

Κάποτε στέλλονται αλλοπρόσαλλα μηνύματα, τα οποία στην ουσία αλληλοαναιρούνται ή προκαλούν σύγχυση. Το μήνυμα μπορεί να μην αποκωδικοποιείται σωστά γιατί τελικά δεν είναι το μήνυμα το οποίο θα ήθελε να στείλει ο αποστολέας, να μεταβιβάσει ο πομπός.

Τα κίνητρα και οι εμπειρίες τόσο του πομπού όσο και του δέκτη τροποποιούν συνειδητά ή ασυνειδητά την εκπομπή και αντίστοιχα τη λήψη του μηνύματος. Μηνύματα τα οποία δεν είναι επιθυμητά τείνουν να απωθηθούν, ενώ αντίστοιχα, άλλα περισσότερο επιθυμητά τείνουν να διαφοροποιηθούν και να διαστρεβλωθούν προκειμένου να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε ατόμου / αποδέκτη του μηνύματος ανάγκες.

Το προσδοκώμενο του δέκτη σε μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζει και τη λήψη και ερμηνεία του μηνύματος: επιλέγουμε και αποδεχόμαστε από τα μηνύματα και τις πληροφορίες της επικοινωνίας μόνον, ή τουλάχιστον κατά πλειοψηφία, ό,τι προσδοκούμε.

Άλλωστε, παρ' όλο που είναι γενικά αποδεκτό ότι οι κοινωνικές μας αντιλήψεις είναι εκείνες που διαμορφώνουν και τη βάση της επικοινωνιακής μας ικανότητας, είναι επίσης παραδεκτό ότι όταν η επικοινωνία στηρίζεται και κατ' επέκταση ερμηνεύεται με βάση μόνο τα προσδοκώμενα τότε γίνεται ανεπιτυχής, παραπλανητική και επικίνδυνη. Συχνά, εμπόδια και προβλήματα στην επικοινωνία δημιουργούνται επειδή δεν γνωρίζουμε το πώς να μεταδώσουμε αυτό που θέλουμε.

Πολλές φορές χρησιμοποιούμε διαφορετικό κώδικα από αυτόν που είναι σε θέση να αντιληφθεί ο συνομιλητής μας. Πολλές ακόμη φορές δεν βρίσκουμε εμείς, ως πομποί, το μέσο να οργανώσουμε, να κωδικοποιήσουμε με τρόπο που να εκφράζει αυτό που ακριβώς θα θέλαμε, το μήνυμά μας.

Συνήθως θεωρούμε ότι ο κώδικας που χρησιμοποιούμε είναι ο κώδικας που και ο συνομιλητής μας μπορεί να αποκωδικοποιήσει, κάτι που όμως δεν συμβαίνει πάντοτε.

Παρωθητικά ερεθίσματα όπως ερωτήσεις από την πλευρά του συνομιλητή, επιδοκμασία, ενθάρρυνση και άλλα, συντελούν στη καλύτερη κωδικοποίηση του μηνύματος από την πλευρά του πομπού και κατά συνέπεια στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων. Ας θυμόμαστε ότι καλές διαπροσωπικές σχέσεις προϋποθέτουν και καλή επικοινωνιακή «κωδικοποιητική και αποκωδικοποιητική σχέση».

Η υπερφόρτωση μηνυμάτων δημιουργεί επίσης εμπόδια και προβλήματα στην επικοινωνία: προσφέρουμε ή λαμβάνουμε πολλά και διαφορετικά μηνύματα ταυτόχρονα, πολλές φορές αντικρουόμενα μεταξύ τους, για τα οποία δεν προσφέρεται ο απαιτούμενος χρόνος αποκωδικοποίησης ή οι απαιτούμενες συνθήκες ορθής αποκωδικοποίησης.

Πολλές φορές τα μη λεκτικά σύμβολα αποτελούν επίσης εμπόδια στη διαπροσωπική επικοινωνία. Αντιλαμβανόμαστε μέσω των μη λεκτικών μηνυμάτων αυτά που πιθανόν ο συνομιλητής μας δεν θα ήθελε να πει, αλλά παράλληλα, η συναισθηματική μας κατάσταση επηρεάζει την ικανότητα και των δύο συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή σχέση να μεταδώσουν και αντίστοιχα να λάβουν ένα μήνυμα.

Σημαντικό ρόλο στην καλή επικοινωνία και τις αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις παίζει το πώς οι δύο συνομιλητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Άτομα που χαρακτηρίζονται για θετική εαυτοαντίληψη έχουν την τάση να αποδέχονται και τους άλλους και να αποκωδικοποιούν τα επικοινωνιακά μηνύματα με τον τρόπο που θεωρούν ότι θα επιθυμούσε ο συνομιλητής τους (Verderber, 2000). Άτομα με χαμηλή εαυτοεικόνα αποκωδικοποιούν αρνητικά τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα που δέχονται, προσθέτοντας την προσωπική συναισθηματική χροιά που αυτά επιθυμούν, βρίσκουν συχνά αδυναμίες και ελλείψεις στους συνομιλητές τους, σχολιάζουν αρνητικά οι ίδιοι τον εαυτό τους, δημιουργούν δηλαδή και επιβάλλουν την προσωπική τους συναισθηματική χροιά σε κάθε επικοινωνιακή σχέση.

Χαρακτηριστική είναι η θέση που αναφέρεται στους εφήβους, αλλά αντίστοιχα μπορεί να θεωρηθεί ότι χαρακτηρίζει στην επικοινωνιακή του σχέση και κάθε άτομο (Remy, 1988), ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι αδέξιοι στις κοινωνικές τους σχέσεις, κρατούν μια αμυντική στάση, συχνά epαίρονται, όμως στη συνέχεια νιώθουν εκτεθειμένοι, δεν είναι σταθεροί στις σχέσεις τους και είναι καχύποπτοι με τους άλλους.

γ. Σχετικά με το Μέσον

Όμως πολλές φορές, διάφορα εμπόδια παρεμβάλλονται στην επικοινωνιακή διαδικασία, τα οποία χαρακτηρίζουμε και ως «*παρεμβολές*», είτε εσωτερικά, δηλαδή που πηγάζουν από τα συμμετέχοντα στην επικοινωνιακή διαδικασία άτομα, είτε εξωτερικά, που εξαρτώνται κυρίως από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Verderber, 2000). Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 41, διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα μπορούν να εμποδίσουν τη σωστή εκπομπή και λήψη, δηλαδή τη μεταβίβαση ενός μηνύματος και κατ' επέκταση να δημιουργήσουν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Θόρυβοι, θερμοκρασία, εικόνες, οπτικά ερεθίσματα, φυσικό περιβάλλον κ.τ.λ. αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την καλή μετάδοση ενός μηνύματος. Η μη καλή όμως μετάδοση και αποδοχή, είναι πολύ πιθανόν να δημιουργήσουν προβλήματα ή συγκρούσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η παρεμβολή κάποιου εξωτερικού ερεθίσματος μπορεί να τροποποιεί τα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπονται κατά την επικοινωνία, ο δέκτης τα αποκωδικοποιεί, πολλές φορές σύμφωνα με την εσωτερική - ψυχολογική του κατάσταση και είναι πιθανό να οδηγηθούμε σε σύγκρουση. Και η αφορμή, βέβαια θα είναι εξωγενείς, ανεξάρτητοι από τις μεταξύ πομπού και δέκτη σχέσεις, παράγοντες.

Πολλές φορές οι παρεμβολές είναι εσωτερικές: όση ώρα ο συνομιλητής μου απευθύνεται σε μένα, εγώ, στοχάζομαι, ονειρεύομαι, προγραμματίζω τις δραστηριότητες της επόμενης ημέρας. Η λήψη του μηνύματος είναι ελλιπής, η δε ανατροφοδότηση που θα προσφέρω στον πομπό του μηνύματος θα είναι αρνητική. Και πάλι είναι πιθανό να δημιουργηθεί επικοινωνιακή σύγκρουση.

δ. Σχετικά με τον Δέκτη - Αποδέκτη

Και ο δέκτης μπορεί να αποτελέσει αιτία να δημιουργηθούν προβλήματα στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πολλές φορές δεν ακούμε παρά μόνο εκείνο που θα θέλαμε να ακούσουμε. Η «*επιλεκτική προσοχή*» και η «*επιλεκτική αντίληψη*» στη συνέχεια παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία (Βλέπε και Μοντέλα Επεξεργασίας Πληροφοριών στο Κεφ. 4).

Η συναισθηματική μας κατάσταση, άλλωστε, επηρεάζει την επικοινωνιακή σχέση, τη λήψη ενός μηνύματος. Ακούμε εκείνο που θα θέλαμε να ακούσουμε, εκείνο που ταιριάζει με τις εμπειρίες μας, με το φυσικό, κοινωνικό, μορφωτικό, πολιτιστικό και πολιτισμικό μας περιβάλλον. Έχουμε την τάση να αγνοούμε ή να απορρίπτουμε μηνύματα και πληροφορίες που συγκρούονται με τις πεποιθήσεις μας.

Οι θεωρίες της κοινωνικής μάθησης επιβεβαιώνονται στην επικοινωνιακή διαδικασία. Η μεταβίβαση μάθησης και οι σχετικές διαπιστώσεις, επίσης, μας προσφέρουν τη γνώση ότι όταν οι εκπεμπόμενες πληροφορίες συγκρούονται με τις γνώσεις που ήδη έχουμε, τότε δημιουργούνται εμπόδια στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, ανεξάρτητα από το αν οι προγενέστερες γνώσεις και εντυπώσεις μας είναι ορθές ή όχι.

Με τον ίδιο κώδικα και τρόπο λειτουργεί και η εικόνα που ήδη έχουμε ως δέκτες για τον συνομιλητή μας. Η θετική ή αρνητική αντίληψη που έχουμε για κάποιον επηρεάζει αντίστοιχα και τον τρόπο με τον οποίο δεχόμαστε τα μηνύματα που αυτός εκπέμπει: αρνητική εικόνα δημιουργεί αρνητική επικοινωνιακή σχέση και αρνητική αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων, ενώ αντίθετα θετική εικόνα δημιουργεί θετικές προϋποθέσεις για την λήψη και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Η συναισθηματική κατάσταση του πομπού αλλά και του λήπτη επηρεάζει καθοριστικά την μεταξύ τους σχέση αλλά και την ορθή αποκωδικοποίηση του περιεχομένου της επικοινωνιακής σχέσης.

ε. Άλλοι Συντελεστές, Συνδυασμοί

Τέλος, είναι προφανές ότι κάποια από τα προβλήματα δεν είναι εύκολο να ενταχθούν σε έναν από τους παραπάνω συντελεστές, γιατί δεν σχετίζονται μόνον με αυτόν.

Η σύγκρουση ως διαταραχή της επικοινωνιακής διαδικασίας μπορεί να αφορά στο περιεχόμενο του μηνύματος, που τις περισσότερες φορές είναι εύκολο να επιλυθεί, είτε να αφορά στη σχέση ανάμεσα στους συμμετέχοντες, οπότε και είναι πιο δύσκολο να επιλυθεί (Schutz, 1966). Όταν η σύγκρουση συμβαίνει ταυτόχρονα και στο επίπεδο της διαπροσωπικής σχέσης και στο επίπεδο του περιεχομένου του μηνύματος, τότε είναι πολύ πιο δύσκολο να επιλυθεί και πολλές φορές οδηγούμαστε σε οριστική ρήξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Βέβαια, πολλές φορές διαταραχή και σύγκρουση στο περιεχόμενο του μηνύματος είναι πιθανό να μην αποτελεί παρά το πρόσχημα της διαταραχής που υπάρχει στο επίπεδο της διαπροσωπικής σχέσης.

Προκειμένου να μεταδοθεί αποτελεσματικά ένα μήνυμα είναι απαραίτητη η καλή φυσιολογική, ψυχογλωσσική (δηλ. η καλή γνώση των συμβόλων) και ψυχολογική κατάσταση τόσο του πομπού όσο και του αποδέκτη του μηνύματος (Ανδρεόπουλος, 1984). Καλή και αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνιακή σχέση σημαίνει σχέση στην οποία η μετάδοση των μηνυμάτων, η αποκωδικοποίησή τους, η επιβεβαίωση της σωστής λήψης τους και μέσα απ' αυτήν η ανατροφοδότηση είναι δεδομένες.

Η αντίληψη και το προσδοκώμενο, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν την επικοινωνία, καθιστώντας την περισσότερο δύσκολη και περίπλοκη. Η παραβίαση του προσωπικού χώρου των συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή σχέση αποτελεί επίσης αιτία για τη δημιουργία προβλημάτων, ρήξεων και συγκρούσεων.

Διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές αντιλήψεις, στερεότυπα, κοινωνικο - μορφωτικές και πολιτισμικές επιδράσεις, άσκηση εξουσίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, συναισθηματικές και γενικότερα προσωπικές ανάγκες, καθώς και εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες παρεμβάλλονται στη διαπροσωπική επικοινωνιακή σχέση και τη διευκολύνουν ή την παρεμποδίζουν ανάλογα.

6. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Επικοινωνίας

Πότε είναι η επικοινωνία «αποτελεσματική»; Μια απάντηση θα μπορούσε να είναι «όταν υλοποιούνται οι σκοποί για τους οποίους γίνεται». Μια άλλη θα μπορούσε να είναι «αν οι διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνονται στον μέγιστο βαθμό». Επειδή προφανώς καθένας θα έδινε διαφορετική απάντηση στο ερώτημα αυτό, μπορεί επιπρόσθετα να υποστηριχτεί ότι είναι δυνατόν να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία όταν κάθε συντελεστής της ή κάθε συστατικό της έχει τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και λειτουργεί σωστά ή με θετικό τρόπο. Όταν, με άλλα λόγια, υπάρχουν οι σωστές προϋποθέσεις επικοινωνίας. Οι προϋποθέσεις αυτές αναφέρονται στους συντελεστές της επικοινωνίας και θα μπορούσαν να καταγραφούν όπως στην ενότητα 5. Ίσως αρκεί να ειπωθεί ότι δημιουργούνται κατάλληλες προϋποθέσεις επικοινωνίας στο βαθμό που περιορίζονται τα προβλήματα επικοινωνίας!

Όταν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή σχέση έχουν κοινούς κώδικες και εντάσσονται στο ίδιο, ενιαίο πλαίσιο, η επικοινωνία είναι καλύτερη και αποτελεσματικότερη. Η επικοινωνία ως διαδικασία εξαρτάται και επηρεάζεται κυρίως από παράγοντες όπως τον σκοπό για τον οποίο επικοινωνούμε, τον αποδέκτη του μηνύματος, τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας, τα μέσα που γνωρίζει ο αποδέκτης, το χωρο - χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία κτλ.

Η καλή λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων του ατόμου, καθώς και οι νόμοι που προσδιορίζουν οι γνωστικές και αντιληπτικές θεωρίες παίζουν ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο στη μετάδοση και τη λήψη των πληροφοριών, στην καλή και αποτελεσματική δηλαδή επικοινωνία.

Η καλή λειτουργία του διαύλου επικοινωνίας, του αγωγού δηλαδή μέσω του οποίου μεταδίδεται το μήνυμα από τον πομπό στον δέκτη, είναι επίσης απαραίτητη για την «καλή» επικοινωνία. Ας μη ξεχνάμε, την παραποίηση, η οποία μπορεί να οφείλεται τόσο σε συνειδητή διαδικασία από τον πομπό και τον δέκτη, όσο και στη μη καλή λειτουργία του «καναλιού»μετάδοσής της.

Η «καλή» λοιπόν επικοινωνία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες επικοινωνίας, τους οποίους δεν είναι πάντοτε εύκολο ούτε να προσδιορίσουμε και πολύ περισσότερο ούτε να τους ελέγξουμε. Η ενσωμάτωση τους μηνύματος από τον αποδέκτη στις συνθήκες αναφοράς του, δηλαδή στις προσωπικές, χρονικές, τοπικές, κοινωνικές και θεσμικές παραμέτρους, είναι αυτή που επηρεάζει και καθορίζει τη δυναμική της επικοινωνίας, προσφέροντας την αναγκαία για την επικοινωνία ανατροφοδότηση από πλευράς του δέκτη - αποδέκτη.

Καθοριστικό ρόλο παίζει η προσοχή από μέρους του δέκτη, ιδίως με δεδομένους τους παράγοντες που την επηρεάζουν, την καλή αντιληπτική ικανότητα, με παράλληλη την καλή λειτουργία των αισθήσεων και της συναισθηματικής κατάστασης τόσο του πομπού όσο και του δέκτη, τις προηγούμενες εμπειρίες, τα βιώματα και τη συνειδητή συμμετοχή του αποδέκτη. Οι παραπάνω παράγοντες, μαζί με τον τρόπο εκπομπής του μηνύματος θα μπορούσαν, δυνητικά, να εξασφαλίσουν τη «σωστή» λήψη του μηνύματος, όπου ως «σωστή» λήψη νοούμε την εκπομπή αυτού που πράγματι επιθυμεί ο πομπός και την αντίστοιχη λήψη από τον δέκτη αυτού που επιθυμεί και επιδιώκει ο πομπός.

Για την καλή λειτουργία της επικοινωνίας, είναι καλό να αποσαφηνιστεί ο σκοπός της εκπομπής του μηνύματος, το κίνητρο δηλαδή του πομπού, να αποκωδικοποιηθεί το περιεχόμενο του μηνύματος, το οποίο όπως αναφέραμε εξαρτάται από τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη / λήπτη του μηνύματος και τέλος από την ανατροφοδότηση που ο αποδέκτης προσφέρει στον πομπό.

Για τον Spitzberg (1997) υπάρχει «επαρκής επικοινωνιακή ικανότητα» όταν σε μια δεδομένη σχέση η επικοινωνιακή συμπεριφορά είναι κατάλληλη και αποτελεσματική. Είναι δε κατάλληλη και αποτελεσματική, όταν εκφράζει τον συγκεκριμένο σκοπό και το κίνητρο του πομπού, όταν επιτυγχάνει τους στόχους της, όταν συμμορφώνεται με όσα αναμένονται στην επικοινωνιακή αυτή σχέση (Spitzberg, 1997) και όταν τελικώς το εκπεμπόμενο μήνυμα γίνεται αποδεκτό από τον λήπτη ακριβώς όπως θα το ήθελε και το εννοούσε ο πομπός. Η επικοινωνιακή σχέση δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική αν ο

δέκτης δεν έχει την δυνατότητα ή δεν επιθυμεί - εξαιτίας του πλαισίου που τοποθετείται η επικοινωνία - να αποκωδικοποιήσει τα μηνύματα ακριβώς όπως τα εννοούσε ο πομπός.

B. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, η συζήτηση του θέματος της επικοινωνίας γίνεται με άξονα αναφοράς το σχολείο και αποδέκτη τον εκπαιδευτικό. Βασικοί λόγοι για τους οποίους το σχολείο συνδέεται με την επικοινωνία είναι μεταξύ άλλων οι κατωτέρω¹³⁹.

1. Η επικοινωνία αποτελεί βασικό συστατικό λειτουργίας του σχολείου. Έχει λοιπόν ως θέμα μεγάλη σπουδαιότητα χάριν της επικοινωνίας γενικά στο σχολείο, για το σχολείο, από το σχολείο.

2. Η επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, με τους τρόπους που ήδη έχουν επισημανθεί σε προηγούμενα σημεία.

3. Η επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τον βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή με τη διδασκαλία. Η επικοινωνία είναι το βασικό συστατικό της διδασκαλίας ειδικά αλλά και της διαδικασίας της αγωγής ευρύτερα. Καλή διδασκαλία είναι αυτή που διευκολύνει τη δημιουργία σχέσεων. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει με τον τρόπο που επικοινωνεί, προτρέπει ή αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές του ή τους συνεργάτες του.

Από κάθε πλευρά τονίζεται ότι καλός δάσκαλος είναι αυτός που έχει *μεταδοτικότητα*. Τί σημαίνει μεταδοτικότητα σε όρους επικοινωνίας; Σημαίνει την ικανότητα του πομπού - δασκάλου να εκπέμπει με τρόπο που ο δέκτης - μαθητής κατανοεί αυτά που εκπέμπονται.

Γενικά, για το δάσκαλο και τη διδασκαλία του ισχύουν σε απόλυτο βαθμό όσα ελέχθησαν περί αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μέσα από την επικοινωνία ο δάσκαλος εξωτερικεύει τον εαυτό, αυτοπεποίθηση ή αναφάθεια, αισιοδοξία ή απαισιοδοξία, εμπιστοσύνη ή καχυποψία, αγάπη ή αδιαφορία κτλ.

4. Η επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στο σχολείο. Ο καλός διευθυντής εκτός των άλλων είναι και πρότυπο επικοινωνίας. Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί βασικό κριτήριο της *αποτελεσματικής διοίκησης*. Καλό σχολείο είναι αυτό που έχει αποτελεσματική επικοινωνία.

5. Η επικοινωνία αποτελεί και γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο. Η αποτελεσματική διδασκαλία της επικοινωνίας ως γνωστικού αντικειμένου, ως σκοπού του σχολείου, και ως αντικειμένου μάθησης, συνεπώς αποτελεί έναν ακόμη λόγο εμπλοκής του θέματος της επικοινωνίας στο σχολείο.

Η σημασία που αποκτά η επικοινωνία στο σχολείο, στην εκπαίδευση γενικότερα, αντανάκλαται στην έμφαση που δίνεται στην εξασφάλιση δυνατοτήτων για την τεχνική υποστήριξη της, με την εκπαιδευτική τηλεόραση, με τη νέα τεχνολογία, με τα πολυμέσα, με τα δίκτυα.

¹³⁹. Βλ. για μια ευρύτερη θεώρηση του θέματος σε πηγές όπως Θεοφιλίδης 1997, Ευσταθίου-Καραγεωργάκη 1985, Ανδρεόπουλος 1984 κ.α.

Γ. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Όπως ήδη έχει τονιστεί, η επικοινωνία συνδέεται άμεσα και σε ουσιαστικό βαθμό με τις *διαπροσωπικές σχέσεις*. Χωρίς επικοινωνία δεν γεννιούνται, δεν αναπτύσσονται και δεν διατηρούνται διαπροσωπικές σχέσεις. Στην ενότητα αυτή λοιπόν εξετάζεται ακριβώς η σχέση της επικοινωνίας με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ουσιαστικά, η ενότητα αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ των δύο θεμάτων του κεφαλαίου, της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων.

1. Έννοια και Σημασία των Διαπροσωπικών Σχέσεων

α. Έννοια

Με τον όρο διαπροσωπικές σχέσεις νοούνται οι επικοινωνιακές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν¹⁴⁰. Άλλοι όροι που συναντώνται συχνά είναι «*ανθρώπινες σχέσεις*», και «*διανθρώπινες σχέσεις*». Διαπροσωπικές είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο, στο σχολικό χώρο, στην οικογένεια, οπουδήποτε δηλαδή συνυπάρχουν άτομα τα οποία μέσα από τους προκαθορισμένους κοινωνικούς τους ρόλους έρχονται σε επικοινωνία και επαφή.

Αποτελούν το αποτέλεσμα των επικοινωνιακών διαδικασιών. Άλλωστε, για την δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων είναι αναγκαία η διαπροσωπική επικοινωνία, κάθε δηλαδή, διαδικασία κατά την οποία δύο άνθρωποι, που μοιράζονται τους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη, φέρουν αμοιβαία την ευθύνη για την δημιουργία ενός νοήματος (Verderber, 2000), όπου νόημα είναι η σημασία που αποδίδει ο κάθε συμμετέχων στο μήνυμα που ανταλλάσσει κατά την συζήτηση.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις συμπεριλαμβάνουν και υποδηλώνουν την ύπαρξη ψυχο-συναισθηματικής σχέσης ανάμεσα στα συμμετέχοντα πρόσωπα καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση που ασκείται σ' αυτά. Η εικόνα του άλλου για τον συνομιλητή του επηρεάζεται καθοριστικά από την πρώτη, την γενική εκτίμηση των επιμέρους θετικών ή αρνητικών στοιχείων ενός ατόμου, η οποία επίσης επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η πρώτη επαφή. Η πρώτη εντύπωση είναι αυτή που θα επηρεάσει και την μετέπειτα επικοινωνία και κατ' επέκταση την ανάπτυξη στενών και καλών διαπροσωπικών σχέσεων.

β. Είδη Σχέσεων

Όλες οι σχέσεις μαζί συνθέτουν ένα πλέγμα με πολλούς συνδυασμού επικοινωνίας και κοινωνικής επαφής. Είναι προφανές ότι τα *είδη των σχέσεων* που εντάσσονται στο πλέγμα αυτό είναι πολλά, οι δε ειδικές υποπεριπτώσεις ακόμη περισσότερες. Γι' αυτό και στο σημείο

¹⁴⁰ Άλλες πηγές για το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι επιλεκτικά Δρεατσάς 2002, Παρασκευόπουλος κ.α. 1996, Verderber 2000, Βιθυνός κ.α. (xx), Άρτζιλ 1981, Satir 1989α & 1989β.

αυτό μόνον μία μνεία αυτών των ειδών επιχειρείται. Οι σχέσεις λοιπόν που εκ των πραγμάτων συνάπτει ο άνθρωπος στη ζωή του μπορούν να θεωρηθούν ότι εντάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Σχέσεις διαπροσωπικές, που μπορεί να αναφέρονται σε κάθε είδους σχέση που περιλαμβάνει και άλλους ανθρώπους.

2. Σχέσεις κοινωνικές, που αναφέρονται σε κάθε τομέα της κοινωνικής δραστηριότητας του ατόμου ή ομάδων ατόμων.

3. Σχέσεις φιλικές, μεταξύ δηλαδή ατόμων που συνάπτουν απλή φιλική επικοινωνία.

4. Σχέσεις συναισθηματικές, που υπό προϋποθέσεις εξελίσσονται σε ερωτικές, μεταξύ ατόμων των δύο φύλων. Κάποτε χρησιμοποιείται ο όρος διαφυλικές σχέσεις ή ετερόφυλες σχέσεις.

5. Σχέσεις οικογενειακές, που μπορεί να είναι ενδο-οικογενειακές ή και δια-οικογενειακές (μεταξύ οικογενειών). Στο πλαίσιο των ενδο-οικογενειακών σχέσεων είναι εύκολο να διακρίνει κανείς μια πλειάδα ιδιαίτερων σχέσεων, όπως μεταξύ γονέων και παιδιών, μεταξύ γονέων (συζυγικές σχέσεις), μεταξύ παιδιών, μεταξύ παιδιών και παππούδων-γιαγιάδων, κτλ.

6. Τέλος, υπάρχουν οι επαγγελματικές σχέσεις, οι οποίες αναφέρονται σε κάθε είδους σχέση που έχει να κάνει με τη δουλειά του κάθε ατόμου και τις συναλλαγές με τους άλλους. Μια ιδιαίτερη μορφή σχέσης της κατηγορίας αυτής είναι η *παιδαγωγική σχέση*, που υπό προϋποθέσεις μετατρέπεται σε *συμβουλευτική σχέση*. Δεν θα επεκτείνουμε τη συζήτηση εδώ στις λεγόμενες δημόσιες σχέσεις ή στην επικοινωνιακή πολιτική γενικότερα.

Είναι ευνόητο ότι στη λειτουργία των σχέσεων αυτών καθοριστικό ρόλο παίζει η επικοινωνία, και ότι η επικοινωνία σε καθεμιά από τις σχέσεις έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, στηρίζεται σε διαφορετικούς κανόνες.

2. Ρόλοι της Επικοινωνίας στις Διαπροσωπικές Σχέσεις

Η επικοινωνία ως αφητηρία αλλά και ως βάση για την δημιουργία και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, επιτελεί *ρόλους* όπως είναι ενδεικτικά οι παρακάτω.

1. Συντελεί στην ανάπτυξη του Εγώ και της αίσθησης που έχουμε για τον εαυτό μας. Η «*εικόνα εαυτού*» παίζει, άλλωστε, καθοριστικό ρόλο στην πορεία του κάθε ατόμου όπως επίσης και στην επικοινωνιακή του πολιτική. Η εικόνα μας δεν είναι παρά ο αντικατοπτρισμός της εικόνας που οι άλλοι έχουν για μας, και ως τέτοια επηρεάζει και τις επικοινωνιακές μας ικανότητες και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις.

2. Βοηθά στην κοινωνική επαφή, καθορίζει τον βαθμό επιρροής μας από και προς τους άλλους. Η ίδια η κοινωνική ζωή παραπέμπει στην διαπροσωπική επικοινωνία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά καθενός από τους συμμετέχοντες, για τον αντίστοιχο επηρεασμό.

3. Καθορίζει τις μεταξύ των ανθρώπων σχέσεις, δημιουργώντας στενότερες, φιλικές, ερωτικές ή άλλες σχέσεις, ή αντίθετα συντελεί στην απομάκρυνση και διάρρηξη κάποιων σχέσεων και αντίστοιχα στη δημιουργία άλλων.

4. Καλύπτει τις κοινωνικές ανάγκες επαφής καθώς επίσης και τις ψυχολογικές ανάγκες αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας που ως άτομα μας χαρακτηρίζουν.

5. Βοηθά, όπως τονίζει ο Verderber (2000) στο να αποδεχτούμε ή να προκαλέσουμε το κοινωνικό κατεστημένο. Όταν η επικοινωνιακή μας ικανότητα καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει και αναπτύσσεται, είναι επόμενο και οι διαπροσωπικές μας σχέσεις να καθορίζονται από το χωρο-χρονικό πλαίσιο που εντάσσονται, και από τις επιδιώξεις και τα κίνητρα των συμμετεχόντων. Στην εφηβική για παράδειγμα ηλικία, εύκολα μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων με τους ενήλικες περισσότερο οδηγεί τους εφήβους στην αμφισβήτηση, πρόκληση ή και απόρριψη του αντίστοιχου πλαισίου των δεύτερων.

6. Συντελεί στην απόκτηση πληροφοριών και κατ' επέκταση στην δημιουργία ενός καινούργιου πλαισίου μέσα στο οποίο το κάθε ένα, από τα συμμετέχοντα στη διαπροσωπική επικοινωνία άτομα, θα ενταχθεί.

7. Εξωτερικεύουμε συναισθήματα, μέσω των οποίων καθορίζουμε το στίγμα μας κάθε στιγμή.

Αν στη διαδικασία της επικοινωνιακής μας προσπάθειας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών μας σχέσεων, σε όποιον χώρο κι αν αναπτύσσονται αυτές, λάβομε υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις, θα μπορούσαμε να επιτύχουμε μια σημαντική βελτίωση στις διαπροσωπικές μας σχέσεις και κατ' επέκταση μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία και υλοποίηση των στόχων μας. Έχει ήδη αναφερθεί ότι η επικοινωνιακή μας ικανότητα εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή τοποθετείται, όπως επίσης και από τις ατομικές ανάγκες στις οποίες έρχεται να ανταποκριθεί και τις οποίες προσπαθεί να καλύψει.

3. Χαρακτηριστικά - Αρχές στη Διαπροσωπική Επικοινωνία

Η επικοινωνία λοιπόν είναι το απαραίτητο μέσο αλλά και αναγκαίο υπόβαθρο για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι η βάση για την σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας, προκειμένου να εξασφαλιστούν τα ανωτέρω αποτελέσματα; Ο Douglas (2000), μιλώντας για συμμετοχή σε ομάδες, θεωρεί ότι ισχύουν οι παρακάτω *αρχές επικοινωνίας*:

1. Η επικοινωνία πραγματοποιείται ελεύθερα όταν τα μέλη σε μια επικοινωνία νιώθουν ότι υπάρχει ατμόσφαιρα αποδοχής, ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ιδέες λαμβάνονται πράγματι υπόψη, και υπάρχουν μαρτυρίες ότι η γελοιοποίηση των μετεχόντων είναι περιορισμένη.

2. Η επικοινωνία περιορίζεται όταν τα μέλη στην επικοινωνία δε νιώθουν άνετα να εκφραστούν, πιστεύουν ότι θα γελοιοποιηθούν αν εξωτερικεύσουν τη σκέψη τους, νιώθουν εχθρότητα για τα άλλα μέλη, και αισθάνονται αποκομμένα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

3. Η επικοινωνία είναι ελλιπής (κακή) όταν όλα τα σχόλια αντιμετωπίζονται αρνητικά, ακόμη και όταν είναι αληθινά, τα άτομα που συμμετέχουν είναι τόσο απορροφημένα στις ιδέες τους ώστε δεν ακούν τους άλλους, τα συμμετέχοντα μέλη δεν δίνουν προσοχή στα δρώμενα, κάποια

άτομα μονοπωλούν την επικοινωνία στην ομάδα κατά το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου, έτσι που δεν αφήνουν τους άλλους να συμμετέχουν, υπάρχει μια άρνηση να αφιερωθεί χρόνος προκειμένου να ξεκαθαριστούν σαφώς τα υπο συζήτηση σημεία, ορισμένα άτομα επιδεικνύουν υπερβολικά τις γνώσεις τους, υπάρχουν ισχυρές τάσεις να εισάγονται στην ομάδα άσχετα με την ουσία ζητήματα, δίνεται υπερβολική προσοχή στις άχρηστες λεπτομέρειες, λαμβάνονται αποφάσεις που παρεμποδίζουν διάφορα είδη συνεισφορών, και τέλος, υπάρχει άρνηση να εγκαταλειφθεί κάποιο θέμα, μολονότι είναι προφανές ότι είναι άσχετο με την ουσία.

Τα κατωτέρω μπορούν να επισημανθούν ως σημαντικά *χαρακτηριστικά* στην επικοινωνία:

1. Η εαυτοεκτίμηση των ατόμων καθορίζει την επικοινωνιακή τους δυνατότητα. Έρευνες έχουν δείξει (Knapp & Hall, 1992) ότι η εαυτοεκτίμηση των γυναικών εξαρτάται περισσότερο από το πώς αξιολογούν τις σχέσεις τους με τους άλλους (διαπροσωπικές σχέσεις), ενώ η εαυτοεκτίμηση των ανδρών εξαρτάται από το πώς αξιολογούν οι ίδιοι την ατομικότητά τους, την επιτυχία και την εξουσία τους.

2. Η πρώτη επικοινωνία και η πρώτη εντύπωση με ένα άτομο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την μετέπειτα στάση μας προς αυτό. Ενήλικα άτομα με παιδικό πρόσωπο (baby face) ή σωματική ελκυστικότητα θεωρούνται υπάκουα, ειλικρινή, ευγενικά, ευαίσθητα και αγαθά, και αυτό αποτελεί μία σχεδόν παγκόσμια αντίληψη σε σχέση με τα εξωτερικά, φυσικά, χαρακτηριστικά του ατόμου (Knapp & Hall, 1992).

3. Ο σεβασμός του προσωπικού χώρου, αντίστοιχα, διευκολύνει ή αποθαρρύνει την επικοινωνία και τις αντίστοιχες διαπροσωπικές σχέσεις. Οι Έλληνες συναλάσσονται σε μικρότερες αποστάσεις από ότι οι Άγγλοι. Παραβίαση της απόστασης (π.χ. κοινωνική απόσταση 3 περίπου μέτρα) πιθανώς να προκαλέσει εμπόδια ή και ρήξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

4. Καλή επικοινωνία είναι εκείνη που οδηγεί στη σύναψη καλών σχέσεων μεταξύ των δύο επικοινωνούντων μερών.

Μερικές *βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας* μέσα στο πλαίσιο που η επικοινωνία καθορίζει, ενισχύοντας ή μη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, δίνονται από τον Verderber (2000):

α). Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαδικασία δημιουργίας και διαπραγμάτευσης σχέσεων. Η διαπροσωπική επικοινωνία δεν καθορίζεται μόνο από το λεκτικό ή μη λεκτικό μήνυμα το οποίο μεταδίδει, αλλά και από το τί ακριβώς εκπέμπουν ή αντίστοιχα εισπράττουν οι συμμετέχοντες. Το μήνυμα δεν μεταφέρει απλώς τις επιθυμητές - προς μετάδοση - πληροφορίες αλλά μεταφέρει και τα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν μια σχέση, όπως στοργή, ασφάλεια, απόρριψη, ειρωνεία, έλεγχο, κυριαρχία και άλλα. Πολλές φορές αν και τα λεκτικά μηνύματα δηλώνουν για παράδειγμα «*κατανόηση*», τα μη λεκτικά υποδηλώνουν «*έλεγχο και απόρριψη*».

β). Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι σκόπιμη. Όπως ήδη στα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής σχέσης σημειώσαμε, η επικοινωνία ανταποκρίνεται σε κάποια από τις βασικές ανάγκες του ατόμου ανάγκη. «Κάθε μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας κατευθύνεται προς την επίτευξη ενός στόχου ανεξάρτητα από το αν αυτό γίνεται συνειδητά ή όχι» (Kellermann, 1990).

γ). Η διαπροσωπική επικοινωνία επιτυγχάνεται με βάση δεξιότητες που διδάσκονται και μαθαίνονται. Στην εξελικτική πορεία του ατόμου είναι απλό και εύκολο να διακρίνουμε την τρο-

ποποίηση της ικανότητας διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η διαπροσωπική επικοινωνία μαθαίνεται και βέβαια από τη στιγμή που αποτελεί αντικείμενο μάθησης, σκόπιμης δηλαδή τροποποίησης της συμπεριφοράς, θα λέγαμε και ότι βελτιώνεται προκειμένου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική.

δ). Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι διαρκής. Συνειδητά ή μη συνειδητά, με λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα κάθε άτομο εκπέμπει συνεχώς προς τους άλλους μηνύματα τα οποία αντίστοιχα, σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον και τις ανάγκες τους, οι άλλοι τα δέχονται και τα αποκωδικοποιούν ή τα αφήνουν απαρατήρητα.

ε). Η διαπροσωπική επικοινωνία καθορίζεται από τη συνειδητή κωδικοποίηση. Κάθε διαπροσωπική επικοινωνία και ανταλλαγή μηνυμάτων από το ένα άτομο στο άλλο περιλαμβάνει συνειδητά ή ασυνειδητά τη διαδικασία κωδικοποίησης του μηνύματος σε λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα. Ας φανταστούμε τον εαυτό μας σε μια χώρα όπου δεν γνωρίζουμε επαρκώς την γλώσσα. Δεν θα δραστηριοποιήσουμε όλες τις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές μας ικανότητες;

στ). Η διαπροσωπική επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ηθική. Στην επικοινωνία μας και στις σχέσεις μας με τους άλλους μεταφέρουμε ένα σύνολο των αξιών και των ηθικών μας αρχών, αντανάκλαση των αξιών της κοινωνίας, της ομάδας ή του ατόμου με το οποίο επικοινωνούμε.

Οι επικοινωνιακές διαπροσωπικές σχέσεις διέπονται από αρχές όπως είναι ενδεικτικά οι παραπάνω. Όταν οι αρχές αυτές δεν τηρούνται, τότε δεν θα ήταν άστοχο να ισχυριστούμε ότι διασαλεύεται η επικοινωνιακή σχέση, γεγονός βέβαια που μπορεί να συμβαίνει τουλάχιστον από τη μεριά του ενός ή της μιας ομάδας συμμετεχόντων συνειδητά.

Δ. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Και για το σχολικό περιβάλλον ισχύουν όλες οι σχέσεις που αναφέρθηκαν στην ενότητα Γ' παραπάνω¹⁴¹. Επαναληπτικά και μόνον, τα κύρια είδη σχέσεων στο σχολείο συνοψίζονται όπως παρακάτω.

1. Είδη Σχέσεων

α) Σχέσεις **μεταξύ εκπαιδευτικών**. Είναι γενικά διαπροσωπικές σχέσεις, που μπορούν να εξελιχθούν σε κοινωνικές σχέσεις. Σίγουρα όμως είναι επαγγελματικές σχέσεις, στη μορφή των υπηρεσιακών σχέσεων.

β) Σχέσεις **μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών**. Είναι οι σχέσεις οι διδακτικές, οπότε γίνεται λόγος για παιδαγωγική σχέση, αλλά και συλλογικές.

γ) Σχέσεις **μεταξύ μαθητών**. Αφού οι μαθητές περνούν τον περισσότερο χρόνο τους στο σχολείο, είναι λογικό ότι μεταξύ τους αναπτύσσουν τα περισσότερα είδη των διαπροσωπικών σχέσεων. Στην εφηβική ηλικία αναδεικνύονται σε κύριο είδος και οι διαφυλικές σχέσεις.

δ) Σχέσεις **υπηρεσιακές / ιεραρχίας**. Η σχέση αυτή αφορά περισσότερο τους εκπαιδευτι-

¹⁴¹ Βλ. επιπρόσθετα Dunn 1999, Γεωργίου 1997.

κούς και τα διοικητικά στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Μια μορφή τέτοιας σχέσης είναι και μεταξύ οργάνων των μαθητών και διεύθυνσης, συλλόγου κτλ.

ε) Σχέσεις **μεταξύ σχολείου και οικογένειας και γενικά κοινωνίας**. Γίνεται λόγος για τις διάφορες σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια και ευρύτερα με τον κοινωνικό του περίγυρο¹⁴². Παλαιότερα το σχολείο δεν έδινε ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις του αυτές. Από αυτή τη στάση είχε προέλθει και έντονη κριτική, ότι το σχολείο είναι απομονωμένο, αποκομμένο από την κοινωνία χάριν της οποίας λειτουργεί. Σε άλλες χώρες υπάρχει συστηματοποιημένη προσπάθεια για τη συνεχή παρακολούθηση του βαθμού στον οποίον η οικογένεια και γενικά η κοινωνία είναι ικανοποιημένη από τη λειτουργία του σχολείου. Κριτήριο επιτυχίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου αποτελεί και ο βαθμός εμπλοκής των γονέων και γενικά των κοινωνικών φορέων και εταιρών.

2. Σημασία

Οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς έχουν ύψιστη σημασία για το σχολείο, κάτι που παραδοσιακά δεν είχε γίνει κατανοητό στη δική μας εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μας παραπονούνται για έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των γονέων και της κοινωνίας (Δημητρόπουλος 1997). Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί μέσα στην κοινωνία, να είναι ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας, και όχι έξω από αυτήν ή αποκομμένο από αυτήν. Είναι, εξ' άλλου, ένα φυσικό κομμάτι της. Ο Γεωργίου (1997) μάλιστα παρουσιάζει διάφορα μοντέλα σχέσεων σχολείου - οικογένειας, με σύντομη περιγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του καθενός, με έμφαση στο συστημικό μοντέλο. Η οικογένεια μπορεί να επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου με διάφορους τρόπους, είτε κάθε γονέας χωριστά, είτε ως σύνολο, είτε ως οργανωμένο σώμα συλλόγων, είτε ακόμη μέσα από θεσμικά όργανα στη λειτουργία του σχολείου.

3. Τρόποι

Στην πράξη οι γονείς ενδιαφέρονται να μετέχουν στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Το ενδιαφέρον αυτό είναι μια σημαντική πηγή την οποία το σχολείο καλόν είναι να αξιοποιεί. Οι Gotts et al (1979) παρουσιάζουν τρόπους ανάπτυξης και διαχείρισης των πρωτοβουλιών των γονέων, ενώ πρακτικές συμβουλές δίνουν και οι Brown et al (2000).

Με ποιους τρόπους θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθεί αυτή η πηγή βοήθειας για το σχολείο; Εκείνο που απαιτείται, πρώτα απ' όλα, είναι συστηματικότητα και οργανωτικότητα. Τίποτε δεν συμβαίνει μόνο του. Ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο στην περίπτωση των δικών μας γονέων είναι να τους κάνουμε να θέλουν να συμμετέχουν στα δρώμενα του σχολείου. Ας μην έχουμε ψευδαισθήσεις: Κανείς δεν θα θέλει να συμμετάσχει αν δεν υπάρξουν τα κατάλληλα κίνητρα, αν δεν αισθάνεται ότι έχει κάποιο λόγο που τον ενθαρρύνει να μετέχει.

¹⁴². Βλ. πηγές όπως Βίνικोट 1976, Παπαδιώτη - Αθανασίου 200α και 200β, Κάκαλος χχ, Δαβάζογλου και Κόκκινος 2003, Γεωργίου 1997, Κατάκη 1998, Σακκάς Β. 2002, Bowing & Osborne 1985, Brown et al 2000, Gotts et al 1979, Tomlison 1991.

Τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν οι γονείς για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι πολλοί, μεταξύ των οποίων και οι παρακάτω:

α). Με σωστή συνεργασία μαζί τους στην αγωγή των παιδιών τους, σε κάθε τομέα, από τη συμπεριφορά του παιδιού μέχρι την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι οι γονείς γίνονται συνεργάτες για τη συμπλήρωση του έργου του σχολείου.

β). Με σωστή πολιτική από μέρους του σχολείου οι γονείς και άλλοι κοινωνικοί εταίροι μπορούν να γίνουν συνεργάτες του σχολείου και υποστηρικτές του στις δυσκολίες του, στις διεκδικήσεις του, ή προσφέρουν εθελοντική βοήθεια κτλ.

γ). Οι γονείς με τα κατάλληλα κίνητρα είναι μια άριστη πηγή για τη χρηματοδότηση και γενικά την οικονομική υποστήριξη του σχολείου, άμεσα ή έμμεσα.

δ). Οι γονείς είναι στην ουσία αποδέκτες της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου, όταν το σχολείο αποφασίσει να αναλάβει το ρόλο της εκπαίδευσης γονέων.

Ε. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

1. Γενικά

Η καλή διαπροσωπική σχέση, όπως έχει ήδη τονιστεί, προϋποθέτει την καλή επικοινωνιακή σχέση, την ανταλλαγή δηλαδή μηνυμάτων με χρήση του ίδιου κώδικα συμβόλων και που κατά την διάρκειά της πραγματοποιείται άτυπη ανταλλαγή συναισθημάτων και σκέψεων, η οποία όμως ικανοποιεί τους στόχους και τις επιδιώξεις των συμμετεχόντων (Nofsinger, 1991). Η επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων στο μεγαλύτερο μέρος της μαθαίνεται και συνεπώς μπορεί να τροποποιηθεί και αντίστοιχα να βελτιωθεί, συντελώντας στη δημιουργία αποτελεσματικότερων και στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων.

Για την καλή επικοινωνία απαραίτητη παρουσιάζεται (Mialaret, 1991) η χρήση ενιαίου κώδικα συμβόλων καθώς και η προσαρμογή στα κοινωνικο-μορφωτικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του δέκτη του μηνύματος. Δεν θεμελιώνονται διαπροσωπικές σχέσεις με μονόδρομη επικοινωνία ή με τη χρήση σύνθετων ή και άγνωστων πολλές φορές στον συνομιλητή συμβόλων. Αν το άτομο - πομπός μεταφερθεί στη θέση του δέκτη-συνομιλητή του, τότε ίσως θα του δοθεί η δυνατότητα να βελτιώσει την επικοινωνιακή του συμπεριφορά ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις οικοδομούνται πάνω σε σχέσεις εμπιστοσύνης και προϋποθέτουν αξιόπιστη επικοινωνιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, όταν τα λεκτικά μηνύματα δεν συμφωνούν ή συγκρούονται με τα μη λεκτικά αντίστοιχα που εκπέμπει ο συνομιλητής μας, η επικοινωνία παρουσιάζεται ανελικρινής και η διαπροσωπική σχέση διαταράσσεται. Αποσαφήνιση των μηνυμάτων πριν την κωδικοποίησή και την εκπομπή τους, καθώς και αποσαφήνιση του στόχου της επικοινωνιακής σχέσης βοηθά τους συμμετέχοντες στην καλή διαπροσωπική επικοινωνία. Τα θετικά μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν την αξιοπιστία και την ειλικρίνεια του συνομιλητή μας και βελτιώνουν την εικόνα μας γι' αυτόν. Θετική εικόνα για τον συνομιλητή μας σημαίνει θετική τάση για την δημιουργία ή την ενίσχυση της διαπροσωπικής σχέσης μαζί του.

Το αμοιβαίο ενδιαφέρον για την επικοινωνία, πομπού και δέκτη, και η εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος αντίστοιχα, από τον έναν προς τον άλλο, δημιουργούν το θετικό κλίμα που ευνοεί την αποτελεσματική ανταλλαγή απόψεων και τη δημιουργία και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιδιώκουμε την κατανόηση και την αποδοχή από τον άλλο, τον συνομιλητή μας, και αποφεύγουμε τον ατέλειωτο και εγωκεντρικό μονόλογο.

Ο καλός ακροατής βοηθά στην επικοινωνιακή σχέση και παράλληλα προσφέρει τα εχέγγυα για τη δημιουργία καλής και στενής διαπροσωπικής σχέσης. Ο καλός συνομιλητής διαμορφώνει τα μηνύματά του με σαφήνεια και ακρίβεια, δεν διστάζει να τα αμφισβητήσει και να τα επανεξετάσει, στοχεύει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, κατανοώντας και αντιδρώντας θετικά στις συναισθηματικές και λοιπές εμπειρίες του άλλου ατόμου (Schutz 1966, La Folette 1996, Spitzberg 1997).

Αναπόσπαστο στοιχείο μιας καλής διαπροσωπικής σχέσης αναφέρεται η εμπιστοσύνη και αναγκαίο - όσο πιο στενή και κοντινή είναι η σχέση - το υψηλό επίπεδο ανταλλαγής προσωπικών στοιχείων και εκμυστηρεύσεων (Altman, 1993).

Κατά τον Schutz (1966), για να υπάρξει μια σχέση πρέπει να απαντά στις ανάγκες του άλλου: Ανάγκη για αγάπη, για στοργή, για συντροφιά, για κοινωνικότητα, για έλεγχο, κοκ. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αναπτύσσονται και διατηρούνται όταν απαντούν στις ανάγκες και των δύο μερών της σχέσης.

Η καλή λοιπόν επικοινωνιακή διαπροσωπική σχέση θα πρέπει να στοχεύει στην κάλυψη των προσωπικών αναγκών των συμμετεχόντων, και που σύμφωνα με την θεωρία της ανταλλαγής (Thibaut & Kelley, 1986) θα πρέπει να προσφέρει υψηλή επιβράβευση - αποδοχή, ευχαρίστηση, διευκόλυνση κ.ά - με χαμηλό κόστος - απώλεια χρόνου, ενέργειας, δημιουργία άγχους κλπ. Η επιδιωκόμενη όμως αναλογία ανάμεσα στο κόστος και την ωφέλεια είναι κάτι που καθορίζεται από τους προσωπικούς, συναισθηματικούς και ψυχολογικούς παράγοντες των συμμετεχόντων και ως τέτοια παρουσιάζει την ελκυστικότητα για την δημιουργία μιας σχέσης ή τη διάλυση μιας άλλης.

