

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΜΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΚΟ - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	
Π. Βλουτάκη, M. Sc. Psychology	1
2. ΚΕΝΤΡΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΕΧΗ ΚΑΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:	
Α. Χρονοπούλου - Κ. Γιαννόπουλου	13
3. «ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ» ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:	
Νικ. Παπαδόπουλου, Ψυχολόγου	23
4. ΤΑ ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:	
Κ. Ανδριόπουλου, Σχολικού Συμβούλου Δ.Ε.	30
5. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ:	
Βεσφάνη Διονυσόπουλου, Δάσκαλου	41
6. Η ΟΝΥΧΟΦΑΓΙΑ:	
Συμέλα Τσαλουχίδου - Σαββαντίδου, Επισκ. Αδελφή	44
7. ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:	
Κων. Αλεξάνδρου, Ειδικού Παιδαγωγού	48
8. ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ:	
Π. Βλοντάκη, M. Sc. Psychology	55
1. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:	
Ειρήνης Γενειτάκη	1
2. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:	
Αικ. Πατρίκη, Σχ. Συμβούλου Προσχολικής Ηλικίας	15
3. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:	
Κωσ. Τσουμάνη, δάσκαλου	35
4. ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ:	
Ηλ. Ματσαγγούρα, Παιδαγωγού - Δρ. Φιλοσοφίας	40
5. ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ - ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ Α', Β', Γ':	
Ζωής Παπαδημητρίου	49
6. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ):	
Μαρ. Δροσινού, δασκάλα Ειδικής Αγωγής	53
7. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΕΙΔΙΚΟ ΑΡΙΘΜΗΤΗΡΙΟ:	
Γ. Ξυνη, δάσκαλου - Ειδ. Παιδαγωγού	60

ΕΥΧΗ
6-7

300
ΡΗΣ 1984
ΜΕ 1985

Επιστημονικό Βήμα Του ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΤΡΙΜΗΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ



Αριθ. Αδείας Κυκλοφορίας
18764/Γ του 1954
Υπουργείου Προεδρίας Κυβερνήσεως



ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ
ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:
Μενέλαος Παπαχρίστος Πρόεδρος
Διοικ. Συμβουλίου Δ.Ο.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΑ:
Ξενοφώντος 15α — ΑΘΗΝΑ 105 57
ΤΗΛΕΦΩΝΑ:
Διεύθυνση - Σύνταξη: 3245.375 -
3236.547
Διαχείριση-Διεκπεραίωση: 3221.316



LA TRIBUNE: Publication Mensuelle
PROFESSIONNELLE: de la Fédération
DE L' INSTITUTEUR: Grecque des
Instituteurs
Rue Xénophonos 15a (195 57) Athènes -
Greece



ΦΩΤΟΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ — ΑΤΕΛΙΕ
«Ν. Μαυρομάτης & Σία ΕΠΕ»
Μάγερ 11 Αθήνα 104 38
Τηλ. Κέντρο: 5221.792 - 5225.479
5244.555



ΕΚΤΥΠΩΣΗ
ΛΙΘΟ — ΟΦΣΕΤ ΕΛΛΑΣ
Κ. Αδάκτυλος - Ακαδήμου 13
Τηλ. 5222.916 - 5238.701



Επιμέλεια έκδοσης
Θωμάς Μπάκας



ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ
Τιμή Τεύχους Δρχ. 10
Δασκάλων Δρχ. 400
Σχολ. Εφορειών Δρχ. 300
Εξωτερικού Δολ. 12



Εργασίες δημοσιευόμενες ή μη δεν
επιστρέφονται.



ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

- Πρόεδρος: Μενέλαος Παπαχρίστος
- Αντιπρόεδρος: Χριστόφορος Κορυφίδης
- Γεν. Γραμματέας: Κώστας Κακαβάκης
- Ειδ. Γραμματέας: Γιάννης Βαγενάς
- Οργ. Γραμματέας: Λευτέρης Γιαγκουλίδης
- Ταμίας: Γιώργος Ψωμάς
- Υπεύθυνος Τύπου και Δημοσίων Σχέσεων: Παναγιώτης Παπαδόπουλος
- Υπεύθυνος Εκδόσεων: Θωμάς Μπάκας
- Υπεύθυνος Βιβλιοθήκης: Γιώργος Φλουρής
- Μέλος: Κώστας Σπαγόπουλος
- Μέλος: Γιάννης Μπαρτσώκας

Νοητική ανάπτυξη: παιδική φιλοσοφία και λογικο-μαθηματική σκέψη

Π. Βλοντάκη
M.S. Psychology
University of Massachusetts

(Το άρθρο αυτό αποτελεί επεξεργασία μίας παρουσίασης που έγινε στα πλαίσια σεμιναρίου ψυχολογίας οργανωμένου από το Κολέγιο Ψυχικού, 12-13 Ιουνίου, 1982).

Εισαγωγή

Η σύντομη αυτή επισκόπηση έχει σαν αντικείμενο τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, στα πλαίσια της εξελικτικής θεωρίας του Piaget. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθώ στην ιδιόρρυθμη παιδική φιλοσοφία, στην οργάνωση της νοητικής λειτουργίας, στην απόκτηση της έννοιας του αριθμού και στη σχέση συλλογιστικής - γλωσσικής ικανότητας.

Το θέμα της νοητικής ανάπτυξης μπορεί να εξετασθεί στα πλαίσια τριών κυρίως θεωρητικών κατευθύνσεων: της μιχεβιοριστικής θεωρίας, της ψυχομετρικής και της γενετικής ή εξελικτικής θεωρίας.

Ο μιχεβιορισμός, είτε με τη μορφή της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης (Paulou) είτε με τη μορφή της συντελεστικής μάθησης (Skinner), ερμηνεύει τη νοητική ανάπτυξη σαν συνέπεια της σύνδεσης ή αλληλεπίδρασης ερεθίσματος - αντίδρασης. (Skinner 1969).

Η ψυχομετρική ασχολείται κυρίως με το τί γνωρίζει το παιδί σε κάθε ηλικία, ερευνά δηλ. κυρίως το ποσό της νοητικής ανάπτυξης κατά ηλικιακό στάδιο (Anastasi, 1968).

Και η γενετική ή εξελικτική θεωρία, με βασικό εκπρόσωπο τον Piaget, δίδει έμφαση στο είδος της σκέψης που κυριαρχεί σε κάθε ηλικία, δηλ. στο πώς το

παιδί επιχειρεί να λύσει ένα πρόβλημα. Έτσι, εξετάζει τη σταδιακή εξέλιξη του παιδιού από άτομο με δομές κίνησης (action structures) σε άτομο με δομές σκέψης (thought structures). (Piaget and Inhelder, 1969).

Το ότι στα πλαίσια αυτού του άρθρου επέλεξα να αναφερθώ στη θεωρία του Piaget, δεν σημαίνει ότι παραγνωρίζεται η λογική των άλλων θεωριών. Νομίζω, όμως, ότι για όσους έρχονται σε επαφή με παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, ο Piaget παρουσιάζει ένα παραπάνω ενδιαφέρον, ξαναδιαβάζεται με ευχαρίστηση και βοηθά να ξανα-ανακαλύψουμε αυτό που πολλές φορές θεωρείται αυτονόητο στην καθημερινή μας συναναστροφή με το παιδί. Εννοώ μ' αυτό, την παιδική σκέψη, απροσδόκητη πολλές φορές, αυτόνομη και υπερ-ρεαλιστική.

Παιδική φιλοσοφία, νοοτροπία, συλλογιστική

Σε αντίθεση με άλλους ψυχολόγους, ο Piaget ασχολήθηκε κυρίως με τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, προσπαθώντας να ιχνηλατήσει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το παιδί φθάνει σε μια *συγκεκριμένη* απάντηση. Πρόσεξε, δηλ., ιδιαίτερα την ιδιόρρυθμη παιδική φιλοσοφία και συλλογιστική. Ότι, για τα μικρά παιδιά, κάθε τι που κινείται είναι ζωντανό, ο ήλιος και το φεγγάρι τα ακολουθούν όταν πηγαίνουν βόλτα, τα ονόματα των αντικειμένων ταυτίζονται με τα ίδια τα αντικείμενα και τα όνειρα, ίσως, μπαίνουν από το παράθυρο τη νύχτα όταν αυτά κοιμούνται. (D. Elkind, 1968).