Η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και η εξωτερίκευση των αναγκών των συνομιλητών παρουσιάζεται επίσης αναγκαία για τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Τονίζεται όμως, ότι βελτιώνεται η επικοινωνία όταν τα εκφραζόμενα συναισθήματα είναι θετικά και εμποδίζεται όταν αυτά είναι αρνητικά.

Χαρακτηριστικό είναι ότι οι γυναίκες εκφράζουν περισσότερο από τους άντρες τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, και αντίστοιχα χαρακτηρίζονται ως καλύτεροι ακροατές και αναγνωρίζουν πληρέστερα τις ανάγκες του συνομιλητή τους όπως αυτές εκφράζονται με τα μη λεκτικά σύμβολα (Pearson, West & Turner, 1995). Μη αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων και συναισθημάτων από τον συνομιλητή μας, ενδεχομένως σημαίνει όχι μόνο ότι δεν υπάρχει στενή σχέση αλλά και ότι δεν υπάρχει η ανάγκη από τον συνομιλητή για την δημιουργία της. Οι καλές όμως διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούνται όταν σιγά - σιγά καλύπτεται η προσδοκία ενός βαθμού ισότητας στις αποκάλυψεις των συμμετεχόντων (Derlega, κ.ά., 1993). Πολλές φορές τα συμμετέχοντα στην επικοινωνιακή σχέση άτομα φοβούνται να ρισκάρουν αποκάλυψεις και ανοίγονται περισσότερο απέναντι σε ξένους στους οποίους λόγω του άγνωστου νιώθουν πιο ασφαλείς (Derlega κ.ά., 1993).

Κλείνοντας, θεωρούμε αναγκαίο να αναφέρουμε τις βασικές **αρχές μιας αποτελεσματικής συζήτησης**, μια και αποτελεσματική συζήτηση σημαίνει αποτελεσματική επικοινωνία και κατά συνέπεια καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

- 1) Η αρχή της ποιότητας, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που μεταδίδονται πρέπει να είναι ακριβείς, αληθείς και να μην υπάρχει σκόπιμη τροποποίηση της αλήθειας.
- 2) Η αρχή της ποσότητας, σύμφωνα με την οποία η υπερβολική συντομία ή η υπερβολική φλυαρία, παροχή περισσότερων ή συνειδητά λιγότερων πληροφοριών από όσες είναι αναγκαίες δεν βοηθούν την συνεργατικότητα, αρχή απαραίτητη στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις.
- 3) Η αρχή της σχετικότητας, σύμφωνα με την οποία οι πληροφορίες που μεταδίδονται με την συζήτηση θα πρέπει να συνδέονται με το θέμα. Διακοπή της συζήτησης από έναν από τους συμμετέχοντες ή απρόσμενη αλλαγή θέματος δεν ευνοεί την καλή επικοινωνία και διαταράσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- 4) Η αρχή του τρόπου, σύμφωνα με την οποία η σκέψη και η έκφρασή της θα πρέπει να παρουσιάζεται σαφής και οργανωμένη από τους συμμετέχοντες στην συζήτηση.

Ελικρίνεια, προσωπικός τόνος στα εκπεμπόμενα μηνύματα, συνοχή και εναρμόνιση στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, ορθή και αποτελεσματική αποκωδικοποίηση των εκπεμπόμενων και λαμβανόμενων μηνυμάτων, προσοχή και ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση και παρωθητική εποικοδομητική κριτική στον συνομιλητή, αποφυγή των συγκρούσεων, διάθεση για αμφίδρομη επικοινωνία, εμπιστοσύνη, αφοσίωση και αποκάλυψη προσωπικών στοιχείων, είναι μερικά από τα βασικά στοιχεία που ενισχύουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Nofsinger 1991, Douglas 1999, Filley 1975, Cahn 1990, Prisbell & Andersen 1980, Coombs 1987)¹⁴³.

2. Διδασκαλία της Επικοινωνίας και των Διαπροσωπικών Σχέσεων

Υπάρχει δυνατότητα παρέμβασης στο σχολείο στο πλαίσιο μιας προσπάθειας για βελτίωσης των προϋποθέσεων για επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο;

Δύο επιμέρους ερωτήματα τίθενται σε σχέση με το γενικό αυτό ερώτημα:

- 1) Είναι εφικτή η οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση για το σκοπό αυτόν;
- 2) Είναι επιθυμητή μια τέτοια παρέμβαση;

α). Όσον αφορά το **εφικτόν**, η απάντηση είναι προφανής, και δίδεται από τη θεωρία μάθησης: Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εξασφαλίζονται στη βάση γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες διδάσκονται και μαθαίνονται.

β). Όσον αφορά το **επιθυμητόν**, το γεγονός ότι στην κοινωνία μας έχουμε σοβαρό πρόβλημα τόσο στην επικοινωνία όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις, αναδεικνύει ακριβώς την ανάγκη για τη διδασκαλία τέτοιου είδους δεξιοτήτων στο σχολείο.

Στο Δημητρόπουλος (2002β) το θέμα της διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής» γίνεται κύρια πρόταση στο πλαίσιο της διάχυσης και της αγωγής σταδιοδρομίας. Εξ' άλλου, το σχολείο διδάσκει και με το πρότυπο που προσφέρει το ίδιο και οι καθηγητές του.

¹⁴³. Για τις διαδικασίες της ενεργού ακρόασης στις διαπροσωπικές σχέσεις βλ. Δημητρόπουλος 2002α και Μαλικιώση 1993.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Ποιες ακριβώς γνώσεις και ποιες ακριβώς δεξιότητες συνθέτουν τη θεματική της Επικοινωνίας και των Διαπροσωπικών Σχέσεων, προκειμένου να διδαχθούν, είναι απλή υπόθεση να προσδιοριστούν. Πρωτίστως όμως πρέπει να διδαχθούν με τη **βιωματική μεθοδολογία**, ώστε να μην μείνουν μια ακόμη ανιαρή θεωρητική διδασκαλία.

Κεφάλαιο Όγδοο

ΜΑΘΗΣΗ, ΘΕΩΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα προηγούμενα Κεφάλαια έγινε άλλοτε εκτενής και άλλοτε συνοπτική αναφορά στις διάφορες θεωρητικές ή πρακτικές όψεις του φαινομένου της μάθησης και των λειτουργιών που συνδέονται μ' αυτήν. Παράλληλα, έγινε αντίστοιχη αναφορά στο ρόλο των διαφόρων συντελεστών και παραγόντων που σχετίζονται με τη μάθηση και την επηρεάζουν, όπως επίσης και των συνθηκών που είναι απαραίτητο να υπάρχουν ώστε η προσπάθεια για μάθηση να είναι αποτελεσματική. Συζητήθηκαν, ευκαιριακά, τα διάφορα χαρακτηριστικά του κύριου πρωταγωνιστή στην κατάσταση μάθησης, δηλαδή του μαθητή, του εκπαιδευόμενου, του μαθημένου γενικότερα.

Ελάχιστη, όμως, άμεση αναφορά έχει γίνει μέχρι τώρα στον ρόλο του δεύτερου σημαντικού συντελεστή της διαδικασίας της μάθησης στις οργανωμένες καταστάσεις μάθησης, δηλαδή του εκπαιδευτικού, του δασκάλου. Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια ενατένιση του θέματος της μάθησης στο οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα από μια εκτενέστερη πλέον συζήτηση του ρόλου του δασκάλου σε αυτήν¹⁴⁴. Ειδικότερα, εξετάζονται συνοπτικά όψεις του θέματος όπως ο δάσκαλος ως έννοια, ο δάσκαλος ως συντελεστής της μάθησης, ο δάσκαλος ως επαγγελματίας.

Τέλος, διατυπώνεται μια πρόταση για έναν διαφορετικό τρόπο θεώρησης, για μια διαφορετική αντίληψη του ρόλου του δασκάλου, μέσα από τον ενιαιοποιημένο πλέον ρόλο του «*δάσκαλου ως σύμβουλου*».

Α. Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ

Η αντίληψη που διαμορφώνεται για τον εκπαιδευτικό επηρεάζεται άμεσα και σε ουσιαστικό βαθμό από τη γενικότερη αντίληψη για τη διδασκαλία¹⁴⁵. Συνεπώς, η έννοια «*δάσκαλος*» μπορεί να ειπωθεί μόνο μέσα από την έννοια της «*διδασκαλίας*».

1. Τί Σημαίνει «*Διδασκαλία*»

Τί είναι λοιπόν η *διδασκαλία*; Η ρίζα της λέξης «*δάω*» υποδηλώνει ταυτόχρονα «*διδάσκω*» αλλά και *διδάσκομαι*, δηλαδή «*μαθαίνω*». Όπως εύστοχα επισημαίνει και ο Δανασσής - Αφεντάκης

¹⁴⁴ Ο όρος «*δάσκαλος*» στην εργασία αυτή χρησιμοποιείται με την ευρύτερη έννοια του εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων. Οι περισσότερες αναφορές σχετίζονται πάντως με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

¹⁴⁵ Πηγές σχετικές με το περιεχόμενο αυτού του Κεφαλαίου είναι μεταξύ άλλων οι Πιργιωτάκης 1999, Βερτσέτης 1997, Ματσαγγούρας 1996, Παναγιώτου 1982, Δούκας 1997, Ανθόπουλος 1995.

(1995), η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούν δύο όψεις του αυτού νομίσματος. Η διδασκαλία όμως δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μάθηση. Ο Ματσαγγούρας (1997, σελ. 333), όπως και άλλοι είχαν κάνει πριν απ' αυτόν, θέτει το θεμελιώδες ερώτημα κατά πόσον η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί «τέχνη», «τεχνική», «εφηρμοσμένη επιστήμη», απλώς μια «ηθική πράξη», ή «δημιουργία» όπως επέμενε ο Ε. Παπανούτσος. Προφανώς στο ερώτημα χρησιμοποιεί στους όρους που συνηθέστερα συναντώνται στις συζητήσεις που αφορούν την έννοια της διδασκαλίας και τη φύση του εκπαιδευτικού έργου.

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό υπήρξε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, και σε διαφορετικές συνθήκες, εντελώς διαφορετική. Γενικά, παλαιότερα, στο ήμισυ του εικοστού αιώνα, η ζυγαριά έκλινε προς την έμφαση στην τέχνη (Highet 1950). Σήμερα κλίνει περισσότερο προς την επιστήμη. Σε σχέση με το ερώτημα αυτό η θέση αυτής της εργασίας είναι ότι μια διδασκαλία είναι όλα αυτά μαζί και καθένα ξεχωριστά, ανάλογα με την κατάσταση μάθησης και φυσικά με το ποιος διδάσκει, τί διδάσκει, πού το διδάσκει, σε ποιον το διδάσκει και γιατί το διδάσκει.

Εφ' όσον στην παρούσα εργασία η προσοχή μας εστιάζεται στην επιστημονικοποιημένη διδασκαλία, όπως αυτή αντανακλάται στο *Μεθοδολογικό Μοντέλο* που παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 6, προφανώς ενδιαφέρει η επιστημονικοποιημένη άποψη περί διδασκαλίας στο πλαίσιο της υπεύθυνης εκπαίδευσης σε επίπεδο πολιτείας.

Συνεπώς, η διδασκαλία στην περίπτωση αυτή γίνεται αντιληπτή μόνον ως πράξη που έχει οργανωθεί και υλοποιηθεί μέσα σε επιστημονικά πλαίσια και σε εφαρμογή ενός επαρκούς θεωρητικού υπόβαθρου, που προϋποθέτει έναν επιστημονικά καταρτισμένο λειτουργό. Αυτή όμως η επιστημονική πράξη εμπεριέχει τεχνικές, πρέπει να χαρακτηρίζεται για την καλλιτεχνία της, και φυσικά προϋποθέτει κανόνες ηθικής (βλ. κεφ. 6).

2. Τί Σημαίνει «Δάσκαλος»

Αν διδασκαλία σημαίνει τα ανωτέρω, στην κοινή του χρήση, ο όρος «δάσκαλος» σημαίνει καθέναν που προσπαθεί να μάθει σε κάποιον άλλον κάτι. Με αυτή την έννοια, ο δάσκαλος γίνεται ο ένας από τους τρεις σημαντικούς πόλους σε μια «κατάσταση μάθησης», με τους άλλους δύο να είναι ο μαθητής και οι συνθήκες του περιβάλλοντος. Καθένας μπορεί σε κάποιο σημείο της ζωής του και υπό ορισμένες προϋποθέσεις να είναι «δάσκαλος», αρκεί να μετέχει σε μια κατάσταση μάθησης ως το ένα από τα δύο μέρη σε μία παιδαγωγική σχέση, εκείνο δηλαδή το μέρος που μεταδίδει γνώση ή δεξιότητα ή εμπειρία στο άλλο μέρος. Με αυτή την έννοια, ο γονέας είναι πολλές φορές δάσκαλος, ο επαγγελματίας που δείχνει στον καινούριο μαθητευόμενο πώς να εκτελεί μια τεχνική πράξη ή δεξιότητα είναι επίσης δάσκαλος κ.ο.κ.

Σε αντιστοιχία με το ερώτημα που ετέθη για τη διδασκαλία, τίθεται και για τον δάσκαλο το ίδιο ερώτημα: Είναι επιστήμων, είναι επαγγελματίας, είναι τεχνίτης, είναι καλλιτέχνης, ή είναι δημιουργός; Και η απάντηση είναι ίδια: Είναι όλα. Προφανώς στην εργασία αυτή ενδιαφέρει ο δάσκαλος με την επίσημη έννοια «του εκπαιδευτικού», δηλαδή του λειτουργού της αγωγής στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Τί Σημαίνει «Καλός Δάσκαλος»

Αν ξεκινήσουμε από την θέση που πολύ ορθά αναφέρεται στον MacBeath (2001) ότι «καλό σχολείο είναι αυτό που έχει καλούς δασκάλους» (σελ. 55), γίνεται προφανής η σημασία της ερώτησης του τίτλου.

Τί σημαίνει όμως «καλός δάσκαλος»¹⁴⁶; Έχουν γίνει χιλιάδες προσπάθειες να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό (βλ. Τσιμπούκης 1983, Μπόμπας 1995, Πυργιωτάκης 1999). Πολλοί λένε ότι η απόδειξη για τον καλό δάσκαλο είναι οι ίδιοι του οι μαθητές. Ο MacBeath (2001) πάλι αναφερόμενος στη διεθνή βιβλιογραφία, καταλήγει στο ότι η απάντηση πρέπει να αναζητηθεί σε τρεις ομάδες γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού:

- 1) Στα προσωπικά χαρακτηριστικά.
- 2) Στις ικανότητες που σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις, και
- 3) Σε επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Η συνήθης προσέγγιση για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του καλού δασκάλου είναι να ζητείται από μαθητές να περιγράψουν έναν εκπαιδευτικό που τους άρεσε πολύ. Έτσι, συγκεντρώνονται τα χαρακτηριστικών που περιέχονται σε απαντήσεις που δίνονται σε τέτοιες έρευνες για τον καλό δάσκαλο (βλ. κατάλογο στον (Mac Beath 2001, σελ. 56).

Ο Πυργιωτάκης (1999), αναφερόμενος πάλι στις μελέτες που συναντά κανείς διεθνώς επί του τρόπου προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού διακρίνει τις μελέτες αυτές σε τρεις κατηγορίες:

α) Εκείνες που ξεκινούν από υποθέσεις σχετικές με την ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού, που αναφέρονται δηλαδή στο πώς πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός για να είναι ιδανικός (αυτό σημαίνει στην ουσία «κανονιστικές θέσεις»).

β) Εκείνες μέσω των οποίων επιχειρείται να προσδιοριστεί η πραγματική εικόνα του εκπαιδευτικού (αυτό σημαίνει στην ουσία «περιγραφικές θέσεις), και

γ) Εκείνες μέσω των οποίων επιχειρείται η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε τύπους με βάση διάφορα χαρακτηριστικά τους (και αυτό σηματοδοτεί «τυπολογικές θέσεις»).

Έτσι, έχει δημιουργηθεί ένας ατέλειωτος κατάλογος με χαρακτηριστικά που αν τα έχει ένας εκπαιδευτικός θεωρείται καλός εκπαιδευτικός (ή, επειδή προφανώς δεν πρόκειται για κατάσταση άσπρο - μαύρο στα χαρακτηριστικά, δηλαδή ένα χαρακτηριστικό το έχεις σε έναν βαθμό) σε όσο πιο μεγάλο βαθμό τα διαθέτει τόσο πιο καλός εκπαιδευτικός μπορεί να είναι.

Μερικά τέτοια χαρακτηριστικά, από εκείνα που αναφέρονται περισσότερο στη σχετική βιβλιογραφία, σηματοδοτούν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος για να θεωρείται καλός πρέπει:

- Να αισθάνεται αγάπη και ενδιαφέρον για τον μαθητή του και να τη δείχνει.
- Να είναι δάσκαλος μέσα και έξω από το σχολείο.
- Να είναι παιδαγωγικά ευαίσθητος.
- Να είναι δημοκρατικός.

¹⁴⁶ Για εκτενέστερες και πιο εμπειριστατωμένες θεωρήσεις του θέματος βλ. Πυργιωτάκης 1999, Κάκαλος (χχ), Φλουρής 1986.

- Να διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό τις λεγόμενες παιδαγωγικές ικανότητες.
- Να είναι σωματικά και ψυχικά υγιής.
- Να είναι αισιόδοξος, ευδιάθετος, καλοδιάθετος.
- Να χαρακτηρίζεται για συναισθηματική σταθερότητα.
- Να είναι ανεκτικός στις αδυναμίες και δυσκολίες των άλλων.
- Να είναι δίκαιος, να έχει θετική εαυτοαντίληψη και εαυτοεικόνα.
- Να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, κτλ.

Με τέτοια χαρακτηριστικά που συγκεντρώνονται με βάση τέτοιου είδους έρευνες είναι δυνατόν να γεμίσουν στήλες επί σπηλών.

Όσον αφορά τις κατατάξεις σε **τύπους**, συναντά κανείς περιγραφές τύπων όπως αδιάφορος εκπαιδευτικός, υπηρεσιακός εκπαιδευτικός, συνεπής εκπαιδευτικός, αυστηρός εκπαιδευτικός, τυπολάτρης εκπαιδευτικός, αγχώδης εκπαιδευτικός, δάσκαλος προσανατολισμένος προς το περιεχόμενο (προς την ύλη) του μαθήματος, δάσκαλος προσανατολισμένος προς το αποτέλεσμα, δάσκαλος προσανατολισμένος προς τη διαδικασία, προσανατολισμένος προς την παιδαγωγική σχέση, δάσκαλος θεωρητικός, δάσκαλος πρακτικός, δάσκαλος προσανατολισμένος προς την επιστήμη και την έρευνα, δάσκαλος προσανατολισμένος προς τη διδασκαλία ή τη σχέση ή τον άνθρωπο κοκ.

Δεν υπάρχει ένας ενιαίος και προπάντων γενικά αποδεκτός ως σωστός τρόπος μάθησης, όπως δεν υπάρχει και ένας γενικά αποδεκτός σωστός τύπος μαθητή. Συνεπώς δεν υπάρχει και ένας μόνο σωστός τρόπος διδασκαλίας. Εξ' αυτού συνάγεται ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας σωστός τύπος δάσκαλου το ίδιο καλός για όλους τους μαθητές, για όλα τα αντικείμενα, για όλες τις καταστάσεις μάθησης, για όλες τις ηλικίες, κτλ.

4. Πώς Δημιουργείται ο Καλός Δάσκαλος

Ό,τι και αν υποθεθεί ότι σημαίνει για τον καθέναν «σωστός δάσκαλος», ένα κλασσικό πλέον ερώτημα στις σχετικές συζητήσεις είναι κατά πόσον ο καλός δάσκαλος «γίνεται» ή «γεννιέται». Δηλαδή, κατά πόσον κάποιος είναι *καλός δάσκαλος* επειδή είναι προικισμένος εκ φύσεως με κάποια χαρακτηριστικά που αν τα διαθέτει έτσι κι αλλιώς θα είναι καλός δάσκαλος, ή αντίθετα γίνεται καλός δάσκαλος με την εκπαίδευση, με την κατάρτιση, με την άσκηση, με την εμπειρία. Ας θυμηθούμε ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι είτε έμφυτα ή εν μέρει αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Τα επίκτητα χαρακτηριστικά διδάσκονται και μαθαίνονται.

Ο Πυργιωτάκης (1999, σελ. 247), προσπαθώντας να προσεγγίσει το θέμα ανάλογα με τους ρόλους που επιτελεί ο εκπαιδευτικός, καταλήγει ότι σε κάθε περίπτωση προϋπόθεση για να είναι κάποιος καλός δάσκαλος είναι η υψηλού επιπέδου επιστημονική κατάρτιση τόσο στον τομέα του γνωστικού αντικειμένου όσο και στον ψυχοπαιδαγωγικό δικακτικό τομέα.

1. Η πρώτη συνθήκη σημαίνει το αυτονόητο, ότι ένας δάσκαλος για να προσφέρει πρέπει να

Συνοψίζοντας, σε μια πολύ απλή (ίσως και απλοϊκή) προσέγγιση διατύπωσης, αποτελεί πεποίθησή μου ότι για να λειτουργήσει κάποιος ως «καλός δάσκαλος» προϋποτίθενται τέσσερις συνθήκες:

- α) Πρέπει να έχει να δώσει.
- β) Πρέπει να θέλει να το δώσει.
- γ) Πρέπει να ξέρει πώς να το δώσει και
- δ) Πρέπει να μπορεί να το δώσει.

έχει να προσφέρει. Δεν μπορείς να προσφέρεις κάτι που δεν έχεις. Αυτό που καλείται να προσφέρει είναι γνώσεις και δεξιότητες επί του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκει. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι απαιτείται γνώση της ειδικότητάς του.

2. Δεύτερη συνθήκη έχει να κάνει με τη διάθεση και στάση του δάσκαλου απέναντι στο ρόλο του ως δάσκαλος. Σημαίνει κατά πόσον πράγματικά αγαπάει τη δουλειά του και θέλει να προσφέρει. Κατά πόσον νιώθει ότι η παρώθηση που έχει εξασφαλίσει μέσα από το λειτουργήμα του δάσκαλου τον καλύπτει σε βαθμό που να λειτουργεί ως δάσκαλος επειδή το θέλει, επειδή το αγαπά, όχι επειδή δεν βρήκε κάτι καλύτερο να κάνει.

3. Η τρίτη συνθήκη αναφέρεται στην παιδαγωγική του κατάρτιση και στον μεθοδολογικό του εξοπλισμό ώστε, αφού έχει και θέλει να δώσει, να το επιχειρεί με τον σωστό τρόπο ώστε να είναι αντίστοιχα αποτελεσματικός.

4. Τέλος, η τελευταία συνθήκη αναφέρεται στις προϋποθέσεις υπό τις οποίες καλείται να υλοποιήσει το ρόλο του, και στο βαθμό που αυτές είναι διευκολυντικές στο έργο του δάσκαλου. Κάποτε ο δάσκαλος έχει να δώσει, θέλει να δώσει, έχει την παιδαγωγική κατάρτιση να το κάνει σωστά, αλλά στην ουσία εμποδίζεται από συνθήκες, προϋποθέσεις και παράγοντες που είναι έξω από τις δυνάμεις του να ελέγξει.

Το τί πραγματικά μπορεί να πετύχει ο δάσκαλος είναι συνάρτηση πολλών άλλων παραγόντων, μερικοί από τους οποίους βρίσκονται εντελώς έξω από το σχολείο και στους οποίους ο ίδιος δεν ασκεί καμιά επίδραση.

5. Οι Ρόλοι του Εκπαιδευτικού

Τους **ρόλους** του δάσκαλου είναι δυνατόν να τους δει κανείς από διάφορες σκοπιές, και να δίνει προσοχή μεγαλύτερη σε διαφορετικές τους διαστάσεις.

1. Ο Μασσαγγούρας (1996, σελ. 258 και 350) αναφερόμενος στις *ευθύνες* και *αρμοδιότητες* του εκπαιδευτικού, τις επιμερίζει στις κατωτέρω:

- α) Στις καθαρά υπηρεσιακές, τις υπαλληλικές.
- β) Στις επιστημονικές.
- γ) Στις κοινωνικές-πολιτικές ευθύνες και τέλος
- δ) Στις ηθικές ευθύνες.

2. Ανάλογη είναι η ταξινόμηση ρόλων που γίνεται από τον Πυργιωτάκη (1999, σελ. 243)

σε: 1) Ρόλους παιδαγωγικούς και 2) ρόλους δημοσιούπαλληλικούς.

3. Κατά μια τρίτη θεώρηση, όπως την παρουσιάζει ο Καψάλης (1984, σελ. 406), οι ρόλοι του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να τοποθετηθούν πάνω σε έξι άξονες.

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στο δάσκαλο ως επιστήμονα, κάτοχο δηλαδή μιας επιστήμης την οποίαν πρέπει να διδάξει στους μαθητές του, ο δεύτερος αναφέρεται στο δάσκαλο ως φορέα και όργανο άσκησης εξουσίας, ο τρίτος αναφέρεται στο δάσκαλο ως φορέα κοινωνικοποίησης των μαθητών, ενώ ο τέταρτος ως φορέα διευκόλυνσης της ανάπτυξης της ατομικότητας του μαθητή. Ο πέμπτος άξονας αναφέρεται στο δάσκαλο ως ως πρότυπο για μίμηση, ενώ, τέλος, ο έκτος ως ανεξάρτητο και ξεχωριστό άτομο, ως ιδιώτης, με τους ρόλους που αυτό συνεπάγεται.

4. Κατά μια κάπως διαφορετική θεώρηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ειπωθεί ως φορέας εκπαίδευσης, ως φορέας διατήρησης των πολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας, ως φορέας αλλαγής-βελτίωσης, ως μέρος μιας σχέσης, και ως πρόσωπο.

α). Ο δάσκαλος ως **συντελεστής διευκόλυνσης της μάθησης - ως φορέας εκπαίδευσης**. Έχει μέχρι τώρα γίνει σαφής η θέση στην εργασία αυτή ότι σε μια κατάσταση μάθησης ο πρωτεύων ρόλος είναι αυτός του μαθητή. Στις οργανωμένες καταστάσεις μάθησης, είναι εύλογο ότι ο δάσκαλος αποτελεί το δεύτερο σημαντικό μέρος στο ζεύγος. Έχει επίσης επισημανθεί ο ρόλος του δάσκαλου στη διαδικασία μάθησης. Στον ρόλο αυτόν ενσωματώνονται κάποτε και οι του δημοσίου υπαλλήλου. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή των θεωριών μάθησης στην τάξη είναι το ζητούμενο από τον δάσκαλο.

Ένα από τα θέματα που σχετίζονται με το ρόλο αυτόν του εκπαιδευτικού είναι τα όρια της **αυθεντίας** στα οποία πρέπει να κινείται. Σε ποιο βαθμό, δηλαδή, είναι υποχρεωμένος να θεωρείται ότι κατέχει το αντικείμενο το οποίο θεραπεύει. Ο Γκόττοβος (1985, σελ. 135) περιγράφει αναλυτικά διάφορες όψεις προβλημάτων που δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό σε σχέση με την απαίτηση να είναι αυθεντία επί όλων. Ο Ματσαγγούρας (1996, σελ. 268) θέτει το ερώτημα κατά πόσον ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι μια απομεμακρυσμένη αυθεντία ή ένας προσήνης συνεργάτης του μαθητή (βλ. και Αραβανής 1997).

Ένα από τα ερωτήματα που απασχολούν τους ερευνητές κατά τις τελευταίες δεκαετίες σχετίζεται με το βαθμό στον οποίον ο εκπαιδευτικός επηρεάζει πραγματικά το βαθμό μάθησης και απόδοσης των μαθητών. Ο Μπασέτας (1999), έχοντας ως αφετηρία τη *θεωρία απόδοσης αιτίων* (attribution theory) και τα ευρήματα της έρευνας των Rosenthal & Jacobson (1968), ερευνώντας τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει τους μαθητές του, κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα μεταξύ των οποίων τα παρακάτω. Από τις πρώτες ημέρες της σύνθεσης της τάξης, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να διαφοροποιεί τους μαθητές του, κατηγοριοποιώντας τους σε καλούς και κακούς, σε αγαπητούς και μη αγαπητούς κτλ. Η διαφοροποίηση αυτή στη συνέχεια συνδέεται με προσδοκίες που αναπτύσσει από τους μαθητές αυτούς, οι οποίες με τη σειρά τους επιβεβαιώνονται στην πράξη. Έτσι, επαληθεύεται πλήρως η εφαρμογή αυτού που έχει ονομασθεί διεθνώς *Φαινόμενο Πυγμαλίων* και *αυτοεπιβεβαιούμενη (αυτοεκπληρούμενη) προφητεία*.

Έτσι ο δάσκαλος «έχει δημιουργήσει» καλούς και κακούς, ενώ τείνουν να αποδίδουν τα

αίτια της συμπεριφοράς των μαθητών σε ατομικά τους χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο επηρεάζουν ουσιαστικά τη μάθηση του μαθητή. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει οι Καίλα και Θεοδωροπούλου (1997).

β). Φορέας για τη **διατήρηση και βελτίωση των πολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας**. Ο ρόλος αυτός του εκπαιδευτικού θεωρείται ως καθοριστικός στην ομοιοστατική λειτουργία της κοινωνίας. Ως προς το ρόλο αυτόν έχουν εντοπισθεί τέσσερα είδη δασκάλων: Αυτοί που αδιαφορούν για τον πολιτισμική διατήρηση, οι αρχιτέκτονες της διατήρησης, οι διατηρητές της κουλτούρας και οι δημοκρατικοί ηγέτες που δημιουργούν κουλτούρα.

γ). Ο δάσκαλος **ως φορέας αλλαγής και βελτίωσης των πολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας**. Όλες οι θεωρίες περί αλλαγής, περί μεταρρύθμισης κτλ. είτε ειδικά του σχολείου, είτε της κοινωνίας ευρύτερα, τονίζουν τη σημασία του ρόλου αυτού του δάσκαλου.

δ). Ο δάσκαλος **ως μέρος μιας σχέσης**. Τον διδακτικό του ρόλο ο εκπαιδευτικός τον υλοποιεί μέσα από την παιδαγωγική σχέση, την συμβουλευτική σχέση σύμφωνα με την πρόταση που διατυπώνεται παρακάτω. Στο ρόλο του αυτό ο δάσκαλος είναι αναντικατάστατος. Υπενθυμίζεται ότι η διδακτική μεθοδολογία και γενικότερα η διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχέση αυτή αναφέρεται.

Είναι προφανές ότι σε κάθε περίπτωση η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σηματοδοτεί το είδος των σχέσεων που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν μεταξύ δάσκαλου και μαθητή.

ε). Ο δάσκαλος **ως πρόσωπο**. Ο δάσκαλος δεν είναι μόνον τα παραπάνω, Είναι και άτομο, άνθρωπος, μέλος κάποιας οικογένειας και κάποιου ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, έχει ιδιωτική προσωπική ζωή, έχει ανάγκες, έχει ενδιαφέροντα, έχει τις προσωπικές του ανησυχίες ή επιδιώξεις. Το θέμα συζητείται εκτενέστερα στην ενότητα Β' παρακάτω.

Αν έτσι έχει η κατάσταση, σε ποιους ρόλους πρέπει να δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Στην εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο ή στην ψυχοπαιδαγωγική όψη; Η απάντηση είναι «και στα δύο».

6. Σημασία του Ρόλου του Δάσκαλου

Από τις μέχρι τώρα συζητήσεις, αλλά και εκείνες που ακολουθούν, συνάγεται ότι ο ρόλος του δάσκαλου, στο βαθμό που είναι συνδεδεμένος με τη μάθηση, είναι καταλυτικός. Καθεμιά από τις παραπάνω διαστάσεις παίζει σημαντικό ρόλο λόγω των επιδράσεων στη συμπεριφορά του μαθητή.

Ειδικότερα, στο κατά πόσον θα διαμορφώσει μια θετική ή αρνητική εαυτοεικόνα, βαθμό εαυτεπάρκειας κατά τον Bandura, στη συναισθηματική του χέση με το σχολείο, στη διάθεσή του να προσπαθήσει, στην επίδοσή του, στο κατά πόσον θα αγαπήσει ή όχι τη μάθηση, στη στάση του απέναντι σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένας από τους κύριους παράγοντες επιλογής σπουδών από μέρους των μαθητών του Λυκείου είναι ο καθηγητής που δίδασκε το κάθε μάθημα στο Λύκειο (Δημητρόπουλος κ.α. 1994).

Παρά τις τεχνολογικές εξελίξεις και την αλματώδη προώθηση των ηλεκτρονικών μέσων αυτοδιδασκαλίας (πολυμέσων), που δίνουν την αίσθηση ότι τα μέσα τείνουν να καταργήσουν

τον δάσκαλο, απαξιώνοντάς τον και καθιστώντας τον όχι πλέον απαραίτητο, ο δάσκαλος είναι αναντικατάστατος ως συντελεστής μάθησης, και η θέση αυτή στηρίζεται ακριβώς στην υπόθεση ότι η σχέση μαθητή - δάσκαλου είναι αναντικατάστατη.

Γι' αυτό και πρέπει η έμφαση στην εκπαίδευσή τους, τόσο στη βασική κατάρτιση όσο και στις όποιες παιδαγωγικές καταρτίσεις και επιμορφώσεις, ανάλογα με την προέλευση του καθενός, κυρίαρχο στοιχείο πρέπει να είναι η έμφαση στις τεχνικές ανάπτυξης σωστής παιδαγωγικής σχέσης (βλ ακόμη Αραβανής 1978, 1988 και 1990, Ardoino 1980).

Β. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ (ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΚΑΙ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ

Εκπαιδευτικός δεν σημαίνει μόνον «ρόλοι», «αρμοδιότητες» και «λειτουργίες» σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, επίσημο ή ανεπίσημο. Σημαίνει επιπρόσθετα και ένα επάγγελμα, μέσα στο οποίο υπηρετούν άνθρωποι, δηλαδή εργαζόμενοι. Γι' αυτό και είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να γίνει σύντομη αναφορά και σε αυτή τη διάσταση της παρουσίας του εκπαιδευτικού¹⁴⁷.

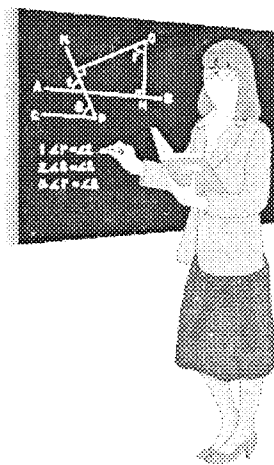
1. Ποιοι Γίνονται Εκπαιδευτικοί

Ένα στοιχείο που αποκτά μεγάλο ενδιαφέρον αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το γιατί οι νέοι επιλέγουν αυτό το επάγγελμα¹⁴⁸. Υπάρχει πληθώρα ερευνών τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα πάνω στο θέμα αυτό.

Φυσικά η επαγγελματική πραγματικότητα για τον εκπαιδευτικό δεν είναι ίδια σε κάθε χώρα, συνεπώς δεν θα ήταν συνετή μια γενίκευση των όποιων ερευνητικών δεδομένων γύρω από το θέμα αυτό.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, παραδοσιακά στο επάγγελμα επιζητούσαν εισόδο άτομα κατά κανόνα από την κατώτερη οικονομική τάξη, σε μεγαλύτερα ποσοστά αγροτικής ή εργατικής προέλευσης.

Σήμερα η πραγματικότητα αυτή έχει διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, και το δείγμα των ατόμων που επιλέγουν το επάγγελμα αυτό γίνεται όλο και πιο αντιπροσωπευτικό της ευρύτερης κοινωνικής



¹⁴⁷ Στις εργασίες όπως OECD 1990, Hargeaves & Fullan 1993, Brown et al 2000, Neave 2001, Ball & Goodson 1985, Blackburn & Moisan 1987, βρίσκει κανείς ενδιαφέροντα κείμενα για τα θέματα αυτού του κεφαλαίου. Στην Ελληνική βιβλιογραφία τέτοια θέματα συζητώνται στις εργασίες ΟΛΜΕ 1988, Δοδοντσάκης 1993, Δημητρόπουλος 1997, Πυργιωτάκης 1999, Γκότοβος 1985.

¹⁴⁸ Επί αυτού του θέματος υπάρχει ήδη αρκετά πλούσια βιβλιογραφία και στην Ελληνική. Ενδεικτικά: Δημητρόπουλος 1997 (όπου και εκτενής ελληνική και ξένη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα, ιδιαίτερα ερευνητική), Πυργιωτάκης 1992α και 1992β, Δημητριάδου 1982, Μουχαγιέρ 1985, Καίλα και Θεοδωροπούλου 1997, Βάμβουκας 1982, Σταυρόπουλος 1974, Κυριακίδης 1976, Σπυρόπουλος 1990, Μυλωνάς χχ.

στρωμάτωσης. Γενικά, παραμένει ένα επάγγελμα κυρίως των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους επιλέγεται το επάγγελμα αυτό, παραδοσιακά προβάλλονταν τα χαρακτηριστικά που το συνδέουν με το «λειτουργήμα» παρά με το «επάγγελμα», αν και η τάση φαίνεται να είναι εξισωτική.

2. Πώς Αντιλαμβάνονται οι Εκπαιδευτικοί τον Εαυτό τους και το Επάγγελμά τους - Επαγγελματική Ικανοποίηση

Αποτελεί θέση της εργασίας αυτής και των συγγραφέων της (Δημητρόπουλος 2002β και 2003β) ότι την απόφαση να ενταχθεί κάποιος σε ένα ευρύτερο επάγγελμα την παίρνει τη στιγμή που αποφασίζει να σπουδάσει το συγκεκριμένο επάγγελμα, και ανήκει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού όταν το έχει σπουδάσει, μπαίνει σε αυτό και το ασκεί στην πράξη.

Με δεδομένη μάλιστα την όλο και αυξανόμενη αποσύνδεση των σπουδών από την άσκηση συγκεκριμένου επαγγέλματος, η παραδοσιακή αντίληψη των «καθηγητικών» ή «διδασκαλικών» σχολών δεν ισχύει πλέον, και είναι κανείς εκπαιδευτικός μόνον από τη στιγμή που ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε οποιονδήποτε από τους προβλεπόμενους χώρους (Μαυρογιώργος 1992 και 1993, Παπαπάνου και Λουκέρη 1993, Θεοφιλίδης 1986).

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Η ικανοποίηση αυτή είναι συνδεδεμένη με μια σωρεία παραγόντων που διαμορφώνουν την επαγγελματική κατάσταση του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική του εξέλιξη, το κοινωνικό γόητρο, την κοινωνική θέση, την κοινωνική αξία επαγγέλματος, την υπόληψη του εκπαιδευτικού στην κοινωνία (παραδοσιακά στα κριτήρια αυτά το επάγγελμα εθεωρείτο αρκετά υψηλά, σήμερα βρίσκεται σε φθίνουσα πορεία), αναγνώριση έργου εκπαιδευτικού (εν τούτοις οι ίδιοι έχουν αρχίσει να αισθάνονται ανασφαλείς ως προς αυτό) (Βλ. Δημητρόπουλος 1997 όπου και πληθώρα σχετικών πηγών). Πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην έννοια του λειτουργού. Άλλοι στην έννοια του επαγγελματία.

Εν τούτοις, στη συνείδηση των περισσότερων δεν είναι διακριτή η διαφοροποιητική γραμμή μεταξύ των δύο. Εξ' άλλου, ούτε στην κοινή συνείδηση των περισσότερων μας είναι σαφές τί εννοούμε όταν λέμε «λειτουργός» και πώς αυτός διαφοροποιείται από τον επαγγελματία και τον επιστήμονα εργαζόμενο.

3. Προβλήματα που Δυσχεραίνουν το Έργο του Εκπαιδευτικού. Συγκρούσεις, Διλήμματα

Η γενική εικόνα που έχει ο δάσκαλος για το επάγγελμά του έχει θετικές και αρνητικές όψεις, που αποτελούν πηγές ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας αντίστοιχα. Οι αρνητικές όψεις διαμορφώνονται εξ' αιτίας μιας σειράς προβλημάτων που ταλανίζουν τον εκπαιδευτικό.

Στην αντίληψη των προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου από τον δάσκαλο σημαντικό ρόλο παίζει η αντίληψη των ρόλων του, αντίληψη η οποία είναι διαφορετική για κάθε ομάδα αναφοράς ή και για την ίδια ομάδα σε διαφορετικά χρονικά σημεία.

Πολλές μάλιστα, φορές, μεταξύ ρόλων του εκπαιδευτικού υπάρχουν έντονες *συγκρούσεις* ρόλων (Μουχαγιέρ 1985, η οποία αναφέρεται σε τυπολογίες τέτοιων συγκρούσεων, Ξωχέλλης 1984).

Σε τέτοιες συγκρούσεις αναφέρεται και ο Πυργιωτάκης (1999, σελ. 242), ο οποίος περιγράφει τις συγκρούσεις μεταξύ δύο μεγάλων ομάδων ρόλων του εκπαιδευτικού, των παιδαγωγικών ρόλων και των δημοσιούπαλληλικών ρόλων.

Κάνοντας μια ανάλογη προσέγγιση αλλά με άξονα αναφοράς τα πολλά διλήμματα που έχει να αντιμετωπίσει και να χειριστεί ο εκπαιδευτικός, τα οποία δυσχεραίνουν το έργο του που είναι υποχρεωμένος να χειρίζεται, και τα οποία αποτελούν ουσιαστική όψη της καθημερινότητάς του, ο Μανσαγγούρας (1996, σελ. 258) αναφέρεται στα *διλήμματα* που σχετίζονται με το ρόλο και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού στη μορφή *αντινομιών* σε διάφορους τομείς θεώρησης του έργου του εκπαιδευτικού.

Ενδεικτικά και μόνον, κάνει λόγο για τις αντινομίες σε έξι άξονες αναφοράς: Του εκπαιδευτικού που πρέπει να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματικός και επαρκής, και να ικανοποιεί τις προσδοκίες που έχει από αυτόν η πολιτεία, η κοινωνία γενικότερα, σε αντίθετες κατευθύνσεις, ήτοι με το να πρέπει να είναι:

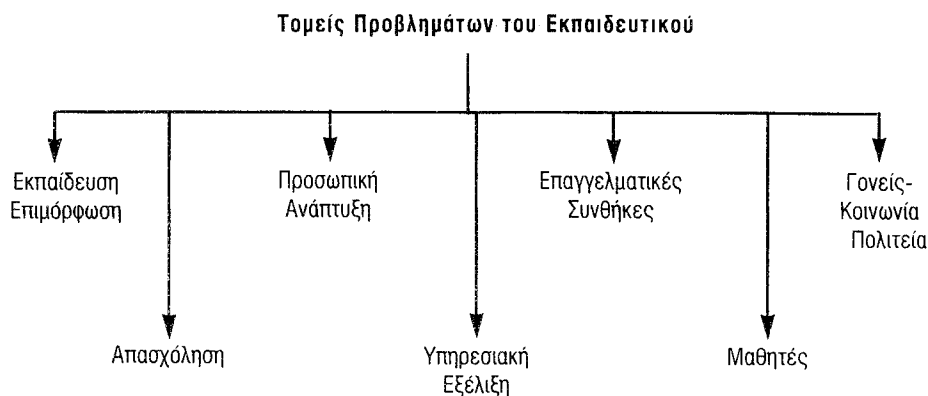
1. Χαμηλόμισθος κρατικός υπάλληλος αλλά ταυτόχρονα και πρωτεργάτης των κοινωνικών εξελίξεων.
2. Επιστήμονας σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που πρέπει ταυτόχρονα να είναι και επαρκής ψυχοπαιδαγωγός.
3. Τεχνοκράτης επαγγελματίας αλλά ταυτόχρονα και ένας διαλογιζόμενος επιστήμων.
4. Εκτελεστικός κρίκος, ένας φορέας εκτέλεσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα ένας ενεργός διαμορφωτής του εκπαιδευτικού συστήματος.
5. Υπόλογος έναντι μιας υπηρεσίας και μιας κοινωνικής έστω και δημοκρατικής, πλειοψηφίας αλλά ταυτόχρονα και αυτόνομος επιστήμων, και τέλος
6. Αυθεντία στο αντικείμενό του αλλά ταυτόχρονα και προσήνης και ευχάριστος λειτουργός, συνεργάτης, υποστηρικτής κτλ. (βλ. ενότητα Δ' παρακάτω).

Ο Neave (2001) αναφέρεται στην έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου και συναφώς του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτήν, κάνει εκτενή αναφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη, στις προοπτικές του, στις δυσκολίες του, στις μελλοντικές προοπτικές του έτσι όπως σχετίζονται με τα προβλήματα που σχετίζονται με τη δημογραφία και πρόβλημα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στους παράγοντες και στις συνθήκες εργασίας.

Αναζητώντας τρόπο για μια πρακτική ταξινόμηση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού, έτσι όπως προκύπτουν από την εμπειρική έρευνα, είναι εύκολο τα προβλήματα να τα εντάξει κανείς σε αυτά που φαίνονται στο Διάγραμμα 46 και συνοψίζονται στη συνέχεια¹⁴⁹.

α) Προβλήματα σχετικά με την εκπαίδευσή του και την επιμόρφωσή του, όπως έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης, έλλειψη επαρκούς εξειδίκευσης, έλλειψη έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης, έλλειψη αποτελεσματικής και έγκαιρης επιμόρφωσης κτλ.

149. Στην ταξινόμηση αυτή λαμβάνονται υπόψη σοβαρά και οι δυσχέρειες του Έλληνα εκπαιδευτικού.



Διάγραμμα 46.

Ταξινόμηση των Προβλημάτων των Εκπαιδευτικών
(Πηγή: Σύνοψη από Δημητρόπουλος 1997).

β) Προβλήματα σχετικά με την απασχόλησή του και την απασχολησιμότητά του, ανεργία στο επάγγελμα, προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης κτλ.

γ) Προβλήματα σχετικά με την προσωπική του ανάπτυξη, με τον εαυτό του ως άτομο, ως ιδιώτη, με τις ανάγκες του, με την αυτοπραγμάτωσή του.

δ) Προβλήματα σχετικά με την υπηρεσιακή - επαγγελματική του κατάσταση και εξέλιξη, όπως οικονομικά, αποδοχές, δυνατότητες ανέλιξης, συνταξιοδότηση, κτλ.

ε) Προβλήματα σχετικά με τις επαγγελματικές συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και γενικά στην εκπαίδευση, με τις συνθήκες εργασίας, στις περιπτώσεις του δημοτικού, απομόνωση σε μικρά χωριά της επαρχίας, έλλειψη κινήτρων, επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, με την υλικοτεχνική υποδομή, με τη νέα τεχνολογία, με την ιεραρχία, με το σύλλογο, κτλ.

Συναφή είναι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ως στέλεχος διοίκησης (Διοικητικοί ρόλοι του δάσκαλου, ο δάσκαλος σε ρόλους διοίκησης σχολικής μονάδας κτλ. συγκρούσεις με την ιεραρχία). Άλλη ομάδα τέτοιων προβλημάτων είναι εκείνα που συνδέονται με το με το πρόγραμμα σπουδών, με το αντικείμενο που διδάσκει. Ο Γκότσοβος (1985, σελ. 134) αναφέρεται σε μια σειρά κινδύνων που το επάγγελμα εγκυμονεί για τον εκπαιδευτικό. Μεταξύ αυτών των κινδύνων επισημαίνει ιδιαίτερα αυτούς που σχετίζονται με την προσδοκία της αυθεντίας (ο δάσκαλος αναμένεται να είναι αναμφισβήτητη αυθεντία, πρέπει να τα ξέρει όλα).

στ) Προβλήματα σχετικά με τους μαθητές, τη συμπεριφορά τους, την ποιότητά τους και τα συναισθήματα, με τις σχέσεις του μαζί τους, με συγκρούσεις μαζί τους στο σχολείο, με θέματα πειθαρχίας κτλ.

ζ) Προβλήματα σχετικά με τους γονείς και γενικά την κοινωνία, υπερβολικές απαιτήσεις και προσδοκίες, υποτίμηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση ακόμη και για τα παιδιά τους, κοκ. Εξ αιτίας των προβλημάτων αυτών και των επι-

πτώσεών τους στη ζωή του δάσκαλου, διαπιστώθηκε η ανάγκη για συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, Καλούρη και Αθανασούλα 2003).

Γ. Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

1. Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός Γενικά

Το περιεχόμενο των συζητήσεων για τον εκπαιδευτικό σε άλλες χώρες δεν διαφέρει σε ουσιαστικό βαθμό από εκείνο μιας συζήτησης για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Θεωρήθηκε, εν τούτοις, χρήσιμη μια ξεχωριστή αναφορά στο δάσκαλο της δικής μας πραγματικότητας, μια και το κοινωνικό, εκπαιδευτικό και επαγγελματικό περιβάλλον διαφοροποιείται. Υπάρχει πληθώρα μελετών για τον Έλληνα εκπαιδευτικό¹⁵⁰.

Οι περισσότερες αναλογικά αναφέρονται στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτό είναι απολύτως λογικό. Οι εργασίες αυτές αναφέρονται σε τομείς όπως η εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, τα χαρακτηριστικά του Έλληνα εκπαιδευτικού, οι λόγοι για τους οποίους επιλέγει το επάγγελμα αυτό, η εκπαίδευσή του και η επιμόρφωσή του, η επαγγελματική του ικανοποίηση, το επαγγελματικό του άγχος, και πληθώρα θεμάτων σχετικών με την εκπαιδευτική πράξη.

Το σύνολο της Ελληνικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό αναφέρεται στον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, αφού το σύνολο των συγγραφέων ανήκαν στην γενική εκπαίδευση. Γεγονός είναι ότι ο εκπαιδευτικός της ΤΕΕ δεν έχει τύχει της ίδιας προσοχής και έρευνας με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Κατά κανόνα αγνοείται. Σχεδόν στο σύνολό τους οι εργασίες τον αγνοούν (με εξαίρεση το Δημητρόπουλος 1997), γιατί γίνονται από ερευνητές του χώρου της Γενικής Εκπαίδευσης. Γι' αυτό θεωρήθηκε χρήσιμο, και ωφελίσιμο, να γίνει στην εργασία αυτή μια ξεχωριστή αναφορά στον εκπαιδευτικό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης¹⁵¹.

2. Ο Εκπαιδευτικός στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στη χώρα μας αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση μελέτης, για διάφορους λόγους. Πρώτον, λόγω των ιδιαιτεροτήτων προέλευσης ενός αριθμού από αυτούς, των ιδιομορφιών δηλαδή στον τρόπο με τον οποίον γίνονται εκπαιδευτικοί. Δεύτερον λόγω των ιδιαιτεροτήτων του έργου τους, των ιδιομορφιών στην άσκηση των εκπαιδευτικών του ρόλων. Τρίτον λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών προς τους οποίους απευθύνονται. Τέλος, και ίσως σημαντικότερο, λόγω της σπουδαιότητας του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν και του έργου το οποίο καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής στην εξέλιξη της κοινωνίας, στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, στη διαμόρφωση των πραγμάτων στην αγορά εργασία, κ.ο.κ.

¹⁵⁰. Ενδεικτικά βλ. Μπέλλας 1984, Τσιμπούκης 1982, Δημητρόπουλος 1997, Πιργιωτάκης 1992 και 1999, Παπαναούμ - Τζήκα 1984, Καίλα κ.α. 1995.

¹⁵¹. Για θέματα ΤΕΕ (βλ. ειδικότερες εργασίες όπως Αθανασούλα - Ρέππα 1999, Ιακωβίδης 1998 και 2003, Κωτσίκης 1998).

α. Προέλευση

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης εντάσσονται σε δύο γενικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται εκείνοι που ανήκουν στους κλάδους των «γενικών μαθημάτων». Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εκείνοι που ανήκουν στους κλάδους των «μαθημάτων ειδικότητας», τους εκπαιδευτικούς δηλαδή των «επαγγελματικών μαθημάτων».

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας διορίζονται με τις ίδιες διαδικασίες που διορίζονται και οι συνάδελφοί τους στη Γενική Εκπαίδευση δεδομένων των ενιαίων επετηρίδων και διαδικασιών διορισμού. Οι της δεύτερης ομάδας διορίζονται με τις ίδιες διαδικασίες αλλά σε κλάδους ειδικότητας, ενώ η τύχη τους είναι συνδεδεμένη με την ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΛΕΤΕ) λόγω της προβλεπόμενης παιδαγωγικής κατάρτισης σε αυτήν.

β. Έργο

Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ αντιμετωπίζουν, πέραν των γνωστών που ισχύουν για τη γενική, ιδιαίτερα προβλήματα σχετικά με το έργο τους. Τα περισσότερα από αυτά έχουν την αφετηρία τους στις ιδιαιτερότητες του σχολικού περιβάλλοντός τους. Τέτοιες ιδιαιτερότητες έχουν να κάνουν με τη φύση των σχολικών κτιρίων, που σε ελάχιστες περιπτώσεις ικανοποιούν τις στοιχειώδεις προδιαγραφές, με την εργαστηριακή διάθρωση των μαθημάτων, με τη δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σε έναν λαβύρινθο ειδικοτήτων, με τη διαφορετική διοικητική δομή των ΤΕΕ, κοκ.

Συν τοις άλλοις, δημιουργείται και μία σύγχυση ρόλων μεταξύ επαγγελματία δάσκαλου και επαγγελματία ειδικότητας προέλευσης. Δεν είναι εύκολο για τον Επιστήμονα-επαγγελματία, να αποδεσμευτεί από την ειδικότητά του, δεδομένου ότι αυτήν διδάσκει, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ουδέποτε παύει και να την ασκεί στην πράξη.

γ. Οι μαθητές της ΤΕΕΚ

Αρκετές ιδιαιτερότητες σε ένα ΤΕΕ απορρέουν από τις ιδιομορφίες των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Η διαφορετική φιλοσοφία μαθητών και γονέων, που ενίοτε καλλιεργείται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η διαφορετική νοοτροπία όσον αφορά την εννοούμενη ως ταξική ή έστω ποιοτική διάκρισή τους από τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, οι φιλοδοξίες τους, κάποτε και η αυτοεπιβεβαιούμενη προφητεία, διαμορφώνουν ένα κλίμα εντελώς διαφορετικό. Πολλοί μαθητές της ΤΕΕ είναι εργαζόμενοι, και είναι λογικό μεταξύ αυτών να διαμορφώνεται μια εντελώς διαφορετική νοοτροπία.

δ. Ρόλος

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός της ΤΕΕ καλείται να ανταποκριθεί σε ρόλους που είναι ή γίνονται πολύ πιο δύσκολοι σε σχέση με τους αντίστοιχους της γενικής

εκπαίδευσης. Τα προβλήματα στην τάξη είναι πιο δύσκολα και πιο οξυμμένα σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση, και τις πιο πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν έχει ούτε τα εφόδια, ούτε την ψυχική δύναμη αλλά ούτε και την υποστήριξη να αντιμετωπίσει. Η άμεση, δε, σύνδεση της φοίτησης στο ΤΕΕ με την προοπτική για επαγγελματική αποκατάσταση φέρνει το ΤΕΕ στο στόχαστρο της κριτικής με μεγαλύτερη ευκολία.

3. Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η κοινωνική, οργανωτική αλλά και πολιτική και οικονομική πραγματικότητα της χώρας μας σήμερα συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με την Ευρωπαϊκή ένωση. Είναι αυτονόητο ότι στα ίδια πλαίσια εντάσσεται και η εκπαιδευτική και η επαγγελματική μας πραγματικότητα.

Είναι συνεπώς επιτακτική η ανάγκη ο Έλληνας εκπαιδευτικός να αισθάνεται αλλά και να είναι πραγματικά μέρος του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Υπάρχει ανάγκη ενσωμάτωσής του στην Ευρώπη, αλλά παράλληλα και ανάγκη ενσωμάτωσης των εμπειριών της ευρώπης στη δική του πρακτική και συμπεριφορά¹⁵².

Δ. ΕΝΑΣ ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ: Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

Η έννοια του δάσκαλου βρίσκεται σήμερα σε κρίσιμο σταυροδρόμι μεγάλων αλλαγών και αναθεωρήσεων. Το ίδιο και οι ρόλοι του δάσκαλου. Στην ενότητα Α έγινε απλή αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου. Στην παρούσα ενότητα το θέμα αυτό ανάγεται σε κεντρικό, μέσα από θέσεις που προβάλλονται ιδίως στο πλαίσιο της υπαρξιστικής φιλοσοφίας, της ανθρωπιστικής ψυχολογίας και της ανθρωπιστικής θεώρησης της εκπαίδευσης αντίστοιχα.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια συστηματική προσπάθεια, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προώθησης της Συμβουλευτικής στη χώρα μας, για σύνδεση του ρόλου του εκπαιδευτικού με τον ρόλο του Συμβούλου¹⁵³. Τέτοιες κινήσεις είχαν αρχίσει πολύ παλαιότερα σε άλλες χώρες, ιδίως στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής - υπαρξιστικής ψυχολογίας, με εκφραστές θεωρητικούς της «τρίτης δύναμης» όπως ο Maslow (1970 και 1973), και πιο πιεστικά μέσα από θεωρίες όπως της *ανθρωποκεντρικής συμβουλευτικής* του C. Rogers με τις προεκτάσεις της στην εκπαίδευση (Rogers 1969).

Έτσι, από τη μάθηση αντικειμένων ο σκοπός της εκπαίδευσης μετατοπίζεται στην επίτευξη της αυτο-πραγμάτωσης και στην ολική ανάπτυξη του ατόμου, το οποίο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας να επιλέξει το τί το ενδιαφέρει να μάθει και τί όχι. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, έγινε προσπάθεια να συνδυαστεί η διαδικασία της μάθησης με τη διαδικασία της συμβουλευτικής, και η *παιδαγωγική σχέση* να εξελιχθεί σε *συμβουλευτική σχέση*¹⁵⁴.

¹⁵². Στην εργασία Κοντογιώργος και Ορφανίδης 1994 υπάρχει πληθώρα κειμένων που αναφέρονται στην ευρωπαϊκή διάσταση του Έλληνα εκπαιδευτικού, ενώ στο Neave 2001 υπάρχει μια πολύ καλή παρουσίαση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη.

¹⁵³. Βάση για τη διαμόρφωση της ενότητας αυτής αποτέλεσε η εργασία Δημητρόπουλος 1992.

¹⁵⁴. Για το θέμα αυτό βλ. εκτενέστερα Μπρούζος 1998, Δημητρόπουλος 1992, Κοσμίδου - Hardy 1993, Κοσμόπουλος 1996, Τσαμπρούνης 2002.

1. Προβληματική - Αφετηρία

Αφετηρία για τη συζήτηση αυτή έχουν δώσει οι προβληματισμοί που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με την κατάσταση που επικρατεί στην αγωγή γενικά στο επίσημο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που δεν διαφέρει βέβαια και πολύ από εκείνην σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ρεαλιστικότερα μέσα από μερικές παραδοχές, που δεν ισχύουν βέβαια μόνο για το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα¹⁵⁵. Παρακάτω συνοψίζονται μερικές τέτοιες **παραδοχές**.

1. Η γενική εντύπωση που δίδεται είναι ότι ο λειτουργός της παιδείας σήμερα δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στην άσκηση του έργου της αγωγής, ότι συναντά προβλήματα ανυπέβλητα, τα οποία κατά κανόντα δεν έχει ούτε τα επιστημονικά εφόδια ούτε τα πρακτικά μέσα να αντιμετωπίσει.

2. Ο δάσκαλος απέτυχε, μέσα από τον ρόλο που του επέβαλε η κοινωνία και απεδέχθη και αναγνώρισε ο ίδιος, να δει τον τρόφιμο του σχολείου, δηλαδή τον μαθητή του, ως άτομο, ως πρόσωπο, ως οντότητα και όχι ως μια μηχανή που είναι υποχρεωμένη να δέχεται καθετί που προσφέρεται από το σχολείο.

3. Η πολιτεία απέτυχε, ή αδιαφόρησε, να δει τον ίδιο το δάσκαλο ως πρόσωπο που, πέρα από το ρόλο του, είναι ο ίδιος ένα άτομο με τις δικές του πεποιθήσεις, με τις δικές του ανάγκες, με τις δικές του ιδιαιτερότητες. Προπάντων, απέτυχε να εμπιστευθεί το δάσκαλο, να του δείξει ότι μπορεί και θέλει να στηρίξει ανεπιφύλακτα σ' αυτόν την αγωγή των παιδιών.

4. Ο μαθητής απέτυχε να επικοινωνήσει σωστά και αποτελεσματικά με τον δάσκαλο. Δεν μπόρεσε να δει το δάσκαλο ως άνθρωπο, ως άτομο, ως συνεργάτη, ως υποστηρικτή, ως σύμβουλο, ως συμπαραστάτη. Αντίθετα, στις περισσότερες περιπτώσεις οι σχέσεις μαθητή - δάσκαλου κυμάνθηκαν από «μη - σχέσεις» μέχρι καχύποπτες, αν όχι σε κάποιες περιπτώσεις εχθρικές και πολεμικές.

5. Η πολιτεία στάθηκε ανήμπορη ή απρόθυμη να εφοδιάσει τον δάσκαλο με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από τη σημερινή πραγματικότητα προκειμένου ο δάσκαλος να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο του παιδαγωγού, ρόλο που η ίδια η πολιτεία του αναθέτει και στον οποίον απαιτεί να μπορεί ο δάσκαλος να ανταποκρίνεται με επάρκεια. Θεσπίζει, μάλιστα, και διαδικασίες αξιολόγησης ώστε να διαπιστώνει την επάρκεια αυτή!

6. Οι γονείς απέτυχαν από τη μια μεριά να δουν το παιδί τους μέσα στο πρίσμα των σύγχρονων απαιτήσεων και συνθηκών, και ταυτόχρονα να συνεργαστούν με το δάσκαλο επ' ωφελεία του παιδιού τους και του σχολείου.

¹⁵⁵. Σκοπός των συγγραφέων στο σημείο αυτό δεν είναι η άσκηση μιας γενικής κριτικής στην εκπαίδευση. Αντίθετα, η συζήτηση περιορίζεται στο πλαίσιο του θέματος του Κεφαλαίου και μόνον. Για γενικότερες κριτικές συζητήσεις βλ. Κασσωτάκης και Καζαμιάς 1995.

7. Τέλος, το εκπαιδευτικό σύστημα συναντά τρομακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στη μορφή ΣΕΠ, στην εκπαίδευση και, παρ' ό,τι ευαγγελίζεται εφαρμογή της συμβουλευτικής, βρίσκεται πολύ μακριά από το να είναι σε θέση να υλοποιήσει αυτή την εφαρμογή¹⁵⁶. Έτσι, η Εκπαίδευση στερείται ενός σημαντικού μέσου για την επίτευξη των βασικών στόχων της αγωγής.

Από την άλλη μεριά, **αφετηρία** για την αναζήτηση αυτή και διαμόρφωση της πρότασης - θέσης αυτής της εργασίας απετέλεσαν κάποιες **βασικές πεποιθήσεις και θέσεις** σχετικά με την αγωγή και την εξέλιξη του μαθητή, μερικές από τις οποίες σκιαγραφούνται κατωτέρω:

1. Ο ρόλος του δάσκαλου στο σχολείο, παρά τις απρόσμενες εξελίξεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία και γενικότερα στα μέσα μάθησης, είναι και θα παραμείνει σημαντικός. Ο δάσκαλος δεν θα αντικατασταθεί ποτέ ολοκληρωτικά από καμία μηχανή, από κανένα μηχανικό ή ηλεκτρονικό μέσο ή πολυμέσο, όπως πολλοί σήμερα νομίζουν ότι θα συμβεί στο μέλλον.
2. Ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός για το σχολείο, ιδιαίτερα σε συνάρτηση με την προσπάθεια για εξανθρωπισμό των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, για την αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωση του μαθητή και τη σύνδεση του σχολείου με την εξωσχολική ζωή.
3. Οι λειτουργίες της αγωγής και οι λειτουργίες της Συμβουλευτικής στο σχολείο πιο πολύ ταυτίζονται ή μοιάζουν παρά διαφέρουν, τόσο σε σχέση με την φιλοσοφία και το σκοπό τους όσο και σε σχέση με τη μεθοδολογία τους και τις προσεγγίσεις υλοποίησής τους. Είναι, συνεπώς, τουλάχιστον περίεργο το ότι μέχρι τώρα δεν έγινε κάποια προσπάθεια συνδυασμού των δύο αυτών λειτουργιών.

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής, στις ενότητες που ακολουθούν επιχειρείται:

1. Η αναζήτηση ενός σχήματος δραστηριοποίησης του δάσκαλου που να εξασφαλίζει μια ενιαία και επιτυχή προσέγγιση στο πρόβλημα του συνδυασμού των λειτουργιών του «δάσκαλου» και του «**Λειτουργού συμβουλευτικής**» ώστε να επιτευχθεί ένας συνδυασμός τους σε ενιαίες λειτουργίες.
2. Η αναζήτηση ενός λειτουργού ο οποίος να είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται ταυτόχρονα στις απαιτήσεις των ρόλων του, δηλαδή του «παιδαγωγού» και του «λειτουργού συμβουλευτικής» και η ενιαιοποίηση των δύο ρόλων σε έναν, για ένα μέρος των λειτουργιών τουλάχιστον.
3. Η αναζήτηση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι δύο ρόλοι είναι δυνατόν να συνδυαστούν σε έναν, να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και να αφήνουν ελπίδες για στοιχειωδώς επιτυχή εφαρμογή τους στο σχολικό χώρο.

¹⁵⁶ Για αξιολόγηση του θεσμού ΣΥΠ στην εκπαίδευση βλ. Δημητρόπουλος 1996, 1999β και 2001γ, Κασσωτάκης και Φωτιάδου 1995, Κάτσικας και Καββαδίας 1996 και 1998, Ανθογαλίδου 1999 κ.α.

2. Βασικές Έννοιες - Θέσεις

Για την επίτευξη των όσων αναφέρεται παραπάνω ότι επιδιώκονται, θα ήταν χρήσιμο στο σημείο αυτό να γίνει μια εννοιολογική οριοθέτηση των όρων που χρησιμοποιούνται στη συζήτηση αυτή και του περιεχομένου των όρων αυτών, ώστε να εξασφαλιστεί μια στοιχειώδης σαφήνεια στη χρήση τους.

α. Η Αγωγή

Επειδή το περιεχόμενο των όρων που σχετίζονται με την αγωγή (Παιδεία, Εκπαίδευση, Διδασκαλία, Μάθηση, Αγωγή κτλ.) έχει παρουσιαστεί σε άλλα σημεία και γενικά είναι εν πολλοίς γνωστά στον Έλληνα δάσκαλο, θα αποφευχθεί μια επανάληψή τους εδώ.

β. Η Συμβουλευτική

Η «*Συμβουλευτική*» μαζί με τον «*Προσανατολισμό*» αποτελούν ένα ενιαίο όλον, που τόσο ο γράφων όσο και η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) ονομάζει «*Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*», τίτλος που απορρέει από συνοπτική και συνδυασμένη απόδοση στα Ελληνικά των ξένων όρων Guidance, Counseling, Beratung, Orientation, Orientacio, Conseil, Orientamento¹⁵⁷ κτλ.

Πέρα από κάποιους ειδικούς ορισμούς και τις ειδικές χρήσεις των όψεων του θεσμού αυτού, αν δούμε ως ενιαίο όλον την προσπάθεια, μπορούμε να πούμε ότι ο θεσμός «*Συμβουλευτική - Προσανατολισμός*» στο σχολείο στοχεύει στο να διευκολύνει τον μαθητή προς μια ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξη, επιτυχή αξιοποίηση του εαυτού του, επιτυχή αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που συναντά, και λήψη καλών αποφάσεων για το καλό το δικό του και του κοινωνικού συνόλου (για το θέμα των αποφάσεων βλ. Δημητρόπουλος 2003β)¹⁵⁸.

Στην εργασία αυτή επιμένουμε στη σημασία αυτού του θεσμού ως ψυχοπαιδαγωγικής λειτουργίας στο σχολείο, θεωρούμενης μέσα στο όλο πλέγμα δραστηριοτήτων και σποών της σχολικής ζωής συνολικά.

Ακόμη, έμφαση δίνεται στην πλευρά της Συμβουλευτικής διάστασης του θεσμού, ενώ δεν υπερτονίζεται η πλευρά ειδικά του επαγγελματικού προσανατολισμού, με την πληροφόρηση και μόνο ως κυρίαρχη ή ακόμη και μοναδική λειτουργία του.

Αναφορικά με την οργάνωση και δομή συστημάτων Σχολικής Συμβουλευτικής, οι προσεγγίσεις στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν ουσιαστικά. Τις προσεγγίσεις αυτές είναι δυνατόν να τις κατατάξει κανείς σε κατηγορίες με βάση διάφορα κριτήρια (Watts 1998, Δημητρόπουλος 1998α). Έτσι:

1. Με κριτήριο τον **κύριο φορέα εποπτείας**, συναντώνται συστήματα Σχολικής Συμβουλευτικής:

¹⁵⁷ Για την ορολογία του θεσμού βλ. στο Τετράγλωσσο Λεξικό Όρων Συμβουλευτικής, Προσανατολισμού και Επαγγελματικής Ψυχολογίας (Δημητρόπουλος κ.α. 1997).

¹⁵⁸ Για τους σκοπούς και τις λειτουργίες του θεσμού βλ. Shertzer & Stone 1976, Herr & Cramer 1972, Zunker 1997, καθώς και Δημητρόπουλος 2002α και 2002β.

- (α) Που εποπτεύονται κυρίως από το σχολείο.
- (β) Που εποπτεύονται κυρίως από φορείς εξωσχολικούς, όπως για παράδειγμα τις Υπηρεσίες Απασχόλησης, και
- (γ) Που αποτελούν συνδυασμό των δύο ανωτέρω.

2. Με κριτήριο την **κατηγορία Λειτουργού** που υλοποιεί τον θεσμό, συναντώνται συστήματα:

- (α) Κυρίως συμβουλευκεντρικά, όπου ο «Σύμβουλος» είναι επαγγελματίας της Συμβουλευτικής, και ως τέτοιος χρησιμοποιείται με αποκλειστική απασχόληση την Συμβουλευτική στο σχολείο.
- (β) Κυρίως «δασκαλοκεντρικά», όπου τους κύριους ρόλους τους αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί του σχολείου, και ο θεσμός αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, και
- (γ) Διάφοροι συνδυασμοί των ανωτέρω δύο κύριων συστημάτων. Είναι προφανές ότι καθένα από τα δύο αυτά συστήματα έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του.

Ως πλεονέκτημα της συμβουλευκεντρικής προσέγγισης αναφέρεται το γεγονός ότι αξιοποιούνται ειδικοί, δηλαδή λειτουργοί εξειδικευμένοι σε επιστημονικό επίπεδο, των οποίων το έργο δεν εμπλέκεται με το έργο της αγωγής. Ως πλεονεκτήματα του διδασκαλοκεντρικού συστήματος αναφέρονται τα εξής:

- (α) Είναι δυνατή η εξελικτική εφαρμογή του θεσμού, από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο και συνέχεια δια-βίου.
- (β) Ο θεσμός γίνεται φιλοσοφία της αγωγής συνολικά, αφού διαπερνά όλη τη σχολική ζωή.
- (δ) Γίνεται εγγενές μέρος της διαδικασίας της αγωγής και όχι μια ξεκομμένη δραστηριότητα.
- (ε) Γίνεται έργο και ευθύνη όλων των λειτουργών του σχολείου και όχι μόνον του ενός.
- (στ) Φθάνει ως υπηρεσία και ως φροντίδα στα παιδιά όλων των σχολείων, έχει δηλαδή μαζική εφαρμογή, και δεν περιορίζεται στα λίγα σχολεία που θα έχουν «ειδικό», κοκ.

Στην παρούσα εργασία υποστηρίζεται μια συνδυαστική μορφή εφαρμογής, στην οποία αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και των δύο συστημάτων ενώ περιορίζονται τα μειονεκτήματα αντίστοιχα¹⁵⁹. Περαιτέρω, υποστηρίζεται η άποψη ότι είναι ανάγκη να δημιουργηθούν προϋποθέσεις στο ελληνικό σχολείο ώστε:

- α) Ο λειτουργός για συμβουλευτική και για αγωγή να είναι ο ίδιος για τις περισσότερες λειτουργίες του θεσμού και του σχολείου.
- β) Ο λειτουργός αυτός να είναι επαρκής και για τους δύο ρόλους, και
- γ) Οι δύο ρόλοι, του δάσκαλου και του συμβούλου, να συνδυάζονται σε έναν ενιαίο ρόλο, του παιδαγωγού που περιλαμβάνει και τις λειτουργίες της συμβουλευτικής ή του συμβούλου που περιλαμβάνει και τις λειτουργίες του παιδαγωγού.

¹⁵⁹. Για εκτενέστερη συζήτηση του θέματος των εφαρμογών του Σχολικού Συμβουλευτικής ιδίως μέσα από μια **Δυναμική Εξελικτική Εκλεκτική Προσέγγιση**, στην οποία κυρίαρχο στοιχείο είναι η **δίχτυση** των λειτουργιών του θεσμού στο σύνολο της σχολικής ζωής, βλ. Δημητρόπουλος 2001γ. Η διαχώριση αυτή προβάλλεται σήμερα μέσα από τη φιλοσοφία της **Διαθεματικότητας** στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών.

3. Ο Δάσκαλος ως Λειτουργός Συμβουλευτικής

Η ιδέα που προωθείται στην ενότητα αυτή είναι η του λειτουργού με τον διπλό ρόλο στο σχολείο, δηλαδή του δάσκαλου και στελέχους συμβουλευτικής ταυτόχρονα. Είναι προφανές, όμως, ότι για την επιτυχία αυτού του συνδυασμού είναι απαραίτητο να εξασφαλιστούν μερικές ουσιαστικές προϋποθέσεις, από τις οποίες ίσως σοβαρότερη είναι ο «σωστός λειτουργός».

Σωστός, δε, λειτουργός σημαίνει σωστά επιλεγμένο και σωστά εκπαιδευμένο πρόσωπο, σαφώς οριοθετημένος ρόλος για το πρόσωπο αυτό και αντίστοιχα σωστή συμπεριφορά από μέρους του.

Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσον είναι δυνατόν αλλά και ορθό να αξιοποιηθεί ο δάσκαλος και για τους δύο ρόλους όπως προβάλλεται εδώ. Τέτοιες επιφυλάξεις στρέφονται γύρω από επιχειρήματα όπως τα κατωτέρω:

- α). Ο δάσκαλος είναι ήδη υπερφορτωμένος, του μένει ελάχιστος χρόνος, και θα ήταν υπερβολικό να του ανατεθούν πρόσθετες ευθύνες.
- β). Ο δάσκαλος δεν έχει εφοδιαστεί με γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την άσκηση του ρόλου του συμβούλου.
- γ). Δεν έχει εξασφαλιστεί από τη διαδικασία επιλογής ότι ο δάσκαλος διαθέτει την κατάλληλη προσωπικότητα για έναν τέτοιο ρόλο.
- δ). Οι λειτουργίες της διδασκαλίας και οι λειτουργίες της συμβουλευτικής είναι τελείως διαφορετικές. Συνεπώς, δεν θα ήταν δυνατόν η υλοποίησή τους να συνδυαστεί σε ένα πρόσωπο.

Ευσταθούν οι επιφυλάξεις αυτές; Αν ναι, σε ποιο βαθμό; Για να δοθεί μια απάντηση στο ερώτημα αυτό, είναι αναγκαίο να αναζητηθούν οι σχέσεις μεταξύ αγωγής και συμβουλευτικής και μεταξύ των λειτουργιών που απαιτούνται για την υλοποίησή τους. Είναι, συνεπώς, αναγκαίο να δοθούν απαντήσεις στα κατωτέρω τέσσερα ερωτήματα:

1. Πόσο διάφοροι ή πόσο όμοιοι είναι οι σκοποί της Αγωγής και της συμβουλευτικής πράξης στο σχολείο;
 2. Πόσο διάφορες ή πόσο όμοιες είναι οι αρχές που διέπουν τις δύο λειτουργίες και πάνω στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία-αγωγή από τη μια μεριά και η συμβουλευτική από την άλλη;
 3. Πόσο διάφορες ή πόσο όμοιες είναι οι λειτουργίες και οι πρακτικές αγωγής από τη μια και συμβουλευτικής από την άλλη;
 4. Πόσο διάφορα ή πόσο όμοια είναι τα χαρακτηριστικά του προσώπου που απαιτείται για την υλοποίηση της αγωγής από τη μια και της συμβουλευτικής από την άλλη;
- Παρακάτω επιχειρείται σύντομη συζήτηση των τεσσάρων ερωτημάτων αυτών.

α. Οι Σκοποί

(1). Της Συμβουλευτικής

Μεταξύ των κύριων σκοπών της συμβουλευτικής στο σχολείο είναι συνοπτικά οι ακόλουθοι:

- α). Διευκόλυνση της σωστής, της ολικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, όλων των όψεων του εαυτού γενικότερα.
- β). Ολοκλήρωση-επανοργάνωση του εαυτού και της ζωής, υιοθέτηση ενός φιλοσοφικού συστήματος ζωής, που να προσιδιάζει στις ειδικές συνθήκες και το ειδικό περιβάλλον που το άτομο έχει να αντιμετωπίσει.
- γ). Γνωριμία και αποδοχή του εαυτού, διαμόρφωση μιας υγιούς ταυτότητας, που να βρίσκει όσο το δυνατόν πιο κοντά σε μια ρεαλιστική εαυτογνωσία σε μια όσο το δυνατόν θετική εαυτοαντίληψη και σε μια όσο το δυνατόν πιο υψηλή εαυτεπάρκεια.
- δ). Εντοπισμός των προσωπικών αξιών, εαυτοαναγνώριση, ανάπτυξη ενός υγιούς συστήματος αξιών, ενός υγιούς αξιολογικού συστήματος γενικότερα.
- ε). Ανάπτυξη ενός κώδικα συμπεριφοράς ή αναμόρφωσή του σε δυναμική βάση με άξονα τις ειδικές παραμέτρους που ισχύουν για κάθε άτομο στο κάθε περιβάλλον την κάθε εποχή.
- στ). Ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης, διάθεσης και στάσης απέναντι στον εαυτό, στους άλλους, στη ζωή, και εξουδετέρωση των πιθανών αρνητικών αστίστοιχα διαθέσεων.
- ζ). Αναζήτηση και ανάδειξη των χαρακτηριστικών του εαυτού και του περιβάλλοντος και παραγωγική σύζευξή τους για το καλό και των δύο, δηλαδή και του ατόμου και του περιβάλλοντος.
- η). Επιτυχής αντιμετώπιση προσωπικών προβλημάτων, είτε αυτά σχετίζονται με τον εαυτό, είτε με το περιβάλλον είτε και με τα δύο, και επιτυχής προσαρμογή στο περιβάλλον αυτό.
- θ). Σωστή ένταξη στο χώρο της παραγωγής και της εργασίας, δηλαδή σωστή μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο και από το σχολείο στην ενεργό εξωσχολική παραγωγική ζωή. Αυτό προϋποθέτει καλές αποφάσεις.
- ι). Αποτελεσματική λειτουργία στο παραγωγικό και καταναλωτικό σύστημα, όπου δηλαδή το άτομο λειτουργεί σωστά και αποτελεσματικά τόσο για την παραγωγή προϊόντων (ρόλος παραγωγού) όσο και για την κατανάλωση προϊόντων (ρόλος καταναλωτή).
- ια). Αποτελεσματική, εν τέλει, συνεχής και δυναμική προσαρμογή στο κοινωνικό σύστημα και στα υποσύστημά του, ώστε το άτομο να αναλάβει τους ρόλους που προσδοκείται να αναλάβει ως άτομο αλλά και ως μέλος του ευρύτερου συνόλου, της ευρύτερης κοινωνίας, και να ανταποκριθεί στις «εξελικτικές δραστηριότητες» της κάθε εξελικτικής βαθμίδας.

(2). Της Αγωγής / του Σχολείου

Εκτός και αν περιορίσουμε το ρόλο της αγωγής και του σχολείου γενικότερα στην απλή μετάδοση πληροφοριών, φαίνεται ότι όλοι οι ανωτέρω σκοποί της σχολικής συμβουλευτικής συνθέτουν την πεμπτούσια της αποστολής του σχολείου και της οργανωμένης αγωγής.

Θέση: Οι γενικότεροι και ουσιαστικοί σκοποί της αγωγής στο σχολείο ταυτίζονται με τους γενικούς σκοπούς της συμβουλευτικής.

β. Οι Αρχές

(1). Της Σχολικής Συμβουλευτικής

Μερικές από τις αρχές που υποστηρίζεται ότι χαρακτηρίζουν την εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολείο είναι επιλεκτικά οι κατωτέρω:

- α). Κάθε προσπάθεια εκπορεύεται από την επιθυμία του μαθητή, και στηρίζεται στην ελεύθερη βούληση του μαθητή, ο οποίος μετέχει ενεργά, πρωταγωνιστικά και φυσικά οικειοθελώς. Τίποτε δεν του επιβάλλεται. Πολλώ μάλλον η συμβουλευτική υποστηρίζει.
- β). Εμπιστευτικότητα πληροφοριών και ενεργειών σε κάθε περίπτωση αλλά προπάντων όταν κρίνεται σκόπιμο ή απαραίτητο.
- γ). Η προσπάθεια και η όλη συμβουλευτική σχέση στηρίζεται στην ατομικότητα του μαθητή και στις ιδιαίτερες συνθήκες που την ορίζουν ή την επηρεάζουν.
- δ). Η προσπάθεια και η σχέση στηρίζεται στη συνεργασία μεταξύ ατόμου (μαθητή) και λειτουργού, στη βάση της αμοιβαίας παραδοχής, της αμφιδρομικότητας της σχέσης.
- ε). Μεγάλη έμφαση δίνεται ακριβώς στη «σχέση» μεταξύ βοηθού και βοηθούμενου.
- στ). Ο λειτουργός Συμβουλευτικής βρίσκεται δίπλα στον μαθητή, βρίσκεται «μαζί» με τον μαθητή, όχι πάνω από τον μαθητή. Δεν του επιβάλλει, ούτε του επιβάλλεται. Απλώς τον βοηθάει, τον στηρίζει, τον διευκολύνει (βλ. για εκτενή συζήτηση: Δημητρόπουλος, 1992).

(2). Της Αγωγής

Αν λάβουμε υπόψη μας τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη περί Αγωγής, οι αρχές της Σχολικής Συμβουλευτικής επαναφέρουν στο προσκήνιο τις βασικές αρχές της δημοκρατικής, μη αυταρχικής, ενεργητικής, προσωποκεντρικής κλπ. αγωγής.

Θέση: Οι αρχές της σύγχρονης Σχολικής Συμβουλευτικής είναι οι ίδιες οι αρχές της σύγχρονης αντίληψης περί αγωγής.

γ. Λειτουργίες / Μεθοδολογία

Μερικά από τα κύρια στοιχεία λειτουργίας αλλά και μεθοδολογίας εφαρμογής στην συμβουλευτική και στην αγωγή είναι επιλεκτικά τα κατωτέρω.

(1). Της Συμβουλευτικής:

- α). Η υλοποίηση της (Σχολικής) Συμβουλευτικής έχει ως άξονά της και κύρια προσέγγιση τη «σχέση», μεταξύ λειτουργού και βοηθούμενου ή βοηθούμενων. Μια σχέση δυναμική, εξελικτική ή ακόμη και θεραπευτική, δημιουργική.
- β). Μεγάλη έμφαση δίνεται στο ρόλο των συνθηκών, του κλίματος στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόζεται η Συμβουλευτική.
- γ). Αξιοποιείται ομαδική και ατομική Συμβουλευτική, σ' όλους τους πιθανούς συνδυα-

- σμούς. Στο σχολείο η «τάξη» λειτουργεί ως «ομάδα».
- δ). Με τη Συμβουλευτική εξασφαλίζεται μια ευκαιρία έκφρασης και εξωτερίκευσης συναισθημάτων, συμπάθειας, αμοιβαιότητας. κατανόησης.
 - ε). Η «σχέση εμπραθητικής κατανόησης» (Empathy) κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής, όπου ο ειδικευμένος σύμβουλος δίνει στον βοηθούμενο την ευκαιρία αναζήτησης και διερεύνησης του εαυτού μέσω της αντανάκλασης συναισθημάτων στο «φιλικό άλλο πρόσωπο», που εν προκειμένω είναι ο δάσκαλος / λειτουργός.
 - στ). Η Συμβουλευτική είναι προσωποκεντρική λειτουργία, είναι προσπάθεια που ξεκινάει από το άτομο-μαθητή και καταλήγει στο μαθητή-άτομο. Ο λειτουργός είναι ένα επιβοηθητικό μέσο / πρόσωπο.
 - ζ). Είναι μια δυναμική σχέση, όπου κέντρο της προσπάθειας είναι το άτομο και ο ειδικός.
 - η). Ο ειδικός αυτός δεν είναι αυταρχικός, δεν είναι απόλυτος, δεν εξουσιάζει, δεν επιβάλλει, δεν ορίζει. Αντίθετα διευκολύνει, υποστηρίζει, συμπαρίσταται στην προσπάθεια του μαθητή για εξασφάλιση εαυτοαποδοχής, αυτοπραγμάτωσης.

(2). Της Αγωγής:

Αν καταστεί δυνατό να θεωρηθεί αλλά και να λειτουργήσει η τάξη ως ομάδα και δρουν οι μαθητές ως μέλη της ομάδας, και ο δάσκαλος ως συντονιστής της ομάδας, τότε η απρόσωπη διδασκαλία μετατρέπεται σε ομαδική συμβουλευτική διαδικασία και εφαρμόζονται οι αρχές και τεχνικές της δυναμικής των ομάδων που είδαμε στο Κεφ. 6. Η «ατομοκεντρική» διαδικασία του Rogers μετατρέπεται σε «μαθητοκεντρική», και η απρόσωπη αίθουσα διδασκαλίας γίνεται φιλικό «εργαστήριο μάθησης» και αίθουσα «δυναμικής συμβουλευτικής» (Rogers 1965, Massialas 1984, Satir 1985a).

Θέση: Στην ουσία οι λειτουργίες στις δύο καταστάσεις, αλλά και οι μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις περισσότερο μοιάζουν παρά διαφέρουν. Αλλά και όταν πρέπει να διαφοροποιούνται κατά τι, σύμφωνα με ειδικές κατά περίπτωση ανάγκες, κι' αυτό είναι απόλυτα θεμιτό. Εξάλλου, η ευελιξία προσέγγισης είναι εκ των ουκ άνευ στη δυναμική μαθητοκεντρική αγωγή και στην πράξη της Συμβουλευτικής.

δ. Χαρακτηριστικά και Ιδιότητες τον Προσώπου - Λειτουργού

(1). Του Λειτουργού Συμβουλευτικής:

- Ο λειτουργός Συμβουλευτικής ως «πρόσωπο» χαρακτηρίζεται για τις παρακάτω ιδιότητες:
- α). Λειτουργεί ως πραγματικό και απτό άτομο/πρόσωπο, με αμεσότητα σχέσης με τον μαθητή.
 - β). Λειτουργεί με βάση την ειλικρίνεια των σχέσεών του και των συναισθημάτων του για το μαθητή, για την ανθρώπινη παρουσία του.
 - γ). Είναι ηγέτης, είναι οργανωτής της προσπάθειας, είναι διευκολυντής, είναι ενθαρρυντής και υποστηρικτής της προσπάθειας του μαθητή.

- δ). Δεν είναι αυταρχικός, δεν είναι απόλυτος, δεν είναι εξουσιαστικός. Είναι δημοκρατικός, είναι υποχωρητικός, υποβαθμίζει την αυθεντία υπέρ της συνεργατικότητας και της ισοτιμίας, είναι έμπιστος και εχέμυθος, αποδέχεται τον άλλον. Δεν εξουσιάζει, δεν κατευθύνει, δεν επιβάλλεται, δεν απαιτεί, δεν τιμωρεί, δεν εκδικείται, δεν οργίζεται, δεν θυμώνει.
- ε). Λειτουργεί στο γνωστικό επίπεδο, αλλά αναβαθμίζει το συναισθηματικό στοιχείο με βάση τις αρχές της αμοιβαιότητας της σχέσης, της ελεύθερης βούλησης, της φιλικής προσέγγισης.
- στ). Είναι λειτουργός με δική του βούληση και θέληση, δεν επέλεξε αυτό το λειτούργημα ως απλώς μια επαγγελματική διέξοδο. Άρα, είναι αφιερωμένος, δοσμένος ψυχή τε και σώματι στη «λειτουργία» και όχι στο «επάγγελμα».
- ζ). Τέλος, ο λειτουργός συμβουλευτικής αγαπά. Αγαπά τον άνθρωπο με το αποστολικό πνεύμα, και έχει τον τρόπο και να το δείχνει και να το εφαρμόζει στην πράξη. Κανείς δεν μπορεί να δώσει αγάπη αν δεν την έχει.

(2). Του Δάσκαλου / Παιδαγωγού:

Αν όλα όσα σημειώθηκαν ενδεικτικά παραπάνω για τον λειτουργό συμβουλευτικής δεν χαρακτηρίζουν τον δάσκαλο, τότε φοβάμαι ότι αυτός ο δάσκαλος καμία σχέση δεν έχει με τον παιδαγωγό, τον λειτουργό της αγωγής που απαιτεί η σημερινή εκπαίδευση.

Θέση: Το πρόσωπο-λειτουργός της συμβουλευτικής και το πρόσωπο - λειτουργός της αγωγής χαρακτηρίζονται για τα ίδια γνωρίσματα προσωπικότητας, που εξωτερικεύονται με την ίδια συμπεριφορά.

Όπως φάνηκε και από την παραπάνω συνοπτική συζήτηση, δεν υπάρχουν πραγματικές διαφορές στις βασικές διαστάσεις των δύο ρόλων, του Λειτουργού Συμβουλευτικής και του Λειτουργού Αγωγής, ούτε στα χαρακτηριστικά των λειτουργών αντίστοιχα.

Αντίθετα, έχει δημιουργηθεί μια τεχνητή, επιφανειακή, και άκρως επιπόλαια διαφοροποίηση, κυρίως ως συνισταμένη διαφόρων περιστασιακών ή μονιμότερων συγκυριών, ενώ η σχέση είναι ίδια τόσο στη Συμβουλευτική, όσο και στην Αγωγή. Κι αυτή τη διαφοροποίηση την έχουμε προκαλέσει εμείς οι ίδιοι, με τρόπο που να οδηγεί στην υποβάθμιση του ρόλου της «σχέσης» στην Αγωγή. **Ειδικότερα:**

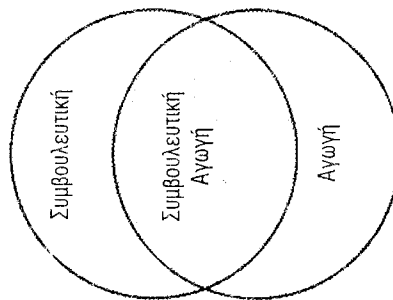
- α) Πετάσαμε ώστε στην κοινή συνείδηση να υποβαθμιστεί ο δάσκαλος σε απλό μεταδότη (απλό πομπό) γνώσεων και ειδικότερα απλών πληροφοριών (δηλαδή, τον εξισώσαμε με μια εγκυκλοπαίδεια, με ένα διδακτικό βιβλίο, με το τερματικό ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή). Ταυτόχρονα, αδιαφορήσαμε για την παιδαγωγική-συμβουλευτική σχέση, αυτή που νομιμοποιεί και κάνει αναγκαία την ύπαρξη του δάσκαλου.
- β) Κάναμε την αγωγή «άσχετη», απρόσωπη, παγερή, αχρηστεύοντας μαζί και τη λογική αλλά και την ανάγκη της πανεπιστημιακής παιδείας του δασκάλου.
- γ) Χτίσαμε για τον δάσκαλο λάθος ρόλο με λανθασμένη νοοτροπία. Μια νοοτροπία τεχνητή, δασκαλίστικη, κατευθυντική, αξιολογική, ελεγκτική.

δ) Τα παραπάνω συνθέτουν μια ειρωνεία, πάντως, αφού ο δάσκαλος έγινε οικειοθελώς δάσκαλος, αφού θέλει να λειτουργήσει ως δάσκαλος με την παραπάνω έννοια, αφού θέλει να υιοθετήσει τις αρχές και τεχνικές της Συμβουλευτικής, (έστω και έμμεσα). Διότι ο δάσκαλος: (1) πνίγηκε σ' ένα σύστημα ασφυκτικής πίεσης, το οποίο κάθε άλλο παρά συμβουλευτικούς ρόλους τον διευκολύνει ν' αναλάβει, (2) δεν εκπαιδεύτηκε σωστά στη βασική του εκπαίδευση ούτε επιμορφώθηκε αντίστοιχα. Τόσο η εκπαίδευση όσο και η επιμόρφωσή του ήταν πάντα προσανατολισμένες προς τις πληροφορίες, προς το γνωστικό αντικείμενο, και όχι προς την παιδαγωγική-Συμβουλευτική σχέση.

Έτσι, όλοι μιλούν για «μη αυταρχική αγωγή» και για «λειτουργήμα αγωγής» αλλά κανείς δεν κάνει τίποτε προς αυτή την κατεύθυνση. Μάλλον, αυτά που γίνονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ακριβώς προς την αντίθετη κατεύθυνση. Και ο δάσκαλος δοκιμάζει μια απέραντη ματαιώση και απογοήτευση, υποφέρει γιατί εμποδίζεται να λειτουργήσει, ενώ μπορεί και θέλει, στο ρόλο του λειτουργού Συμβουλευτικής. Κι' αυτό είναι για το δάσκαλο ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα, αφού από τη μια τον εμποδίζει στην πλήρη προσωπική του ανάπτυξη ενώ από την άλλη αφαιρεί ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής του ικανοποίησης. Αυτής της ικανοποίησης που απορρέει ακριβώς από το ρόλο και την προσφορά του δασκάλου στο μαθητή και την κοινωνία¹⁶⁰.

4. Προς μια Ενιαία Θεώρηση των Δύο Ρόλων

Έχει γίνει, ελπίζουμε, σαφές από τα παραπάνω ότι σ' αυτή την εργασία προωθείται επίμονα η θέση ότι πρέπει οι δύο ρόλοι στο σχολείο, δηλαδή του δασκάλου - παιδαγωγού και του Λειτουργού Συμβουλευτικής, να ενιαιοποιηθούν τουλάχιστον για το πρωτοβάθμιο επίπεδο παρέμβασης της Συμβουλευτικής, δηλαδή το εξελικτικό - προληπτικό¹⁶¹, όπως φαίνεται παραστατικά στο Διάγραμμα 47.



Διάγραμμα 47.

Προς μια Συμβουλευτική Αγωγή στο Σχολείο.

Η ενιαιοποίηση αυτή ενδείκνυται, αν όχι επιβάλλεται, για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων επισημαίνονται οι παρακάτω:

1. Γιατί ουσιαστικά οι δύο ρόλοι αντανακλούν ίδιες λειτουργίες, ίδιες αρχές, ίδιους σκοπούς, ίδιες προσεγγίσεις, ίδιες ανάγκες.
2. Γιατί μέσω της ενιαιοποίησης θα καταστεί δυνατή η εφαρμογή και στις διαδικασίες αγωγής των αρχών της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας που αποτελούν τον κορμό της φιλοσοφίας αλλά και μεθοδολογίας της Συμβουλευτικής.
3. Γιατί αυτό που λέμε σήμερα «καλή διδασκαλία» τείνει να ταυτίζεται με τις διαδικασίες της Συμβουλευτικής. Ανάλογα η Συμβουλευτική διευκολύνεται μέσω της αξιοποίησης των διαδικασιών της Αγωγής.
4. Γιατί μέσω της «καλής αγωγής» γίνεται ουσιαστικά και ενσωματωμένη Συμβουλευτική, με ανεπίσημο τρόπο, και η ανεπίσημη, η έμμεση Συμβουλευτική είναι η αποτελεσματικότερη και η ουσιαστικότερη. Είναι εξάλλου γνωστό στον κάθε ενημερωμένο δάσκαλο ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο την επιτυγχάνουμε με έμμεσο τρόπο.
5. Γιατί οι μαθητές πρέπει να μπορούν να προστρέχουν στο δάσκαλο, και προστρέχουν όταν αυτός το επιτρέπει με τη συμπεριφορά του, για βοήθεια, για να συζητήσουν μαζί του εξελικτικά, καθημερινά προβλήματά τους. Όλο κι όλο που χρειάζεται είναι οι μαθητές να εμπιστεύονται το δάσκαλο, να ενθαρρύνονται απ' αυτόν, και αυτός να είναι κατάλληλα ενημερωμένος.
6. Γιατί οι καλοί Λειτουργοί Συμβουλευτικής είναι φυσικό να είναι και ταλαντούχοι δάσκαλοι κι ανάστροφα, ένας ταλαντούχος δάσκαλος φυσιολογικά δεν δυσκολεύεται να λειτουργήσει ως Λειτουργός Συμβουλευτικής.
7. Γιατί ο δάσκαλος είναι κοντά στο παιδί, και το παιδί κοντά στο δάσκαλο, κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας. Αν λοιπόν ο δάσκαλος λειτουργεί με βάση τις αρχές της Συμβουλευτικής και είναι κοντά στα παιδιά, η ενιαιοποίηση αυτόματα έχει αρχίσει.
8. Γιατί αν εμείς, όλοι οι δάσκαλοι στα σχολεία, λειτουργήσουμε ως «τυπικοί εκπαιδευτικοί», δεν είναι δυνατόν το κενό που δημιουργείται να το αναπληρώσει ένας ειδικός Λειτουργός Συμβουλευτικής που μόνο περιστασιακή επαφή μπορεί να έχει με τα παιδιά. Όσο υψηλή ειδικευση και αν έχει αυτός ο λειτουργός.
9. Γιατί ο λειτουργός που δεν είναι κατάλληλος για Λειτουργός Συμβουλευτικής, στο σχολείο, δεν είναι κατάλληλος και για δάσκαλος.
10. Γιατί μέσα από τις ίδιες διαδικασίες και με τον ίδιο λειτουργό θα πετύχουμε ώστε η Αγωγή να είναι Συμβουλευτική και η Συμβουλευτική να είναι Αγωγή.

160. Για πρόσφατη έρευνα πάνω στο θέμα των προβλημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βλ. Δημητρόπουλος 1997, Δημητρόπουλος κ.α. 2002.

161. Αναλυτικότερα εδώ εννοείται ότι υπάρχουν δραστηριότητες μέσα στο πλαίσιο της λειτουργίας της Συμβουλευτικής, «δευτεροβάθμιου και άνω επιπέδου παρέμβασης», οι οποίες δεν είναι δυνατό να υλοποιηθούν από τον ενιαίο πρωτοβάθμιο λειτουργό. Έτσι, ενώ στο «πρωτοβάθμιο επίπεδο» ο ενιαίος λειτουργός συμβάλλει στην πρόληψη των εξελικτικών προβλημάτων των παιδιών και εφήβων και διευκολύνει την υγιή εξέλιξη τους, δεν είναι εύκολο να ικανοποιήσει τις πιθανές ανάγκες για αντιστάθμιση, δηλαδή θεραπεία. Τότε απαιτείται παρέμβαση σε ένα ανώτερο επίπεδο, στο «δευτεροβάθμιο επίπεδο παρέμβασης». Γι' αυτό το επίπεδο προφανώς απαιτείται πιο ειδικευμένος λειτουργός, που συνήθως δεν μπορεί να εξασφαλιστεί σε κάθε σχολείο ξεχωριστά.

Αν εφαρμοστούν όλα τα ανωτέρω με τον σωστό τρόπο, οδηγούμαστε σε έναν πολύ ενδιαφέροντα συνδυασμό της αγωγής και της συμβουλευτικής, στη **Συμβουλευτική Αγωγή**.

5. Ο Λειτουργός στη «Συμβουλευτική Αγωγή»

Είναι ευνόητο ότι για να επιτευχθεί ο συνδυασμός των ρόλων, όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω, στο ίδιο πρόσωπο, είναι ανάγκη αυτό το πρόσωπο:

- (1) Να διαθέτει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και
- (2) Να μπορεί να τα αξιοποιήσει.

Δηλαδή να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε από τη μια μεριά να εκπαιδευτεί σωστά ενώ από την άλλη να μπορεί να λειτουργήσει στον συνδυασμένο νέο διπλό ρόλο.

Το πρώτο εξασφαλίζεται με τη σωστή επιλογή μεταξύ υποψηφίων. Μια διαδικασία επιλογής τέτοια οπωσδήποτε δεν είναι εύκολη υπόθεση αλλά δεν είναι και αδύνατο να γίνει, αρκεί να καθοριστούν τα σωστά κριτήρια.

Το δεύτερο εξασφαλίζεται με τα σωστά προγράμματα εκπαίδευσης στην Αγωγή και Συμβουλευτική. Τέτοια προγράμματα θα είναι συνδυασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και Λειτουργών Συμβουλευτικής, και οπωσδήποτε θα περιλαμβάνουν τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές διαστάσεις.