Σ' ένα από τα άρθρα του, «Children's Philosophies», ο Piaget τονίζει ότι τέτοιου είδους πίστεις δείχνουν έναν εγγενή ανιμισμό με πολλές ομοιότητες προς τις πρωτόγονες και την αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Για την παιδική σκέψη, αντικείμενα όπως οι πέτρες και τα σύννεφα εμπεριέχουν κίνητρα, σκοπιμότητες και συναισθήματα ενώ πνευματικά γεγονότα, όπως τα όνειρα και οι σκέψεις είναι προικισμένα με σωματικότητα και δύναμη.

Τα παιδιά πιστεύουν πως το κάθε τι έχει ένα σκοπό. Έτσι εξηγούνται ερωτήσεις του τύπου «γιατί είναι το γρασίδι πράσινο»; «γιατί λάμπουν τα άστρα»; Και ακόμη ότι το κάθε τι στον κόσμο είναι φτιαγμένο από τον άνθρωπο για τον άνθρωπο. Είναι πολύ φυσικό για ένα πεντάχρονο παιδί να ρωτήσει «γιατί έχουμε χιόνι»; θεωρώντας αυτονόητη την απάντηση «για να παίζουν τα παιδιά». Ο γονιός που προσπαθεί να απαντήσει σε τέτοιου είδους ερωτήσεις μόνο με φυσικές εξηγήσεις έχει χάσει το λεπτό σημείο της επικοινωνίας με το παιδί.

Μια άλλη διάσταση της παιδικής προσωπικότητας που επίσης προσέλκυσε την προσοχή του Piaget είναι ο εγωκεντρισμός (Piaget, 1972, σ. 285). Το παιδί επινοεί μια καινούργια λέξη και παίρνει σαν δεδομένο ότι όλοι γνωρίζουν περί τίνος πρόκειται. Έτσι είναι πολύ φυσικό, παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου να μιλούν μεταξύ τους έχοντας το καθένα στο μυαλό του εντελώς διαφορετικά και άσχετα θέματα. Και σε ακόμη πιο συγκεκριμένο επίπεδο, είναι ενδεικτικό της εγωκεντρικής τοποθέτησης του παιδιού και το εξής: Αν ένα πεντάχρονο παιδί

που είναι σε θέση να ξεχωρίζει το δεξί από το αριστερό του χέρι, το ρωτήσουμε, τοποθετώντας το απέναντί μας, για τη θέση των δικών μας χεριών, συνήθως θα επιμείνει ότι το δεξί και το αριστερό χέρι το δικό μας βρίσκονται απέναντι από τα αντίστοιχα δικά του. (D. Elkind, 1968, σ. 72).

Κατά τον Piaget τέτοιου είδους συμπεριφορά εξηγείται από την ανικανότητα του μικρού παιδιού να μπει στη θέση του άλλου, αντίθετα με τον εγωκεντρικό ενήλικα που μπορεί να υιοθετήσει την οπτική γωνία του συνομιλητή του, αλλά δεν θέλει. Αυτό, φυσικά, έχει μεγάλη σημασία για την αξιολόγησή μας σχετικά με τη συμπεριφορά του μικρού παιδιού. Είναι, δηλ., από ανωριμότητα και όχι από διαστροφή που το παιδί προσχολικής ηλικίας εξακολουθεί να ενοχλεί τη μητέρα του ακόμη και όταν αυτή του εξηγήσει ότι έχει πονοκέφαλο.