Με τη συνδυαστική αυτή εκπαίδευση πιστεύω ότι θα επιτευχθεί και μια απομυθοποίηση των διαδικασιών Συμβουλευτικής, θα πάψουν να θεωρούνται μυστικιστικές λειτουργίες για τους λίγους και θα γίνουν οργανωμένες διαδικασίες για τους πολλούς που έχουν κατάλληλα εκπαιδευθεί.

6. Το Πλαίσιο Εφαρμογής

Η εφαρμογή της νέας αυτής αντίληψης του ρόλου του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης: Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τέλος στην άτυπη και Δια-Βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.

Δεν είναι πρόθεσή μας να δοθεί εδώ η εντύπωση ότι ο συνδυασμός αυτός των ρόλων είναι εύκολος, γρήγορος και ανώδυνος. Ούτε ότι μπορεί να υλοποιηθεί μόνο με λόγια και ευχές, και απ' τη μια μέρα στην άλλη.

Αντίθετα, απαιτείται μια σταδιακή διαφοροποίηση στη φιλοσοφία της αγωγής στο σύνολό της, και αλλαγή στο πλαίσιο στο οποίο σήμερα υλοποιείται η αγωγή και η Συμβουλευτική. Απαιτούνται αλλαγές στη νομοθεσία, στα διδακτικά βιβλία, στα αναλυτικά προγράμματα, στο σχολικό κλίμα, στη νοοτροπία.

Προπάντων όμως, απαιτείται υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας, νοοτροπίας, και προσέγγισης. *Τίποτε δεν είναι πιο δύσκολο απ' αυτό που δεν θέλουμε να κάνουμε.*



ΚΙΝΗΤΡΑ

ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΑΠΟ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ Γενική
Διδακτική Μεθοδολογία. Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα

ΚΙΝΗΤΡΑ σ. 67-71

ΜΑΘΗΣΗ Κ ΘΕΩΡΙΕΣ σ. 86-114

Με την σημείωση:

Οι σημειώσεις που ακολουθούν προέρχονται από το βιβλίο: Καλούρη-
Αντωνοπούλου, Ρ. –Σιγάλας Χ., 2006, *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία. Γενικά
Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*, και δημοσιεύονται μετά από άδεια των εκδόσεων
ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ και της συγγραφέως Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.

εκπαιδευτικούς να επιλέγουν κοινωνικο-παιδαγωγικά τις πρακτικές τους... (Παπακωνσταντίνου, 1997).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι «...στενά συνυφασμένη με ένα μάθημα» (Καρακατσάνη, 2003: 189), εμπλέκεται και διαπερνά όλα τα μαθήματα και στόχο έχει την αποδοχή του άλλου μέσα από την αποδοχή των διαφορετικών πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων.

Στη διαπολιτισμική παιδαγωγική «αυτό που παραμένει βασικό πεδίο αναφοράς της είναι η πολιτισμική πολλαπλότητα, η παρουσία μιας ποικιλίας πολιτισμικών μορφών – γλώσσα, θρησκεία, αξίες, νοοτροπίες, ύφη και πρακτικές στην κοινωνία» (Γκότοβος, 1997: 23). Το σχολείο μπορεί και θα πρέπει «...να αναδειχθεί σε εργαλείο **ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής**, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων» (Καρακατσάνη, 2003: 182) και προωθώντας τη **συνάντηση**, την **αλληλεπίδραση** και την **αμοιβαία συνεργασία** ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πολιτισμών.

Σημαντική είναι η θέση ότι «...η βασική απαίτηση, χωρίς την οποία δεν υπάρχει διαπολιτισμικότητα, είναι να αισθάνεται ο καθένας ότι αναγνωρίζεται ως ίσος με τους άλλους – συνεπώς, στο βαθμό που ταυτίζεται με την κοινότητά του και με την κουλτούρα όπου ζει, η κουλτούρα αυτή πρέπει να νομιμοποιείται, δηλαδή να εκτιμάται ως έγκυρη όπως οι άλλες» (Camilleri, in Postic, 1995), θέση η οποία θα πρέπει να γίνεται σεβαστή από το εκπαιδευτικό σύστημα και να προωθείται η εφαρμογή και υλοποίησή της στο χώρο του σχολείου. Και όπως διατυπώνεται στη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών «Η εκπαίδευση πρέπει να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και όλες τις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες...».

6. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

6.1 Τι ορίζεται ως κίνητρο;

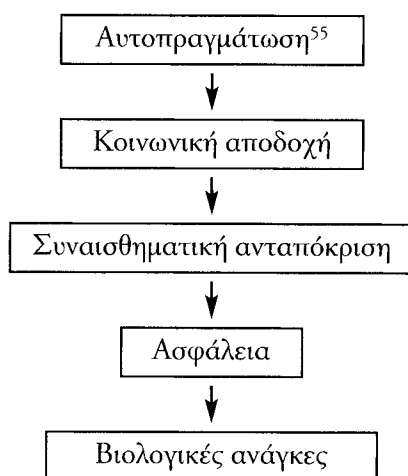
Κίνητρο είναι αυτό που υποκινεί, οδηγεί το άτομο σε πράξη, σε κίνηση. Είναι αυτό το οποίο κάνει εμφανείς τις αιτίες, το γιατί της συμπεριφοράς, το τι είναι αυτό που κινητοποιεί το άτομο, ποια δύναμη το οδηγεί στην πράξη. Είναι ο «εγγενής δυναμισμός της συμπεριφοράς, η έμφυτη δυνατότητα που έχει ο κάθε ορ-

γανισμός να θέλει να κινητοποιείται, να δρα ή να αντιδρά, να κατευθύνει ενεργά τη συμπεριφορά του προς κάποιες επιλεγμένες κατηγορίες καταστάσεων, φαινομένων ή αντικειμένων, όταν δέχεται ένα εσωτερικό ή εξωτερικό ερέθισμα» (Nuttin, 1985).

Είναι μια ψυχική διαδικασία, συνειδητή ή ασυνείδητη, η οποία δημιουργεί στο άτομο μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή τροποποιεί την υπάρχουσα, ωθώντας ή απωθώντας το σε ή από ορισμένες πράξεις, προκειμένου να φθάσει σε κάποιους σκοπούς.

Ο όρος κίνητρο περιλαμβάνει δηλαδή το σύνολο των δυνάμεων και των στοιχείων τα οποία αιτιολογούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου.

Συχνά ο όρος κίνητρο τείνει να ταυτιστεί με τον όρο «ανάγκη», μια και η ανάγκη επίσης παρωθεί το άτομο προς την κατεύθυνση που θα οδηγήσει στην κάλυψή της, λειτουργώντας ως κίνητρο για τη δραστηριοποίηση του οργανισμού. Η προσπάθεια για την ικανοποίηση των αναγκών ενός ατόμου λειτουργεί παρωθητικά και διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά. Η **πυραμίδα των αναγκών του Maslow** (1970, 1973) προσδιορίζει με σαφήνεια τις ανάγκες του ατόμου και υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατή η κάλυψη των ανώτερων αναγκών αν δεν έχουν ήδη καλυφθεί οι κατώτερες. Η πυραμίδα του Maslow:



(Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2000)

διαμορφώνει και καθοδηγεί τη συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου αλλά και των γύ-

55. «Η διεργασία ή η ενέργεια της παρουσίασης του πραγματικού μας εαυτού, της ανάπτυξης των δυνατοτήτων μας, της ενημέρωσης για την ταυτότητά μας, της αυτοεκπλήρωσης» (Lefrançois, 2004).

ρω του διαμορφωτικών παραγόντων, γονέων και δασκάλων, από τη στιγμή που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την αναγκαιότητα κάλυψης των αναγκών αυτών.

Για τον **Dreikurs** η προσοχή, η δύναμη και η εκδίκηση αποτελούν σημαντικές ανάγκες για το άτομο και κάθε εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να στοχεύει στην ικανοποίησή τους, ενώ η **Lipsitz**, στην ίδια πάντοτε οπτική γωνία τής αναγκαιότητας κάλυψης των κάθε είδους αναγκών του ατόμου, αναφέρεται στις ιδιαίτερες ανάγκες που χαρακτηρίζουν το άτομο της εφηβικής ηλικίας. Ιδιαίτερα, προσδιορίζει ως βασικές ανάγκες των εφήβων την ανάγκη για διαφοροποίηση, τον αυτοπροσδιορισμό, την ανάγκη για όρια, για επιτυχία, για φυσική δραστηριότητα, επικοινωνία και συμμετοχή (Ματσαγγούρας, 1998: 197).

Με τον ίδιο τρόπο το ενδιαφέρον επίσης θεωρείται ως κίνητρο, τη στιγμή που παρωθεί τη συμπεριφορά του ατόμου προς την επίτευξη κάποιου σκοπού. Ενδιαφέρον είναι η έμφυτη τάση που κάνει το άτομο να στρέφει την προσοχή του σε κάτι και να επιδιώκει να ασχολείται με αυτό. Παρωθητική λοιπόν δύναμη για το άτομο αποτελεί και το ενδιαφέρον.

6.2 Ποιες είναι οι κυριότερες θεωρίες κινήτρων;

Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να αιτιολογήσουν τις δυνάμεις εκείνες που ωθούν το άτομο προς μια ενέργεια ή πράξη. Η **κληρονομική θεώρηση των κινήτρων** δίνει έμφαση στους κληρονομικούς παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν τις στάσεις και συμπεριφορές του ατόμου.

Το σύνολο των περιβαλλοντικών παραγόντων επηρεάζει και καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου για τους περιβαλλοντιστές, ενώ οι εμπειριστές προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα **εξωτερικά αίτια**, τα οποία θεωρούν ότι είναι τα μόνα που καθορίζουν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του ατόμου.

Τέλος, η **θεωρία της αλληλεπίδρασης** αποδέχεται την αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στην παρώθηση του ατόμου προς ή από κάποιο σκοπό.

6.3 Ποια είναι τα είδη κινήτρων;

Τα κίνητρα διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Τα **εσωτερικά κίνητρα**, αυτά τα οποία προέρχονται από τις υπάρχουσες στον οργανισμό δυνάμεις για δραστηριοποίηση (ανάγκες, ορμές, τάσεις κ.λπ.) και τα **εξωτερικά κίνητρα**, αυτά δηλαδή τα οποία χρησιμοποιούνται από άλλα άτομα ή παράγοντες προκειμένου να δραστηριοποιήσουν το άτομο.

Τα εσωτερικά κίνητρα διακρίνονται σε:

- Γνωστικά κίνητρα.
- Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.
- Κίνητρα κοινωνικής συνεργασίας.
- Κίνητρα βιολογικών αναγκών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001).

Μια άλλη διάκριση των κινήτρων αναφέρεται στη σχέση με τα αποτελέσματά τους και τις επιπτώσεις τους. **Θετικά κίνητρα** θεωρούνται συχνά αυτά τα οποία ωθούν σε μια πράξη, υποκινούν θετικά για κάτι, ενώ αρνητικά κίνητρα θεωρούνται εκείνα τα οποία επηρεάζουν αρνητικά και απωθούν για συγκεκριμένες πράξεις και συμπεριφορές.

Η περιέργεια, η επιθυμία για γνώση του περιβάλλοντος, η αναζήτηση νέων εμπειριών αποτελούν τα γνωστικά κίνητρα, ενώ ως κίνητρα αυτοέκφρασης ορίζονται οι δυνάμεις εκείνες που παρωθούν το άτομο για δραστηριότητες προκειμένου να ικανοποιηθεί η έμφυτη ανάγκη, η επιθυμία του να συμβάλλει το ίδιο το άτομο στη διαμόρφωση των καταστάσεων που το περιβάλλουν.

Η επιθυμία για επιτυχία, κοινωνική επιδοκιμασία, υπεροχή, καταξίωση αποτελούν τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, τα οποία οδηγούν το άτομο στο να καταβάλλει ενέργειες και προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του και, βέβαια, στην αρνητική τους θεώρηση να αποφύγει κάθε πράξη ή ενέργεια που ως αποτέλεσμα είναι πιθανό να έχει την αποτυχία του και κατά συνέπεια την αρνητική ενίσχυση του αυτοσυναισθήματός του.

Κάθε άνθρωπος ωθείται σε πράξεις και ενέργειες από τα κίνητρα των διαπροσωπικών σχέσεων. Κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη φιλίας, στοργής, επιδοκιμασίας, συνεργασίας με τους άλλους, ενώ βέβαια, επανερχόμενοι στην πυραμίδα του Maslow, δεν είναι δυνατή η κάλυψη οποιασδήποτε ανώτερης ανάγκης αν δεν έχουν ικανοποιηθεί οι πρωταρχικές βασικές ανάγκες του ατόμου που οδηγούν στην κάλυψη των κινήτρων φυσιολογικών αναγκών και που είναι κυρίως οι βιολογικές ανάγκες του ατόμου (πείνα, δίψα, ύπνος...).

6.4 Ποια είναι η σημασία των κινήτρων στην εκπαίδευση;

Τα κίνητρα ως οι δυνάμεις που ωθούν ή απωθούν το άτομο προς ή από μία πράξη και ενέργεια παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δραστηριοποιούν το άτομο για τη μάθηση, κινητοποιούν τις επικοινωνιακές του δυνάμεις, **επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά** την ένταξη του παιδιού και του εφήβου στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την επιτυχία ή αποτυχία της διδασκαλίας. Οι αμοιβές και οι ποινές, η θετική και αρνητική ενίσχυση, η γνώση των αποτελεσμάτων, η ανατροφοδότηση, η άμιλλα, ο συναγωνισμός ή αντίθετα ο ανταγωνισμός, η ανάγκη για επίτευξη, οι φιλοδοξίες, ο φό-

βος για πιθανή αποτυχία, το άγχος, ως παρωθητικά μέσα είναι μερικοί από τους προσδιοριστικούς παράγοντες στη διαδικασία της μάθησης.

Εξάλλου, αν η έννοια των κινήτρων συνυπάρχει με την έννοια της δημιουργίας και της κάλυψης των αναγκών του ατόμου, από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων ώστε να δραστηριοποιηθεί ο μαθητής για τη γνώση και τη μάθηση και να ικανοποιηθούν οι βασικές του ανάγκες. Ανάλογα με το πώς θα ικανοποιηθούν οι εσωτερικές ανάγκες του μαθητή και το ποια κίνητρα θα ενεργοποιηθούν κατά τη διαδικασία της μάθησης, θα επηρεαστεί καθοριστικά η ένταξη του παιδιού ή του εφήβου στο σχολικό περιβάλλον και η συμπεριφορά, απόδοση και επίδοσή του στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζεται κοινά αποδεκτή η σημασία που έχει για τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία **η κατανόηση των κινήτρων** των μαθητών και η προσπάθεια διατήρησής τους σε υψηλό βαθμό. Όταν οι μαθητές αισθάνονται πως η γνώμη τους είναι σεβαστή και λαμβάνεται υπόψη, όταν ο δάσκαλος βρίσκει ενδιαφέροντες τρόπους για να παρουσιάζει το διδακτικό υλικό, όταν λαμβάνεται υπόψη το γνωστικό επίπεδο και οι ανάγκες των μαθητών, βελτιώνεται στο σύνολό της η μαθησιακή πράξη.

Η οργάνωση, η εκπαίδευση, το περιβάλλον της σχολικής τάξης, η φύση και η δυσκολία του μαθήματος, η δυναμική της ομάδας-τάξης, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι μορφές αξιολόγησης της διδασκαλίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι μερικοί από τους σημαντικούς παράγοντες που θα καθορίσουν το είδος των αναγκών που θα δημιουργηθούν, καθώς και των παρωθητικών δυνάμεων, κινήτρων, που θα δραστηριοποιηθούν στη συνέχεια.

Ερευνητές σημειώνουν ότι **υπερβολική κινητοποίηση**, δραστηριοποίηση ή ενεργοποίηση εξωτερικών κινήτρων δεν έχουν πάντοτε θετικά αποτελέσματα για το άτομο. Αν θεωρήσουμε ότι εγρήγορση είναι ο ατομικός βαθμός επαγρύπνησης προκειμένου να δραστηριοποιηθεί και κινητοποιηθεί (παρωθηθεί) ο οργανισμός με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του, σημειώνεται ότι «πρακτικά τα κίνητρα αυξάνονται με την αυξανόμενη εγρήγορση μέχρις ότου επιτευχθεί ένα άριστο επίπεδο. Έπειτα από αυτό, όμως, περαιτέρω αυξήσεις στην εγρήγορση έχουν αποτέλεσμα τη μείωση της δραστηριοποίησης και τη μείωση της επίδρασης στη συμπεριφορά» (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Συμπερασματικά, τα κίνητρα αποτελούν καθοριστικό για τη μάθηση παράγοντα, είτε αυτά πηγάζουν από την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή είτε αναφέρονται και προσανατολίζονται σ' αυτή από άλλους εξωγενείς παράγοντες (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2000· Βοσνιάδου, 2000· Μπασέτας, 2002).

9. Αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης (γνωστικά και αυτοεκτίμησης).
10. Επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών στη συμπεριφορά τους που σχετίζεται με το έργο που έχουν αναλάβει.

Και για τον έπαινο βέβαια ισχύει ό,τι για κάθε άλλο κίνητρο, δηλαδή ότι κάθε εξωτερικό κίνητρο που προσφέρεται στο μαθητή στόχο θα πρέπει να έχει την «κινήτοποίηση» και αύξηση των εσωτερικών κινήτρων.

10. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

10.1 Τι σημαίνει «μάθηση»;

Στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας της μάθησης, οι περισσότεροι ερευνητές έχουν καταλήξει στο ότι για μεν τους συμπεριφοριστές μάθηση είναι η σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά, η οποία είναι αποτέλεσμα ενίσχυσης ή εμπειρίας, για δε τους γνωστικούς μάθηση είναι η απόκτηση του γνωστικού δυναμικού που απαιτείται προκειμένου το άτομο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Μάθηση, δηλαδή σε μια προσπάθεια συνδυασμού, είναι η σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ή στο δυναμικό για εκδήλωση συμπεριφοράς που μπορεί να είναι το αποτέλεσμα ενίσχυσης ή εμπειρίας, η οποία δεν οφείλεται σε φυσικές αντανakλαστικές αντιδράσεις, σε ωρίμανση ή σε ασθένεια (Κολιάδης, 1997· Βοσνιάδου, 2000· Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Για τον **Gesell**, ο οποίος δίνει ιδιαίτερη σημασία στους μηχανισμούς ωρίμανσης του οργανισμού, μάθηση σημαίνει κυρίως ανάπτυξη.

Η μάθηση μπορεί να αφορά τόσο τον ψυχοκινητικό και γνωστικό τομέα, δηλαδή την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων και τη σύνθεση, συγκράτηση και αναπαραγωγή πληροφοριών, όσο και το συναισθηματικό και κοινωνικο-συμμετοχικό τομέα, δηλαδή τη δημιουργία στάσεων, εκφράσεων και εκδηλώσεων των συναισθημάτων αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης και συνεργασίας.

10.2 Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση;

Η μάθηση, ως η διαδικασία σκοπίμης τροποποίησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες.

Οι σπουδαιότεροι από τους παράγοντες αυτούς είναι:

1. **Τα κίνητρα** τα οποία ωθούν ή απωθούν το μαθητή στη μάθηση. Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, η θετική και η αρνητική ενίσχυση, η γνώση των αποτελεσμάτων, η άμιλλα-συναγωνισμός ή ανταγωνισμός, η ανάγκη για επίτευξη, οι φιλοδοξίες, ο φόβος και το άγχος για πιθανή αποτυχία που καθορίζουν και τη στάση του απέναντι στη μάθηση.
2. **Ο δάσκαλος**, η παρουσία του οποίου αποτελεί εκτός των άλλων πρότυπο μίμησης για το μαθητή και διαμεσολαβητή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και του κοινωνικού γίνεσθαι.
3. **Οι συνθήκες διδασκαλίας** και μελέτης τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο.
4. Οι κανόνες της μάθησης που θα πρέπει να είναι εξίσου σαφείς και ευέλικτοι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο **Mialaret**, μέσω της διδασκαλίας, η οποία είναι σύστημα μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών που γίνονται μέσα σε πλαίσιο άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, επιτυγχάνεται η μάθηση στους τελευταίους (Mialaret, 1999).
5. **Η ύλη του μαθήματος** και το ενδιαφέρον που αυτή παρουσιάζει για το μαθητή αλλά και για τη χωρο-χρονική στιγμή και το περιβάλλον στο οποίο παρουσιάζεται.
6. **Η ομάδα-τάξη και η δυναμική της** η οποία επηρεάζει όλους τους μετέχοντες.
7. **Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών** της τάξης στη συνολική λειτουργία της.
8. **Η ετοιμότητα** του ατόμου-μαθητή για μάθηση.

10.3 Ποιες είναι οι εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες μάθησης;

Συχνά, αναφερόμενοι στη μάθηση, προσδιορίζουμε ως παραμέτρους επιρροής τις τις εσωτερικές ή εξωτερικές συνθήκες που την πλαισιώνουν.

Οι **εσωτερικές** συνθήκες αναφέρονται στον ίδιο το μαθητή: Στις γνωστικές του δομές και λειτουργίες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τη συναισθηματική του κατάσταση, την προηγούμενη εμπειρία του, την ετοιμότητά του για μάθηση. Σε όλους δηλαδή τους παράγοντες που πηγάζουν από τον ίδιο το μαθητή και επηρεάζουν τη μάθηση.

Οι **εξωτερικές** συνθήκες αναφέρονται στο περιβάλλον μάθησης και τις διδακτικές ενέργειες που εξασφαλίζονται προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή μάθηση. Αφορούν τους διευκολυντικούς ή μη παράγοντες, που το εξωτερικό περιβάλλον—δάσκαλοι, γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον— διαμορφώνει για την αποτελεσματικότερη μάθηση. Αφορούν τους πολιτιστικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, ιδεολογικούς και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του μαθητή.

10.4 Ποια είναι η σχέση ανάπτυξης και μάθησης;

Η μάθηση, όπως άλλωστε και η συνολική διαμόρφωση του ατόμου, καθορίζεται τόσο από την κληρονομικότητα όσο και από το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται.

Έρευνες (Mialaret, 1991) όμως έχουν αποδείξει ότι όσο ωριμότερος είναι ο οργανισμός τόσο γρηγορότερη είναι η μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός, αλλά και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη την ωριμότητα, ή καλύτερα την ετοιμότητα του μαθητή για μάθηση, η οποία προέρχεται από τις κληρονομικές καταβολές⁷⁸, από το περιβάλλον⁷⁹ στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο, από την αλληλεπίδραση, τέλος, των κληρονομικών με τους περιβαλλοντικούς, εξωτερικούς παράγοντες.

Η σχέση μάθησης και ωρίμανσης είναι μια **σχέση δυναμική, πολλαπλασιαστική** και όχι προσθετική, ενώ αναφέρεται ότι η πρόωρη μάθηση δεν έχει ή έχει προσωρινά μόνο αποτελέσματα, ενώ συχνά έχει μάλιστα αρνητικά αποτελέσματα (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Ο όρος «**αγραμματοσύνη**» χρησιμοποιείται συχνά προκειμένου να καταδείξει την αδυναμία του ατόμου να μάθει να γράφει και να διαβάσει όπως απαιτούν οι απαιτήσεις των ενηλίκων.

10.5 Ποια είναι τα είδη μάθησης;

Σύμφωνα με τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να ερμηνεύσουν και να αιτιολογήσουν το φαινόμενο της μάθησης, η μάθηση προκύπτει:

- Με «**δοκιμή και πλάνη**»⁸⁰ όταν μέσω της δοκιμής εναλλακτικών λύσεων επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη.
- Ως «**Αποτέλεσμα Ενίσχυσης**»⁸¹ ενός ερεθίσματος.
- Ως αποτέλεσμα «**Συνάφειας**»⁸² ανάμεσα στο Ερέθισμα και την Αντίδραση.
- Ως αποτέλεσμα «**Ενόρασης**»⁸³.

78. Οτιδήποτε μεταδίδεται μέσω των γονιδίων από τη μια γενιά στην άλλη.

79. Το οποίο χαρακτηρίζεται ως «ένα σύνολο, σε κάποια δεδομένη στιγμή, των φυσικών, χημικών, βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων που έχουν κάποια έμμεση ή άμεση, βραχύχρονη ή μακρόχρονη επίδραση σε κάθε ζώντα οργανισμό ή σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα», (Mialaret, 1970: 13).

80. Thorndike.

81. Skinner, Pavlov.

82. Watson, Guthrie.

83. Μορφολογική Ψυχολογία.

- Ως αποτέλεσμα μίμησης και «**Παρατήρησης Προτύπων**»⁸⁴.
- Ως αποτέλεσμα «**Γνωστικών διεργασιών**»⁸⁵ ή μεταγνώσης⁸⁶, όπου έμφαση δίνεται στην εκμάθηση τρόπων μάθησης και στρατηγικών αξιοποίησης του νου.

10.6 Ποιοι είναι οι βασικοί νόμοι της μάθησης;

Αποτέλεσμα κυρίως των συνειρμικών θεωριών μάθησης είναι η διατύπωση ορισμένων βασικών θέσεων, τις οποίες συχνά χαρακτηρίζουμε ως νόμους και οι οποίες αν ληφθούν υπόψη σε οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης τη διευκολύνουν. Στο σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι νόμοι αυτοί συνήθως λαμβάνονται υπόψη. Ως κυριότεροι νόμοι αναφέρονται: ο νόμος της άσκησης, της συχνότητας, του αποτελέσματος, της έντασης, του πρόσφατου, της προτεραιότητας, της ετοιμότητας, της ομοιότητας, της συνάφειας και της χρήσης και αχρησίας.

Ο **Νόμος της άσκησης**, σύμφωνα με τον οποίο η άσκηση στη σύνδεση ενός ερεθίσματος με μία απάντηση ενισχύει αυτή τη σύνδεση. Όσο πιο συχνά ένα ερέθισμα προκαλεί την ανάκληση ενός γεγονότος (μιας αντίδρασης) τόσο η συσχέτιση των δύο εδραιώνεται.

Ο νόμος της άσκησης βρίσκει στην ουσία την εφαρμογή του στην αρχή της επανάληψης, βάση σχεδόν κάθε εκπαιδευτικής, μαθησιακής διαδικασίας.

Καθετί που επαναλαμβάνεται τείνει να «μαθεντεί» καλύτερα. Βέβαια, ίσως πρέπει να σημειώσουμε ότι η έρευνα έχει δείξει ότι συχνές επαναλήψεις στην αρχή έχουν σημαντικό αποτέλεσμα, ενώ ύστερα από ένα σημείο η επανάληψη δεν προσφέρει τίποτε πλέον στη μάθηση ή/και την απομνημόνευση.

Ο **Νόμος του αποτελέσματος**, σύμφωνα με τον οποίο το αποτέλεσμα θα καθορίσει την επανάληψη ή τη μη επανάληψη μιας «μαθημένης» συμπεριφοράς. Η θετική ενίσχυση, η ενθάρρυνση και η επιδοκιμασία αυξάνουν τις πιθανότητες επανάληψης της συμπεριφοράς, ενώ αντίθετα η αρνητική ενίσχυση, η τιμωρία και η αποδοκιμασία ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες επανάληψης της συμπεριφοράς. Στο σχολικό περιβάλλον ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην ενίσχυση της επιθυμητής και όχι –πολλές φορές χωρίς να γίνει κατανοητό ή ακόμη χωρίς τη θέλησή μας– της ανεπιθυμητής συμπεριφοράς.

Ο **Νόμος της έντασης**, σύμφωνα με τον οποίο η ένταση, η ποσότητα αλλά

84. Bandura.

85. Ανακαλυπτική μάθηση, Bruner.

86. Bandura.

και η ποιότητα του αποτελέσματος, της θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης που δέχεται το άτομο ως αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς του αυξάνει ή αντίστοιχα μειώνει τις πιθανότητες επανάληψης της συμπεριφοράς. Όσο ισχυρότερη, δηλαδή, είναι η ικανοποίηση ή η μη ικανοποίηση που προκύπτει ως αποτέλεσμα σε μια συμπεριφορά τόσο μεγαλύτερη ή μικρότερη αντίστοιχα είναι και η σύνδεση που χαρακτηρίζει το ερέθισμα και την απάντηση.

Ο **Νόμος του πρόσφατου** αποδεικνύει ότι αυτά που πρόσφατα μαθαίνουμε τα θυμόμαστε καλύτερα, ενώ σύμφωνα με το **Νόμο της προτεραιότητας** ό,τι ως εμπειρία προηγείται της νέας μάθησης έχει σημασία γι' αυτή. Η σημασία αυτή, σύμφωνα και με τα όσα αναφέρονται σχετικά με τους μηχανισμούς απομάθησης, μπορεί να έχει θετικές-ευνοϊκές για τη μάθηση ή αρνητικές-μη ευνοϊκές επιπτώσεις. Συνήθως, ένα πρόσφατο ερέθισμα διευκολύνει το άτομο να ανακαλέσει προγενέστερα γεγονότα ή συμβάντα ή πληροφορίες που παρουσιάζουν κάποια ομοιότητα με το ερέθισμα (**Νόμος ομοιότητας**).

Απαραίτητο διευκολυντικό στοιχείο για τη μάθηση είναι το άτομο να είναι «έτοιμο» για μάθηση. Πρόκειται για το λεγόμενο **Νόμο της ετοιμότητας**. Συχνά η έννοια της ετοιμότητας αντικαθίσταται με την έννοια της ωριμότητας. Αν όμως η ωριμότητα συνιστά μια ψυχοσυναισθηματική και βιολογική ωρίμανση του ατόμου, η οποία μπορεί βέβαια να επηρεάζει τη μάθηση, δεν αποκλείει όμως την περίπτωση ενός ατόμου «ώριμου», αλλά για διάφορους λόγους «ανέτοιμου» για μάθηση. Συχνά η ετοιμότητα για τη μάθηση προσδιορίζεται εκτός των άλλων και από περιβαλλοντικούς παράγοντες που έχουν να κάνουν τόσο με την οικογένεια όσο όμως και με το σχολείο, αλλά και τους γενικότερους παράγοντες της οργάνωσης της μάθησης.

10.7 Τι σημαίνει «μεταβίβαση μάθησης⁸⁷»;

Ως μεταβίβαση μάθησης ορίζεται το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο η μάθηση σε μια κατάσταση επηρεάζει το άτομο στη μάθηση ή γενικότερα στη συμπεριφορά του σε κάποια άλλη κατάσταση.

Ο επηρεασμός αυτός μπορεί να είναι θετικός ή αρνητικός. Να διευκολύνει ή αντίθετα να δυσχεραίνει τη νέα συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η γνώση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να διευκολύνει ή ακόμη και να εμποδίσει την κατάκτηση κάποιας άλλης.

87. Αντί του όρου «μεταβίβαση μάθησης» χρησιμοποιούνται συχνά και οι όροι «μετάθεση» και «μετατόπιση».

Χαρακτηριστικά, **θετική μεταβίβαση μάθησης** θεωρούμε ότι έχουμε όταν η προγενέστερη –παλαιά– μάθηση διευκολύνει τη νέα. Οι δομές, η σύνταξη, η ετυμολογία στην εκμάθηση μιας λατινογενούς γλώσσας, θα διευκολύνουν την εκμάθηση μιας νέας, επίσης λατινογενούς γλώσσας.

Αντίθετα, είναι δυνατόν η παλαιά μάθηση να εμποδίζει και να δυσχεραίνει τη νέα μάθηση δρώντας ανασταλτικά.

Για τις συνειρμικές θεωρίες μάθησης, η μεταβίβαση διευκολύνεται με βάση τους νόμους της ομοιότητας και της αντίθεσης. Για τις γνωστικές θεωρίες η μεταβίβαση της μάθησης διευκολύνεται μέσω της κατανόησης, της μετάθεσης και της γενίκευσης, ενώ για άλλους μέσω της «μεταγνώσης», δηλαδή της μάθησης των μηχανισμών απόκτησης των γνωστικών δεξιοτήτων και λειτουργιών.

Η μεταβίβαση της παλαιάς μάθησης διευκολύνεται ακόμη μέσω της σύνδεσής της με κίνητρα, αξίες, ενδιαφέροντα, ανάγκες, σκοπούς και στόχους κ.λπ.

10.8 Τι σημαίνει «υπερμάθηση»;

Υπερμάθηση έχουμε όταν η γνώση μπορεί να θεωρηθεί πλήρως αποκτημένη. Η πλήρης κατάκτηση της γνώσης:

1. Αυξάνει την αντίσταση στη λήθη.
2. Αυξάνει την αντίσταση στις παρεμβολές και την καταστροφή που μπορεί να προέλθει εξαιτίας μιας νέας μάθησης.
3. Ευνοεί τη θετική μεταφορά/μεταβίβαση της μάθησης.
4. Βελτιώνει τη χρήση γνώσεων και κανόνων σε σύνθετες καταστάσεις και προβλήματα.

10.9 Ποιες είναι οι βασικές θεωρίες μάθησης;

Οι βασικές θεωρίες μάθησης είναι:

1. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες⁸⁸.
2. Οι μορφολογικές θεωρίες⁸⁹.
3. Η θεωρία του ψυχολογικού πεδίου⁹⁰.
4. Οι γνωστικές θεωρίες⁹¹.

88. Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner κ.ά.

89. Kohler, Koffka κ.ά.

90. Η θεωρία του πεδίου (K. Lewin).

91. Piaget, Ausubel, Bruner κ.ά.

5. Η κοινωνική θεωρία για τη μάθηση⁹².
6. Η ψυχοκοινωνική θεωρία⁹³.
7. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία⁹⁴.
8. Η ανθρωπιστική προσέγγιση⁹⁵.
9. Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας⁹⁶.

10.10 Ποια είναι τα κύρια σημεία των συμπεριφοριστικών⁹⁷ θεωριών μάθησης και οι σημαντικότεροι εκπρόσωποί τους⁹⁸;

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, ψυχολογία είναι η μελέτη της συμπεριφοράς του ατόμου σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και θα πρέπει να αυτοπεριοριστεί σε παρατηρήσιμα, μετρήσιμα φαινόμενα, τα οποία μπορούν να ερευνώνται με επιστημονική αυστηρότητα (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Κύριοι εκπρόσωποι και θεμελιωτές των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης είναι οι Ρανλον, Watson, Thorndike και Skinner, οι οποίοι θεμελιώνουν την αξία της κατάλληλης οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η **ενίσχυση της συμπεριφοράς**, «κάθε συμπεριφορά που ενισχύεται τείνει να επαναληφθεί, ενώ κάθε συμπεριφορά που δεν ενισχύεται τείνει να εξαλειφθεί», αποτελεί μία από τις σημαντικότερες θέσεις των συμπεριφοριστών. «Η εθελοντική ή αυτόματη συμπεριφορά είτε ενισχύεται είτε αποδυναμώνεται από την άμεση παρουσία είτε μιας ανταμοιβής είτε μιας τιμωρίας. Η **νέα εκμάθηση** εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της θετικής ενίσχυσης και τα παλαιά σχέδια εγκαταλείπονται ως αποτέλεσμα της αρνητικής» (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Η μάθηση για τους συμπεριφοριστές είναι αποτέλεσμα αλληλουχιών εξωτερικών ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο και που οδηγούν στη διαμόρφωση ή αλλαγή συγκεκριμένων συμπεριφορών μέσα από τη θετική ή αρνητική ενίσχυση, είτε μέσω αμοιβής είτε μέσω τιμωρίας, της επιθυμητής συμπεριφοράς. Είναι μια

92. Bandura.

93. Erikson.

94. Vygotsky.

95. Rogers.

96. Gagne, Newell & Simon.

97. Behaviorism.

98. Η παρουσίαση γίνεται σε συντομία, με αλφαβητική και όχι χρονολογική, αξιολογική ή άλλη σειρά.

αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή ως αποτέλεσμα των ασκήσεων και των εμπειριών που θέτει ο δάσκαλος.

Συμπεριφοριστικές τεχνικές είναι εκείνες που προσπαθούν να ελέγξουν τη μαθητική συμπεριφορά και να την οδηγήσουν στην επιθυμητή κατεύθυνση με τη συστηματική χρήση ποινών και αμοιβών, της αγνόησης και του προσωπικού και συμβολικού παραδείγματος. Αντιπροσωπευτική έκφραση αυτής της τάσης είναι η τεχνική της «τροποποίησης της συμπεριφοράς» (Ματσαγγούρας, 1998).

Κεντρικό ρόλο για τους συμπεριφοριστές ασκεί **ο δάσκαλος ως μεταδότης** γνώσεων αλλά και ως παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να ενισχύσει ή να αποθαρρύνει μια συμπεριφορά.

Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος αποτελούν επίσης κεντρικό σημείο στην προσέγγιση των συμπεριφοριστών και διατυπώνονται με τη μορφή των συμπεριφορών που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές.

Αυτονόητο είναι ότι δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σημασία της εκπαίδευσης και την οργάνωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, των κατάλληλων δηλαδή προϋποθέσεων για να «επιτευχθεί» η μάθηση. Η «**παντοδυναμία**» της **αγωγής** και ο καθοριστικός ρόλος του διδάσκοντος, τα οποία πρεσβεύουν οι συμπεριφοριστές, εκφράζονται πλήρως στην τοποθέτηση του Watson «δώστε μου μια δωδεκάδα νήπια με υγεία και αρτιμέλεια και το ειδικό περιβάλλον στο οποίο θα τα αναθρέψω ... μπορώ να τα εκπαιδέσω ώστε να γίνει... ακόμη και ζητιάνος ανεξάρτητα από τα φυσικά του χαρίσματα, τις κλίσεις και τις ικανότητες και ακόμα ανεξάρτητα από τις ενασχολήσεις και τον ψυχισμό των προγόνων του (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2000).

10.11 Η Θεωρία του Edwin Guthrie (1886-1959)

Ο **Guthrie** ερμηνεύει το φαινόμενο της μάθησης κυρίως μέσα από το νόμο της συνάφειας. Θεωρεί ότι αν σε μια δεδομένη κατάσταση ο οργανισμός εκδήλωσε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η ίδια συμπεριφορά θα επαναληφθεί αν ο οργανισμός βρεθεί και πάλι στην ίδια κατάσταση, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο νόμο του «πρόσφατου», σύμφωνα με τον οποίο το τελευταίο σε μια δεδομένη κατάσταση, αυτό είναι που θα επαναληφθεί τη στιγμή που ο οργανισμός βρεθεί και πάλι στην ίδια κατάσταση (Guthrie, 1959).

Ερμηνεύει την **απομάθηση** ως αποτέλεσμα νέας μάθησης⁹⁹ και θεωρεί ότι προκειμένου να εξαλειφθεί ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον

99. Θεωρία που ερμηνεύει τη λήθη ως αποτέλεσμα παρεμβολής ισχυρότερου ερεθίσματος.

θα πρέπει να προσφερθεί νέα επιθυμητή συμπεριφορά στο μαθητή (ώστε ως αποτέλεσμα νέας μάθησης να εξαλειφθεί η παλαιά «αρνητική» μάθηση).

10.12 Η Θεωρία του Ivan Pavlov (1849-1936)

Ο **Pavlov** συνέδεσε το όνομά του με την ανακάλυψη και διερεύνηση των εξαρτημένων αντανάκλαστικών. Πιστεύει ότι ένα ερέθισμα, το οποίο αρχικά δεν ήταν αρκετό για να προκαλέσει μια **αντανάκλαστική αντίδραση**, μπορεί όταν κατ' επανάληψη συσχετιστεί χρονικά με ένα άλλο «υποκατάστατο» ερέθισμα να είναι αρκετό για να προκαλέσει την αντίδραση.

Έπειτα από πειράματα που έκανε στο εργαστήριό του με σκυλιά, διατύπωσε τη μάθηση με υποκατάσταση¹⁰⁰, η οποία όμως για να υπάρξει θα πρέπει 1) να υπάρχει η κατάλληλη εσωτερική προδιάθεση η οποία προκαλείται από κάποια ανάγκη και 2) το υποκατάστατο ερέθισμα να εμφανίζεται σε ορισμένο χρόνο μετά την παρουσίαση του φυσικού ερεθίσματος.

Υποστηρίζει ότι για τη μάθηση με υποκατάσταση είναι απαραίτητη η κατά διαστήματα ενίσχυση του ερεθίσματος, γιατί σε αντίθετη περίπτωση θα υπάρξει απόσβεση της συμπεριφοράς και ότι όταν ένα υποκατάστατο ερέθισμα συνδεθεί με μια αντίδραση, τότε και άλλα παρόμοια ερεθίσματα είναι δυνατό να προκαλέσουν την ίδια αντίδραση¹⁰¹. Αντίθετα, όταν ο οργανισμός μάθει να μην αντιδρά σε ερεθίσματα που δεν σχετίζονται με το αρχικό πραγματικό ερέθισμα τότε θεωρούμε ότι «έμαθε» να διακρίνει τα ερεθίσματα¹⁰². Οι δύο βασικοί πόλοι της μάθησης για τον Pavlov είναι η γενίκευση¹⁰³ και η διάκριση των ερεθισμάτων.

10.13 Η Θεωρία του Burrhus Skinner (1904-1990)

Για τον **Skinner** «Η εφαρμογή της εξαρτημένης μάθησης στην εκπαίδευση είναι απλή και άμεση. Η διδασκαλία είναι η ρύθμιση των κινήτρων της ενίσχυσης με

100. Το πείραμά του: αφού τοποθετήθηκε μία συσκευή μέτρησης σιέλου στο στόμα ενός πεινασμένου σκύλου, παρουσιάζονταν στο ζώο το φαγητό του ενώ παράλληλα κτυπούσε ένα κουδούνι. Έπειτα από μερικές επαναλήψεις ο σκύλος παρουσίαζε έκκριση σιέλου και μόνο στο άκουσμα του κουδουνιού και όχι στη θέα της τροφής. Το κουδούνι δηλαδή που δεν είχε αρχικά καμία σημασία για το σκύλο έγινε ένα υποκατάστατο ερέθισμα του πραγματικού φυσικού ερεθίσματος που ήταν η τροφή, προκαλώντας την ίδια με αυτό αντίδραση που ήταν η έκκριση σιέλου του σκύλου.

101. Το φαινόμενο αυτό καλείται γενίκευση.

102. Το φαινόμενο αυτό καλείται διάκριση.

103. Η μεταβίβαση μιας αντίδρασης από ένα ερέθισμα σε ένα άλλο παρόμοιο ερέθισμα.

τα οποία οι σπουδαστές μαθαίνουν. Μαθαίνουν χωρίς διδασκαλία στα φυσικά περιβάλλοντά τους, αλλά οι δάσκαλοι ορίζουν τα κίνητρα που επισπεύδουν την εκμάθηση, είτε επιταχύνοντας την εμφάνιση της συμπεριφοράς, που ειδήλλως θα αποκτιόταν αργά, είτε σιγουρεύοντας την εμφάνιση της συμπεριφοράς, που ειδήλλως δεν εμφανίζεται ποτέ» (Debesse & Mialaret, 1985).

Ο Skinner μέσα από την παρατήρηση και το πείραμα διαπιστώνει ότι όλη η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης, αντιδράσεων δηλαδή σε εξωτερικούς ερεθισμούς που ανάλογα με το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα μπορεί να επανεμφανιστούν ή όχι. Η θεωρία του προσδιορίζεται ως **θεωρία ενεργητικής υποκατάστασης ή συντελεστικής μάθησης**¹⁰⁴ (Debesse & Mialaret, 1985).

Προσδιορίζει δύο είδη συμπεριφοράς α) **την αντανακλαστική** (ή συμπεριφορά αντίδρασης), η οποία δεν εκφράζει τίποτε άλλο παρά τη σύνδεση ανάμεσα σε εξωτερικά ερεθίσματα και αντιδράσεις και β) **την ενεργό**, συντελεστική, η οποία δεν είναι υποχρεωτικά αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα, αλλά μια τυχαία αντίδραση. Χαρακτηριστικό είναι ότι ενώ η συμπεριφορά αντίδρασης εξαρτάται απόλυτα από το ερέθισμα, η ενεργός συμπεριφορά επηρεάζεται από αυτό που ακολουθεί.

Συντελεστική, λοιπόν, ορίζεται κάθε συμπεριφορά η οποία με κάποιον τρόπο συντελεί στο περιβάλλον ή το μεταβάλλει και η οποία δεν φαίνεται να συνδέεται με κάποιο ερέθισμα, κατευθύνεται όμως προς ένα στόχο και γι' αυτό συχνά ονομάζεται και λειτουργική.

Υποστηρίζει ότι κάθε αντίδραση η οποία ακολουθείται από κάποιο ενισχυτικό στοιχείο (αμοιβή) τείνει να επαναληφθεί.

Δέχεται δύο είδη ενισχυτών: τους θετικούς και τους αρνητικούς:

Θετικοί ενισχυτές είναι καθετί το οποίο αυξάνει την πιθανότητα για αντίδραση, κάτι το οποίο προστιθέμενο σε μια κατάσταση συμπεριφοράς με την εκδήλωση κάποιας αντίδρασης αυξάνει την πιθανότητα επανάληψης της αντίδρασης.

Αρνητικοί ενισχυτές είναι καθετί που αυξάνει την πιθανότητα για αντίδραση με την αφαίρεσή του, κάτι το οποίο αφαιρούμενο από μια κατάσταση συμπεριφοράς με την εκδήλωση κάποιας αντίδρασης αυξάνει την πιθανότητα επανάληψης της αντίδρασης¹⁰⁵.

Ο Skinner αντιτίθεται στη χρήση της τιμωρίας, μεταξύ άλλων, διότι θεωρεί ότι η τιμωρία καταστέλλει μόνο προσωρινά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά,

104. Αύξηση δηλαδή της πιθανότητας να συμβεί μια αντίδραση ως συνέπεια μιας ενίσχυσης.

105. Π.χ. η διακοπή στέρησης τροφής.

προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στον τιμωρούμενο, δείχνει στο άτομο τι δεν πρέπει να κάνει, χωρίς να του υποδεικνύει το τι θα έπρεπε να κάνει, αναπτύσσει την επιθετικότητα (Debesse & Mialaret, 1985).

Θεωρεί ότι η αλλαγή των συνθηκών οι οποίες προκαλούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και η παροχή χρόνου «προς απόσβεση» μιας συμπεριφοράς ή ωρίμανσης ενός οργανισμού διευκολύνουν αποτελεσματικά τη μάθηση.

Υποστηρίζει την αυτενέργεια και τον αυτοέλεγχο της προόδου του μαθητή και είναι σ' αυτή την αρχή που στηρίζει την «προγραμματισμένη διδασκαλία¹⁰⁶» ή «προγραμματισμένη μάθηση» με την οποία συνδέει το όνομά του.

Πιστεύει ότι μέσα από τις **μηχανές μάθησης** η συμπεριφορά ενισχύεται ή αποσβένεται άμεσα, απαντώντας στους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης του κάθε οργανισμού.

Πρόκειται για μια γραμμική προσέγγιση που περιλαμβάνει μικρά βήματα, που παρουσιάζονται σε ένα τμήμα κάθε φορά, προχωρώντας από τμήμα σε τμήμα με έναν συστηματικό τρόπο («γραμμικό πρόγραμμα» ή «διακλαδισμένο πρόγραμμα»). Στο επόμενο βήμα οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν (ενεργός συμμετοχή) και η «προφανής απάντηση» πραγματοποιείται. Η απάντηση ενισχύεται αν είναι ορθή, ενώ προσφέρεται η δυνατότητα να διορθωθεί αν είναι λανθασμένη. Η βασική αρχή του συμπεριφορισμού για την άμεση γνώση του αποτελέσματος¹⁰⁷ και την ανατροφοδότηση υλοποιείται μέσω των μηχανών μάθησης.

Η **προγραμματισμένη διδασκαλία**, της οποίας εμπνευστής ήταν ο Skinner μέσω του ομώνυμου «κουτιού» του που, ειδικά σχεδιασμένο, βοήθησε στο να μελετηθούν τα αποτελέσματα των αμοιβών ή των προγραμμάτων ενίσχυσης όπως τα αποκαλούσε στη συντελεστική συμπεριφορά και το οποίο σήμερα αντικαταστάθηκε με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, προωθεί πολύτιμες πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, μπορεί να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό, ενώ η αξιολόγηση των αντιδράσεών του είναι άμεση, επιβραβεύοντας τη σωστή απάντηση, κάτι που δύσκολα επιτυγχάνεται στην παραδοσιακή μαζική διδασκαλία της τάξης, είναι όμως εφικτή σε ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πρόγραμμα υπολογιστή (Ράπτης, 1996).

106. Διδακτική διαδικασία κατά την οποία οι πληροφορίες παρουσιάζονται σε μικρά βήματα μέσω κατάλληλης συσκευής (του Η/Υ σήμερα), θέτουν ερωτήσεις, απαιτούν απαντήσεις από τους μαθητές και προσφέρουν άμεση γνώση των αποτελεσμάτων.

107. Τη γνώση δηλαδή για την ορθότητα ή μη μιας απάντησης ή λύσης.

Βασικές αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας:

1. Η ενεργός συμμετοχή του μαθητή.
2. Η δόμηση της ύλης σε μικρές, σύντομες, ενότητες.
3. Η παρουσίαση της ύλης σύμφωνα με τους ρυθμούς του μαθητή.
4. Η ενίσχυση των προσπαθειών του μαθητή και η άμεση επαλήθευση της απάντησής του.
5. Η άμεση επιβράβευση της σωστής απάντησης.

10.14 Η Θεωρία του E. L. Thorndike (1874-1949)

Ο **Thorndike** διατυπώνει στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα τη θεωρία του η οποία είναι γνωστή ως **συνειρμική θεωρία ή θεωρία σύνδεσης**¹⁰⁸. Θεωρεί ότι η βάση της μάθησης δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια **διαδικασία σύνδεσης**¹⁰⁹ **ερεθισμάτων και αντιδράσεων**. Διατυπώνει τη θέση ότι η βασική μορφή μάθησης είναι η μάθηση με δοκιμή και πλάνη, ότι η μάθηση είναι άμεση, ότι δηλαδή δεν μεσολαβεί ο νους (η σκέψη) παρά μόνο μια άμεση σύνδεση ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, τονίζει την αυτενέργεια του μαθητή και θεωρεί την τιμωρία ακατάλληλη για τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Thorndike στηριζόμενος στα πειράματα που έκανε μελετώντας κυρίως τη συμπεριφορά των ζώων¹¹⁰ διατύπωσε μια σειρά βασικών θέσεων, νόμων, από τους οποίους σημαντικότεροι είναι οι ακόλουθοι:

1. **Ο Νόμος του Αποτελέσματος**, σύμφωνα με τον οποίο η σύνδεση ανάμεσα σε μια αντίδραση και στο ερέθισμα που την προκάλεσε ενδυναμώνεται ή αποδυναμώνεται αντίστοιχα σύμφωνα με το ευχάριστο ή δυσάρεστο αποτέλεσμα που προκάλεσε.
2. **Ο Νόμος της Ετοιμότητας**, σύμφωνα με τον οποίο όταν ένας οργανισμός είναι έτοιμος να εκτελέσει μία πράξη ή μία συμπεριφορά η πραγματοποίησή της προκαλεί ικανοποίηση, ενώ αντίθετα η μη πραγματοποίησή της δυσαρέσκεια. Ακόμα, αναφέρεται ότι ο εξαναγκασμός κάποιου να εκτελέσει κάτι που δεν του είναι επιθυμητό προκαλεί ματαίωση (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).
3. **Ο Νόμος της Άσκησης**, σύμφωνα με τον οποίο όσο πιο συχνά γίνεται ορισμένη αντίδραση τόσο η σχέση μεταξύ ερεθίσματος και της αντίδρασης αυ-

108. Συνδετισμός, συνδετική θεωρία.

109. Συνειρμός.

110. Αλλά και των ανθρώπων μετά το 1930.

τής γίνεται στενότερη και ισχυρότερη¹¹¹ και σε αντίθετη περίπτωση όταν η αντίδραση δεν συμβαίνει συχνά η σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης αποδυναμώνεται¹¹². Συμπληρώνει, μάλιστα, ότι η εξάσκηση ενδυναμώνει τις συνδέσεις μόνο στις περιπτώσεις που η αντίδραση συνοδεύεται από ευχάριστο αποτέλεσμα (Debesse & Mialaret, 1985).

4. **Ο νόμος της Διάθεσης** κατά τον οποίο η μάθηση εξαρτάται από τη διάθεση του οργανισμού.
5. **Ο νόμος της Αναλογίας**¹¹³ σύμφωνα με τον οποίο η αντίδραση σε μια νέα, άγνωστη κατάσταση είναι ανάλογη με την αντίδραση που ήδη έχει προκληθεί σε μια γνωστή παρόμοια προς αυτή κατάσταση¹¹⁴.

Στη διδακτική πράξη η θεωρία του Thorndike τονίζει την αξία της επανάληψης¹¹⁵ και τη σημασία της προσφοράς όσο το δυνατόν περισσότερων γνωστικών στοιχείων στο μαθητή, προκειμένου να διευκολύνεται στη συνέχεια η «μεταβίβαση» της σχολικής γνώσης στην πραγματική ζωή.

10.15 Η Θεωρία του John Watson (1878-1958)

Ο **Watson** θεωρείται ο κύριος εκπρόσωπος της **ψυχολογίας της συμπεριφοράς**. Το περιβάλλον, σύμφωνα με τη θεωρία του, παίζει τον κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Καθετί μπορεί να μαθευτεί, ακόμη και η παρώθηση και τα ένστικτα είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι κληρονομικότητας (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2004).

Υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια **διαδικασία εξαρτημένων αντανακλαστικών**, ένα είδος δηλαδή αντικατάστασης του ενός ερεθίσματος από άλλο (Debesse & Mialaret, 1985).

Θεωρεί ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με ορισμένα μόνο αντανακλαστικά και με τα συναισθήματα του φόβου, της αγάπης και του θυμού. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους διαμορφώνονται ανάλογα με τις συνδέσεις ανάμεσα σε αντιδράσεις και τα ερεθίσματα, ή τα υποκατάστατά τους, που δέχονται από το περιβάλλον.

111. Νόμος χρήσης.

112. Νόμος αχρησίας.

113. Όμοιων στοιχείων.

114. Αυτό που ορίζεται στην πράξη ως μεταβίβαση μάθησης.

115. Σήμερα γίνεται δεκτό ότι η επανάληψη δεν διευκολύνει τη μάθηση παρά μόνο αν προσφέρεται ικανοποίηση ή υπάρχει κίνητρο (Debesse & Mialaret, 1985).

Βασικές αρχές του ήταν ότι:

1. Όσο πιο συχνά εκδηλώνεται μια αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να επαναληφθεί η αντίδραση αυτή στο ίδιο ερέθισμα¹¹⁶.
2. Όσο πιο πρόσφατα έχει εκδηλωθεί μια αντίδραση σε συγκεκριμένο ερέθισμα τόσο αυξημένη είναι η πιθανότητα να επαναληφθεί η ίδια αντίδραση στο ίδιο ερέθισμα¹¹⁷ (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Στο χώρο του σχολείου η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας και η επιβράβευση συντελεί στη μάθηση, ενώ αντίθετα η αυταρχική ατμόσφαιρα, οι απειλές και οι τιμωρίες συνδέονται με την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και τα μαθήματα.

10.16 Ποια είναι τα κύρια σημεία των μορφολογικών¹¹⁸ θεωριών μάθησης και οι σημαντικότεροι εκπρόσωποί τους¹¹⁹;

Η **μορφολογική ψυχολογία** αναπτύσσεται τον 20ό αιώνα στη Γερμανία με ιδρυτή τον **K. Wertheimer** (1880-1943), ο οποίος μελέτησε την αντίληψη και τις διαδικασίες λύσης προβλημάτων, και κύριους εκπροσώπους της τους **W. Kohler** (1887-1967), ο οποίος διερεύνησε την **ενορατική μάθηση**, και **K. Koffka** (1886-1941), ο οποίος περιέγραψε τους **νόμους της αντίληψης**.

Σύμφωνα με τη μορφολογική θεωρία, η μορφή¹²⁰ γίνεται αντιληπτή ως όλο, ως ένα ενιαίο σύνολο οργανωμένων μορφών και όχι ως ένα σύνολο ανεξάρτητων στοιχείων. Για τη μορφολογική ψυχολογία μια μελωδία είναι μια μορφή την οποία αναγνωρίζουμε ως όλο, ακόμη κι όταν αυτή έχει μεταφερθεί σε διαφορετικό (χαμηλότερο ή υψηλότερο) τόνο, ενώ δεν είναι εύκολα διακριτά τα επιμέρους στοιχεία τα οποία τη συνθέτουν (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2000).

Υποστηρίζεται ότι τα **αισθητήρια φαινόμενα** πρέπει να μελετώνται άμεσα, χωρίς ανάλυση, όπως ακριβώς φαίνονται, ενώ ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην κληρονομική αντιληπτική ικανότητα του ατόμου που ως συνέπεια έχει την οργάνωση του αντιληπτικού πεδίου σε λογικές μορφές.

Η σχέση ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, κάτι που εκφράζει τη

116. Αρχή της συχνότητας.

117. Αρχή του πρόσφατου.

118. Ψυχολογία της μορφής ή θεωρία Gestalt.

119. Η παρουσίαση γίνεται σε συντομία, με αλφαβητική και όχι χρονολογική, αξιολογική ή άλλη σειρά.

120. «Gestalt» σημαίνει «μορφή» ή «οργάνωση».

θεωρία της συμπεριφοράς, δεν ισχύει απόλυτα, αλλά σύμφωνα με τους φαινομενολόγους¹²¹ ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση παρεμβάλλεται ένα σύνολο σχέσεων, οι οποίες δομούνται όχι ως αποτέλεσμα μάθησης, όπως υποστηρίζουν οι συμπεριφοριστές, αλλά ως αποτέλεσμα της δομής του εγκέφαλου.

Η συμμετρία¹²², η γειτνίαση¹²³, η ομοιότητα¹²⁴, το κλειστό σχήμα¹²⁵ και η καμπύλη ευνοούν την οργάνωση του αντιληπτικού πεδίου. Κατά συνέπεια θα πρέπει κατά τη διαδικασία οργάνωσης του προς μάθηση υλικού τα μέρη να είναι συνδεδεμένα με το όλο, τόσο στη διδασκαλία όσο και στο σχεδιασμό των διδακτικών βιβλίων. Υλικό που δεν αποτελεί «ενιαίο όλο» δεν διευκολύνει τη μάθηση ούτε τη συγκράτησή του στη μνήμη (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2000). Ο δάσκαλος θα πρέπει να διευκολύνει το μαθητή στην οργάνωση των εμπειριών και των γνώσεών του σε σύνολα με νόημα.

Οι ψυχολόγοι της μορφής υποστηρίζουν ότι ο **βαθμός ασάφειας** με τον οποίον «ο μαθητής αντιλαμβάνεται κάποιο πρόβλημα, συντελεί περισσότερο στην προώθηση μάθησης παρά η τιμωρία ή η αμοιβή. Ο μαθητής παροτρύνεται να ελαττώσει την ασάφεια, όχι από εξωτερικούς παράγοντες αλλά από την οργάνωση της αντίληψης. Αν ο μαθητής δεν βλέπει ασάφεια στην κατάσταση ή πιστεύει ότι καταλαβαίνει αυτό που του παρουσιάζει ο δάσκαλος, δεν έχει την παρότρυνση να το μάθει γιατί ήδη έχει οργάνώσει την κατάσταση στον εγκέφαλό του» (Debesse & Mialaret, 1985: 328).

Η **ολική μέθοδος ανάγνωσης**, βασίζεται στη μορφολογική θεώρηση, όπου το σύνολο προηγείται του μέρους (αρχικά ο μαθητής διαβάσει τη λέξη και μετά την «αποκωδικοποιεί» στα επιμέρους γράμματα που την αποτελούν).

10.17 Τι σημαίνει ενορατική¹²⁶ μάθηση;

Σύμφωνα με τους οπαδούς της **μορφολογικής θεωρίας**, η μάθηση είναι ένα νοητικό, γνωστικό φαινόμενο.

Το άτομο, ο μαθητής, επιδιώκει μέσα από νοητική μελέτη να επιλύσει κάθε

121. Οι οπαδοί της θεωρίας της μορφής (μια και μελετούν τα διάφορα φαινόμενα «όπως φαίνονται»).

122. Νόμος της συμμετρίας: οι συμμετρικές μορφές γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές από τις ασύμμετρες και τις ακανόνιστες.

123. Νόμος της εγγύτητας: αντιλαμβανόμαστε ως όλο τα στοιχεία που βρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο, ακόμα και στην περίπτωση που δεν απαρτίζουν στην πραγματικότητα το όλο.

124. Νόμος της ομοιότητας: τα όμοια στοιχεία γίνονται αντιληπτά μαζί και μαθαίνονται πιο εύκολα.

125. Νόμος ολοκλήρωσης ή κλειστών σχημάτων.

126. Διορατική μάθηση.

πρόβλημα που ανακύπτει. Η λύση όμως δεν έρχεται σταδιακά, αλλά «ξαφνικά», «ενορατικά», σε αντίθεση με τις θεωρήσεις των συμπεριφοριστών¹²⁷. Μάθηση με ενόραση σημαίνει δηλαδή την αιφνίδια αντίληψη των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων μιας κατάστασης, που οδηγεί στην εύρεση της λύσης. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης είναι απαραίτητη στο άτομο και ιδιαίτερα στο μαθητή, προκειμένου να εξοικειωθεί με τα ποικίλα προβλήματα στα οποία αναζητά, αλλά και βρίσκει τη λύση, ενώ ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο περιβάλλον και τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες μπορούν να ευνοήσουν τη μάθηση.

Οι **βασικές αρχές της ενορατικής μάθησης** διατυπώνονται ως ακολούθως (Debesse & Mialaret, 1985: 326):

1. Μια προβληματική κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως όλο, γεγονός που προϋποθέτει την ανεύρεση των σχέσεων που υπάρχουν στα μέρη που συνθέτουν την ολότητα.
2. Η αιφνιδιαστική λύση σε μια κατάσταση «δικαιολογείται» ως η αιφνίδια μεταφορά μάθησης, ήδη γνωστής (μαθημένης) από άλλες περιπτώσεις.
3. Η λύση που προκύπτει μέσω της διαδικασίας της ενόρασης δημιουργεί ευχάριστη κατάσταση και η μάθηση που λαμβάνει χώρα είναι συνήθως μόνιμη και γενική.
4. Η διορατική μάθηση περιλαμβάνει πάντοτε κάποιο νέο στοιχείο.

10.18 Ποια είναι η συμβολή της θεωρίας του K. Lewin¹²⁸ στη μάθηση;

Ο **K. Lewin** (Κουρτ Λεβίν, 1890-1947) ανέπτυξε τη **θεωρία του ψυχολογικού πεδίου**, «θεωρώντας το ως ένα σύνολο τάσεων που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των κοινωνικών δυνάμεων» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2000: 37).

Για τον K. Lewin η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από ένα σύνολο φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών και ψυχικών γεγονότων και φαινομένων, τα οποία ορίζουν τον ψυχολογικό χώρο του ατόμου, το ψυχολογικό του πεδίο.

Αναφέρεται στην έννοια του «**ζωτικού χώρου**», ο οποίος συμπεριλαμβάνει κάθε γεγονός που καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου σε μια ορισμένη στιγμή.

Η συμπεριφορά του ατόμου προσδιορίζεται από τη **δυναμική αλληλεπίδρασή του** με το περιβάλλον, ενώ παράλληλα κάνει λόγο για το ψυχολογικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει και τις ανάγκες και τις επιδιώξεις του ατόμου.

¹²⁷. Η λύση ενός προβλήματος είναι κάτι το οποίο «προκύπτει», κατακτάται σταδιακά.

¹²⁸. Η θεωρία του Ψυχολογικού Πεδίου.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συμβολή του στην **κοινωνική ψυχολογία** και τη **δυναμική της ομάδας** και, κατά συνέπεια, στη δυναμική που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία, όπως για παράδειγμα στην ομάδα-τάξη.

Πιστεύει στην παρώθηση και το επίπεδο φιλοδοξιών του ατόμου για τη διευκόλυνση της μαθησιακής πράξης. Το επίπεδο φιλοδοξιών του ατόμου επηρεάζεται από την ομάδα στην οποία αυτό ανήκει, αλλά και από τις επιτυχίες ή αποτυχίες που δοκιμάζει στις προσπάθειές του.

Αντιτίθεται στην εφαρμογή ποινών γιατί, υποστηρίζει, με την ποινή δημιουργείται αρνητική κατάσταση στον οργανισμό και ένα είδος σύγκρουσης στον «ζωτικό του χώρο» με αποτέλεσμα «η πράξη που με εξαναγκασμό εκτελεί το άτομο να του γίνεται ιδιαίτερα μισητή» (Debesse & Mialaret, 1985).

Υπεραμύνεται της **μη αυταρχικής αγωγής** και θεωρεί ότι η ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων, αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων στο μαθητή συντελεί στη διεύρυνση του «ζωτικού του χώρου» (Lewin, 1951).

10.19 Ποια είναι τα κύρια σημεία των γνωστικών προσεγγίσεων στη μάθηση και οι σημαντικότεροι εκπρόσωποί τους;¹²⁹

Οι εκπρόσωποι της **γνωστικής ψυχολογίας** θεωρούν ότι τόσο οι συμπεριφοριστικές θεωρίες όσο και η μορφολογική ψυχολογία δεν μπορούν να ερμηνεύσουν αποτελεσματικά το φαινόμενο της μάθησης, από τη στιγμή που δεν εξετάζουν το τι ακριβώς συμβαίνει στο ίδιο το άτομο που μαθαίνει.

Οι ίδιοι αποδέχονται τον αποφασιστικό ρόλο των διάμεσων ενσυνείδητων γνωστικών λειτουργιών του ανθρώπου για την ερμηνεία και διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 1997).

Θεωρούν ότι το άτομο δεν παραμένει παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος αλλά με τις ενσυνείδητες γνωστικές του λειτουργίες επενεργεί πάνω στα ερεθίσματα, προσλαμβάνοντας, οργανώνοντας, κωδικοποιώντας και χρησιμοποιώντας επιλεκτικά τα πληροφοριακά ερεθίσματα δημιουργώντας νέες γνωστικές δομές.

Τονίζουν τις διαδικασίες εκείνες που ενεργοποιούν την αντίληψη, τη σκέψη και τη γνώση του ατόμου. Υποστηρίζουν ότι γεγονότα, **πράξεις και συμπεριφορές του κοινωνικού περιβάλλοντος** του κάθε ατόμου λειτουργούν ως μοντέλα-πρότυπα για τον προσδιορισμό της δικής του συμπεριφοράς.

129. Η παρουσίαση γίνεται με αλφαβητική και όχι χρονολογική, αξιολογική ή άλλη σειρά.

Κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικής προσέγγισης είναι οι Piaget, Bruner, Ausubel.

10.20 Η Θεωρία του David Ausubel

Ο **Ausubel** (Όζουμπελ) απορρίπτει την απομνημόνευση στη μάθηση και προτείνει τη «**μάθηση με νόημα**», όπου μέσω της «**εκθετικής διδασκαλίας**»¹³⁰ παρουσιάζεται στο μαθητή η νέα μάθηση με οργανωμένο τρόπο, ώστε να έχει νόημα και να συσχετίζεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή¹³¹. Υποστηρίζει ότι τίποτε δεν μαθαίνεται αν δεν έχει νόημα για το μαθητή. Απορρίπτει την απομνημόνευση και υποστηρίζει την «ουσιώδη μάθηση», δηλαδή τη μάθηση που προκύπτει όταν ο μαθητής ενεργεί επί των πληροφοριών, όταν προσπαθεί να συσχετίσει τις νέες πληροφορίες με αυτά που ήδη κατέχει (Debesse & Mialaret, 1985). Ο ρόλος του δασκάλου παρουσιάζεται σημαντικά καθοδηγητικός και συντελεί στην καλλιέργεια της απαγωγικής σκέψης του μαθητή, ενώ υποστηρίζει αναγκαία τη χρήση των προδρομικών οργανωτών¹³², δηλαδή γενικών πληροφοριών κατά την έναρξη του μαθήματος με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών να συνδέσουν τη νέα με την προϋπάρχουσα γνώση.

10.21 Η Θεωρία του Joseph Bruner

Ο **Bruner** (Μπρούνερ) θεωρεί ότι μεταξύ των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων μεσολαβούν οι γνωστικές λειτουργίες. Προκειμένου το άτομο να κατανοήσει το περιβάλλον, έχει ανάγκη να το οργανώσει γνωστικά μέσα από τη δημιουργία ταξινομήσεων, ομαδοποιήσεων και κατηγοριοποιήσεων.

Κάνει λόγο για την **Ανακαλυπτική Μάθηση**, δηλαδή για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μέσα από

1. την ανακάλυψη νέων γνώσεων και πληροφοριών,
2. το μετασχηματισμό και,
3. την αξιολόγησή τους,

130. Όπου όλες οι προς μάθηση πληροφορίες οργανώνονται και παρέχονται στο μαθητή στην τελική τους μορφή από το δάσκαλο και μόνο, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών.

131. Δεκτική μάθηση: όπου ο δάσκαλος δομεί το υλικό και το παρουσιάζει στους μαθητές στην τελική του μορφή, χωρίς να τους ζητά να ανακαλύψουν μόνοι τους αυτή τη μορφή (Lefrançois, 2004).

132. Εισαγωγικών οργανωτών.

αποκτά, επεξεργάζεται και κωδικοποιεί τις εξωτερικές πληροφορίες, δηλαδή κατακτά τη γνώση.

Προτείνει στον εκπαιδευτικό την παροχή της αναγκαίας βοήθειας στο μαθητή προκειμένου να διευκολυνθεί ο τελευταίος να ανακαλύψει βήμα βήμα τη γνώση, γεγονός που θα του προσφέρει αυτοεκπλήρωση και αυτοϊκανοποίηση, καθιστώντας μ' αυτό τον τρόπο περιττές τις αμοιβές και την ενίσχυση από την πλευρά του δασκάλου.

Για το σχολικό περιβάλλον ο ρόλος του μαθητή είναι σημαντικός, αφού δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά εκείνος ο οποίος παράγει τη γνώση, ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εποπτικότητα του προς μάθηση υλικού.

Η γνώση κατά τον Bruner αναπαριστάται:

- Είτε με **ενεργό**¹³³ **τρόπο**¹³⁴ οικοδομώντας έμπρακτες αναπαραστάσεις που σχετίζονται με την εκτέλεση δράσεων¹³⁵ (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003), έχει έντονα χειριστικό χαρακτήρα, λειτουργεί μέσω της δράσης και δεν χρησιμοποιεί ούτε εικόνες ούτε λέξεις (Fontana, 1996: 185). Στο στάδιο της πραξιακής αναπαράστασης το παιδί αποκτά αντίληψη των πραγμάτων μέσω των κινητικών του ενεργειών.
- Είτε με **εικονικό**¹³⁶ **τρόπο**^{137,138} οικοδομώντας εικονικές αναπαραστάσεις της εξωτερικής πραγματικότητας, μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων, της σκέψης, χωρίς όμως ακόμη να μπορεί η τελευταία να προβαίνει σε συνδυασμό των εικόνων αυτών.
- Είτε ακόμη με **συμβολικό**¹³⁹ **τρόπο** όπου οι αναπαραστάσεις αποτελούν εσωτερικές νοητικές εικόνες, συμβολίζονται με αφηρημένα σύμβολα και γίνονται κατανοητές ως αφηρημένες έννοιες. Το άτομο μπορεί να αναπαριστά με αφηρημένα σύμβολα τις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων και να τις συσχετίζει χωρίς να στηρίζεται στα δεδομένα στοιχεία της εμπειρίας (Debesse & Mialaret, 1985).

Για τον Bruner, σε αντίθεση με τον Piaget, υπάρχει συνεχής χρήση και των τριών προαναφερόμενων σταδίων στο άτομο και όχι διαδοχή τους (Fontana, 1996: 91).

133. Στάδιο Πραξιακής Αναπαράστασης. Συμπίπτει με την αισθησιοκινητική περίοδο του Piaget.

134. Κινητικές αντιδράσεις, π.χ. ποδήλατο, παίξιμο μπάλας κ.λπ.

135. Κυρίως στις μικρές ηλικίες.

136. Εικονιστικό.

137. Δημιουργία νοητικών εικόνων.

138. Στάδιο Εικονιστικής Αναπαράστασης.

139. Στάδιο Συμβολικής Αναπαράστασης. Π.χ. μαθηματικά, γλώσσα.

Μέσω της «αφομοίωσης αρχών και στάσεων» προτείνει ότι σε κάθε μάθημα θα πρέπει να δίνεται η γενική δομή, οι βασικές αρχές και τα βασικά του στοιχεία και μετά, πάνω στα γενικά αυτά στοιχεία, θα μπορέσει ο μαθητής μόνος του να ανακαλύψει και τις επιμέρους ειδικότερες γνώσεις.

Η ετοιμότητα για μάθηση, τα κίνητρα, η οργάνωση και τα χαρακτηριστικά του προς μάθηση αντικειμένου, καθώς και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν ανάλογα την ανακαλυπτική μάθηση.

Για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η φύση του μαθητή, η φύση της γνώσης που παρέχεται και η φύση της μαθησιακής διαδικασίας (Fontana, 1996: 197).

10.22 Η Θεωρία του Jean Piaget¹⁴⁰

Ο **Jean Piaget** (Πιαζέ) μελετά τη νοητική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου και υποστηρίζει ότι διανοητική ανάπτυξη σημαίνει απόκτηση νέων γνωστικών ικανοτήτων, η οποία προκύπτει μέσα από μια ποιοτική αλλαγή της δομής του τρόπου σκέψης (Debesse & Mialaret, 1985) του ατόμου, απόρροια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ίδιο και το περιβάλλον του.

Διαμορφώνει τις περιόδους της γνωστικής ανάπτυξης και υποστηρίζει ότι όλα τα άτομα περνούν υποχρεωτικά από κάθε στάδιο, πιθανά όμως με διαφορετικό ρυθμό και σε διαφορετική ηλικία. Οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά τη μετάβαση του ατόμου από το ένα στάδιο στο άλλο είναι:

1. **Η ωρίμανση**, δηλαδή, η ανάπτυξη του ατόμου η οποία οφείλεται στη βιολογική του και μόνο ανάπτυξη, δεν επηρεάζεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και αντίθετα επηρεάζεται και καθορίζεται από τις κληρονομικές του καταβολές.
2. **Η αλληλεπίδραση** του ατόμου με το φυσικό περιβάλλον, η οποία εκτός των άλλων, μπορεί να επηρεάσει και το ρυθμό ανάπτυξής του.
3. **Η κοινωνική εμπειρία** η οποία ασκεί σημαντική επίδραση στη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου μέσω κυρίως της επίδρασης που ασκεί στη γλωσσική του ανάπτυξη.

Η θεώρηση του Piaget για τα νοητικά στάδια επηρεάζει τη μαθησιακή διαδι-

140. Βλ. Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγικοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

κασία. Η κατανομή των μαθημάτων στις διάφορες τάξεις του σχολείου, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και η διδασκόμενη ύλη θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ικανότητες των παιδιών κάθε ηλικίας, στο επίπεδο δηλαδή της νοητικής τους κατάστασης. Υπεραμύνεται της ανάγκης για **εξατομικευμένη διδασκαλία**, προσαρμοσμένη στις νοητικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο δάσκαλος, σύμφωνα με την θεωρία του Ρίαγκετ, θα πρέπει να εξετάζει κάθε φορά το τι θα διδάξει και το πώς θα το διδάξει, προκειμένου να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στο επίπεδο ανάπτυξης κάθε μαθητή (Debesse & Mialaret, 1985).

Ουσιαστική μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία του Ρίαγκετ πραγματοποιείται μόνο μέσω της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή και σε μια ενεργητική συνεργασία δασκάλου και μαθητή. Ο ίδιος υποστήριζε ότι «μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω». «Διδασκαλία δεν σημαίνει να δείξουμε απλώς και μόνο, αλλά να μάθουμε στα παιδιά να ανακαλύπτουν», έλεγε (Piaget, 1980).

10.23 Η Θεωρία του Albert Bandura¹⁴¹

Για τον **Bandura** (Μπαντούρα) το άτομο δεν αντιδρά μηχανιστικά στις εξωτερικές επιδράσεις, αλλά η συμπεριφορά του είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού τριών παραγόντων που αλληλεπιδρούν: του ατόμου και των χαρακτηριστικών του, του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται και της συμπεριφοράς που το ίδιο υιοθετεί και εκφράζει. Χρησιμοποιεί τον όρο «**ανταποδοτικός ντετερμινισμός**» προκειμένου να προσδιορίσει το γεγονός της αμφίδρομης (ανταποδοτικής) επίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος¹⁴² (Lefrançois, 2004).

Εκπροσωπώντας την **κοινωνικο-γνωστική θεώρηση** υποστηρίζει ότι η μάθηση¹⁴³ είναι κυρίως διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και μεταταροπής τους σε συμβολικές αναπαραστάσεις που διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον.

Υποστηρίζει ότι μία βασική δυνατότητα του ατόμου είναι η ανάλυση των ιδίων των εμπειριών του και των διαδικασιών της σκέψης του.

Κάνει λόγο για μεταγνώση, για τη γνώση δηλαδή των τρόπων και των μηχανισμών μέσω των οποίων συντελείται η γνωστική διαδικασία (Κολιάδης, 1997).

141. Κοινωνική θεωρία μάθησης.

142. Το περιβάλλον επιδρά στο άτομο, αλλά και το άτομο επιδρά στο περιβάλλον επιλέγοντας και διαμορφώνοντάς το.

143. Η αλλαγή στη συμπεριφορά που προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον, ιδιαίτερα από τη συμπεριφορά των άλλων, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο.

Θεωρεί αναγκαία την **ενεργό μάθηση**¹⁴⁴ στην οποία ο ρόλος των γνωστικών λειτουργιών και της παρώθησης έχουν πολύ μεγαλύτερη αξία από ό,τι η ενίσχυση, ενώ εισηγείται παράλληλα τη μιμητική¹⁴⁵ μάθηση ή μάθηση παρατήρησης μέσα από τη μίμηση ενός προτύπου¹⁴⁶, αντιτιθέμενος όμως στην προβολή προτύπων επιθετικής συμπεριφοράς για την αποφυγή της σχετικής μίμησης και ταύτισης με το πρότυπο (Bandura, 1973· Mialaret, 1991). Παρατηρώντας τους άλλους, το παιδί αποκτά κοινωνική μάθηση¹⁴⁷ και η μίμηση αποτελεί θεμελιακό μηχανισμό στη διαδικασία κοινωνικοποίησής του. Ο Bandura τονίζει το ρόλο και τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και των νοητικών λειτουργιών στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Το άτομο μαθαίνει με βάση κάποιο πρότυπο το οποίο είτε αποτελεί τμήμα του πραγματικού του περιβάλλοντος είτε είναι συμβολικό δημιούργημα με το οποίο έρχεται έμμεσα σε επαφή¹⁴⁸.

Διαπιστώνει ότι μαθαίνεται περισσότερο εύκολα η **συμπεριφορά μοντέλου** που οδηγεί στην επιτυχία παρά αυτή που οδηγεί στην αποτυχία. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που στη σχολική τάξη δεν θα πρέπει να ενισχύεται η «αποκλίνουσα» συμπεριφορά κάποιου μαθητή προκειμένου να μην αποτελέσει πρότυπο μίμησης για τους άλλους, αλλά να συντελέσει στην «αναστολή» της διάθεσής τους να πράξουν παρόμοια¹⁴⁹. Οι συνέπειες που έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά για ένα άτομο αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επανάληψή της στο μέλλον σε παρόμοιες συνθήκες από ένα άλλο άτομο που απλά την παρατηρεί. Συμπεριφορές που σχετίζονται με θετικές συνέπειες υιοθετούνται και πιθανά επαναλαμβάνονται από τον παρατηρητή, ενώ αποφεύγονται εκείνες που γίνονται αντιληπτές ως αρνητικές. Τονίζεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας των συνεπειών, πραγματικών ή προβλεπόμενων, βάσει του οποίου το άτομο οδηγείται στο να σχηματίζει μια εικόνα για το είδος των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς και αντίστοιχα να δράσει ή να μη δράσει.

Υποστηρίζει επίσης και τον ουσιαστικό ρόλο της αυτεπάρκειας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου, όπου ως αυτεπάρκεια αναφέρει την αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο ως προς την ικανότητά του να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένο τομέα, να επιτύχει στην εκτέλεση κάποιου έργου (Κολιάδης,

144. Δραστηριοποίηση του ίδιου του ατόμου.

145. Επαγωγική.

146. Modeling.

147. Απόκτηση τύπων συμπεριφοράς που συμβιβάζονται με τις κοινωνικές προσδοκίες.

148. Π.χ. τηλεόραση.

149. Επίσχεση συμπεριφοράς, βλέποντας τις αρνητικές συνέπειες όμοιας συμπεριφοράς του προτύπου.

1997), καθώς και της επιρροής που αυτή έχει στη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (υψηλή αυτεπάρκεια, υψηλοί στόχοι, επιτυχία στην επίτευξή τους). Κάνει λόγο για τη θεωρία της αξιοσύνης¹⁵⁰, την εκτίμηση δηλαδή που το ίδιο το άτομο κάνει για την αξία των ικανοτήτων του, δηλαδή το κατά πόσο οι ικανότητές του μπορούν να επηρεάσουν την απόδοσή του και γενικά τη ζωή του. **Η θεωρία της αξιοσύνης** στηρίζεται στην έννοια της προσδοκίας της ικανότητας που έχει το άτομο για να επιτύχει το στόχο του και στην έννοια της προσδοκίας του αποτελέσματος, των συνεπειών δηλαδή που θα έχει η συμπεριφορά που επέλεξε.

Η κοινωνική θεωρία της μάθησης υπογραμμίζει ιδιαίτερα το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο μίμησης για το μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάζει πολλά και ποικίλα κοινωνικά πρότυπα στο μαθητή, προκειμένου αυτός να έχει επιλογή ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς, να επιβραβεύει τις θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και να εξασκεί το μαθητή στις κοινωνικές δεξιότητες¹⁵¹, ώστε να διευκολύνεται στη συνέχεια στην κοινωνική του ζωή.

10.24 Ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της Θεωρίας του Eric Erikson;

Ο **Eric Erikson** (Έρικ Έρικσον) προσανατολίζει τη θεωρία του στην αναπτυξιακή εξελικτική πορεία του ατόμου, πρόκειται για μια **ψυχοκοινωνική θεώρηση** η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου. Με τον όρο ταυτότητα αναφέρεται στον αυτοκαθορισμό του ατόμου, στην προσωπική δηλαδή αίσθηση που έχει για τον εαυτό του.

Θεωρεί ότι η προσωπικότητα του κάθε ατόμου μεταβάλλεται και καθορίζεται συνεχώς ανάλογα με τις εμπειρίες, τους στόχους και τις ανάγκες του. Στη θεωρία του περιγράφει «οκτώ βασικές αναπτυξιακές χρήσεις του εγώ», οκτώ αναπτυξιακά στάδια, κάθε ένα από τα οποία περιέχει μια σύγκρουση, η οποία προκαλείται από την αναγκαιότητα προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του.

Πρώτο αναπτυξιακό στάδιο είναι το στάδιο της **εμπιστοσύνης-δυσπιστίας**, που αφορά τη βρεφική ηλικία. Αν το βρέφος νιώθει ότι οι ανάγκες του ικανοποιούνται τότε αναπτύσσεται σ' αυτό το αίσθημα της εμπιστοσύνης, ενώ αν νιώθει ότι οι ανάγκες του μένουν ακάλυπτες, τότε το συναίσθημα της δυσπιστίας και της ανασφάλειας κάνει την εμφάνισή του.

150. Αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοϊκανότητας.

151. Η ικανότητα να προκαλεί κανείς στον άλλο τις αντιδράσεις που ο ίδιος επιθυμεί.

Ο δεύτερος-τρίτος χρόνος της ζωής του ατόμου χαρακτηρίζεται από την «**αυτονομία-αμφιβολία (ντροπή)**», ανάλογα και πάλι με τη δυνατότητα που προσφέρεται από το περιβάλλον στο άτομο να αυτενεργεί ή αντίθετα, μέσα από τον υπερπροστατευτισμό του γονεϊκού περιβάλλοντος, να νιώθει ντροπή και αμφιβολία για κάθε πράξη του.

Τρίτο στάδιο είναι η «**πρωτοβουλία-ενοχή**» από το τρίτο έως το έκτο έτος. Αν το περιβάλλον του παιδιού το ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών, κινητικών ή διανοητικών, τότε αναπτύσσει το συναίσθημα της πρωτοβουλίας, ενώ στην αντίθετη περίπτωση το συναίσθημα της ενοχής που θα του στερήσει –στη συνέχεια, στην πλήρη ανάπτυξή του– τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση της σύγκρουσης που αντιμετωπίζει το παιδί σε αυτό το στάδιο.

Από τα έξι έως τα έντεκα έτη το στάδιο της «**φιλοπονίας-κατωτερότητας (μειονεξία)**» χαρακτηρίζει το άτομο. Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού θα πρέπει να αναπτύξει σ' αυτό γνώσεις και δεξιότητες συνεργασίας, αγάπης και ενδιαφέροντος για τη γνώση, ούτως ώστε να αναπτύξει τελικώς το συναίσθημα της φιλοπονίας και εργατικότητας και όχι αντίθετα το συναίσθημα της μειονεξίας και της κατωτερότητας. Η αναγνώριση και ο έπαινος έχουν μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης παρουσιάζεται καθοριστικός.

Η «**ταυτότητα-σύγχυση ρόλων**» αποτελεί το πέμπτο στάδιο ανάπτυξης σύμφωνα με τον Έρικσον, στάδιο που καλύπτει ηλικιακά την εφηβεία. Το άτομο τώρα ή θα πρέπει με βάση και τις προγενέστερες εμπειρίες του να αποκτήσει μια σαφή και θετική εικόνα για τον εαυτό του, την ταυτότητά του δηλαδή, ή σε αντίθεση να χαρακτηρίζεται από σύγχυση ρόλων και κρίση της ταυτότητάς του. Η κρίση της εφηβείας, υποστηρίζει, δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια σύγκρουση ανάμεσα στην ανάγκη να αποκτήσει ο έφηβος μια ταυτότητα και στις δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται.

Έκτο στάδιο είναι η «**οικειότητα-απομόνωση**», στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο κατά τη νεανική του ηλικία και χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία σχέσεων και οικειότητα με τα άλλα άτομα. Αν το άτομο αποτύχει στην προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων χαρακτηρίζεται από απομόνωση.

Εβδομο είναι το «**πανανθρώπινο ενδιαφέρον-αυτοαπορρόφηση**» κατά την ώριμη ηλικία, όπου το άτομο ή υιοθετεί ένα χρήσιμο κοινωνικό ρόλο ή «εγκαταλείπεται» στην τάση να παραμείνει εγωκεντρικό.

Ογδοο, τέλος, είναι η «**καταξίωση-απόγνωση (απομόνωση)**» που αφορά τον απολογισμό της ζωής του ατόμου: καταξίωση, δηλαδή θετικός απολογισμός, ή απόγνωση, δηλαδή απόρριψη και αμφισβήτηση ολόκληρης της πορείας της ζωής του.

Για τον Έρικσον το άτομο διέρχεται από κάθε στάδιο στο επόμενο έπειτα από μια σύγκρουση την οποία με επιτυχία ξεπέρασε.

Βασικό στοιχείο της θεωρίας του είναι η ανάγκη για «σωστή αυτοαντίληψη» του παιδιού και υποστηρίζει ότι η ευθύνη της δημιουργίας της ανήκει αρχικά στην οικογένεια, κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου, και στη συνέχεια στο σχολείο.

10.25 Ποιες είναι οι βασικές θέσεις των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών;

Για τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες η μάθηση θεωρείται ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Μέσα από **διαδραστικές σχέσεις** με άλλα άτομα ο μαθητής αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση.

Η συνεργασία και η γλώσσα αποτελούν για τους εκπροσώπους των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών τους βασικούς άξονες, οι οποίοι συντελούν τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου όσο και στη μάθηση. Η **αλληλοδιδασκτική μέθοδος** και οι σύνθετες ομαδικές δημιουργικές εργασίες, σε συνάρτηση με το ιστορικο-κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον διαμορφώνουν τη μαθησιακή σχέση και δραστηριότητα.

10.26 Η Θεωρία του Lev Vygotsky¹⁵².

Βασική θέση του **Vygotsky** (Βιγκότσκι) είναι ότι ο άνθρωπος μαθαίνει σε μια εξελικτική πορεία μέσα από γνωστικές εμπειρίες, στις οποίες το συναισθηματικό και το γνωστικό στοιχείο ενώνονται σε μια ενιαία οντότητα (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Συνδέει την νοητική ανάπτυξη του ατόμου με την κοινωνική του ανάπτυξη και θεωρεί ότι η μάθηση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται, ενώ η πιο σημαντική λειτουργία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξη είναι η γλωσσική.

Θεωρεί τη γλώσσα βάση του ανθρώπινου πολιτισμού και διακρίνει τρία στάδια στην ανάπτυξή της:

1. **Το κοινωνικό:** ο κοινωνικός λόγος εμφανίζεται πρώτος και ως λειτουργία έχει να εκφράζει (δυνατά) απλές έννοιες και συναισθήματα, καθώς και να ελέγχει τη συμπεριφορά των άλλων (π.χ. θέλω κάτι...).

152. Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία.

2. **Το εγωκεντρικό:** ο εγωκεντρικός λόγος ο οποίος εμφανίζεται την ηλικία των 3 μέχρι 7 ετών. Τα παιδιά μιλούν δυνατά στον εαυτό τους προσπαθώντας «πιθανά» να ελέγξουν τη δική τους συμπεριφορά.
3. **Το εσωτερικό:** ο εσωτερικός λόγος ο οποίος επιτυγχάνεται περίπου όταν το άτομο είναι 7 ετών και χαρακτηρίζεται από μια «σιωπηλή» κουβέντα με τον εαυτό του. Ο εσωτερικός λόγος επιτρέπει να κατευθύνουμε τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας (Lefrançois, 2004: 132).

Ο Vygotski δίνει ιδιαίτερη σημασία στον πολιτισμό και διακρίνει τις «**στοιχειώδεις νοητικές λειτουργίες**», τις φυσικές και όχι επίκτητες δηλαδή ικανότητες μας¹⁵³, και τις «**υψηλότερες νοητικές λειτουργίες**», στις οποίες μετασχηματίζονται μέσω της επίδρασης του πολιτισμού οι προαναφερόμενες στοιχειώδεις και που είναι η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων κ.λπ.

Αναφέρεται στη «**ζώνη δυνατής ή επικείμενης ανάπτυξης**¹⁵⁴» που εκφράζεται από τη διαφορά μεταξύ του επιπέδου της ανάπτυξης που ταιριάζει στην πνευματική ηλικία ενός ατόμου και του επιπέδου που είναι δυνατόν να φτάσει με τη σωστή καθοδήγηση, τα ανάλογα ερεθίσματα και συνθήκες (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Αναφέρεται δηλαδή στο «**εν εξελίξει δυναμικό του ατόμου για περαιτέρω ανάπτυξη**» (Lefrançois, 2004). Για τον Davydov (Lefrançois, 2004: 133) ζώνη προσεχούς ανάπτυξης σημαίνει «αυτό που το παιδί αρχικά μπορεί να κάνει μόνο μαζί με ενήλικες και συνομήλικους και μετά μπορεί να το κάνει ανεξάρτητα, βρίσκεται ακριβώς μέσα στη ζώνη προσεχούς ψυχολογικής ανάπτυξης».

Η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην «εκμετάλλευση» των δυνατοτήτων μάθησης του μαθητή. Απλουστευμένα προβλήματα δεν διευκολύνουν την ανάπτυξή του, ενώ αντίθετα «δύσκολα» μπορούν να επιλυθούν έπειτα από σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία και η διδασκαλία να είναι συνεργατικής μορφής και να λαμβάνει υπόψη της τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Lefrançois, 2004)

10.27 Ποιες είναι οι βασικές θέσεις της Ανθρωπιστικής Σχολής για τη μάθηση;

Η ανθρωπιστική σχολή για τη μάθηση έχει ως κύριο εκπρόσωπό της τον Rogers¹⁵⁵ και βασική της αρχή είναι ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλε-

153. Π.χ. η αίσθηση.

154. Η «ζώνη προσεχούς ανάπτυξης».

155. Βλ. Houssaye, 2000.

ομα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του, έτσι όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία των ατόμων και τη συλλογική δράση (Debesse & Mialaret, 1985).

Η **ανθρωπιστική θεώρηση** προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στα αισθήματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, θεωρεί το μαθητή μοναδικό και πιστεύει ότι η ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θα πρέπει να αποτελούν το βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών.

Απορρίπτει τη χρήση αμοιβών και ποινών και αντιπροτείνει τη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα στις οποίες μάλιστα οι μαθητές πρέπει να ασκούνται σε διαδικασίες αυτορρύθμισης. Κάθε μάθηση προκύπτει, υποστηρίζει, ως αποτέλεσμα της απόκτησης των νέων πληροφοριών και παράλληλα ως αποτέλεσμα της προσωπικής ερμηνείας που δίνει το άτομο σε αυτές. Κατά συνέπεια, κάθε διδασκαλία θα πρέπει να συνοδεύεται από την προσωπική ερμηνεία της από το μαθητή και από τη συσχέτισή της με τα πραγματικά γεγονότα και τις πραγματικές ανάγκες της ζωής του.

Η ανθρωπιστική σχολή τονίζει τις **εσωτερικές δυνατότητες αυτορρύθμισης** του ατόμου και κατά συνέπεια πρωταρχικό έργο του σχολείου είναι να εξασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα ελεύθερης έκφρασης. Συνέπεια της θεώρησης αυτής είναι τα προγράμματα ανοικτής¹⁵⁶ εκπαίδευσης και τα προγράμματα των ελεύθερων και αντιαυταρχικών σχολείων¹⁵⁷.

10.28 Συχνά στο πλαίσιο των θεωριών μάθησης αναφερόμαστε στον κονστρουκτιβισμό¹⁵⁸. Ποια είναι τα βασικά του σημεία;

Ο **κονστρουκτιβισμός** ή **δομισμός** χαρακτηρίζει τον τρόπο μάθησης που προτείνεται από γνωστικές κυρίως θεωρίες. Κάθε άτομο, υποστηρίζουν, είναι σε θέση να δομεί (δομισμός), να οικοδομεί (οικοδομισμός) και να κατασκευάζει (constructs, κονστρουκτιβισμός) από μόνο του τη μάθησή του. Στηρίζεται στη

156. Ανοιχτό Σχολείο και Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Διαδικασίες: Διδακτικές διαδικασίες στις οποίες η συμβολή του μαθητή είναι καθοριστική και ξεκινάει από τη συμμετοχή του στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και φτάνει στην επιλογή της διδασκόμενης ύλης. Είναι αποτέλεσμα της ισότιμης επικοινωνίας και της ενεργού συμμετοχής δασκάλου και μαθητή στη διδακτική διαδικασία.

157. Απόρριψη κάθε δομής και κάθε διαδικασίας που εμποδίζουν ως κατάλοιπα μιας αυταρχικής παράδοσης την ελεύθερη έκφραση του ατόμου. Η σχέση μαθητή-καθηγητή χαρακτηρίζεται ως μια σχέση αλληλεπίδρασης.

158. Δομισμός, οικοδομισμός, δομητισμός.

θέση ότι η μάθηση είναι μια **υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία**¹⁵⁹ οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση των γνώσεων.

Ο κονστρουκτιβισμός δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης (Ράπτης, 1996), ενώ ο δάσκαλος έχει συμβουλευτικό-υποστηρικτικό ρόλο.

Θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι **ενεργητική** και οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της εξερεύνησης και των εμπειριών. Η προγενέστερη γνώση είναι σημαντική για τη νέα, ενώ η μάθηση αναπτύσσεται και εξακολουθεί να μεταβάλλεται με την ενεργητικότητα των μαθητών αλλά και τον υποστηρικτικό-συμβουλευτικό ρόλο του δασκάλου (Discoll, 1994).

Η συνεργασία συντελεί σημαντικά στην κατάκτηση της γνώσης, ενώ οι στόχοι της διδασκαλίας θα πρέπει να εστιάζονται στη λύση ενός προβλήματος, τη συζήτηση και την κριτική σκέψη.

10.29 Ποιες είναι οι βασικές αρχές της θεωρίας της επεξεργασίας της πληροφορίας;

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της θεωρίας της επεξεργασίας της πληροφορίας κάθε γνωστική διεργασία συνίσταται από **επεξεργασίες αναπαραστάσεων και γνώσεων**.

Πρόκειται δηλαδή για επεξεργασίες περιστασιακών δομών και στοιχείων που δημιουργήθηκαν για να ανταποκριθούν σε κάποια συγκεκριμένη κατάσταση και αποθηκεύτηκαν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, αναπαραστάσεις, και για σταθεροποιημένες δομές που αποθηκεύτηκαν στη μακρόχρονη μνήμη ως γνώσεις.

Εφαρμογές της θεωρίας της επεξεργασίας της πληροφορίας αποτελούν τα έμπειρα διδακτικά συστήματα τα οποία οργανώνουν τη μάθηση κατ' αναλογία των συνδέσεων του δικτύου των νευρώνων του εγκεφάλου.

10.30 Συμπερασματικά

Όλες οι θεωρίες μάθησης αποδέχονται ότι η μάθηση αποτελεί μία από τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και ότι ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται. Βα-

159. Το άτομο δομεί από μόνο του.

σική έννοια και προϋπόθεση για τη μάθηση είναι η ετοιμότητα γι' αυτή, η οποία εξαρτάται τόσο από τα ατομικά όσο και από τα κοινωνικο-περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Πιστεύεται ότι η πορεία προς τη μάθηση είναι περισσότερο αποτελεσματική αν το άτομο συμμετέχει ενεργά στην κατάκτησή της, αν η μάθηση απαντά στο προσωπικό ενδιαφέρον ή στην ανάγκη του ατόμου. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Piaget, τονίζοντας την αναγκαιότητα υποκίνησης των ενδιαφερόντων του μαθητή, «όπου υπάρχει ενδιαφέρον, αποκτάς αμέσως επιδεξιότητα».

Συχνά, αναφέρεται η αναγκαιότητα για νέες εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στο χώρο της μάθησης ή ακόμη για εναλλακτικές μορφές μάθησης. Σύμφωνα με τον **Πούρκο** (1997) το πλαίσιο του σχολείου σε μια εναλλακτική προσέγγιση θα πρέπει να ενισχύει και να προάγει τη συνεργασία, την αμοιβαία ζωντανή αλληλεπίδραση και την κοινωνικότητα των μαθητών, εγκαταλείποντας τη μέχρι σήμερα λειτουργία του ανταγωνισμού, του ατομικισμού και του άκριτου ορθολογισμού.

11. ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

11.1 Τι σημαίνει νοημοσύνη και ποια η σχέση της με τη μάθηση;

Ως νοημοσύνη χαρακτηρίζουμε την ικανότητα που έχει το άτομο μέσω επιμέρους δεξιοτήτων, όπως γλωσσική έκφραση και ευχέρεια, λεκτική-γλωσσική κατανόηση, αντιληπτική ικανότητα, αντιληπτική ταχύτητα, αριθμητική ικανότητα, ικανότητα μνήμης, κριτική ικανότητα, να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και στις νέες καταστάσεις που στη διάρκεια της ζωής του καλείται να αντιμετωπίσει.

Για τον **A. Binet** (Μπινέ), κατασκευαστή του ομώνυμου τεστ, **νοημοσύνη** είναι μια γενική ικανότητα του ατόμου για κατανόηση και λογική σκέψη, ενώ ο Jean Piaget (Piaget, 1987) προσφέρει έναν πιο πλήρη ορισμό υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη είναι ένας δυναμικός μηχανισμός, ο οποίος οικοδομείται προοδευτικά, με βάση την **κληρονομικότητα**, αλλά συγχρόνως, ακολουθώντας την πορεία και έχοντας την εξέλιξη που το **περιβάλλον** θα καθορίσει. Η νοημοσύνη εξαρτάται δηλαδή, από τη δυναμική και συνεχή αλληλεπίδραση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος.



ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

ΓΙΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΜΝΗΜΗ ΑΠΟ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝ Γενική Ψυχολογία

ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ σ. 112-135

ΜΝΗΜΗ σ. 139-155

Με την σημείωση:

Οι σημειώσεις που ακολουθούν προέρχονται από το βιβλίο: Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., 2000, *Γενική Ψυχολογία* και δημοσιεύονται μετά από άδεια των εκδόσεων ΕΛΛΗΝ και της συγγραφέως Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.

Ενότητα δωδέκατη ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

- 1. Έννοια και ορισμός**
- 2. Η θεωρία του Jean Piaget**
- 3. Κληρονομικότητα - περιβάλλον - νοημοσύνη**
- 4. Η νοημοσύνη και η μέτρησή της**
- 5. Νοητική καθυστέρηση**

ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1. Έννοια και ορισμός

Η μέγιστη και σπουδαιότερη πνευματική λειτουργία, η καθοριστική για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, η δυνατότητα αξιοποίησης προηγούμενων εμπειριών για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και την λύση προβλημάτων είναι αυτό που ονομάζουμε νοημοσύνη.