Ακόμη το παιδί σε διάφορα ηλικιακά στάδια έχει διαφορετική θεώρηση για την αλλαγή, το διαρκές και το παροδικό, το φαινόμενο και την πραγματικότητα (Piaget 1972). Πράγμα που μαρτυρά την ιδιορρυθμία της λογικής του ικανότητας και τη σταδιακή εξέλιξη αυτής της ικανότητας.

Οργάνωση της νοητικής λειτουργίας

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος νοητικής ανάπτυξης στα πλαίσια της εξελικτικής θεωρίας είναι βασικές ορισμένες έννοιες στις οποίες θα αναφερθώ σε συντομία και αρκετά σχηματικά παρακάτω.

Το άτομο οργανώνει το περιβάλλον μέσω της νοητικής δομής (structure), η οποία στην ορολογία του Piaget αναφέρεται σαν σχήμα (schema). Είναι, αν θέλετε, το σχήμα μια κατηγορία που προσαρμόζεται και αλλάζει παράλληλα με τη νοητική ανάπτυξη.

κατά τη βρεφική ηλικία, τα σχήματα είναι αντανakλαστικά ως προς τη φύση τους (π.χ. πιπίλισμα, πιάσιμο, αγκάλιασμα). Σιγά-σιγά τα σχήματα διαφοροποιούνται, αυξάνονται αριθμητικά, γίνονται λιγότερο αισθητικά, περισσότερο λεπτομερειακά και σχηματίζουν ένα πλέγμα όλο και πιο πολύπλοκο (Piaget, 1952, σ.7). Έτσι, οι γνωστικές κατηγορίες - σχήματα του ενήλικα έλκουν την καταγωγή τους από τις αισθησιο-κινητικές κατηγορίες του παιδιού. Η μετάβαση αυτή συντελείται χάρη στις λειτουργίες της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation). (Piaget, 1952).

Αφομοίωση (assimilation) είναι η νοητική διαδικασία με την οποία το παιδί ενσωματώνει νέα ερεθίσματα σε ήδη υπάρχοντα σχήματα (Barry J. Wadsworth, 1977, σ. 14). Για παράδειγμα, ας σκεφτούμε το παιδί προσχολικής ηλικίας που περπατώντας στην εξοχή βλέπει για πρώτη φορά μian αγελάδα, οπότε έκπληκτο αναφωνεί: «τί μεγάλος σκύλος!». Αν πάρουμε σαν δεδομένη την ειλικρίνεια του παιδιού, το σχόλιο αυτό μαρτυρά τα εξής όσον αφορά τη νοητική του λειτουργία: Το παιδί δεν διαθέτει το κατάλληλο σχήμα (κατηγορία) για να εντάξει το νέο ερέθισμα (αγελάδα). Παρ' όλα αυτά, η

αγελάδα διαθέτει χαρακτηριστικά παραπλήσια μ' αυτά του σκύλου. Έτσι είναι αρκετά φυσικό για το παιδί να ταυτίσει την αγελάδα με το σκύλο και να την κατατάξει στο σχήμα αυτό που ήδη υπάρχει στο ρεπερτόριό του σαν πιο κοντινό και πιθανό. Προσπαθεί, δηλαδή, το παιδί να προσαρμόσει το ερέθισμα στο ήδη διαθέσιμο σχήμα. Η λειτουργία αυτή δεν έχει σαν συνέπεια την αλλαγή του σχήματος, επηρεάζει όμως την εξέλιξή του. Μπορούμε, δηλ. να σκεφτούμε το σχήμα σαν ένα μπαλλόνι και την αφομοίωση σαν το φούσκωμα του μπαλλονιού με περισσότερο αέρα.

Ενώ, λοιπόν, η διαδικασία της αφομοίωσης συντελεί στην αύξηση του όγκου του σχήματος, η διεργασία της *συμμόρφωσης* (accommodation) έχει σαν αποτέλεσμα την αλλαγή του σχήματος. Πολύ συχνά ένα νέο ερέθισμα δεν είναι δυνατόν να ταξινομηθεί σ' ένα προϋπάρχον σχήμα γιατί δεν μπορεί να ταιριάξει. Τότε υπάρχουν δύο ενδεχόμενα: το παιδί είτε δημιουργεί νέα κατηγορία όπου μπορεί να εντάξει το ερέθισμα είτε τροποποιεί την ήδη υπάρχουσα κατηγορία (σχήμα) (Batty J. Wadsworth, 1977, σ. 16).