Είναι ένα μέσο, μια δύναμη για την προσαρμογή του ανθρώπου στις καταστάσεις της ζωής, είναι η επινοητικότητα, η λογική κρίση, η δημιουργική φαντασία.

Για τον Piaget είναι ένας δυναμικός μηχανισμός που οικοδομείται προοδευτικά, είναι η κατάσταση ισορροπίας προς την οποία τείνουν όλες διαδοχικά οι αισθησιοκινητικές και γνωστικές προσαρμογές, καθώς και όλες οι λειτουργικές ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον του.

Για τον Wechsler είναι η ικανότητα του ατόμου να δρα σκόπιμα και να σκέπτεται για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του, ενώ για τον E. Claparède, είναι η προσαρμογή του πνεύματος στις νέες κάθε φορά καταστάσεις.

Είναι η ικανότητα κατανόησης των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα στοιχεία μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου και η προσαρμογή μας σ' αυτά, προκειμένου να δημιουργήσουμε νέες καταστάσεις μέσα από τους δικούς μας στόχους και επιδιώξεις.

Η νοημοσύνη είναι ίσως μια έννοια, την οποία πολλοί ψυχολόγοι, επιχειρώντας να την ορίσουν και να την προσδιορίσουν, την ερμηνεύουν μέσα απ' τις διάφορες πνευματικές λειτουργίες που περιλαμβάνει.

Για τον Thurstone, τα στοιχεία που συνθέτουν την νοημοσύνη είναι: η γλωσσική κατανόηση, η αντίληψη του χώρου, η αριθμητική ικανότητα, η κατανόηση γραπτών και προφορικών οδηγιών, η κριτική ικανότητα, η μνήμη, η γρήγορη αντίληψη ομοιοτήτων και διαφορών, η ικανότητα σύλληψης αφηρημένων εννοιών και συμβόλων.

Για τον Alfred Binet, κατασκευαστή του ομώνυμου τεστ μέτρησης της νοημοσύνης, είναι η γενική ικανότητα του ατόμου για κατανόηση, εφευρετικότητα, εμμονή σε αντικειμενικούς σκοπούς και πνευματική προσαρμογή σε νέες καταστάσεις.

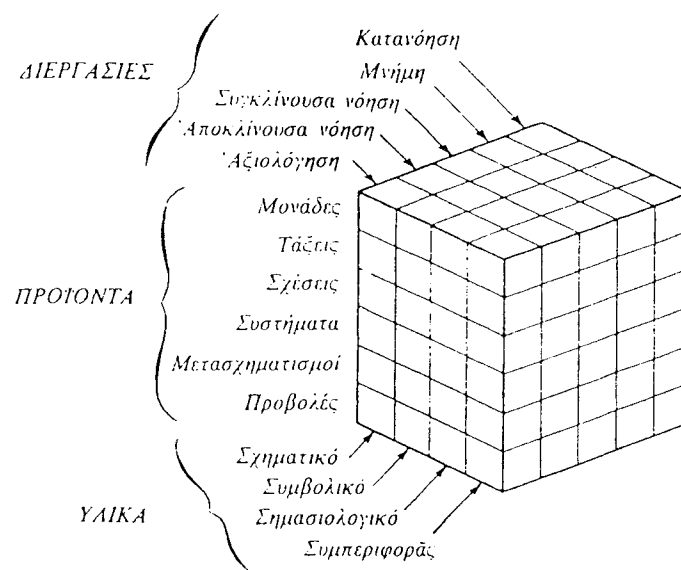
Όμως αν η νοημοσύνη είναι, όπως λέει ο Weschler, "μια μορφή ενέργειας όπως ο ηλεκτρισμός, που την αναγνωρίζουμε από τα αποτελέσματά της, χωρίς να γνωρίζουμε καλά τη φύση της"¹, ο ίδιος ο Piaget μας λέει "ότι νοημοσύνη δεν είναι το σύνολο των σωστών απαντήσεων σε ένα τεστ"².

Κοινό στοιχείο όλων των παραπάνω ορισμών και απόψεων είναι ότι η νοημοσύνη αφενός αποβλέπει στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και αφετέρου είναι μια γενική και περίπλοκη λειτουργία που έχει σχέση με τη συνολική ανάπτυξη του ψυχοσωματικού μηχανισμού του ατόμου και την επίδραση πολιτιστικών - φυσικών και κοινωνικών παραγόντων.

Η δύναμη προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, η προσαρμογή του ατόμου στις διάφορες καταστάσεις του εξωτερικού κόσμου είναι αυτό το οποίο χαρακτηρίζεται σαν **πρακτική νοημοσύνη**. **Θεωρητική νοημοσύνη** είναι η ικανότητα του ατόμου να κάνει κρίσεις και συλλογισμούς, ενώ έχει χαρακτηριστικό γνώρισμα την αφαιρετική ικανότητα του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα να βρίσκει ομοιότητες, διαφορές ή σχέσεις.

Ο Spearman μέσα από παραγοντική ανάλυση υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη αποτελείται από δύο, κύρια, παράγοντες: ένα γενικό παράγοντα G που αντιπροσωπεύει όλες τις νοητικές λειτουργίες και ένα, ειδικό παράγοντα S που αντιπροσωπεύει πρακτικές δεξιότητες και ειδικές νοητικές ικανότητες.

Ο Guilford στη συνέχεια, προσπαθώντας να δώσει ένα πρότυπο δομής της νοημοσύνης κατέληξε στο ακόλουθο σχήμα:



όπου κάθε ένα τετραγωνάκι αντιπροσωπεύει μια ανεξάρτητη πνευματική ικανότητα, που εντάσσεται, όμως, σε μια από τις ακόλουθες τρεις ομάδες παραγόντων:

1 ΚΑΨΑΛΗΣ (Α), *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης 1986.

2 PIAGET (J.), *La naissance de l' intelligence chez l' enfant*, Delachaux -Niestlé, 1968.

Περιεχόμενο: συμβολικό, σχηματικό, σημασιολογικό, υλικό συμπεριφοράς.
Διεργασίες: μνήμη, κατανόηση, αποκλίνουσα και συγκλίνουσα νόηση, αξιολόγηση και
Αποτελέσματα (προϊόντα): μονάδες, τάξεις, σχέσεις, μετατροπές, προβολές.

Για την **μορφολογική** ψυχολογία η πρακτική νοημοσύνη είναι ένα είδος ενόρασης (πείραμα με χιμπατζήδες), ενώ για τον **Thorndike**, με την θεωρία του για "πολλαπλούς παράγοντες" που συνθέτουν την νοημοσύνη, η νοημοσύνη είναι αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα και εξαρτάται από το συνδυασμό των νευρικών συνδέσεων που σχηματίζονται ανάμεσα στο ερέθισμα αντίδραση.

2. Η θεωρία του Jean Piaget

Χαρακτηριστική και καθοριστική στο χώρο της ψυχολογίας και ιδιαίτερα όσον αφορά τη νοημοσύνη είναι η γενετική επιστημολογία του Jean Piaget, που προσπαθεί να ερμηνεύσει την εξέλιξη των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου καθορίζοντας, συγχρόνως, και τα στάδια της νοητικής του εξέλιξης.

Ο Jean Piaget, Ελβετός βιολόγος και ψυχολόγος, ερεύνησε τις νοητικές ικανότητες και την νοητική ανάπτυξη των παιδιών, έχοντας σαν πιστεύω του και σαν αφετηρία ότι η νοημοσύνη δεν είναι μόνον η εξέταση του συνόλου των σωστών απαντήσεων σ'ένα τεστ, αλλά η εξέταση του συνόλου των μεταβλητών και των παραγόντων που υπεισέρχονται και επηρεάζουν ένα άτομο στο να απαντήσει σωστά ή λανθασμένα σε κάποια δοκιμασία νοημοσύνης.

Δύο είναι οι βασικές λειτουργίες της νοημοσύνης για τον Piaget:

η **αφομοίωση**, δηλαδή η δράση που ασκεί ο οργανισμός στα πράγματα που τον περιβάλλουν με στόχο την ενσωμάτωση εμπειριών στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα, και

η **συμμόρφωση**, δηλαδή η νοητική λειτουργία κατά την οποία τροποποιούνται τα προϋπάρχοντα σχήματα, στοχεύοντας στην προσαρμογή του ατόμου στις πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον.

Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι οι λειτουργίες που οδηγούν το άτομο στην προσαρμογή του προς το περιβάλλον, όπως το κάθε άτομο το αντιλαμβάνεται, ανάλογα με τις εμπειρίες του. Άλλωστε, η δύναμη που ωθεί στη νοητική ανάπτυξη είναι η εσωτερική, εξισορροπητική τάση του οργανισμού να δημιουργεί μια σχέση προσαρμογής με το περιβάλλον του.

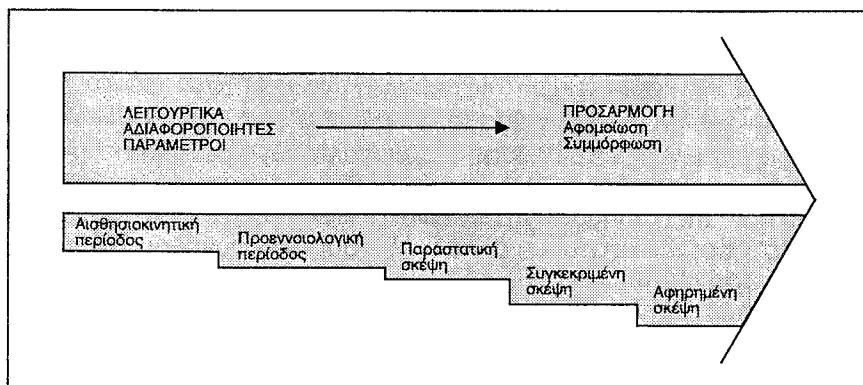
Από τη μια το άτομο αφομοιώνει τα πνευματικά στοιχεία που του προσφέρει το περιβάλλον και από την άλλη, συγχρόνως, μεταβάλλει τα προϋπάρχοντα "νοητικά σχήματα", "τα σχήματα συμπεριφοράς", δημιουργώντας έτσι την αναγκαία ισορροπία ανάμεσα στις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και στην αφομοίωση και προσαρμογή τους στις ανάγκες του οργανισμού.

Σημειώνουμε ότι ο Jean Piaget ονομάζει "**σχήμα**" το δυναμικό να αντιδρά κατά κάποιο τρόπο το άτομο, (π.χ. θηλασμός), ενώ ο αριθμός των σχημάτων που έχει ο οργανισμός σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αποτελεί τη "**νοητική δομή**" του.

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά, για τον Piaget, των νοητικών πράξεων και λειτουργιών, είναι η αναστρεψιμότητά τους, δηλαδή η ικανότητα που παρουσιάζουν να αναλύονται και στη συνέχεια να συνδέονται με οποια-

δήποτε σειρά (π.χ. $2+2+2=6$, μπορεί να αναλυθεί και να συνδεθεί και ως $6-2-2=2$), αλλά και η δυνατότητα που προσφέρουν στον οργανισμό να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Δίνοντας μεγάλη σημασία στους βιολογικούς και γνωστικούς μηχανισμούς οι οποίοι προσδιορίζουν την νοητική εξέλιξη του ατόμου και θεωρώντας την νοημοσύνη σαν μια μορφή ισορροπίας στην οποία τείνουν όλες οι άλλες δομές (δηλαδή μια ολότητα πνευματικών στοιχείων η οποία αποτελεί το κέντρο αλλαγών και ρυθμιστικών λειτουργιών που ενσωματώνει διαρκώς στοιχεία συγγενή προς την αρχική του σύνθεση), οι οποίες συγκρατούνται με την εμφάνιση της αντίληψης, της συνήθειας και της αισθησιοκινητικής δράσης, ο J. Piaget προχώρησε στον καθορισμό των σταδίων νοητικής ανάπτυξης του ατόμου.



Σχηματική παράσταση της θεωρίας του Piaget.

Στάδια νοητικής ανάπτυξης

Τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης, έτσι όπως καθορίστηκαν από τον Jean Piaget είναι:

1) το στάδιο της **αισθησιοκινητικής νοημοσύνης**, το οποίο εκτείνεται μέχρι την ηλικία των δύο ετών. Χαρακτηρίζεται από τις απλές κινήσεις και τις αισθητηριακές δραστηριότητες, την έλλειψη γλωσσικής ευχέρειας και την επικράτηση του εγωκεντρισμού. Σιγά - σιγά, με την αντίληψη και την κίνηση το παιδί αφομοιώνει τον κόσμο.

2) το στάδιο της **προσυλλογιστικής σκέψης**, της συμβολικής νοημοσύνης, χαρακτηρίζει το παιδί από 2 μέχρι 7 ετών. Η νοημοσύνη αρχίζει να γίνεται συμβολική (π.χ. η κούκλα συμβολίζει για το κοριτσάκι το παιδί της), η σκέψη γίνεται ικανή να αναπαριστά και αρχίζει να εμφανίζεται πλήρως τώρα η ομιλία. Η γλώσσα, σαν όργανο επικοινωνίας και έκφρασης, το συμβολικό παιχνίδι και το ιχνογράφημα, ο τρόπος, δηλαδή, έκφρασης των παιδικών συγκινήσεων και συναισθημάτων προτού ακόμη να υπάρξει η ικανότητα έκφρασης με τον γραπτό ή και πολλές φορές και αυτόν ακόμη τον προφορικό λόγο, "το παιδικό σχέδιο είναι μια επιφάνεια πάνω στην οποία το παιδί παίζει με τις συγκινήσεις του", η παράσταση, επαναφορά στη μνήμη των όσων έχει το παιδί γνωρίσει ή ακόμη και η πρόβλεψη για όσα ακόμη δεν υπάρχουν, και τέλος η μίμηση

ερεθισμάτων όχι μόνο του παρόντος, μα και του παρελθόντος, είναι τα κύρια στοιχεία που συντελούν ή και αποτελούν την συμβολική νοημοσύνη.

4) το στάδιο των **συγκεκριμένων συλλογισμών**, από την ηλικία των 7 μέχρι των 11 ετών. Σιγά - σιγά το άτομο αφήνει τον εγωκεντρικό του χαρακτήρα, αποκτά διάθεση για συνεργασία, η σκέψη του γίνεται ικανή για ευθείες, αλλά και αντίστροφες νοητικές ενεργειες, ομαδοποιήσεις, συγκρίσεις και ταξινομήσεις. Κύριο χαρακτηριστικό του σταδίου είναι η ανταστρεψιμότητα των νοητικών ενεργειών, (δηλαδή, όπως ήδη αναφέραμε, η ικανότητα επιστροφής από το αποτέλεσμα στα στοιχεία που το αποτελούν και στα στοιχεία της διαδικασίας που το επιφέρουν). Οι νοητικές αυτές, όμως, πράξεις είναι δυνατό να γίνουν μόνο σε συγκεκριμένα πράγματα και για το άμεσο, μόνο, παρόν. Οι συλλογισμοί του παιδιού, όμως, παραμένουν ακόμη απομονωμένοι και ασύνδετοι και δεν οργανώνονται σε ενιαίο σύστημα.

5) το στάδιο της **αφαιρετικής σκέψης**, από 11 ετών και πάνω. Τώρα πλέον ο έφηβος ελέγχει τις σκέψεις του, επιλέγει από τα προσφερόμενα ερεθίσματα, οι αφηρημένες έννοιες, οι υποθέσεις, ο συμβολισμός και η φαντασία, όχι μόνο εμφανίζονται, αλλά σιγά - σιγά παίρνουν και την πλήρη και οριστική μορφή τους.

Το παιδί, περνώντας από τα παραπάνω στάδια³, προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, όχι μόνο υποτασσόμενο σ' αυτό, αλλά συγχρόνως τροποποιώντας το, ενώ ταυτόχρονα και το ίδιο τροποποιείται και μεταβάλλεται. Η αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος στο έργο του Jean Piaget είναι καθοριστική. Τα χρονικά πλαίσια που καθορίζουν κάθε εξελικτική περίοδο εκφράζουν γενικές τάσεις και όχι απόλυτες τιμές.

3. Κληρονομικότητα - Περιβάλλον - Νοημοσύνη

Η νοημοσύνη ενός ατόμου καθορίζεται από κληρονομικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες;

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί, προκειμένου να δώσουν προτεραιότητα στους κληρονομικούς ή, αντίστοιχα, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες για την εξέλιξη της νοητικής ικανότητας του ατόμου. Έρευνες οι οποίες θα τολμούσαμε να πούμε ότι εκφράζουν και την θεωρητική - ιδεολογική τοποθέτηση του ερευνητή, καθώς επίσης και της κοινωνίας, του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιήθηκαν ή και ακόμη πραγματοποιούνται.

Δύσκολο είναι να ερευνηθεί το κατά πόσο η νοημοσύνη ενός ατόμου οφείλεται σε κληρονομικούς ή σε επίκτητους μόνο παράγοντες. Δύσκολο, μιας και ήδη από την προγεννητική περίοδο μιλάμε για επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων (διατροφή εγκύου κ.λ.π.). Συγχρόνως, δύσκολο να περιοριστούμε στους επίκτητους και μόνο, μια και κάθε άτομο φέρει μαζί του και τις κληρονομικές προδιαθέσεις, οι οποίες πιθανά και να καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει το περιβάλλον του.

3 Τα παραπάνω στάδια υποδιαιρούνται και σε επιμέρους, αλλά αυτό είναι κάτι το οποίο δεν θα μας απασχολήσει, γιατί ξεπερνά κατά πολύ τους στόχους του συγκεκριμένου εγχειριδίου.

Έρευνες του H.J. Eysenk μας καθορίζουν την κληρονομικότητα σαν τον βασικό παράγοντα ευφυΐας. Τα πειράματα του έγιναν κυρίως με μονωγενείς διδύμους οι οποίοι αν και εκτέθηκαν στα ίδια ακριβώς ερεθίσματα, όμως παρουσίασαν διαφορές στην νοημοσύνη, διαφορές οι οποίες, κατά τον ερευνητή, οφείλονται μόνο στην κληρονομικότητα.

Αν όμως θεωρήσουμε ότι η κληρονομικότητα είναι αυτή που θα μας καθορίσει το μέλλον ενός ατόμου, που θα προδιαγράψει την εξέλιξη των νοητικών του ικανοτήτων, θα πρέπει συγχρόνως να απορρίψουμε κάθε ιδέα εκπαίδευσης - είτε μέσω της οικογένειας, είτε μέσω του σχολείου - κάθε ιδέα ιατρικής ή άλλης επέμβασης, αφού κάτι το κληρονομικά προκαθορισμένο - το αμετάβλητο σύμφωνα με την ευγονική - δεν μπορεί να μεταβληθεί.

Συνεχίζοντας την άποψη του Δαρβίνου για την επιλογή από την ίδια τη φύση του πλέον ικανού και προσαρμοσμένου, ο E. Wilson, εκφραστής της κοινωνιοβιολογίας, αρνείται κάθε επίδραση του περιβάλλοντος, κάθε ελπίδα αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης, θεωρεί τον άνθρωπο ενιαίο σύνολο σώματος και ψυχής, πιστεύει ότι, όπως όλα τα ζωικά είδη, έτσι και ο άνθρωπος ανήκει στους νόμους της φυσικής επιλογής, και αποδίδει στην κληρονομικότητα όλες τις πνευματικές ικανότητες του ατόμου.

Έρευνες του Burt το 1959 και του Jensen το 1969, έδειξαν ότι η νοημοσύνη ήταν κατά 80% κληρονομική και έκαναν την υπόθεση ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι ο καθοριστικός παράγοντας για την κοινωνική θέση που στη συνέχεια θα καταλάβει το άτομο.

Ήδη όμως από το 1911 ο Binet έκανε την υπόθεση ότι η διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης θα πρέπει μάλλον να αναζητηθεί στην κοινωνική προέλευση. Τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό περιβάλλον αποδίδουν λιγότερο στα tests νοημοσύνης απ'ότι τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικά τάξεις (κυρίως οικονομικά). Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι το χαμηλό κοινωνικό περιβάλλον δεν προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για ανάπτυξη στο άτομο.

Έρευνες των Schiff (1976) και F.R. Heber (1977) έδειξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης υιοθετημένων παιδιών μπορούσε να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν. Ακόμη, ο τελευταίος, χάρη σ'ένα εντατικό πρόγραμμα προσφοράς ερεθισμάτων και καλλιέργειας της νοημοσύνης σε μικρά παιδιά, με παράλληλη συμμετοχή και της μητέρας, κατόρθωσε να αυξήσει - τουλάχιστον όπως αναφέρει - κατά 30 μονάδες τον δείκτη νοημοσύνης του μικρού παιδιού.

Για τον Piaget, η νοημοσύνη είναι ένας δυναμικός μηχανισμός ο οποίος οικοδομείται προοδευτικά, έχοντας σαν βάση την κληρονομικότητα, αλλά συγχρόνως, ακολουθώντας την πορεία και έχοντας την εξέλιξη που το περιβάλλον θα καθορίσει. Η νοημοσύνη ορίζεται από την κληρονομικότητα, αλλά καθορίζεται από το περιβάλλον.

Έρευνες των Spitz και Piaget έχουν δείξει ότι τα βρέφη και τα παιδιά, χρειάζονται πολλούς και πλούσιους περιβαλλοντικούς ερεθισμούς, αισθητηριακούς, κινητικούς και συναισθηματικούς, προκειμένου να αναπτυχθεί η νοητική τους ικανότητα.

Ο ρόλος της μητέρας και ο δείκτης νοημοσύνης της είναι για τους Ramey και Campbell (1979), ένας από τους πιο σπουδαίους και σίγουρους παράγοντες, προκειμένου να καθορισθεί το προβλεπόμενο νοητικό επίπεδο του

παιδιού. Αποδείχτηκε ότι, όσο πιο από μη ευνοϊκά περιβάλλοντα προέρχεται το παιδί, τόσο ο δείκτης νοημοσύνης του κατεβαίνει σε συνάρτηση με την ηλικία του. Όσο δε χαμηλός δείκτης νοημοσύνης χαρακτηρίζει την μητέρα, τόσο χαμηλή νοημοσύνη πρέπει να περιμένουμε και από το παιδί. Και αυτό, βέβαια, δεν οφείλεται στους κληρονομικούς παράγοντες, όπως πολλοί θα ήθελαν να υποστηρίξουν, αλλά στο οικογενειακό και κατ'επέκταση κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού που δεν έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πνευματικά, μορφωτικά και συναισθηματικά ερεθίσματα.

Σύμφωνα με τις έρευνες του Bernstein σχετικά με τη γλώσσα και την ανάπτυξή της, η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και τη διάρθρωση των οικογενειακών σχέσεων, οι οποίες, με τη σειρά τους ποικίλουν ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον. Η γλωσσική ανάπτυξη είναι ένας από τους παράγοντες που συνθέτουν τη νοημοσύνη, και συγχρόνως μια ικανότητα που αποτελεί αντικείμενο μέτρησης για τη νοημοσύνη (διάφορα τεστ). Είναι, λοιπόν, καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων και εξαρτάται σχεδόν απόλυτα από το κοινωνικό περιβάλλον.

Κατά τον Bernstein, το παιδί των κατώτερων κοινωνικό - μορφωτικών τάξεων δεν κατανοεί πάντοτε το γλωσσικό κώδικα μέσα στη σχολική πραγματικότητα (διαφορετικό γλωσσικό κώδικα χρησιμοποιεί η δασκάλα και διαφορετικό το παιδί), οπότε και στη συνέχεια βιώνει την αποτυχία, τόσο όσον αφορά στη σχολική επίδοση, αλλά και όσον αφορά στην επικοινωνιακή του σχέση.

Για την σύγχρονη ψυχολογία η νοημοσύνη εξαρτάται από τη δυναμική και συνεχή αλληλεπίδραση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος, συμπεριλαμβάνοντας στην έννοια του περιβάλλοντος τόσο τους προγεννητικούς, όσο και τους μετέπειτα επίκτητους παράγοντες.

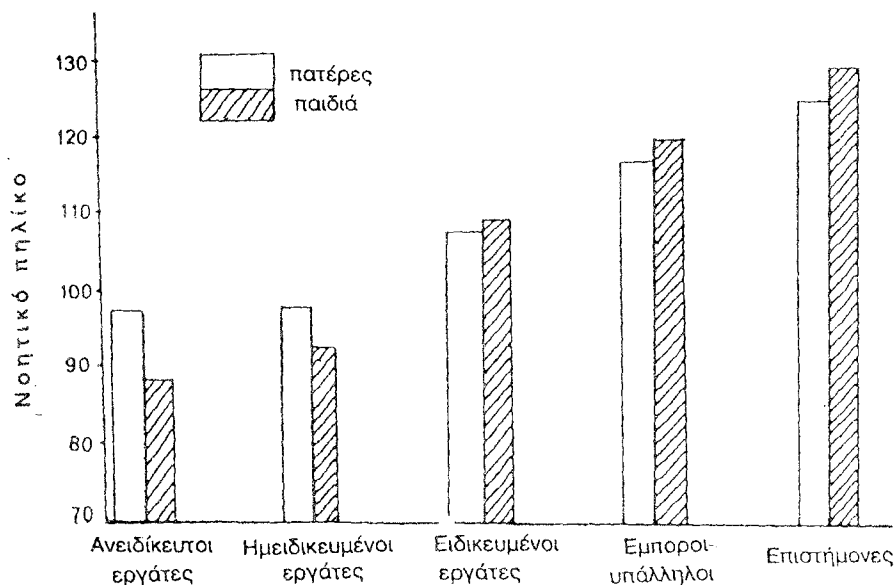
Η νοημοσύνη καθορίζεται από εγγενείς παράγοντες, που είναι δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο να μετρηθούν και να αξιολογηθούν, και από παράγοντες που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των πρώτων με το περιβάλλον.

Θα ήταν ίσως προτιμότερο, αντί να μιλάμε για κληρονομικότητα και εγγενείς παράγοντες, να μιλάμε για "δυναμικό" της κληρονομικότητας, για "δυναμικό" των εγγενών παραγόντων, που θα προσφέρουν όχι μόνο μια απόλυτη έννοια "νοημοσύνης", αλλά και ένα δυναμικό για "γνώση", για "μάθηση", ένα δυναμικό για "ικανότητα μάθησης, αξιοποίησης προηγούμενων εμπειριών, λύσης νέων προβλημάτων, προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις της κοινωνικής του ζωής.

Περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν σχέση με την ικανοποίηση βιολογικών και κοινωνικών αναγκών (κίνηση κ.λ.π.), η ενθάρρυνση για δημιουργία, για πειραματισμό και πρωτοτυπία, το θετικό, πλούσιο σε ερεθίσματα - αισθητικά, γλωσσικά, κινητικά, πνευματικά - οικογενειακό περιβάλλον, λειτουργούν ως ενισχυτικοί - διευκολυντικοί για τη νοημοσύνη.

Χαρακτηριστικά, έχει μελετηθεί η συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στον δείκτη νοημοσύνης του ατόμου και στο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται.

Σύμφωνα με την έρευνα του L. Terman για τη στάθμιση της κλίμακας του Stanford - Binet, στις Η.Π.Α. καταλήγουμε στον ακόλουθο πίνακα:



που μας δείχνει χαρακτηριστικά ότι ο δείκτης νοημοσύνης διαφοροποιείται σημαντικά από τη μία ομάδα επαγγελματιών στην άλλη, με ανερχόμενη τάση από τα χειρωνακτικά στα πνευματικά επαγγέλματα.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία ⁴ σε παιδιά σχολικής ηλικίας προκειμένου να καθορισθούν οι σχολικές ικανότητες σε σχέση με τις οικογενειακές επιδράσεις, είχε σαν αποτέλεσμα τη διαπίστωση της μεγάλης συνάρτησης που υπάρχει ανάμεσα στον Δείκτη Νοημοσύνης και την κοινωνική προέλευση. Βέβαια, με τον όρο κοινωνική προέλευση εννοούμε και όσα ο όρος συμπεριλαμβάνει (μορφωτικό επίπεδο, οικονομικό επίπεδο κ.λ.π.).

Ο ακόλουθος πίνακας μας προτρέπει στην μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων:

4 INED, Cahiers. 1973

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΒΑΘΜΩΝ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

ΔΝ	γεωργοί	εργάτες γης	εργάτες μεταλλείων	ειδικευμένοι εργάτες	υπάλληλοι γραφείου	στρατός αστυνομία	μεσαία στελέχη	ανώτερα στελέχη
65-69	1,5	2,7	2,2	1,3	0,7	0,4	0,2	0,4
70-74	3,1	4,8	3,4	2,2	1,6	0,9	0,4	0,1
75-79	5,6	8,4	7,6	4,9	2,9	2,5	1,4	0,7
80-84	8,4	9,4	12,4	7,1	5,6	3,5	2,5	1,3
85-89	12,3	12,4	11,8	10,9	8,6	6,4	4,9	2,2
90-94	13,6	16,0	15,9	13,2	12,2	8,9	6,9	5,9
95-99	14,8	12,2	12,7	13,8	13,0	13,1	11,1	7,6
100-104	13,7	12,4	10,4	13,3	14,5	16,1	12,2	10,6
105-109	11,2	10,3	11,3	13,1	13,4	16,2	14,6	14,4
110-114	7,5	5,9	5,5	9,2	11,2	11,5	14,2	16,6
115-119	4,4	2,7	3,5	5,4	6,9	9,4	11,7	12,2
120-124	2,0	1,6	2,1	3,0	4,6	4,9	8,6	11,0
125-129	1,1	0,8	1,0	1,5	2,5	3,3	6,2	7,9
130-134	0,5	0,3	0,2	0,6	1,1	1,6	2,5	4,7
135	0,3	0,1	-	0,5	1,2	1,3	2,6	4,2
Σύνολο	100	100	100	100	100	100	100	100

INED

Ο Π. Τσακρής⁵ για την Ελληνική πραγματικότητα, το 1970, απέδειξε την μεγάλη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον Δείκτη Νοημοσύνης των παιδιών και το επάγγελμα του πατέρα.

4. Η νοημοσύνη και η μέτρησή της

Το 1905 οι Binet - Simon κατασκεύασαν την πρώτη κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης, προκειμένου να διαχωρίσουν, από τα παιδιά που έμπαιναν για πρώτη φορά στο σχολείο, αυτά τα οποία μπορούσαν εύκολα να ενταχθούν και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, από αυτά τα οποία, για ανεξάρτητους λόγους, δεν ήταν σε θέση να τα παρακολουθήσουν.

"Λεπτολόγος αναλυτής των διαδικασιών της σκέψης, ο Binet ήξερε καλύτερα από κάθε άλλον τις δυσκολίες που θα συναντούσε στη σύλληψη του μηχανισμού της νοημοσύνης. Ακριβώς όμως επειδή τον διακατείχε αυτό το συναίσθημα, κατέφυγε σ'ένα ψυχολογικό πιθανολογικό σχήμα, συγκεντρώνοντας με τον Simon ποικιλόμορφες αποδείξεις και προσπαθώντας να καθορίσει τη συχνότητα των επιτυχιών σε συνάρτηση με την ηλικία: η νοημοσύνη λοιπόν,

5 ΤΣΑΚΡΗΣ (Π.), *Η ευφυΐα των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας*, Αθήνα 1970.

εκτιμάται από την πρόοδο ή την καθυστέρηση, που ανάγεται στη μέση στατιστική ηλικία των ορθών λύσεων⁶.

Από τότε διάφορα tests κατασκευάστηκαν, προκειμένου να μπορούν να μετρήσουν, να εκφράσουν, δηλαδή, με αριθμούς την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τεχνητά προβλήματα που του δίνονται με μια όσο το δυνατό πιο σωστή λύση. "Τα tests, όπως είναι φανερό, μετρούν απλά την "απόδοση" δίχως να προσεγγίζουν τις οικοδομητικές διεργασίες σαν τέτοιες"⁷.

Τα θέματα που περιέχονται στα tests νοημοσύνης καλύπτουν τις επιμέρους ικανότητες οι οποίες συνθέτουν αυτό που ονομάσαμε νοημοσύνη.

Μνήμη, κριτική σκέψη, αντίληψη στο χώρο, γλωσσική ικανότητα, μαθηματική σκέψη, αποτελούν επιμέρους ενότητες τις οποίες είτε ένα test εξετάζει συνολικά, είτε περιορίζεται σε μερικές απ' αυτές, καθιστώντας, έτσι, βέβαια τη χρήση και άλλων ψυχοτεχνικών δοκιμασιών όπως και άλλων tests νοημοσύνης, προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι αντιπροσωπευτική έκφραση της νοητικής ικανότητας, αναγκαία.

Με τα tests νοημοσύνης μπορούμε ανάλογα να μετρήσουμε τόσο τη γενική νοημοσύνη του ατόμου και να καθορίσουμε το πνευματικό του επίπεδο (Δ.Ν) όσο και να μετρήσουμε τις επιμέρους νοητικές ικανότητες ή πνευματικές λειτουργίες του, με όλα τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα που αυτό, όπως θα δούμε στη συνέχεια, παρουσιάζει.

Χαρακτηριστικές - ίσως, θα λέγαμε, και καθοριστικές - κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης είναι:

1) η **κλίμακα των Binet - Simon** που κατασκευάστηκε για πρώτη φορά το 1905 με στόχο την έγκαιρη διάγνωση των νοητικά υστερούντων ατόμων.

Αναφέρεται σε παιδιά από δύο ετών μέχρι και σε ενήλικα άτομα. Περιλαμβάνει 122 ερωτήσεις, χωρισμένες, ανάλογα με τη δυσκολία τους σε 20 ομάδες και αναφέρεται κύρια στη μνήμη, τον ορισμό εννοιών, τη γλωσσική ανάπτυξη, την κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών και συντελεί κυρίως στον καθορισμό της νοητικής καθυστέρησης. Το test Binet - Simon δίνεται ατομικά και βοηθά στη διάγνωση της νοητικής υστέρησης, μετρώντας γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες (μνήμη, κριτική νόηση κ.λ.π.), δε μετρά, όμως, δημιουργική σκέψη και αποκλίνουσα νόηση.

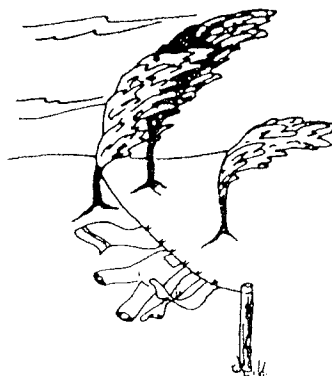
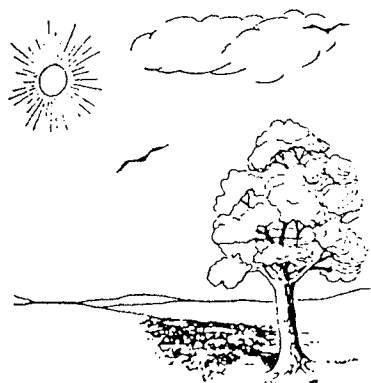
6 PIAGET (J.), *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*, εκδ. Καστανιώτης 1986.

7 PIAGET (J.), *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*, εκδ. Καστανιώτης 1986.

Παραδείγματα ερωτήσεων:

Εικονογραφημένοι παραλογισμοί

- Τι παράλογο βλέπεις σε κάθε μία από τις παραπάνω δύο εικόνες;

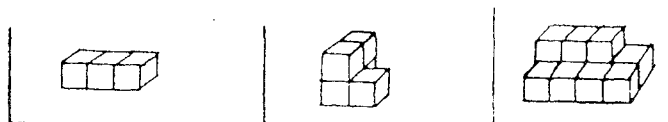


Αριθμητική σκέψη.

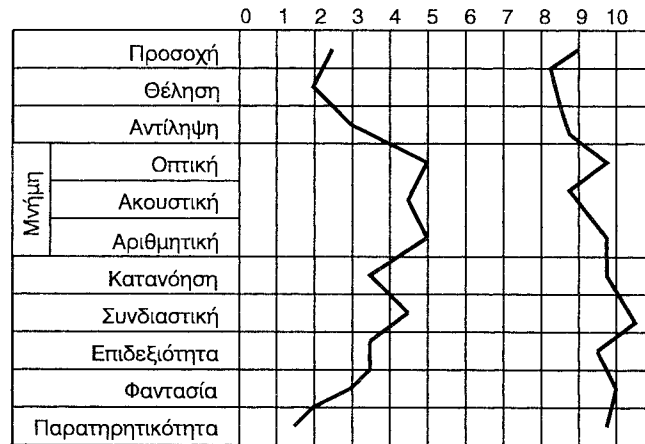
- Τρεις (3) εργάτες σκάβουν ένα χωράφι σε πέντε (5) ημέρες. Πόσες ημέρες θα χρειαστούν για να σκάψουν το χωράφι αυτό οι πέντε (5) εργάτες;
- Τα φρέσκα αυγά έχουν πέντε (5) δραχμές το ζευγάρι. Πόσες δραχμές κοστίζουν τα επτά (7) φρέσκα αυγά.

Κατανόηση χώρου

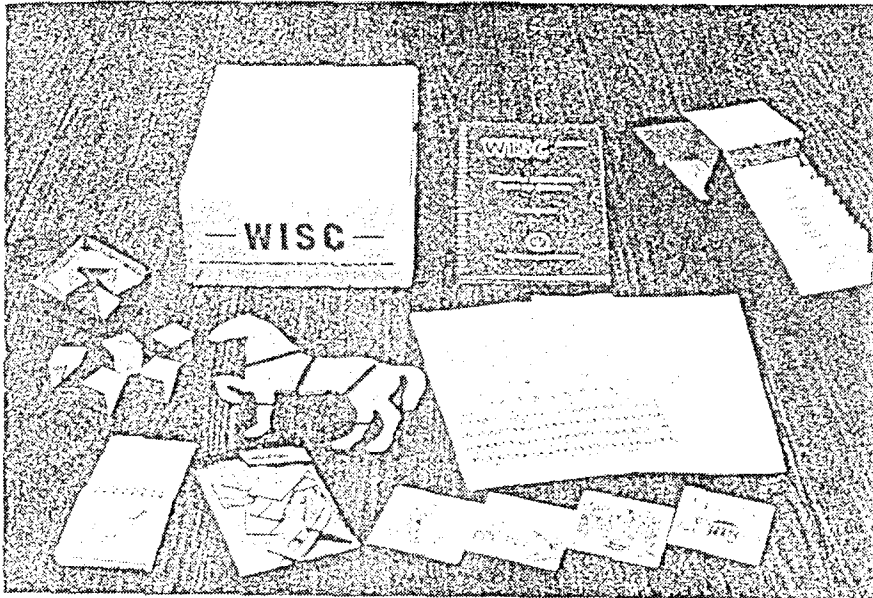
- Πόσοι κύβοι είναι σε κάθε σχήμα;



Παράδειγμα ψυχολογικού profil σύμφωνα με το test Binet - Simon μας δίνει το ακόλουθο σχήμα, όπου αριστερά η επίδοση νοητικώς καθυστερημένων παιδιών και δεξιά κανονικών.

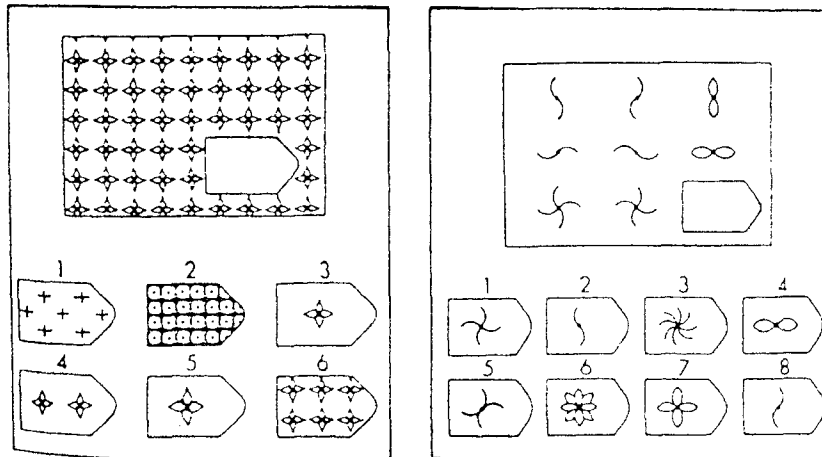


2) η **κλίμακα Wechsler** με τις υποδιαιρέσεις της Wais Wisc και WPPSI, ανάλογα για παιδιά και ενήλικες, παρουσιάζεται περισσότερο πλήρης, μια και περιλαμβάνει τόσο τα γλωσσικά (γενικές γνώσεις και ομοιότητες), όσο και πρακτικά tests (συμπλήρωση εικόνων, σχέδια με κύβους, ανασύνθεση εικόνων), καθώς επίσης και επειδή έχει δείκτη για πρακτικές δεξιότητες, δείκτη για το γενικό βαθμό νοητικής ικανότητας καθώς επίσης και δείκτη για κάθε επιμέρους test.



Υλικό της κλίμακας WISC.

3) η κλίμακα **Raven**, η οποία δεν απαιτεί καμία προφορική επικοινωνία και μετράει περισσότερο την ικανότητα αντίληψης και τοποθέτησης στο χώρο (γεωμετρικά σχήματα)

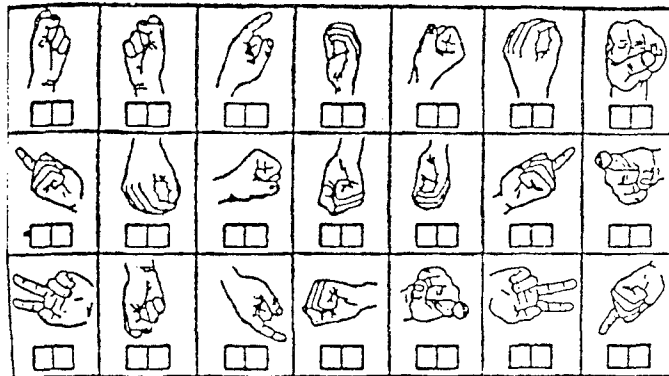
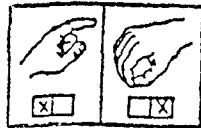


Αντιληπτική ικανότητα και τοποθέτηση στο χώρο.

4) το **test Cattell**: το οποίο μετράει ιδιαίτερα τη γενική ικανότητα παραγωγής ικανοποιητικών κρίσεων σε διάφορους τομείς (γεωγραφία, ιστορία, μαθηματικά κ.λ.π.) όσο και τη γενική, επίσης, ικανότητα, την ελεύθερη μορφωτική ικανότητα (culture - free) σε σχέση με το σχολικό και ευρύτερα πολιτιστικό παρελθόν του ατόμου.

Παραδείγματα ερωτήσεων test νοημοσύνης:

1.



Τα σκίτσα δείχνουν από ένα χέρι, άλλοτε αριστερό και άλλοτε δεξιό. Κάτω από κάθε σκίτσο υπάρχουν δύο κουτάκια. Αν το χέρι που παριστάνει το σκίτσο είναι αριστερό, τσεκάρετε το αριστερό κουτάκι, αν είναι δεξιό, τσεκάρετε το δεξιό. Η ερώτηση αυτή, παρόλο που είναι απλή για ομαλά παιδιά, είναι σχετικά πολύ δύσκολη και διαφοροποιεί πολύ καλά τα καθυστερημένα παιδιά.

2. Γράψε τον αριθμό που λείπει.

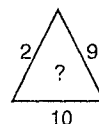
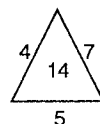
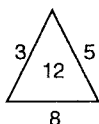
4 6 3 8
2 8 4 4
6 5 - 10

3. Υπογράμμισε την πόλη που δεν ταιριάζει με τις άλλες :

ΔΕΛΧΙ
ΟΥΑΣΙΓΚΤΟΝ
ΛΟΝΔΙΝΟ
ΡΩΜΗ
ΝΕΑ ΥΟΡΚΗ
ΒΟΝΝΗ
ΟΤΤΑΒΑ

4. Γράψε τον αριθμό που λείπει.

1 12 5 8
4 5 7 14
2 10 9 ?

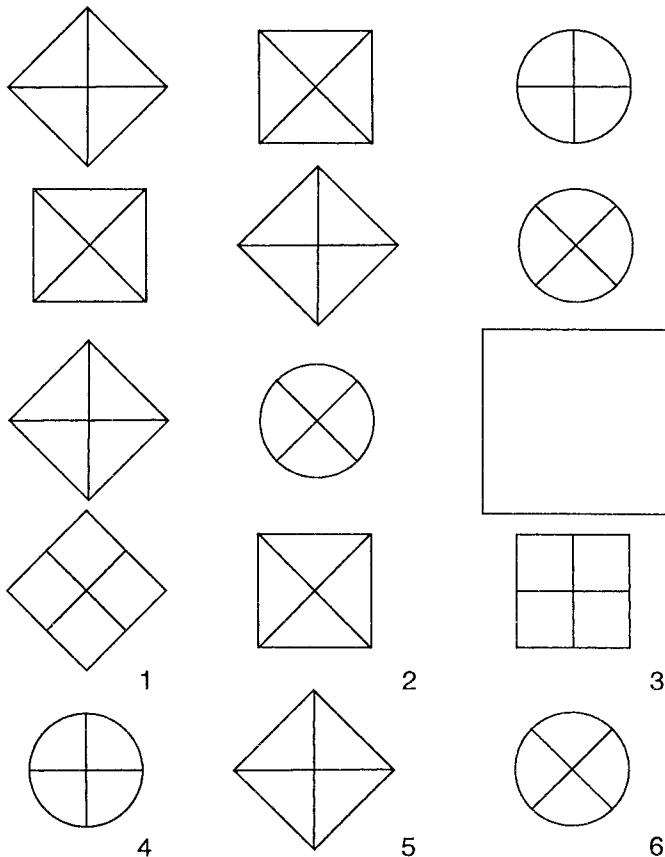


5. Βάλε τα γράμματα που λείπουν.

Α Δ Ζ Γ Κ Η Ι Μ

A	Z		K	I
Δ	Γ		H	M

6. Ποιό από τα έξι αριθμημένα σχήματα ταιριάζει στο άδειο τετράγωνο;



7. Γλωσσικές αναλογίες

1) Ο σκύλος σχετίζεται με το κόκαλο, όπως η αγελάδα με:

- α) το παχνί,
- β) το χορτάρι,
- γ) το γάλα,
- δ) το μασχάρι,
- ε) τον κουβά

2) Το συρτάρι σχετίζεται με το τραπέζι, όπως η τσέπη με:

- α) τα κουμπιά,
- β) το παντελόνι,
- γ) το γάντι,
- δ) τα χρήματα,
- ε) τη ζώνη.

3) Οι φυλακές σχετίζονται με τους φυλακισμένους, όπως τα νοσοκομεία με:

- α) τους γιατρούς,
- β) τις νοσοκόμες,
- γ) τους αρρώστους,
- δ) τους μαγείρους.

8. Συμπλήρωση ελλειπών αναλογιών

- Συμπλήρωσε τις παρακάτω αναλογίες:

- 1) Ο επιβάτης έχει εισιτήριο, το γράμμα έχει...
- 2) Το καντήλι έχει φυτίλι, το στυλό έχει ...
- 3) Το τραπέζι έχει συρτάρι, το παντελόνι έχει ...

9. Ομοιότητες και διαφορές

- Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν;

- 1) Το νερό και ο πάγος
- 2) Το αεροπλάνο και ο αετός
- 3) Ο πρώτος και ο τελευταίος
- 4) Οι αριθμοί 49 και 121.

10. Αριθμητικές πράξεις.

Παραδείγματα:

Δίπλα από κάθε πράξη υπάρχουν τέσσερις λύσεις. Ποιά είναι η σωστή;

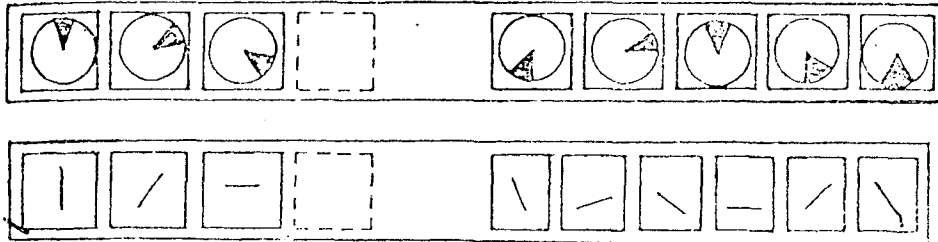
$$4,12395 \cdot 6,82187 =$$

- (1) 7,563327
- (2) 14,012468
- (3) 28,133051
- (4) 56,103378

11. Σειρές σχημάτων

- Τα τρία πρώτα σχήματα κάθε σειράς είναι σε μια λογική σειρά.

Ποιό από τα πέντε τελευταία θα πρέπει να είναι το επόμενο σχήμα;



Βέβαια, τα tests νοημοσύνης συνεχώς αναθεωρούνται και προσαρμόζονται στις νέες περιβαλλοντικές συνθήκες, προκειμένου να μη μετρούν σταθερά κάτι το οποίο για σήμερα δεν έχει καμμία αξία.

Τα αποτελέσματα στα διάφορα tests νοημοσύνης μας δίνουν αυτό που ονομάζουμε Δείκτη Νοημοσύνης ή Νοητικό Πηλίκο και το οποίο προκύπτει από τη σχέση:

Νοητικό πηλίκο = Νοητ. ηλικία / Χρονολ. ηλικία $\cdot 100$ = ακέραιος αριθμός που χαρακτηρίζεται ως Δ.Ν. ή IQ

Η νοητική ηλικία του ατόμου είναι το επίπεδο της νοητικής του ανάπτυξης, είναι το αποτέλεσμα στο test νοημοσύνης, ενώ το νοητικό πηλίκο εκφράζει το ρυθμό νοητικής ανάπτυξης του ατόμου ανεξάρτητα από τη χρονολογική ηλικία που αυτό έχει.

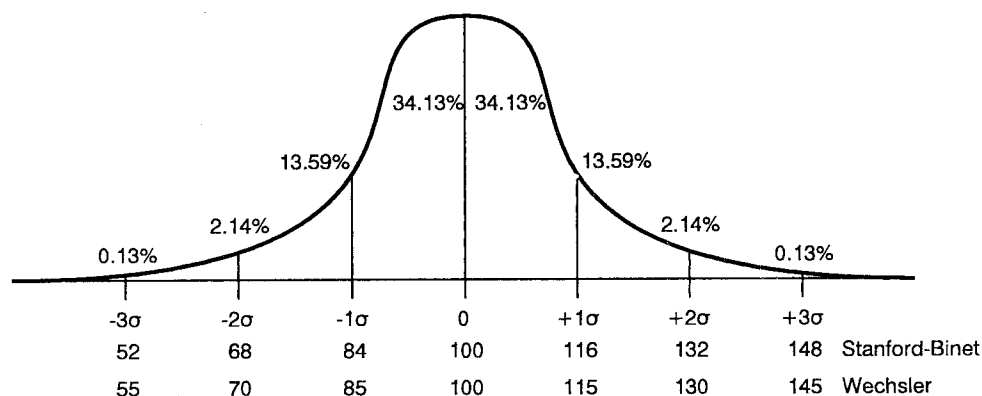
Το μέσο κανονικό άτομο έχει νοητικό πηλίκο μεταξύ 85 και 115. Κάτω από το 85 σημαίνει ότι υστερεί, ενώ πάνω από το 115 ότι έχει υψηλή ανάπτυξη.

Χαρακτηριστική ταξινόμηση του Δείκτη νοημοσύνης μας δίνει ο παρακάτω πίνακας:

Δ.Ν.	Χαρακτηρισμός
Κάτω από 70	Νοητική καθυστέρηση
70-80	Οριακή κατάσταση
80-90	Μετριότητα
90-110	Κανονική νοημοσύνη
110-120	Ανώτερη νοημοσύνη
120-140	Υψηλή νοημοσύνη
140 και πάνω	Πολύ υψηλή νοημοσύνη

σύμφωνα με τον Terman, ενώ με μια μικρή παρέκλιση ο ίδιος πίνακας χαρακτηρίζει και τα αποτελέσματα στο test νοημοσύνης του Wechsler.

Οι σταθμίσεις δε των test που έγιναν σύμφωνα με τις κλίμακες Binet και Wechsler μας έδωσαν την ακόλουθη κατανομή:



Κατανομή της νοημοσύνης σύμφωνα με τις κλίμακες Stanford - Binet και Wechsler. και τους ακόλουθους πίνακες:

α)

Δ.Ν.	%	Δ.Ν.	%
160 και πάνω	0,03	99-90	23,0
159-150	0,2	89-80	14,5
149-140	1,1	79-70	5,6
139-130	3,1	64-60	2,0
129-120	8,2	59-50	0,4
119-110	18,1	49-40	0,2
109-100	23,5	39 και κάτω	0,03

Κατανομή της νοημοσύνης σύμφωνα με τις κλίμακες Stanford - Binet

β)

δείκτης νοημοσύνης	ποσοστό %	κατηγορία
πάνω από 130	2,7	εξαιρετικά ευφυείς
129-120	6,7	ευφυείς
119-110	16,1	ανώτεροι κανονικοί
109-90	50	μέσοι
89-80	16,1	κατώτεροι κανονικοί
79-70	6,7	οριακής νοημοσύνης
69 και κάτω	2,2	νοητικά καθυστερημένοι

Συχνότητες Δ.Ν. της κλίμακας WECHSLER

Τα tests νοημοσύνης, όμως, εκφράζουν πράγματι την νοητική ικανότητα του ατόμου;

Είναι με το πέρασμα του χρόνου αμετάβλητα;

Είναι σταθερός ο δείκτης νοημοσύνης ή όχι;

Πρέπει, όπως στην πράξη συμβαίνει, να χαρακτηριζόμαστε από "testomania" ή θα πρέπει να απορρίψουμε τα tests;

Αν ξαναθυμηθούμε τη σημαντική επίδραση που παίζει το περιβάλλον, κοινωνικό, πολιτικό, μορφωτικό, πολιτιστικό, φυλετικό, στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου, σαφώς κατανοούμε ότι και ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) ενός ατόμου δεν εκφράζει παρά το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό μεγάλωσε και αναπτύχθηκε. Αν στηριχθούμε στις έρευνες που έχουν γίνει ανάμεσα στο οικονομικό - κοινωνικό περιβάλλον ενός παιδιού και στη σχολική του επίδοση και στη συνέχεια, στη σχολική επίδοση και στον Δείκτη Νοημοσύνης που μας δείχνουν τη μεγάλη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στους δυό αυτούς παράγοντες, θα αμφισβητήσουμε τον απόλυτο χαρακτήρα των tests και θα τα δούμε σε συνάρτηση και με τους λοιπούς παράγοντες.

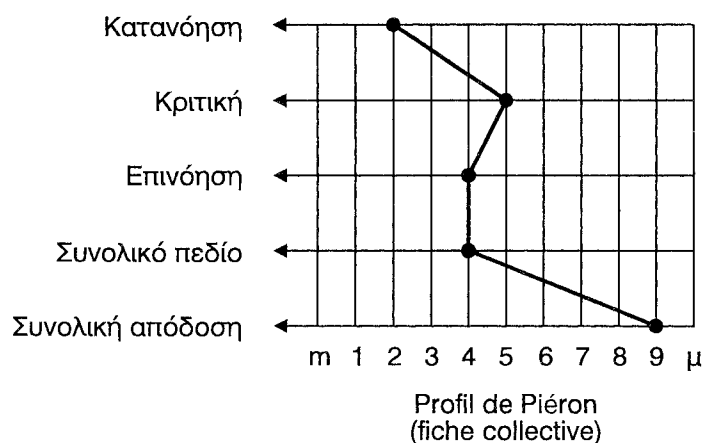
Αν πάλι θεωρήσουμε μαζί με τον Eysenck ότι το αποτέλεσμα στο test είναι ένα σταθερό διαχρονικό στοιχείο, θα πρέπει να αναφέρουμε τις εκτιμήσεις των σύγχρονων ψυχολόγων για δυναμική αλληλεπίδραση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος ή να αναθεωρήσουμε την άποψη του Eysenck.

Έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δείξει ότι στο σχολικό περιβάλλον, δάσκαλοι που πίστευαν τους μαθητές τους σαν ευφυείς προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν ενισχύοντας την υποτιθέμενη νοητική τους ικανότητα. Ο διαχωρισμός λοιπόν ευφυών και μη μαθητών και γενικότερα ευφυών και μη ατόμων, δεν είναι ένας διαχωρισμός ο οποίος μπορεί να μας οδηγήσει σε ακραίες, μέχρι και ρατσιστικές εκδηλώσεις; (ας σκεφθούμε για παράδειγμα έναν εργασιακό χώρο και την πιθανή κοινοποίηση του Δείκτη Νοημοσύνης στους εργοδότες). Κάθε, test μετράει ορισμένες ικανότητες, παραγνωρίζοντας ή υπερτιμώντας τις ικανότητες του ατόμου. Δεν κινδυνεύουμε λοιπόν να οδηγηθούμε σε εσφαλμένα συμπεράσματα αν ακολουθήσουμε πιστά τον Δείκτη Νοημοσύνης όπως αυτός μας προκύπτει από ένα και μόνο test;

Χαρακτηριστικά ο G. Mialaret^β αναφέρει ότι ένα και μόνο test είναι ανεπαρκές για να κρίνει ένα άτομο. Είναι απαραίτητος ο συνδυασμός διάφορων απόψεων και στη συνέχεια "μια συνολική ερμηνεία". Προκειμένου δε να γίνουν αυτά τα αποτελέσματα περισσότερο κατανοητά, ερευνητές, με πρώτο το Ρώσο Ros-

solimo, φαντάστηκαν μια γραφική τους παράσταση, ένα "ψυχολογικό προφίλ", (βέβαια προβλήματα από τότε και μέχρι σήμερα, όσον αφορά τα profil, υπάρχουν).

Για να φτιάξουμε ένα ψυχολογικό profil, βάζουμε στον ένα άξονα τα ονόματα των χρησιμοποιούμενων tests ή των ψυχολογικών λειτουργιών που μελετάμε και στον άλλο τις αριθμητικές αξίες. Το αποτέλεσμα του ατόμου στο κάθε test μεταφράζεται με μία τελεία. Το σύνολο αυτών των τελειών είναι το ψυχολογικό profil του ατόμου.



Το ότι στα διάφορα tests οι γυναίκες, όσον αφορά στην μνήμη, στην ακριβολογία και στις γλωσσικές ικανότητες, υπερτερούν των αντρών, ενώ οι τελευταίοι έχουν σαφέστερα καλύτερα αποτελέσματα, στις δοκιμασίες που απαιτούν αριθμητική και αντιληπτική ικανότητα δεν είναι στοιχείο το οποίο επίσης μας θέτει ερωτηματικά ως προς το τι ακριβώς μετρούν τα tests; Μετρούν την εγγενή νοητική ικανότητα ή αποδίδουν την κοινωνικο - πολιτιστική επιρροή;

Τα αποτελέσματα σε κάποιο tests νοημοσύνης μας χαρακτηρίζουν ή θά' πρεπε να μας ακολουθούν για πάντα; Έρευνες των Eysenck και Terman, παρόλη την πεποίθησή τους για την κληρονομική σημασία της νοημοσύνης, απέδειξαν ότι σε όσο πιο μεγάλη ηλικία κάνουμε test, τόσο πιο σίγουροι είμαστε για την σταθερότητα των αποτελεσμάτων. Δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης ενός παιδιού 14 ετών θα μένει σταθερός και όταν αυτό ενηλικιωθεί.

Δεν θα μπορούσαν τα tests να επηρεάζονται από εξωτερικούς - περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι να αλλοιώνουν το αποτέλεσμά τους;

Η άσχημη ψυχολογική κατάσταση του εξεταζόμενου, ο χώρος της εξέτασης, προηγούμενες εμπειρίες σε test, προσωπικά χαρακτηριστικά - ιδιομορφίες του ατόμου (γρήγορος ή αργός) δεν καθορίζουν και το αποτέλεσμα, δηλαδή δεν καθορίζουν τον Δείκτη Νοημοσύνης του ατόμου.

Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί είναι αυτοί που θα πρέπει να μας κάνουν να είμαστε πολύ προσεκτικοί στη χρήση των tests.

Θα λέγαμε όχι στην αλόγιστη και ανεύθυνη, δυστυχώς πολλές φορές, χρήση των tests, γιατί είναι επικίνδυνο η ταμπέλα με τον Δείκτη Νοημοσύνης ενός ατόμου να το ακολουθεί σε όλη του τη ζωή καθορίζοντας και την μελλοντική εξέλιξή του.

Θα λέγαμε χρησιμοποίηση των tests μόνο για συγκεκριμένο πληθυσμό ατόμων, σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες.

Θα λέγαμε χρησιμοποίηση όχι μόνο ενός αλλά πολλών tests προκειμένου να μειωθεί ο υπερτονισμός ή η υποτίμηση μόνο των συγκεκριμένων δυνατοτήτων που μετρά το κάθε test σύμφωνα με τον κατασκευαστή του.

Θα λέγαμε ότι παρόλο που "πολλά από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη νοημοσύνη είναι πολιτισμικά ή κοινωνικά ή και ταξικά καθορισμένα"⁹ και παρόλο που τα tests αντί να εξετάζουν τη δυνατότητα, εξετάζουν περισσότερο τις προϋπάρχουσες γνώσεις, πιστεύουμε ότι βοηθούν στη διαπίστωση σημαντικών χαρακτηριστικών στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου και κατ'ακολουθία στην προσπάθεια για δημιουργία καλύτερων περιβαλλοντικών συνθηκών επηρεασμού. Βοηθούν στη διαπίστωση ελλείψεων και αδυναμιών του παιδιού κατά την είσοδό του στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, βοηθούν, γνωρίζοντας τις ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες, στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, βοηθούν στη διάγνωση της νοητικής υστέρησης.

Θα συμμεριζόμασταν τέλος την άποψη του R. Zazzo "όχι στην τεστομανία αλλά όχι και στην τεστοφοβία"¹⁰.

5. Νοητική Καθυστέρηση

Η κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης σε τέτοιο βαθμό, ώστε το άτομο να είναι ανίκανο να προσαρμοστεί στο σύνηθες περιβάλλον και να διατηρηθεί χωρίς καθοδήγηση, προστασία και εξωτερική βοήθεια, ορίζεται σαν νοητική καθυστέρηση.

Ο K. Lewin θεωρεί τη νοητική καθυστέρηση όχι μόνο σαν νοητικό πρόβλημα, αλλά κυρίως σαν πρόβλημα της όλης προσωπικότητας. Διαπίστωση την οποία αποδεχόμαστε, από τη στιγμή που και η νοητική ικανότητα είναι η συνολική ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις.

Η σωματική διάπλαση, η πνευματική εξέλιξη, η συμπεριφορά και η προσαρμογή του ατόμου επηρεάζονται από την ανεπαρκή νοημοσύνη. Τα άτομα με ανεπαρκή νοημοσύνη δεν μπορούν να αποκτήσουν την προσαρμογή που αντιστοιχεί στην χρονολογική τους ηλικία.

Η **ταξινόμηση** των νοητικά καθυστερημένων ατόμων μπορεί να γίνει:

9 ΝΑΣΙΑΚΟΥ (Μ.), *Η ψυχολογία σήμερα*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση 1982.

10 ΖΑΖΟ (R.), *Qu'en est la psychologie de l'enfant ?*, Denoël 1983.

- 1) με βάση το δείκτη νοημοσύνης: οριακή 68-85, ελαφρά 52-67, μέτρια 36-51, βαρεία 20-35, βαθεία κάτω τα 20
- 2) με βάση τα κλινικά σύνδρομα (σύνολα χαρακτηριστικών ή συμπτωμάτων (σύνδρομο Down, υδροκεφαλία κ.λ.π.),
- 3) με βάση την αιτιολογία (όσον αφορά την πρόληψη και θεραπεία)
- 4) με βάση τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς (προκειμένου να καθορισθεί τρόπος αγωγής και αποκατάστασης και τέλος
- 5) με βάση την ικανότητα προσαρμογής στο σχολικό χώρο και την ικανότητα εκπαίδευσής τους (εκπαιδεύσιμοι, ασκίσιμοι και ιδιώτες).

Άτομα με δείκτη νοημοσύνης 68-85 είναι άτομα με οριακή νοημοσύνη, που μπορούν με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα να φοιτούν σε κανονικά σχολεία.

Η νοητική καθυστέρηση οφείλεται σε γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Για το 50% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι άγνωστη η αιτία, για το 25%, οφείλεται **σε γενετική ανωμαλία και γενετικούς** παράγοντες: είτε ανωμαλία των χρωμοσωμάτων, ανώνυμη σύζευξη τρισωμία είτε ανωμαλίες μεταβολισμού, δηλ. ανώμαλη βιοχημική σύσπαση των χρωμοσωμάτων, π.χ. γαλακτοξेमία. Για το υπόλοιπο 25%, οι αιτίες είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών παραγόντων.

Οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες αφορούν είτε τον χρόνο της κύησης: (μολυσματικές ασθένειες, ασυμφωνία Rhesus, ακτινοβολίες, λοιμώξεις είτε τον τοκετό τραύμα ή προωρότητα τοκετού, δυσκολία γέννησης, καθυστέρηση της αναπνοής), είτε την παιδική ηλικία, (ασθένειες, τραύματα, δηλητηρίαση με μόλυβδο).

Δυστυχώς η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη νοητική καθυστέρηση είναι μεγάλη. Αυτό βέβαια δε συμβαίνει για κανέναν άλλο λόγο, παρά γιατί με τον καθοριστικό ρόλο που έχει το περιβάλλον, στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα τόσο οι προγεννητικοί όσο και οι μετέπειτα παράγοντες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να λειτουργήσουν αρνητικά (δίαιτα εγκύου, ιατρική περίθαλψη κ.λ.π.)¹¹.

11 Δεν θα επεκταθούμε σε περισσότερες λεπτομέρειες μια και η νοητική καθυστέρηση απαιτεί αρκετά μεγάλο χώρο και διεξοδική μελέτη, κάτι που ξεφεύγει από τους στόχους μας.

ΜΝΗΜΗ - ΛΗΘΗ

I. ΜΝΗΜΗ

1. Έννοια και ορισμός της

"... Δώρον τοίνυν αυτό φώμεν είναι της των Μουσών μητρός μνημοσύνης ..."

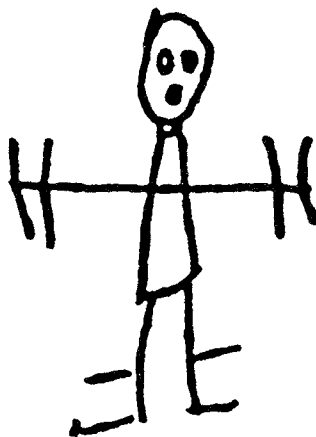
Πλάτων (Θεαίτητος).

Η λειτουργία αναπαραγωγής προηγούμενων εμπειριών και η προσπάθεια διατήρησης αυτής της αναπαραγωγής για όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και με τις μικρότερες δυνατές απώλειες, χαρακτηρίζεται σαν **μνήμη**.

Η ικανότητα για συγκράτηση και ανάσυρση των πληροφοριών συγκροτεί τη μνημονική λειτουργία, σημειώνει χαρακτηριστικά ο Κ. Πόρποδας.¹

Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η μνήμη χρησιμοποιεί το συνειρμό για την αποθήκευση εντυπώσεων και την ανάπλαση των παραστάσεων. Μνήμη και συνήθεια, έξη συνεργάζονται και συνυπάρχουν με χαρακτηριστική μορφή αυτή, της μηχανικής μνήμης.

Για τη γενετική, όμως, ψυχολογία, η μνήμη είναι συνδεδεμένη με την ωριμότητα του νευρικού μας συστήματος. Δε λειτουργεί σαν αυτόνομος μηχανισμός, αλλά σα μηχανισμός συνδεδεμένος με όλο τον ανθρώπινο ψυχισμό, από τις αντιλήψεις μέχρι το συναισθηματικό - συγκινησιακό μας κόσμο. Το μικρό παιδί, παρόλο που η εικόνα που έχει για την μορφή του ανθρώπου είναι η πραγματική και η πλήρης, ζωγραφίζει, όμως, τον "ανθρωπάκο", (bonhomme) όπως μέσα από την όλη νοητική - ψυχική του προσωπικότητα, τον αντιλαμβάνεται.

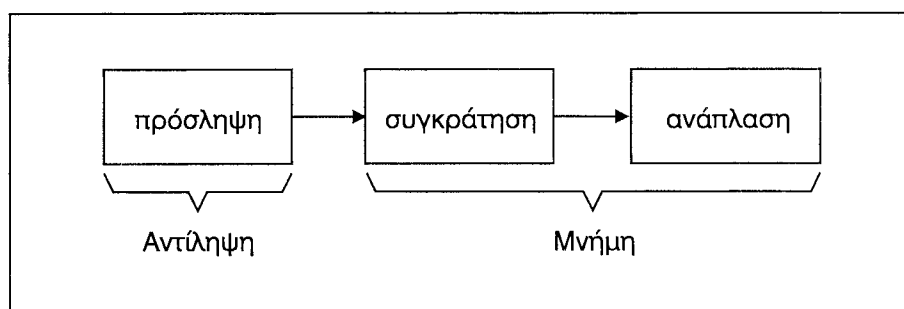


1 ΠΟΡΠΟΔΑΣ (Κ.), *Γνωστική Ψυχολογία*, τ. 1. *Η διαδικασία μάθησης*, Αθήνα 1992.

Η μνήμη δεν είναι ένας εγκεφαλικός, μηχανικός αυτοματισμός. Είναι μια ψυχική πράξη, είναι η έκφραση του ατόμου σαν σύνολο, και σαν τέτοια θα πρέπει να εξετάζεται.

2. Η μνημονική λειτουργία

Τρεις είναι οι κύριες φάσεις από τις οποίες περνούν τα ερεθίσματα, οι πληροφορίες και τα μηνύματα προκειμένου να συγκρατηθούν, να αποθηκευτούν και στη συνέχεια, όταν χρειαστεί, να ανασυρθούν.



Πρόσληψη, συγκράτηση, ανάπλαση είναι οι φάσεις της μνημονικής διαδικασίας, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα. Η "πρόσληψη" ανήκει περισσότερο στη σφαίρα και τη λειτουργία της αντίληψης, είναι η αποδοχή, με βάση τα όσα έχουμε εξετάσει για την αντίληψη, των ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ η "συγκράτηση" και η "ανάπλαση" ανήκουν περισσότερο στη καθαυτό σφαίρα της μνήμης.

Για τον Piaget², η γέννηση κάθε μνημονικής πράξης περιλαμβάνει απαραίτητα τις παρακάτω διαδοχικές φάσεις:

- 1) μια φάση **αποδοχής**, κατά την οποία το άτομο μνημονεύει ορισμένα ερεθίσματα, όταν αυτά υποκινούνται από τις απαιτήσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος,
- 2) μια φάση **συγκράτησης**, κατά την οποία, αυτό το οποίο έχει μνημονευθεί, διατηρείται, με παθητικό όμως τρόπο,
- 3) μια φάση **επαναδραστηριοποίησης και επικαιροποίησης**, των όσων ήδη έχουν συγκρατηθεί και τέλος μια φάση **λήθης**.

Η πρώτη φάση, η πρόσληψη, είναι μια από τις περισσότερο καθοριστικές για την μνήμη.

Όσο καλύτερα εντυπώνονται οι παραστάσεις, τόσο ευκολότερα ανακαλούνται στη μνήμη του ατόμου και τόσο περισσότερο χρόνο διατηρούνται.

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την πρώτη και βασική φάση της μνημονικής διαδικασίας, την πρόσληψη και στη συνέχεια την εντύπωση, είναι οι ακόλουθοι:

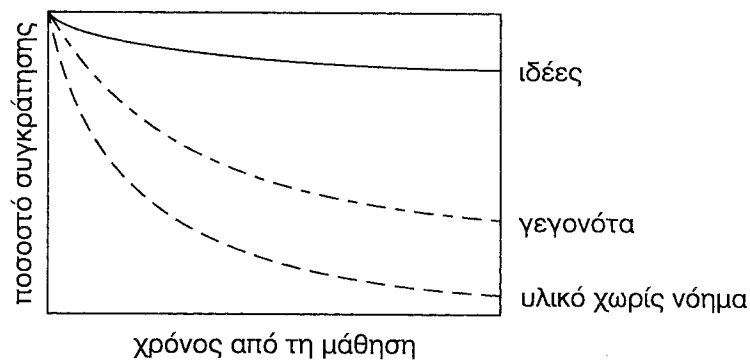
2 PIAGET (J.), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard 1967.

1) **οι αισθήσεις:** οπτικά, ακουστικά, κινητικά ερεθίσματα: όσο σε περισσότερες αισθήσεις απευθύνονται και ενεργοποιούν, τόσο περισσότερο κινητοποιούν τη μνημονική διαδικασία. Καλύτερη εντύπωση και για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια μνημόνευσης έχουν εκείνες οι παραστάσεις, οι οποίες συνδέονται με περισσότερους συνειρμούς (π.χ. εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τηλεόραση που συνδυάζει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα κ.λ.π.).

2) **η οργάνωση του υλικού:** αν ανατρέξουμε στη μορφολογική ψυχολογία και τη σημασία που δίνει στη δομή και οργάνωση των δεδομένων, μπορούμε εύκολα να καταλήξουμε στην άποψη, ότι όσο περισσότερο οργανώνονται οι παραστάσεις σε ευδιάκριτο σύνολο και πλαίσιο, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η ανάκλησή τους. Η οργάνωση του υλικού μπορεί να γίνει είτε με ομαδοποίηση είτε με συσχέτιση των πληροφοριών και των ερεθισμάτων.

Αντί για διάφορα, ξεκομμένα μεταξύ τους ερεθίσματα, το άτομο ανακαλεί και αναπλάθει τις ομαδοποιημένες κατηγορίες στις οποίες αυτά ανήκουν (π.χ. ομαδοποίηση λέξεων που δηλώνουν περίπου το ίδιο πράγμα) ή ακόμη τα συσχετίζει με περισσότερο εύκολα να ανακληθούν στοιχεία (π.χ. ως θυμηθούμε τις ενώσεις στη χημεία και τους συσχετισμούς που κάνουμε προκειμένου να τις θυμόμαστε, να τις ανακαλούμε δηλαδή περισσότερο εύκολα).

Το ακόλουθο σχήμα μας δείχνει χαρακτηριστικά, το ποσοστό συγκράτησης στη μνήμη του υλικού σε σχέση με την οργάνωσή του.



Ποσοστά συγκράτησης ιδέες γεγονότα υλικό χωρίς νόημα χρόνος από τη μάθηση

3) **η προσοχή:** όσο περισσότερο προσέχουμε το αντικείμενο, τόσο πιο εύκολα αυτό καταχωρείται και στη συνέχεια ανακαλείται από τη μνήμη. Βέβαια, όσο περισσότερο το ερέθισμα απαντά στα κίνητρα του ατόμου, τόσο μεγαλύτερης έντασης είναι η προσοχή και κατά συνέπεια, τόσο περισσότερο επηρεάζεται η πρόσληψή του.

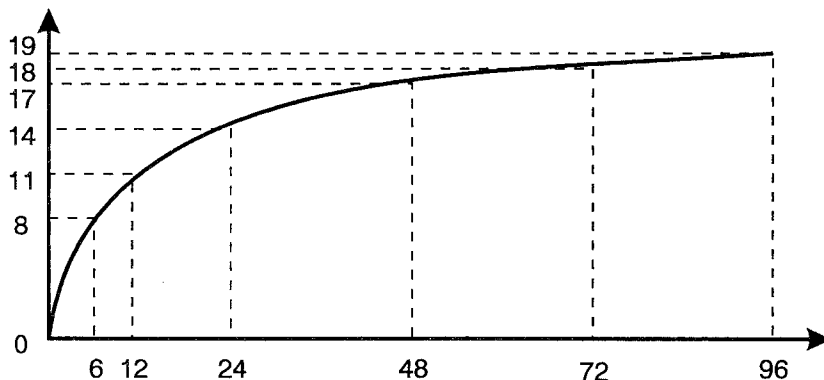
4) η επανάληψη: ένας από τους σημαντικούς παράγοντες για την καλή εντύπωση των ερεθισμάτων, είναι η επανάληψη.

Έχει διαπιστωθεί,³ ότι αυθόρμητη και συστηματική χρήση της επανάληψης γίνεται από το παιδί των 10 χρόνων και πάνω. Ακόμη, ότι τα μικρότερα παιδιά κάνουν επαναλήψεις των διαφόρων στοιχείων μηχανικά και ένα - ένα χωριστά, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά στις επαναλήψεις τους χρησιμοποιούν περιεκτικότερες κατηγορίες, καθώς και άλλες μορφές οργάνωσης του υλικού.

Όσο περισσότερο λογική οργάνωση και όχι μηχανική επανάληψη έχουμε, τόσο περισσότερο η μνήμη αναπτύσσεται.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αποδοτικότερη είναι η επανάληψη όταν παρεμβάλλεται κάποιος χρόνος, ο κατάλληλος, ανάλογα με το ερέθισμα αλλά και την προσωπικότητα του ατόμου, ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη επανάληψη.

Χαρακτηριστικά, παρουσιάζεται μικρή πρόοδος στις πρώτες επαναλήψεις, (π.χ. προσπάθεια απομνημόνευσης ενός ποιήματος) αλματώδης στις επόμενες και ελάχιστη μετά από ένα όριο, όπως άλλωστε φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα:



όπου ο κάθετος άξονας δείχνει τον αριθμό των αναγνώσεων που απαιτείται για την εκμάθηση - απομνημόνευση ενός κειμένου και ο οριζόντιος τις ώρες που παρεμβάλλονται ανάμεσα στην α, β, επαναλήψεις.⁴

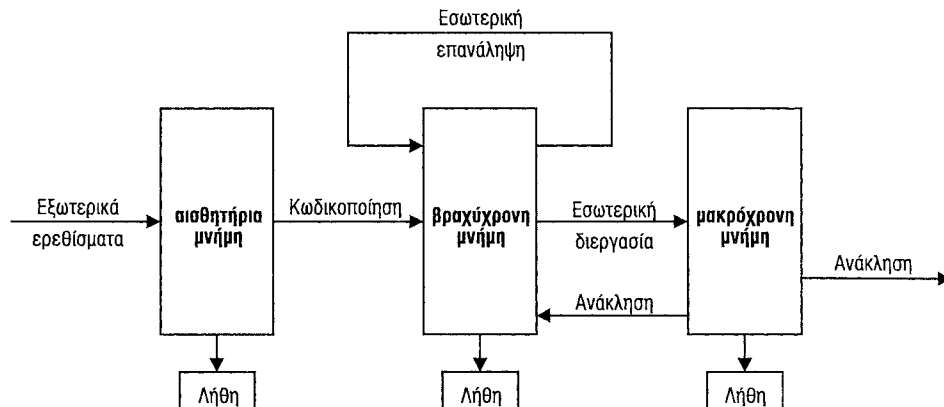
Το άτομο, λοιπόν, χρειάστηκε 20 επαναλήψεις για να απομνημονεύσει ένα κείμενο. Μετά από 6 ώρες χρειάστηκε 8 επαναλήψεις για να το ξαναθυμηθεί, μετά 12 ώρες χρειάστηκε 11 επαναλήψεις, μετά 24 ώρες 14 επαναλήψεις, μετά 48 ώρες 17 επαναλήψεις κ.λ.π.

3 ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ (Ι), *Εξελικτική ψυχολογία*, Αθήνα 1979.

4 FILLLOUX (J.C.), *Η μνήμη*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος, 1963.

3. Μορφές μνήμης

Τρία είναι τα κυριώτερα στάδια από τα οποία περνά η διαδικασία συγκράτησης πληροφοριών, χαρακτηρίζοντας αντίστοιχα 3 μορφές της μνήμης, όπως στο ακόλουθο σχήμα:



Κατώτατη λοιπόν μνήμη είναι η **αισθησιοκινητική**, η αισθητήρια, η των αισθήσεων μνήμη: η αντίληψη, η μνήμη των αισθητηρίων οργάνων, οι εντυπώσεις και οι ερεθισμοί που δέχεται το άτομο, η πολύ μικρή και για μερικά μόνο δευτερόλεπτα (1, 5") συγκράτηση των ερεθισμάτων χαρακτηρίζουν την αισθητήρια μνήμη. Η αισθητήρια μνήμη συλλαμβάνει όλους τους ερεθισμούς και όλες τις εικόνες που καταγράφουν τα αισθητήρια όργανα. Τις διατηρεί, όμως, για πολύ μικρό χρονικό διάστημα και ή τις μεταβιβάζει στη βραχύχρονη μνήμη ή ανάλογα με τα κίνητρα του ατόμου και την ένταση των ερεθισμάτων τις ξεχνά.

Η **βραχύχρονη μνήμη**: η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη. Συγκρατεί ορισμένες μόνο πληροφορίες και για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο των λίγων δευτερολέπτων ή έστω του 1 λεπτού (π.χ. συγκρατούμε τον αριθμό ενός τηλεφώνου που μόλις κοιτάξαμε στον κατάλογο). Οι πληροφορίες που συγκρατεί η βραχύχρονη μνήμη είναι συνήθως οι πληροφορίες που προέρχονται από την αισθητήρια μνήμη. Η επανάληψη των πληροφοριών, καθώς και η γλώσσα (δυνατή, φωναχτή επανάληψη) βοηθούν στη διατήρηση των πληροφοριών και των ερεθισμάτων και, στη συνέχεια, στο πέρασμά τους στη μακρόχρονη μνήμη. Έρευνες έχουν δείξει ότι η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης αυξάνεται με την ηλικία, ίσως, βέβαια, επειδή παρεμβαίνουν και άλλοι ποικίλοι παράγοντες⁵.

Τέλος, η **μακρόχρονη μνήμη**, η οποία και αποτελεί το σπουδαιότερο τμήμα της μνήμης. Σ' αυτό αποθηκεύονται γνώσεις, πράξεις, γεγονότα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Όταν αναφερόμαστε στη μνήμη, αυτή της τη μορφή, συνήθως, εννοούμε. Από την μακρόχρονη μνήμη ένα τμήμα των πληροφοριών χάνεται - λόγω διαφόρων, όπως θα δούμε, παραγόντων - και ένα τμήμα της σε κάθε στιγμή μπορεί να ανακληθεί. Άλλωστε, ανάκληση μιας παράστασης σημαίνει την επαναφορά της από τη μακρόχρονη στη βραχύχρονη μνήμη,

5 FILLoux (J. C.), *Η μνήμη*, Αθήνα, εκδ. Ζαχαρόπουλος 1963.

επιανάφορα ή οποία δεν είναι πάντοτε απλά και μόνο ανασύσταση του παρελθόντος, αλλά είναι αναπαραγωγή του.

Ο Jean Delay, επίσης, κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στα 3 ιεραρχικά επίπεδα της μνήμης, τα οποία όμως καθορίζει με διαφορετικό τρόπο.

Η **κατώτερη** είναι η αισθησιοκινητική μνήμη, η οποία περιλαμβάνει τις αισθήσεις και τις κινήσεις. Είναι μνήμη κοινή στον άνθρωπο και το ζώο. Είναι μνήμη οπτική, ακουστική, μνήμη αφής. Είναι η μνήμη και οι διάφορες μορφές της, για την οποία μιλάει ο Marcel Proust στο έργο του *A la recherche du temps perdu* - Αναζητώντας το χαμένο καιρό - προσθέτοντας και την οσφρητική μνήμη.

Η **ανώτερη** είναι η κοινωνική μνήμη, η οποία χαρακτηρίζει το κοινωνικό ον, τον άνθρωπο. Χαρακτηρίζεται από την λογική σκέψη και είναι κύρια η μνήμη που βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη κοινωνικότητα του ατόμου.

Ανάμεσα στις 2 αυτές μορφές μνήμης, παρεμβάλλεται η αυτιστική μνήμη, η οποία να μεν δέχεται τα ερεθίσματα από τις αισθήσεις, αλλά υπακούει μόνο στο ασυνείδητο. Είναι η μνήμη που μας δίνει τη μνήμη του ονείρου και αρχίζει να εμφανίζεται από το 3ο περίπου έτος της ζωής του ατόμου, τότε που αρχίζει να συγχέεται το παρόν με το παρελθόν, το πραγματικό με το φανταστικό.

4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μνήμη⁶

1) **Η ηλικία:** Δεν έχει σαφώς ερευνηθεί και προσδιοριστεί η σχέση της ηλικίας με τη μνημονική ικανότητα του ατόμου.

Έχει όμως διαπιστωθεί ότι το βρέφος ήδη απ' τις πρώτες ημέρες της ζωής του διαθέτει την ικανότητα για αναγνώριση, (δηλαδή κατά πόσο το ερέθισμα αυτό του δίνεται για πρώτη φορά ή όχι) και όχι για ανάκληση (δεν μπορεί δηλαδή να ανασύρει συνειδητά μια εσωτερική εικόνα της προηγούμενης εμπειρίας. Η ανακλητική μνήμη αρχίζει να εμφανίζεται στον 18ο περίπου μήνα μαζί με την αρχή της ικανότητας για συμβολισμό.

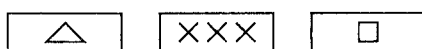
Μέχρι το 3ο κυρίως έτος η μνήμη έχει περισσότερο αναγνωριστικό χαρακτήρα, το μικρό παιδί αναγνωρίζει, αλλά δεν μπορεί εύκολα να ανακαλέσει στη μνήμη του παραστάσεις. Η μνήμη ακολουθεί μια συνεχή ανοδική πορεία: όσο αυξάνεται η ηλικία, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η ικανότητα συγκράτησης και ανάκλησης των πληροφοριών. Η κάμψη, που πολλές φορές παρουσιάζεται με την άνοδο της ηλικίας, οφείλεται περισσότερο στα διαφορετικά κίνητρα, ενδιαφέροντα, η κόπωση που χαρακτηρίζουν το άτομο, παρά σε αυτή καθαυτή φθορά της μνημονικής ικανότητας (δεν αναφερόμαστε βέβαια στη γερωντική ηλικία).

2) **Νοημοσύνη:** Δεν είναι εύκολο να καθωρισθεί το κατά πόσο ο δείκτης νοημοσύνης ενός ατόμου έχει σχέση και συνάφεια με την μνημονική ικανότητά του. Ας μη ξεχνάμε ότι ένας από τους παράγοντες που εξετάζουν τα tests νοημοσύνης είναι και η ανάπτυξη της μνήμης. Πώς μπορεί, λοιπόν, να απομολωθεί, προκειμένου να μελετηθεί ανεξάρτητα ;

⁶ Οι επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν τη μνήμη στο μαθησιακό - γνωστικό κυρίως χώρο εξετάζονται στο β' μέρος του βιβλίου.

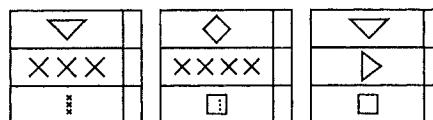
Παράδειγμα test που μετρά την μνημονική ικανότητα:

Δίνεται ένας αριθμός σχημάτων και το υποκείμενο καλείται να τα αναγνωρίσει ανάμεσα σε άλλα άγνωστα, αλλά παρόμοια. Π.χ.: Κοιτάξτε καλά τα σχήματα αυτά, για να μπορείτε να τα αναγνωρίσετε. Στην πίσω σελίδα πρέπει να σημειώσετε ένα Χ δίπλα στα σχήματα που είδατε.



Δίνετε ένας αριθμός σχημάτων και το υποκείμενο καλείται να αναγνωρίσει ανάμεσα σε άλλα άγνωστα αλλά παρόμοια. Π.χ. : Κοιτάξτε καλά τα σχήματα αυτά, για να μπορείτε να τα αναγνωρίσετε.

Στην πίσω σελίδα πρέπει το υποκείμενο να σημειώσει ένα Χ δίπλα στα σχήματα που είδε.



Παράδειγμα test νοημοσύνης που μετρά την μνημονική ικανότητα.

Οπωσδήποτε, όμως, υψηλή νοημοσύνη σημαίνει δυνατότητα ισχυρής συγκέντρωσης, προσοχής, οπότε και ανεπτυγμένη μνήμη. Αν, όμως, μερικές φορές παρατηρήσουμε υψηλή μνήμη και χαμηλή νοημοσύνη, θα μπορούσαμε να τη θεωρήσουμε σαν μνήμη αντανάκλαστικών (τη μνήμη που έχουν τα ζώα και γνωρίζουν τον δρόμο του γυρισμού). Αν πάλι, ενώ έχουμε υψηλή νοημοσύνη, παρουσιάζουμε χαμηλή μνημονική ικανότητα, τότε τις αιτίες θα πρέπει να ερευνήσουμε σε συναισθηματικούς-ψυχολογικούς παράγοντες, σε κόπωση ή ακόμη και σε υπερβολική συγκέντρωση σε άλλους επιμέρους σκοπούς, οπότε πολλά ερεθίσματα περνούν σχεδόν απαρατήρητα.

3) Η **άσκηση**, είναι καθοριστική για τη μνήμη. Η γενική φυσική και πνευματική ευεξία και άσκηση βελτιώνει αισθητά τη μνήμη.

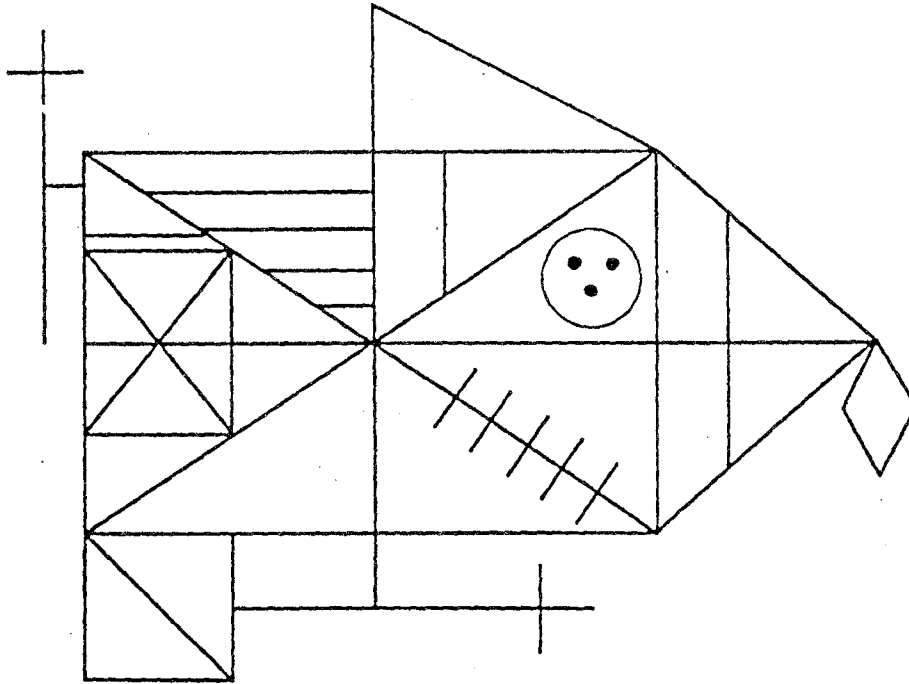
Η άρτια κατάσταση του νευρικού συστήματος και η σωματική υγεία διευκολύνουν την προσοχή, αντίληψη και εντύπωση των παραστάσεων, όπως επίσης και την ανάκλησή τους.

Τα ναρκωτικά και τα οιοπνευματώδη, κατεξοχήν, επιδρούν αρνητικά στη μνήμη.

4) η **επανάληψη, η οργάνωση του υλικού, η εποπτικότητα** του είναι επίσης καθοριστικοί για την μνήμη παράγοντες, όπως ήδη έχουμε εξετάσει στο προηγούμενο κεφάλαιο. Όπως σημειώνει ο Ι. Παρασκευόπουλος⁷ έχει παρατηρηθεί ότι η μνήμη υποβοηθείται, αν μαζί με το οπτικό ερέθισμα δοθεί και το όνομα του αντικειμένου. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι για ερεθίσματα που δεν έχουν όνομα, το άτομο εφευρίσκει δικές του ονομασίες και τις χρησιμοποιεί.

7 ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ (Ι.), *Στοιχεία κλινικής ψυχολογίας*, Αθήνα 1981.

Παράδειγμα: στο κλασικό τεστ μνήμης "figure de Rey", προκειμένου το άτομο να θυμάται τις λεπτομέρειες και να μπορέσει να το αναπαράγει, το χαρακτηρίζει σαν ανθρωπάκι, σπιτάκι κ.λ.π.



5) Τέλος, σπουδαίος, αν όχι ο σπουδαιότερος, παράγοντας που καθορίζει την μνημονική μας ικανότητα είναι τα **κίνητρα**.

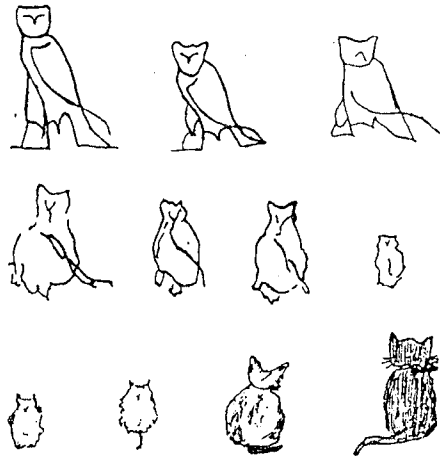
Το συναίσθημα παρεμβαίνει τόσο στη φάση της εντύπωσης, όσο και στη φάση της ανάκλησης. Ανακαλούνται πιο εύκολα οι αναμνήσεις που το άτομο επιθυμεί, που αντιστοιχούν στις τάσεις του, στις απαιτήσεις και τις αναγκαιότητες της ζωής του.

Βουλητικές ενέργειες, ενδιαφέρον, συναισθηματικές επιδράσεις, φαντασία, είναι κινητήριες δυνάμεις που επηρεάζουν τη μνήμη.

Για τον Freud, υπάρχει σαφής παραποίηση, βελτίωση ή μόνο διαφοροποίηση της μνήμης, σε σχέση με τις ανάγκες και τη δομή της όλης προσωπικότητας του ατόμου.

Χαρακτηριστικά, ο Bertlett υποστηρίζει ότι, όταν τα άτομα ανταλάσσουν ιστορίες όταν διηγούνται ο ένας στον άλλο κάποιο γεγονός, δεν εκφράζουν πάντοτε την πραγματική - αντικειμενική του εικόνα, αλλά προσθέτουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. το παιχνίδι με το "σπασμένο τηλέφωνο") ή ακόμη με τα προσωπικά τους κίνητρα και επιδιώξεις ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Το παρακάτω σχήμα μας δείχνει πώς η αρχική εικόνα μιας κουκουβάγιας μεταβλήθηκε, τροποποιήθηκε από το ένα άτομο στο άλλο, και κατέληξε στο να γίνει γάτα:

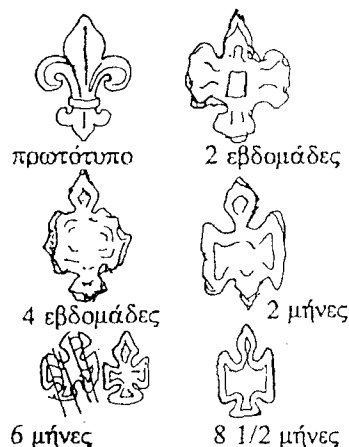


Διαδοχική μεταβολή μιας μνημονικής εικόνας (Bartlett)

Το σχέδιο τροποποιήθηκε από το ένα άτομο στο άλλο, σύμφωνα με την προσωπική προτίμηση κάθε ατόμου χωριστά, κάθε υποκειμένου σύμφωνα με την προσωπικότητά του.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι όχι μόνο ξεχνάμε, αλλά κύρια ότι το μνημονικό υλικό σχεδόν πάντοτε μεταβάλλεται, σε σχέση με τη νόηση και την κρίση.

Όταν πρόκειται για ανάκληση μορφών μέσω του ιχνογραφήματος, τότε διακρίνουμε συστηματικές τάσεις απλοποίησης και συγχρόνως διάκρισης, υπερτονισμού λεπτομερειακών στοιχείων, τα οποία, όμως, έχουν ξεχωριστή σημασία. Όταν πρόκειται για ανάκληση γεγονότων, τόσο αυτά διαφοροποιούνται στην προσπάθεια να βρεθούν ή να δημιουργηθούν οι μεταξύ τους λογικές σχέσεις, ή ακόμη αυτά διαφοροποιούνται τόσο, ώστε στο τέλος το άτομο να βλέπει μόνο εκείνο το οποίο ήθελε να δει.



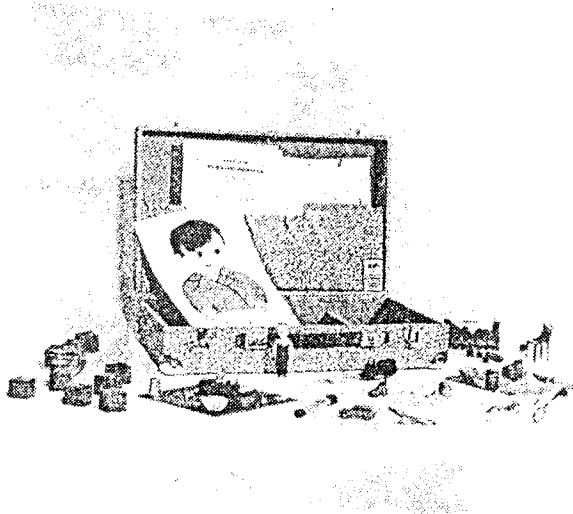
Προοδευτική μεταβολή ενός μνημονικού αντικειμένου (J. Philippe).

5. Μέτρηση της μνήμης

Όπως για όλες τις νοητικές λειτουργίες, έτσι και για τη μνήμη έχουν κατασκευασθεί διάφορα tests τα οποία στοχεύουν στη μέτρησή της, tests πολλά από τα οποία αποτελούν τμήματα των γενικότερων tests νοημοσύνης.

Τα tests της μνήμης χρησιμοποιούν:

α) **διάφορες εικόνες**, τις οποίες δείχνουμε στο άτομο για λίγα δευτερόλεπτα και μετά του ζητάμε να τις κατονομάσει. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει το γνωστό "jeu de kim", το οποίο περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα, τα οποία ο εξεταστής εκθέτει σ' ένα τραπέζι και ζητά από το άτομο να του τα απαριθμήσει και να τα ερμηνεύσει στη συνέχεια από μνήμης.

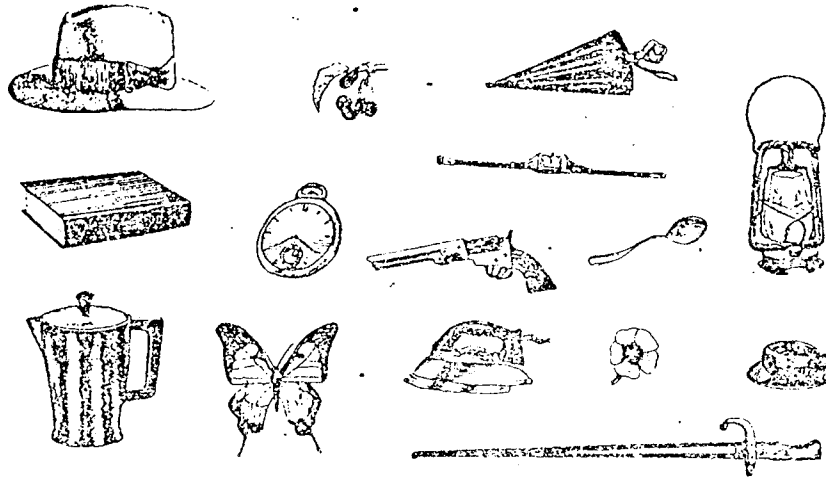


Μνήμη εικόνων

- Αυτή η εικόνα έχει 15 διαφορετικά αντικείμενα. Κοίταξέ τα ένα-ένα προσεκτικά. Μπορείς τώρα να θυμηθείς ποιά ήταν αυτά τα αντικείμενα;

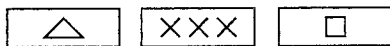
Μνήμη εικόνων

Αυτή η εικόνα έχει 15 διαφορετικά αντικείμενα. Κοίταξε τα ένα ένα προσεκτικά. Μπορείς να θυμηθείς ποιά ήταν αυτά τα αντικείμενα;

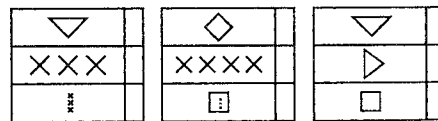


β) **διάφορα σχήματα:** Δίνεται ένας αριθμός σχημάτων στο άτομο και καλείται να τα αναγνωρίσει ανάμεσα σε άλλα παρόμοια, αλλά άγνωστα.

Π.χ. Κοιτάξετε καλά αυτά τα σχήματα και στην πίσω σελίδα συμπληρώστε ένα X δίπλα στα σχήματα τα οποία αναγνωρίσατε.



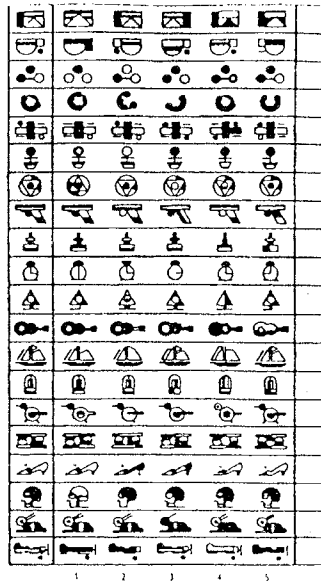
Τα σχήματα που δίνονται



Τα σχήματα ανάμεσα στα οποία καλείται να αναγνωρίσει τα πρώτα.

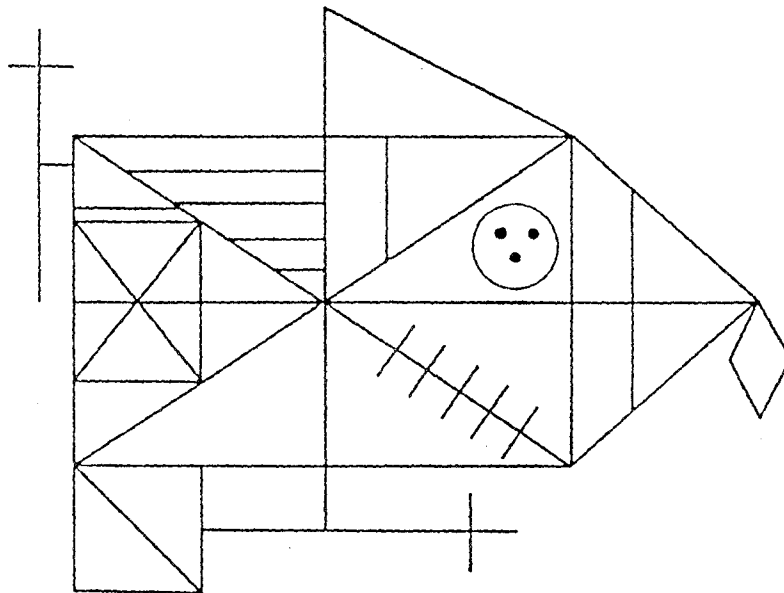
Χαρακτηριστικό test αυτού του τύπου είναι το test του Thurstone, όπου το άτομο καλείται, σε σύντομο χρονικό διάστημα, να επιλέξει το όμοιο σχήμα, με αυτό δίνεται στην αριστερή άκρη. Είναι test, όχι μόνο μνήμης, αλλά κύρια παρατηρητικότητας. Μήπως, όμως, η παρατηρητικότητα δεν είναι, όπως είδαμε, ένα βασικό στοιχείο, ευνοϊκό για τη μνημονική διαδικασία;

Παράδειγμα του test de Thurstone



Αντίστοιχο είναι και το test de figure complexe de A. Rey, το οποίο μετρά σ'ένα πρώτο στάδιο την προσοχή και την παρατηρητικότητα, - ζητείται από το άτομο να αντιγράψει το σχέδιο σε ορισμένο χρόνο - και σ'ένα δεύτερο στάδιο από μνήμης αναπαραγωγή του σχήματος. Ανάλογα με τα στοιχεία που το άτομο κατορθώνει να συγκρατήσει, καταλήγουμε και στα αντίστοιχα συμπεράσματα.

Test de figure complexe de Rey.



γ) **μνήμη ονομάτων** Δίνονται στα άτομα διάφορα ονοματεπώνυμα τα οποία πρέπει να εντυπώσει, ώστε στη συνέχεια όταν του δοθούν μόνο τα επώνυμα, να θυμηθεί τα μικρά τους ονόματα:

π.χ. Σταματία Ζαχαράτου, Ρουμπίνη Ματζώρου, Μαρία Θεοχάρη, Άννα Κάραλη, Σοφία Παπαλουκά

Να συμπληρωθούν στη συνέχεια από μνήμης

..... Ζαχαράτου

..... Ματζώρου

..... Θεοχάρη

..... Κάραλη

..... Παπαλουκά κ.λ.π.

δ) **Απομνημόνευση αριθμών** Δίνονται στο άτομο οπτικά ή ακουστικά ορισμένοι αριθμοί, τους οποίους το άτομο πρέπει με την ίδια σειρά να επαναλάβει.

π.χ. α) 1, 5, 8, 7

β) 2, 4, 7, 9, 11, 3 κ.λ.π.

Σημειώνουμε ότι όσο πιο μικρό σε ηλικία είναι το άτομο τόσο μικρότερο αριθμό αριθμού μπορεί να απομνημονεύσει.

6. Διαταραχές της μνήμης

Η δυνατότητα ανάκλησης των ερεθισμάτων και των γεγονότων είναι στην ουσία αυτή που μας βεβαιώνει για την καλή λειτουργία της μνήμης.

Όμως πολλές φορές, για ποικίλους λόγους, παρουσιάζονται διαταραχές στη μνήμη, αδυναμίες δηλαδή, παροδικές ή μόνιμες ανάκλησης των παραστάσεων, οι οποίες οφείλονται κύρια σε ψυχολογικούς παράγοντες.

Οι κυριότερες διαταραχές της μνήμης είναι:

- 1) **οι αγνωσίες:** οπτικές, ακουστικές ή και όλων των αισθήσεων αγνωσίες. Το άτομο αισθάνεται, αλλά δεν μπορεί να θυμηθεί, δε μπορεί να αναγνωρίσει το αντικείμενο. Κύρια η αγνωσία οφείλεται σε διαταραχή της αντίληψης· το άτομο δεν έχει αντίληψη του αντικειμένου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των αισθητικών αφασιών, όπου το άτομο δεν μπορεί να αναγνωρίσει τις λέξεις που ακούει ή διαβάζει.
- 2) **οι απραξίες:** Το άτομο αναγνωρίζει μεν τα αντικείμενα, αλλά δεν ξέρει πώς να τα χρησιμοποιήσει. Είναι η λήθη των κινήσεων. Είναι η λήθη που οδηγεί το άτομο σε αδυναμία άρθρωσης λέξεων, ενώ παράλληλα δε χαρακτηρίζεται από κανένα οργανικό πρόβλημα (π.χ. παράλυση στη γλώσσα).
- 3) **η υπερμνησία:** όταν στο άτομο κάτω από την επίδραση οργανικών παραγόντων ή φαρμάκων, ασθενειών, πυρετού, νάρκωσης, ναρκωτικών, οινόπνευματος κ.α., ένα σύνολο ασύνδετων παραστάσεων κάνει την εμφάνισή του.
- 4) **η εκμνησία:** όταν οι αναμνήσεις ταυτίζονται με τις σύγχρονες εντυπώσεις. Το παρελθόν και το παρόν συνδέονται και πολλές φορές το άτομο μπορεί να βρεθεί στη θέση να εκτελεί πράξεις που ήδη έχει εκτελέσει στο παρελθόν, νομίζοντας το παρελθόν για παρόν.
- 5) **η παραμνησία:** το άτομο νομίζει ότι αναγνωρίζει σύγχρονες καταστάσεις που στην πραγματικότητα ποτέ δεν έχει γνωρίσει. Πολλές φορές νομίζουμε

ότι αναγνωρίζουμε άτομα, γεγονότα, αντικείμενα, τα οποία όμως ποτέ δεν έχουμε γνωρίσει. Το άτομο τώρα νομίζει το παρόν σαν παρελθόν.

- 6) **οι εντοπισμένες αμνησίες:** με τις οποίες κύρια ασχολείται η ψυχανάλυση. Είναι οι αμνησίες για συγκεκριμένα γεγονότα. Είναι εκλεκτική αμνησία και έχει άμεση σχέση με την επιθυμία του ατόμου για απώθηση στο ασυνείδητο, για λήθη γεγονότων που προκαλούν κύρια συγκρούσεις και τέλος
- 7) **οι προοδευτικές αμνησίες,** οι οποίες επεκτείνονται προοδευτικά από μια κατηγορία γνώσεων σε άλλη, και από μια περίοδο ζωής σε άλλη.

Χαρακτηριστική είναι η "αφασία του Wernicke", η οποία προχωρεί από τον πνευματικό προς το συναισθηματικό, και από το συναισθηματικό προς τον κινητικό τομέα.

Πρώτα λησμονούνται οι λέξεις και μετά οι κινήσεις. Και από τις λέξεις, όσο παράλογο και αν φαίνεται, πρώτα λησμονούνται τα κύρια ονόματα, μετά τα κοινά ουσιαστικά, τα επίθετα και τέλος τα ρήματα.

Κάπως αντίστοιχη είναι και η "προοδευτική αμνησία" της γεροντικής ηλικίας: τα ηλικιωμένα άτομα ξεχνούν τα σύγχρονα γεγονότα, αλλά θυμούνται τα γεγονότα του παρελθόντος.⁸

II. ΛΗΘΗ

1. Έννοια της λήθης

Η ολική ή μερική, παροδική ή μόνιμη εξαφάνιση του μνημονικού περιεχομένου χαρακτηρίζεται σαν λήθη.

Η λήθη είναι μια λειτουργία φυσιολογική, η οποία βοηθά την ψυχική και σωματική προσαρμογή και ισορροπία του ανθρώπου. Δεν είναι μια λειτουργία αντίθετη με τη μνήμη. Είναι απλά μια μορφή, μια έκφραση της μνήμης. Άλλωστε, οι έρευνες της μνήμης, στην ουσία, δεν ερευνούν παρά το φαινόμενο της λήθης, δηλαδή, τη μειωμένη ή καθόλου ικανότητα του ατόμου να ανακαλεί γεγονότα και παραστάσεις του παρελθόντος.

Βέβαια, η μνήμη και αντίστοιχα η λήθη επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που καθορίζουν τη δυνατότητα που έχει το άτομο για ανάκληση των εμπειριών. Προσωπικοί, κοινωνικοί, ψυχικοί, σωματικοί, περιβαλλοντολογικοί παράγοντες είναι αυτοί που είτε βοηθούν είτε εμποδίζουν την ανάκληση και προκαλούν την παροδική ή μόνιμη εξαφάνιση του περιεχομένου της μνήμης, δηλαδή, προκαλούν τη λήθη.

Λήθη δεν σημαίνει μόνο μερική ή ολική ανικανότητα ανάκλησης γεγονότων. Η ανάμνηση δεν είναι μόνο ανασύσταση, αλλά, στην ουσία, είναι αναπαραγωγή του παρελθόντος, με απώλεια πληροφοριών ή με ενίσχυση - ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του ψυχισμού - όσων εντυπώσεων, γεγονότων και πληροφοριών το άτομο επιθυμεί.

Ανάπλαση και όχι ανάκληση, χαρακτηρίζει τη λειτουργία της ανάμνησης. Λειτουργία, που έχει την τάση να απλοποιεί και να παραγκωνίζει στοιχεία,

8 Πολλές οι ερμηνείες που δίνονται, όπως χωρητικότητα εγκεφάλου, καταγραφή νέων στοιχείων κ.λ.π. που όμως δεν θα μας απασχολήσουν προς το παρόν.

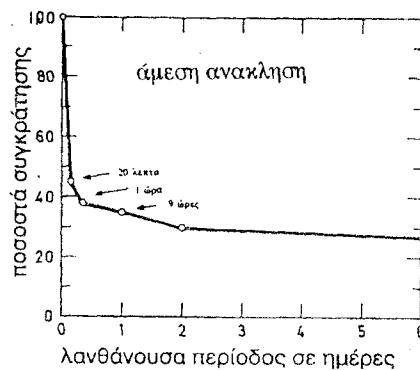
λειτουργία που επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο και το κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Jean Piaget ότι η μνήμη δεν είναι μια απλή αποτύπωση του εξωτερικού κόσμου, αλλά μια λειτουργία σχετική με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης, καθώς επίσης και του Levine, ο οποίος μιλά για "κοινωνική αντίληψη" και κατ'επέκταση κοινωνική μνήμη και λήθη. Το άτομο συμβιβάζεται ανάμεσα στις απαιτήσεις που το περιβάλλον του θέτει, ως προς το τι θα αντιληφθεί και το τι θα θυμάται.

Όπως είδαμε, η φάση της εντύπωσης είναι ίσως η βασικότερη φάση της μνημονικής λειτουργίας. Όταν σ'αυτή τη φάση δημιουργούνται κενά, αυτά είναι υπεύθυνα τόσο για την απώλεια των πληροφοριών, τη λήθη, όσο και για τη διαφοροποίηση της ανάμνησης ενός γεγονότος. Γίνονται, δηλαδή, ευνοϊκοί παράγοντες για την ανάπλαση του γεγονότος, σύμφωνα με τις εσωτερικές ή εξωτερικές επιδράσεις, συναισθήματα και κίνητρα, αποτελώντας τους καθοριστικούς για τη μνήμη και, κατά συνέπεια, και για τη λήθη παράγοντες.

2. Θεωρίες της λήθης

Πρωτοπόρος στη μελέτη της μνήμης και της λήθης ήταν ο Hermann Ebbinghaus, ο οποίος με την "καμπύλη της μνήμης" έδειξε ότι το υλικό που έχει απομνημονευθεί χάνεται σε συνάρτηση με τον χρόνο που μεσολαβεί ανάμεσα στην εντύπωση και την ανάπλαση.

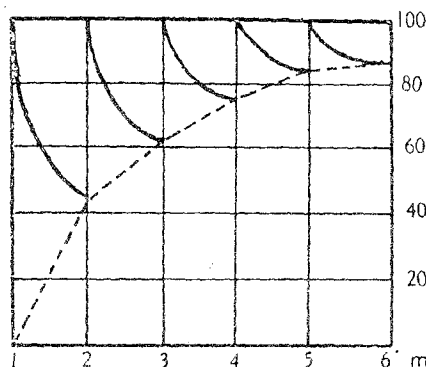


Η καμπύλη της μνήμης του H. Ebbinghaus

Ο Ebbinghaus, πειραματίστηκε με την απομνημόνευση συλλαβών χωρίς νόημα και απέδειξε ότι ξεχνάμε πολύ περισσότερο, αμέσως μετά τη φάση της πρόσληψης. Μέχρι τις 9 ώρες, η φθορά του απομνημονευόμενου υλικού κατεβαίνει σχεδόν απότομα, ενώ, στη συνέχεια, η καμπύλη συνεχίζεται σχεδόν οριζόντια.

Ο Piaget όμως αντίθετα, πιστεύει ότι όχι μόνο η μνήμη δεν είναι στατική και αντίγραφο της προηγούμενης εμπειρίας, αλλά ότι είναι μια δυναμική, αναπλαστική λειτουργία. Ο χρόνος δε, ανάμεσα στο ερέθισμα και την ανάπλασή του όχι μόνο δεν είναι απαραίτητο να οδηγήσει σε λήθη του ερεθίσματος, αλλά κάτω από ορισμένες συνθήκες, η αρχική μνημονική εικόνα μπορεί να βελτιωθεί. Το μνημονικό υλικό καθορίζεται μέσα στα πλαίσια των νέων γνωστικών σχημάτων που κατακτά το άτομο.

Έρευνες έχουν αποδείξει, στη συνέχεια του Ebbinghaus, ότι η λήθη, αρχικά είναι απότομη και γρήγορη, ενώ στη συνέχεια προχωρά σιγά - σιγά:



Σύμφωνα με τον Woodworth: το ποσοστό λήθης σε συνάρτηση με τις ημέρες που παρεμβάλλονται.

Όμως, η ανάμνηση που χάνεται εξαφανίζεται ολοκληρωτικά ή όχι; Η λήθη είναι μόνο ανικανότητα του ατόμου να ανακαλέσει γεγονότα ή είναι θέμα υπερφόρτωσης με μνημονικό υλικό του εγκεφάλου;

Ποιοί είναι εκείνοι οι παράγοντες που προκαλούν τη λήθη;

Πολλές είναι οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη λήθη, χωρίς όμως καμία να μπορέσει ακριβώς να απαντήσει στο πώς ακριβώς αυτή συντελείται.

- α) Η παλιότερη **θεωρία της αχρησίας** χαρακτηρίζει τη λήθη σαν την εξασθένηση στον εγκέφαλο των "εγγραμμάτων", στα οποία έχουν χαραχθεί τα διάφορα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Μόνο η επανάληψη και η άσκηση μπορούν να αποτρέψουν τη λήθη, μια και η τελευταία επέρχεται σε σχέση με τον χρόνο κατά τον οποίο μια πληροφορία ή ένα ερέθισμα δε χρησιμοποιείται.
- β) Η **θεωρία της εκτόπισης**: Η λήθη θεωρείται σαν μια οικονομική διαδικασία του εγκεφάλου. Επειδή στον εγκέφαλο υπάρχει ένα όριο αποθήκευσης, συγκρατούνται στη μνήμη μόνο όσα ανταποκρίνονται σε βασικές ανάγκες, συναισθήματα, ενδιαφέροντα κ.λ.π. και απορρίπτονται στη λήθη τα περισσότερο άχρηστα.

- γ) **Η θεωρία της σταθεροποίησης:** η οποία χαρακτηρίζει τη λήθη σαν το αποτέλεσμα της μη σταθεροποίησης των πληροφοριών στην μακρόχρονη μνήμη. Αν ανάμεσα στο ερέθισμα και το πέρασμά του από τη βραχύχρονη στη μακρόχρονη μνήμη δε μεσολαβήσει ο απαραίτητος χρόνος, ή αν παρεμβληθούν άλλα ερεθίσματα, τότε η συγκράτηση του πρώτου ερεθίσματος ή πληροφορίας διαταράσσεται και δεν εγγράφεται στη μακρόχρονη μνήμη.
- δ) **Η θεωρία της παρεμβολής,** η οποία συμπληρώνει την προηγούμενη θεωρία και για την οποία η λήθη προκαλείται από την παρεμβολή, ανάμεσα στην πρόσληψη και την ανάκληση, μιας νέας πληροφορίας, μιας νέας δραστηριότητας.
- ε) **Η θεωρία του απρόσιτου,** σύμφωνα με την οποία δεν λησμονούμε τίποτε, αλλά, για διάφορους λόγους, οι πληροφορίες είναι δύσκολο να ανακληθούν, είναι απρόσιτες. Η θεωρία του απρόσιτου έχει σαν αφετηρία της την άποψη του Bergson ότι ποτέ δεν εξαφανίζονται ολοκληρωτικά οι πληροφορίες, αλλά διατηρούνται στο πνεύμα σαν άυλες πνευματικές εικόνες και καθορίζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά μας, και τέλος
- στ) **Η θεωρία της απώθησης,** που έχει σαν αφετηρία την άποψη του Freud ότι οι αναμνήσεις ποτέ δε χάνονται, αλλά απωθούνται στο ασυνείδητο και με την κατάλληλη διαδικασία μπορούν να ανασυρθούν.

Το άτομο απωθεί στο υποσυνείδητο ότι είναι αντίθετο με τα διαφέροντά του. Οι ευχάριστες πληροφορίες, αυτές που συνδέονται με θετική συναισθηματική κατάσταση διατηρούνται στη μνήμη, ενώ, αντίστοιχα, οι δυσάρεστες εντυπώσεις και πληροφορίες τείνουν να απωθούνται στο ασυνείδητο.

Η λήθη των δυσάρεστων πλευρών της ζωής μας, των καταστάσεων που προκάλεσαν σύγκρουση ή που είναι δυσάρεστες και ενοχλητικές εμπειρίες, είναι αποτέλεσμα των αμυντικών μηχανισμών που το άτομο θέτει σε λειτουργία. Ότι μνημονικό υλικό είναι απορριπτέο από το κοινωνικό περιβάλλον ή ασύμβατο με τα εσωτερικά μας κίνητρα απωθείται από τη συνείδηση, και πλέον έχουμε συνειδητή λήθη.

Ισχυρά, τέλος, συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται κατά τη διάρκεια της εντύπωσης, συναισθηματική κατάσταση, ευχάριστες εντυπώσεις, άσκηση και επανάληψη, απαιτούμενος χρόνος για τη σταθεροποίηση των εντυπώσεων, μπορούμε να πούμε ότι είναι οι περισσότερο καθοριστικοί, για τη διατήρηση της ανάμνησης ή για την απώλειά της, παράγοντες.



ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θεωρίες μάθησης: L. Vygotsky-A. Bandura - Εμπλαισιωμένη μάθηση-Γνωστική Μαθητεία¹

Η θεωρία του L. Vygotsky

Η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα κοινωνικο-ιστορικό-πολιτιστικής διαδικασίας. Έμφαση στο ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος ως παράγοντα διευκολυντικού στην μάθηση και ανάπτυξη, όπως και στο ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και της συνείδησης ως διαμεσολαβητικών παραγόντων στη μάθηση. Η θεωρία του είναι μια κοινωνικοπολιτισμική θεωρία.

Σημαντικός ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης:

- Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι αρχική πηγή γνώσης και συμπεριφοράς.
- Η μάθηση βελτιστοποιείται από τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία με τους ενήλικες ή τους πιο ικανούς εκπαιδευόμενους.
- Σημασία στο διάλογο

Δύο είναι οι κύριες όψεις της εξέλιξης: Η ατομική εξέλιξη και η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη. Οι δύο αυτές όψεις τέμνονται στη γλώσσα και στην σκέψη, και μάλιστα για το παιδί γύρω στην ηλικία των τριών ετών, οπότε το κοινωνικό στοιχείο αρχίζει να βελτιώνει τις ψυχολογικές λειτουργίες.

Η θεωρία της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky

Για να είναι δυνατή η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού δεν αρκεί να του δίνονται ερεθίσματα αντίστοιχα με την χρονολογική του ηλικία. Αντίθετα, είναι χρήσιμο να του προσφέρονται ερεθίσματα που εντάσσονται μέσα στη δική του ζώνη δυνατής ανάπτυξης.

Η μάθηση διαφοροποιείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους περισσότερο έμπειρους, που μπορεί να είναι οι γονείς/δάσκαλοι/συμμαθητές και περιγράφεται ως «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης».

Η ζώνη που εκφράζεται από τη διαφορά μεταξύ του επιπέδου της ανάπτυξης που ταιριάζει στην πνευματική ηλικία ενός ατόμου και του επιπέδου που είναι δυνατόν να

¹ Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Από τη Θεωρία Μάθησης στην Εκπαίδευση Νέων και Ενηλίκων*, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. & Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική Διδακτική Μεθοδολογία. Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Καλούρη Ο. (υπό έκδοση). *Le développement psycho-cognitif de l'enfant*, ΕΑΤ

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, ΕΛΛΗΝ

φτάσει υπό τη σωστή καθοδήγηση και με τις σωστές συνθήκες. Η ΖΔΑ αντανακλά κατά κάποιον τρόπο τις δυνατότητες αλλά και τα όρια μάθησης ενός ατόμου.

Η γλώσσα αποτελεί τη βάση του ανθρώπινου πολιτισμού και διακρίνεται σε τρία στάδια ανάπτυξης:

- Το κοινωνικό: ο κοινωνικός λόγος
- Το εγωκεντρικό: ο εγωκεντρικός λόγος (3 μέχρι 7 ετών).

Το εσωτερικό: ο εσωτερικός λόγος (7++)

Ακόμη,

♦ *Η κοινωνική αλληλεπίδραση διαδραματίζει ένα θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης*

♦ *Αναγκαία η εστίαση στην κοινωνική πτυχή της γνώσης*

♦ *Απαραίτητες οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αποτελούν αρχική πηγή γνώσης και συμπεριφοράς*

♦ *Η μάθηση βελτιστοποιείται από τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία με τους ενήλικες ή τους πιο ικανούς εκπαιδευόμενους*

♦ *Η μάθηση διαφοροποιείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους περισσότερο έμπειρους - «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης»*

♦ *Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του L. Vygotsky εφαρμόζεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης*

♦ *Υποβοηθούμενη -διαμεσολαβούμενη- μάθηση: καθοδηγούμενη συμμετοχή στην τάξη, σκόπιμη κατεύθυνση της μνήμης και της προσοχής. Καθοδήγηση της διδασκαλίας έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν κ εσωτερικεύσουν δεξιότητες. Περισσότερη στήριξη στην αρχή, λιγότερη στη συνέχεια*

♦ *Αναγκαία η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό*

♦ *Αναγκαία η φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης- [σκαλωσιά]*

Γνωστική μαθητεία:

Η διαδικασία υποδειγματικής εκτέλεσης, φθίνουσας υποστήριξης

Ο μαθητής αποκτά «ειδημοσύνη» μέσω της αλληλεπίδρασης με έναν «ειδήμονα», ενήλικα ή συνομήλικο...

Κοινωνικογνωστική σύγκρουση

❖ *μηχανισμός μέσω του οποίου η παιδική σκέψη οδηγείται σε ανώτερου επιπέδου εξισορρόπηση*

❖ *διαδικασία κατά την οποία, όταν το άτομο αντιμετωπίζοντας ένα πρόβλημα διατυπώνει κάποια εκτίμηση, δέχεται από το κοινωνικό περιβάλλον μια συγκροτημένη αντίδραση που υπερασπίζεται με σαφήνεια αντίθετες από τη δική του απόψεις*

❖ *το υποκείμενο συνειδητοποιεί ότι εκτός από τη δική του άποψη υπάρχουν και άλλες θεωρήσεις ενώ ταυτόχρονα η κοινωνικογνωστική σύγκρουση του παρέχει και νέες πληροφορίες καθιστώντας το ικανό για διαφορετικές απαντήσεις*

Η θεωρία του A. Bandura

Η μάθηση κατά τον Bandura είναι κυρίως διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών σχετικών με το περιβάλλον και τη συμπεριφορά, οι οποίες μετατρέπονται σε συμβολικές αναπαραστάσεις που αποτελούν τον οδηγό για τις μετέπειτα ενέργειες του ατόμου.

Η μάθηση επιτυγχάνεται σε κάθε περίπτωση κατά κανόνα με δύο τρόπους. Είτε ενεργά, είτε επαγωγικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται συνδυασμός των δύο.

Η Ενεργός Μάθηση: το άτομο μαθαίνει με την ενεργό δράση, με το να κάνει δηλαδή το άτομο το ίδιο κάτι πραγματικά.

Ο Bandura σχετικά με το ρόλο της ενίσχυσης, του αποτελέσματος δηλαδή της αντίδρασης, θεωρεί ότι ο ρόλος της είναι περισσότερο πληροφοριακός και παρωθητικός, όπως οι γνωστικοί ψυχολόγοι. Οι γνωστικές λειτουργίες και η παρώθηση έχουν μεγαλύτερη αξία από την ενίσχυση.

Η θεωρία του στηρίζεται στο ότι:

α. Η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα εσωτερικών & εξωτερικών παραγόντων

β. Σημαντικός είναι ο ρόλος των νοητικών/γνωστικών διαστάσεων της συμπεριφοράς.

γ. Η συμπεριφορά μας δεν είναι μόνον αποτέλεσμα των εξωτερικών ενισχύσεων. Με βάση προηγούμενες εμπειρίες μας τείνουμε να δημιουργούμε ορισμένες προσδοκίες όσον αφορά την έκβαση των ενεργειών μας.

Η Επαγωγική Μάθηση : Μάθηση με Μίμηση Προτύπου: το άτομο μαθαίνει με το να παρατηρεί δηλαδή ένα πρότυπο να ενεργεί, οπότε πρόκειται για επαγωγική μάθηση. Μαθαίνεται πιο εύκολα η συμπεριφορά του μοντέλου που οδηγεί την επιτυχία παρά αυτή που οδηγεί στην αποτυχία.

Η εξωτερική ενίσχυση δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκδήλωση κάποιας συμπεριφοράς. Τις περισσότερες φορές απλώς παρατηρούμε τι κάνουν οι άλλοι, και τους μιμούμαστε.

Η μάθηση από παρακολούθηση προτύπων είναι περισσότερο αποτελεσματική στη ζωή μας από κάθε άλλη μορφή μάθησης

Ιδιαίτερο ρόλο στη μάθηση μέσω παρατήρησης προτύπων έδωσε ο Bandura στη λειτουργία των γνωστικών αναπαραστάσεων. Είναι νοητικές αναπαραστάσεις που δημιουργεί το άτομο προκειμένου να δρομολογήσει την μιμητική εκδήλωση της συμπεριφοράς αλλά και να αποτελέσει το κριτήριο με βάση το οποίο θα κρίνει την ορθότητα της συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερη έμφαση και στη μίμηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα μελέτησε το πρόβλημα της μίμησης της επιθετικότητας σε πρότυπα που προβάλλονται από την τηλεόραση. Αν και οι έρευνες δεν έδειξαν ακόμη σαφώς ότι όλοι οι άνθρωποι μιμούνται την προβαλλόμενη επιθετική συμπεριφορά, έχει γίνει καταφανές ότι τουλάχιστον μερικοί

Στην προσπάθειά του να αναλύσει τη μάθηση μέσω της παρατήρησης προτύπων, ο Bandura διέκρινε τις παρακάτω **τέσσερις αλληλεξαρτώμενες διεργασίες**.

- α). Τη διαδικασία παρατήρησης με *προσοχή*, η οποία αναφέρεται στο μέρος εκείνο κατά το οποίο το πρότυπο αποσπά την προσοχή του ατόμου.
- β). Τη διαδικασία *διατήρησης*, η οποία αναφέρεται στη συγκράτηση των ερεθισμάτων του προτύπου με τρόπο ώστε με τα κατάλληλα ερεθίσματα να είναι δυνατή η ανάκληση και χρήση τους, δηλαδή η αναπαραγωγή τους.
- γ). Τη διαδικασία *κινητικής αναπαραγωγής*, η οποία αναφέρεται στην επανάληψη της μαθημένης συμπεριφοράς του προτύπου. Οι *δοκιμές* ή οι *επαναλήψεις* της μιμούμενης συμπεριφοράς μπορεί να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα του ατόμου να αναπαραγάγει τη συμπεριφορά.
- δ). Τη διαδικασία της *παρώθησης*, και μάλιστα στη μορφή «*προβλεπομένων αποτελεσμάτων*», διαδικασία καθοριστική στην εκδήλωση της μιμούμενης συμπεριφοράς.

Εμπλαισιωμένη ή εγκαθιδρυμένη [situated learning] μάθηση

■ **αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που είναι τοποθετημένες μέσα σε φυσικά και κοινωνικά πλαίσια**

■ **ενσωματώνεται στο πλαίσιο και βασίζεται σε κοινωνικούς- πολιτιστικούς παράγοντες**

■ **οι γνωστικές διαδικασίες αφορούν στον πολιτισμό & υιοθετούν κανόνες, συμπεριφορές, δεξιότητες, πεποιθήσεις, γλώσσα κλπ κάθε ιδιαίτερης κοινότητας**

■ *Η μάθηση εμπεριέχει δραστηριότητα αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το ευρύτερο πλαίσιο και την κουλτούρα στην οποία συντελείται*

Εμπλαισιωμένη ή εγκαθιδρυμένη [situated learning] μάθηση

– η γνώση είναι ενσωματωμένη στη ζωή των κοινοτήτων, μέσα στις οποίες τα μέλη μοιράζονται αξίες, πεποιθήσεις, και πρακτικές.

- η γνώση είναι συνδεδεμένη με την πράξη.
- οι άνθρωποι οργανώνουν τη μάθησή τους ανάλογα με τις κοινότητες στις οποίες ανήκουν.
- η διαδικασία της μάθησης και η ιδιότητα του μέλους της ομάδας είναι αδιάσπαστες.
- η συνεισφορά στην κοινότητα- ή η ενδυνάμωση - δημιουργεί ισχυρά μαθησιακά περιβάλλοντα.
- έμφαση στο πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τον τρόπο που μαθαίνουμε λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή σε μία κοινότητα και την ταυτότητα που παίρνουμε συμμετέχοντας.

Βασικές αρχές:

- *η μάθηση δεν μπορεί να καθοριστεί από άλλο πλαίσιο παρά μόνο μέσα από τη συνεργασία*
- *η γνώση πρέπει να παρουσιάζεται σε αυθεντικό πλαίσιο [σε καταστάσεις & εφαρμογές που περιλαμβάνουν ή εμπλαισιώνουν τη συγκεκριμένη γνώση]*
- *Η μάθηση απαιτεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία*

Σημασία σε:

- *Μαθητεία*
- *Συνεργατικότητα*
- *Αναστοχασμό*
- *Υποβοηθούμενη μάθηση*
- *Μάθηση Δραστηριοτήτων*
- *Πολλαπλά ερεθίσματα & ρόλους*

Βασικές διαστάσεις της εμπλαισιωμένης μάθησης

- *Πλαίσιο*
- *Αυθεντικότητα*
- *Δραστηριότητα & συμμετοχή*
- *Κοινότητα Πρακτικής*
- *Κοινή ή κατανεμημένη γνώση*

Σημαντική η έννοια της μαθητείας: μια σχέση στο πλαίσιο της οποίας ένας λιγότερο πεπειραμένος μαθητής αποκτάει γνώσεις & δεξιότητες με την καθοδήγηση ενός ειδήμονα

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑ:

- *Η μάθηση αποκτά νόημα και είναι ευκολότερο να συμβεί όταν οι μαθητευόμενοι βρίσκονται σε ένα πραγματικό-αυθεντικό πλαίσιο δραστηριοτήτων*
- *Η διαδικασία υποδειγματικής εκτέλεσης, φθίνουσας υποστήριξης*
- *Ο μαθητής αποκτά «ειδημοσύνη» μέσω της αλληλεπίδρασης με έναν «ειδήμονα», ενήλικα ή συνομήλικο...*

Μοντέλα γνωστικής μαθητείας:

- *Παρατήρηση υποδειγματικής εκτέλεσης δραστηριότητας*
- *Οι μαθητές παίρνουν εξωτερική βοήθεια μέσω διδασκαλίας ή «προπόνησης»*
- *Εννοιολογική υποστήριξη που σταδιακά μειώνεται*
- *Οι μαθητές εκφράζουν λεκτικά την κατανόηση της προς μάθηση διαδικασίας*
- *Οι μαθητές στοχάζονται για την επίδοσή τους [σύγκριση με τους ίδιους + με τους ειδήμονες]*
- *Διερεύνηση νέων τρόπων επίλυσης προβλημάτων [εκτός των από τη διδασκαλία]*

Χαρακτηριστικά της γνωστικής μαθητείας:

- ευρετικές μέθοδοι
- εμπλατισμένη μάθηση
- επίδειξη προτύπων μορφών συμπεριφοράς
- άσκηση
- ορθή διατύπωση
- αναστοχασμός
- ανακάλυψη
- σταδιακή αύξηση της δυσκολίας
- υποστηρίζει την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις.

η γνώση μπορεί να κατακτηθεί καλύτερα στα μαθησιακά περιβάλλοντα με:

- συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης
- άσκηση και υλικά σκαλωσιές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων
- ορθή διατύπωση
- αξιολόγηση μέσα από τους στόχους μάθησης

Μορφές συμπεριφοράς μέσα στην τάξη²

Δασκαλοκεντρική: στηρίζεται αποκλειστικά στις γνώσεις και τις πρωτοβουλίες του διδάσκοντα και στο επίπεδο που καθορίζει ο ίδιος

Παιδοκεντρική: κύριο λόγο παίζει ο μαθητής, ο καθηγητής προσπαθεί να αποσύρεται και οι γνώσεις διακινούνται και προσφέρονται από τους μαθητές. Προχωρημένη αλληλοδιδασκτική μέθοδος

Συμμετοχική: καθηγητές και μαθητές από κοινού με αντίστοιχες πρωτοβουλίες προβάλλουν προβλήματα και θέματα που έχουν άμεση σχέση με την περιοχή της γνώσης με την οποία ασχολούνται στην τάξη. Με διαφορετικά επίπεδα μέσα στην τάξη η συμμετοχική διδασκαλία δημιουργεί κυματισμούς γνώσεων μέσα στη τάξη. Κάθε μαθητής υιοθετεί διαφορετικό ρόλο.

Δεσποτική ή αυταρχική: περιφρόνηση προς ότι εκφράζει ο μαθητής, σαρκασμός, απειλή, τιμωρίες.

Ελευθεριάζουσα: ο καθηγητής αφήνει τον μαθητή να κάνει ότι θέλει, ελεύθερο αδιαφορώντας για τη συμπεριφορά του μαθητή. Υπάρχει περίπτωση ο καθηγητής να έχει ελευθεριάζουσα συμπεριφορά επειδή αδυνατεί να επιβληθεί και τότε αναπτύσσονται διάφορες φυγόκεντρες από τους μαθητές δυνάμεις

Ρυθμιστική ή ελεύθερη συμπεριφορά: προσπάθεια αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στον καθηγητή και τον μαθητή. Διάλογος, πνεύμα αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας. Δημιουργεί κλίμα κατανόησης και απόδοσης.

Ψυχολογικό κλίμα της τάξης³

² Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

³ Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση

Σε κάθε σχολική τάξη είναι αναγκαίο να αναπτύσσεται σχέση αποδοχής, ασφάλειας και ενίσχυσης προς τον μαθητή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη είναι και συμβουλευτικός ρόλος που θα διευκολύνει το καλό και αποδοτικό κλίμα στην τάξη, θα συντελέσει στην δημιουργία κινήτρων για τη μάθηση και στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Έρευνες έχουν καταδείξει τον ουσιαστικό του δασκάλου και την σημαντική επίδρασή του στο γενικότερο κλίμα της τάξης.

Η διάταξη των θρανίων συντελεί στη δημιουργία καλύτερης επικοινωνιακής σχέσης και συχνά αποτελεσματικότερης διδασκαλίας:

-«μετωπική διάταξη»: Η διάταξη αυτή εκφράζει την παραδοσιακή αντίληψη και διευκολύνει τη μονόδρομη επικοινωνία από το δάσκαλο προς τους μαθητές, ταιριάζει με το αυταρχικό παιδαγωγικό ύφος και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

-πεταλοειδής διάταξη, που είναι κατά κανόνα ημικυκλική, ενώ μια παραλλαγή της είναι η διάταξη σε σχήμα Π. Ευνοείται η συζήτηση με όλη την τάξη, η αποδοτικότερη επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, η συντονισμό της συζήτησης και βελτιώνεται η συναισθηματική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης.

-αντικριστά σε ομάδες, οι οποίες συγκροτούνται από 3 μέχρι 6 μαθητές και διευκολύνει την ανάπτυξη της επικοινωνίας και αυτενέργειας

-κυκλική διάταξη:, εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές αλλά και ο δάσκαλος μαζί βρίσκονται στον ίδιο κύκλο και ενισχύεται η αλληλεπίδραση. [πηγή: Δημητρόπουλος, Ε. - Καλούρη Ο. (2002). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα, Ελλην]

Ακόμη,-μεταξύ άλλων-

- Ο έπαινος διευκολύνει την υιοθέτηση επιθυμητής συμπεριφοράς από τον μαθητή και συντελεί στην θετική συναισθηματική του σχέση με τον δάσκαλο/εκπαιδευτικό
- Το ενδιαφέρον και η προσοχή του καθηγητή εξασφαλίζουν αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή
- Η πρόληψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι προτιμότερη προκειμένου να αποφευχθεί η χρήση ποινών, μια και αυτές διαταράσσουν την «ευαίσθητη παιδαγωγική σχέση» και λειτουργούν περισσότερο αρνητικά παρά θετικά στη ψυχολογία του μαθητή
- Είναι προτιμότερη η επιβράβευση μιας συμπεριφοράς αντίθετης προς την παραπτωματική, παρά η τιμωρία της αρνητικής συμπεριφοράς

-
- Δημητρόπουλος, Ε. - Καλούρη Ο. (2002). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα, Ελλην
 - Brown, S. et. Al. (2000). 500 πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς, Αθήνα, Μεταίχμιο
 - Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. & Σιγάλας,Χ. 2006. Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα. Γενική Διδακτική Μεθοδολογία, Αθήνα: Μεταίχμιο

- *Η ορθή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η τήρηση και ο σεβασμός από τον ίδιο των κανόνων του σχολείου, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του.*
- *Η καλή προετοιμασία του μαθήματος και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτό ελαχιστοποιεί τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών.*
- *Η συνεπής στάση και η δίκαιη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς όλους τους μαθητές συντελεί στη μη δημιουργία προβλημάτων στην τάξη.*
- *Η εμπιστοσύνη στους μαθητές προσφέρει τόνωση του αυτοσυναισθήματός τους και κατά συνέπεια προϋποθέσεις για ορθή συμπεριφορά.*
- *Η έλλειψη αυτοκυριαρχίας από τον καθηγητή δημιουργεί αρνητικό πρότυπο για τους μαθητές και την ευκαιρία να «επενδύσουν» σε αυτήν προκειμένου να «αποδιοργανώσουν» οποτεδήποτε θελήσουν το μάθημα.*
- *Η αποφυγή συγκρούσεων με μαθητές μπροστά σε όλη την ομάδα - τάξη διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία και το καλό κλίμα της τάξης, γιατί εκτός των άλλων δεν προσφέρει την «ευκαιρία» ανάπτυξης γοήτρου στον «παραβάτη» μαθητή και αποδοχή της αρνητικής συμπεριφοράς του από το σύνολο των μαθητών*

ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ⁴

Η μετεξέλιξη του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού σε ρόλο συμβούλου - συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας- μας φέρνει έναν αιώνα πίσω. Εάν ανατρέξουμε στις σχολές και τις τάσεις που επικράτησαν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά το παρελθόν με σκοπό να αναζητήσουμε τη συμβουλευτική τους διάσταση, θα πρέπει, προσπερνώντας παραδοσιακά μοντέλα, (Ματσαγγούρας, 1998) να προσανατολιστούμε καταρχήν στο προοδευτικό μοντέλο, που αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στα πλαίσια του παιδαγωγικού κινήματος της Νέας Αγωγής. Η αναγνώριση της δυνατότητας αυτοανάπτυξης του ατόμου μέσα από την αυτενεργό δράση οδήγησε στην ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που υλοποιούνταν μέσα σε συνθήκες φοιτητικής πρωτοβουλίας και προβληματισμού, όπως δηλαδή επρόκειτο οι καταρτιζόμενοι να εκπαιδεύσουν στο μέλλον τους μαθητές τους. Τα προγράμματα αυτά τους οδηγούσαν, στο να αφήνουν πίσω τους επιλογές διδασκαλικής αυθεντίας, το κάθετο και παρεμβατικό στυλ καθώς και πρακτικές αυταρχισμού και στο να υιοθετούν πλέον ένα ρόλο πολύ περισσότερο συμβουλευτικό, υποβοηθητικό, εμπυχωτικό σε σύγκριση με το παρελθόν. Ανάλογα προγράμματα διαμόρφωσαν και οι Μ. Κουντουράς (Τσολάκης, 1991) και Α.Δελμούζος (Δελμούζος, 1930) ενώ άλλα παρεμφερή προπαρασκευαστικά προγράμματα επακολούθησαν, ουμανιστικής κατεύθυνσης, που επεδίωξαν να παράσχουν στον εκπαιδευτικό κατάλληλα επιστημονικά εφόδια και να τον καταστήσουν επαγγελματικά ικανό να ανταποκριθεί στη νέα συμβουλευτική του λειτουργία. Στα πλαίσια μάλιστα αυτά, τα συγκεκριμένα προγράμματα έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη διδακτική σκέψη και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, στην ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης, στη λανθάνουσα προσωπική του θεωρία, στην ανταπόκριση στις συνειδητοποιημένες ανάγκες του καθώς και στη διεύρυνση και αξιοποίηση των προβληματισμών του σε ευρύτερους σχεδιασμούς της εκπαίδευσης (Ανθόπουλος & Δαγκλής, 1994). Σε συνέχεια των παραπάνω, άλλα προγράμματα είχαν ως όραμα το Ανοιχτό Δημοκρατικό Σχολείο και έβλεπαν τον εκπαιδευτικό ως παράγοντα άμεσης κοινωνικής δράσης για την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος ενώ τα προγράμματα στοχαστικο-κριτικής κατεύθυνσης συνηγορούσαν πλήρως υπέρ της συμβουλευτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού.

Σύγχρονη πραγματικότητα

⁴ Απόσπασμα από: Καλούρη Χ. Ουρανία, Παμουτσόγλου Αναστασία & Λαγός Δημήτριος, **ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**, Πρακτικά Συνεδρίου, ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ: ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ, 20-22 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2006

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις καθίσταται, θεωρούμε, φανερό ότι κάτω από την επίδραση της ταχείας ανάπτυξης που γνώρισαν οι Παιδαγωγικές, Ανθρωπιστικές και οι Επιστήμες της Επικοινωνίας τον αιώνα που πέρασε, αλλά ταυτόχρονα και της μετέπειτα εμφάνισης εκπαιδευτικών κι ευρύτερα κοινωνικών κινήματων αμφισβήτησης του παραδοσιακού σχολείου κατά τη δεκαετία του '60, δρομολογήθηκε μια νέα πορεία και για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία: πορεία εκδημοκρατισμού, εξανθρωπισμού, επικοινωνιακού εκσυγχρονισμού, σε μια κατεύθυνση καταπολέμησης φαινομένων κατάχρησης της διδασκαλικής εξουσίας, εγκαθίδρυσης μιας σχέσης αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, υπευθυνότητας και ελαχιστοποίησης της εξάρτησης του μαθητή αλλά και της επιβολής του δασκάλου. Επιπλέον, διάφορες ψυχολογικές θεωρίες και σχολές (Καλούρη, 2001) πρότειναν την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής σχέσης, που μέσα από τη συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού θα τονώνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών, θα τους βοηθάει στην απόκτηση αυτογνωσίας και συνειδητοποίησης των εμπειριών τους κι εντέλει σε κλίμα ελευθερίας θα τους αφήνει να αναπτύξουν και να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους.

Η αναστροφή της παραδοσιακής πορείας του εκπαιδευτικού περνάει, μεταξύ άλλων, από την ουσιαστική αναβάθμιση στο άμεσο μέλλον του συμβουλευτικού του ρόλου, για την οποία σπουδαίο ρόλο θα παίξει η ευαισθητοποίηση, η συνειδητοποίηση και η ενεργοποίηση προς αυτή την κατεύθυνση των ίδιων των εκπαιδευτικών - πρωταγωνιστών. Βασική προϋπόθεση όμως ακόμα και για την αναβάθμιση αυτή παραμένει η με κάθε τρόπο καθιέρωση, ενίσχυση και αναβάθμιση της Συμβουλευτικής Επιστήμης στα προγράμματα Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Με το πιστεύω ότι ο ρόλος του δάσκαλου συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με τον ρόλο του συμβούλου υποστηρίζουμε την αναγκαιότητα προώθησης της συμβουλευτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η εξέλιξη της *παιδαγωγικής σχέσης* σε ευρύτερη *συμβουλευτική σχέση* (Καλούρη & Ζεργιώτης, 2006). Θεωρούμε αναγκαία τη συμβουλευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή ολοκλήρωση της παιδαγωγικής πράξης μέσα στο σχολείο, τόσο σε επίπεδο συμβουλευτικής στήριξης τους στο έργο τους, όσο όμως και σε επίπεδο συμβουλευτικής γονέων και μαθητών την οποία θα μπορούσαν και είναι αναγκαίο να έχουν (Καλούρη, 1992).

▪ Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Αραβανής, Γ. (1978). *Οι Σχέσεις Δάσκαλου και Μαθητή από Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Άποψη*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.

Bertrand, Y. (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, εκδ. Πατάκη

Blanchet, A. - Trognon, A. (1997) *Ψυχολογία Ομάδων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Εφαρμογές των Ομαδικών μοντέλων*, Αθήνα, Σαββάλας

- Bloom, B., Krathwohl, D. F. (1991). *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων. Τόμος Β΄: Συναισθηματικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κώδικας.
- Brown, S. et. Al. (2000). *500 πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία*. Αθήνα: Εκδ. Κώδικας.
- Cassels, A. (1999). *Μνήμη και Λήθη: Γνωστική Ψυχολογία 4. Γνωστικές Λειτουργίες*. (Επιμ. Κωσταρίδου Ευκλείδη Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Charlot, B. (1992). *Το Σχολείο Αλλάζει*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Cohen, D., Stern, V. & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1985). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδ. Δίπτυχο.
- Douglas, T. (1997). *Η Επιβίωση στις Ομάδες. Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dreikurs, R. (1968). *Ψυχολογία στην Τάξη (Μτφ.)*. Αθήνα: Εκδ. Κέδρος.
- Flitner, A. (1997). *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή. Κριτική Θεώρηση των Προβλημάτων της Σύγχρονης Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fontana, D. (1994). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Αθήνα, Σαββάλας
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Fortin, J. (1998). *Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μεζέ (Επιμ.) Βία στο Σχολείο...Βία του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foulin, J.N. & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Goleman, D. (1996). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της Σχολικής Εργασίας. Παραδοσιακοί και Σύγχρονοι Τρόποι για την Οργάνωση της*
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Lefrancois G. (2004). *Ψυχολογία της Διδασκαλίας*. Εκδ. ΕΛΛΗΝ
- Mcbeath, J. et al. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική Διδασκαλία. Θεμελίωση και Παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Mialaret, G. (1996). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα, εκδ. τυπωθήτω
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

- Neave, G. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Piaget, J. (1980). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, Αθήνα, Νέα Σύνορα
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.
- Αλμπέρτι, Α. (1986). *Θέματα Διδακτικής. Λεξικό Βασικών Όρων Σύγχρονης Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αραβανής, Γ. (1990). *Διαπροσωπικές Σχέσεις Δασκάλων - Μαθητών ως Κοινωνικοψυχολογικό Φαινόμενο της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Αραβανής, Γ. (1997). *Αυθεντία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Βαϊνάς, Κ. (1998). *Η Ερώτηση ως Μέσο Αγωγής της Σκέψης. Αποδεικτική Απόπειρα με Ιδιαίτερη Έμφαση στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Βερτσέτης, Α. (1997). *Διδακτική. Τόμος Α΄: Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.
- Γεωργούσης, Π. (1982). *Παιδαγωγικοί Νεωτερισμοί*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.
- Γκότοβος, Α. - Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (1990). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1995). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.
- Δερβίσης, Σ. (1987). *Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία*. Θεσσαλονίκη: Έκδ. Ιδίου.
- Δημητρόπουλος, Ε. - Καλούρη Ο. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελλην
- Δήμου, Γ. (1984). *Κοινωνικές και Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1999). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (1985). *Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.
- Καλούρη, Ρ. Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα. Γενική Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας σε Ομάδες Εργασίας*. Αθήνα: Έκδ. Ιδίου.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Κασσωτάκης Μ.-Φλουρής Γ. (1981). *Μάθηση. Παρουσίαση των σύγχρονων απόψεων για τη μάθηση και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρης

Καψάλης, Α. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Γ': Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίου.

Κρίβας Σ. (1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Μαρμαρινέσι Ι. *Το σχολείο προέξαρτα*. Αθήνα, 2000
Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίου.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.

Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη

Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.

Σπανός, Γ. (1995). *Διδακτική Μεθοδολογία. Τόμος Α'*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.

Φλουρής, Γ. (1984). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Φράγκος, Χ. (1986). *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg

Χαλκιά, Κ. (1999). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Τεχνολογίας*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Χαραλαμπόπουλος, Β. (1984). *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.