Συνοψίζοντας λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η αφομοίωση συντελεί στην ποσοτική αλλαγή, ενώ η συμμόρφωση στην ποιοτική αλλαγή. Οι δύο λειτουργίες σε αλληλεξάρτηση καταλήγουν στην ανάπτυξη των νοητικών δομών.

Φυσικά, η ομαλή νοητική ανάπτυξη προϋποθέτει την εξισορρόπηση ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Γιατί ένα άτομο που π.χ. μόνο αφομοιώνει θα κατάληγε με ολιγάριθμα και τεράστια σχήματα, οπότε δεν θα ήταν σε θέση να διαγνώσει διαφορές στα πράγματα. Ενώ, ένα άτομο που μόνο συμμορφώνει τα δεδομένα της εμπειρίας του θα κατάληγε με πολυάριθμα μικρά σχήματα και ελάχιστες δυνατότητες γενίκευσης, οπότε δεν θα μπορούσε να διαγνώσει ομοιότητες. Αυτή ακριβώς τη μονομέρεια αποτρέπει η διαδικασία της εξισορρόπησης ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση.

Στα πλαίσια της εξελικτικής θεωρίας, η νοητική ανάπτυξη μπορεί να διαιρεθεί σε στάδια, τα οποία ο Piaget (1963) συνοψίζει ως εξής:

α) *αισθησιοκινητικό* (sensori-motor): καλύπτει το διάστημα από τη γέννηση ως το δεύτερο έτος περίπου. Σ' αυτή τη φάση, η γνωστική λειτουργία είναι πραξιακή και στηρίζεται στα άμεσα αντιληπτικά δεδομένα. Το παιδί οργανώνει την αντίληψη που έχει για το περιβάλλον εξερευνώντας με απλές κινήσεις το χώρο.

β) *προσυλλογιστικό* (pre-operational): καλύπτει την ηλικία μεταξύ τριών και έξι ετών περίπου. Χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας καθώς και την επεξεργασία και σταθεροποίηση των νοητικών παραστάσεων.

γ) *στάδιο συγκεκριμένων συλλογισμών* (period of concrete thought): είναι η ηλικία μεταξύ επτά και έντεκα ετών περίπου, κατά την οποία αναπτύσσεται η ικανότητα για εφαρμογή λογικής σκέψης σε συγκεκριμένα προβλήματα.

δ) *στάδιο τυπικών λογικών πράξεων* (period of formal operations): εκτείνεται στο διάστημα μεταξύ δώδεκα και δεκαπέντε ετών περίπου. Το πρόβλημα μπορεί

να αντιμετωπίσει με τη λογική οποιαδήποτε τάξη προβλημάτων.

Η διάκριση σε στάδια γίνεται περισσότερο για λόγους σαφήνειας και διευκόλυνσης στη μελέτη των νοητικών λειτουργιών και υπόνοει κυρίως την τάξη της διαδοχής τους και όχι την αυστηρή χρονολόγησή τους. Με άλλα λόγια, το κάθε άτομο θα περάσει οπωσδήποτε τη συγκεκριμένη διαδοχή σταδίων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένα παιδί δεν μπορεί να περάσει ταχύτερα ή βραδύτερα σε σύγκριση με το συνομήλικό του κάποιο στάδιο. (Piaget, 1963, σ. 155).

Απόκτηση της έννοιας του αριθμού

Επειδή είναι δύσκολο να συζητηθούν οι λεπτομέρειες κάθε σταδίου νοητικής ανάπτυξης στα πλαίσια ενός άρθρου, θα αναφερθώ σε ορισμένες βασικές παρατηρήσεις του Piaget, ενδεικτικές για την εξελικτική φύση της συλλογιστικής ικανότητας. Η απόκτηση της έννοιας του αριθμού, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την κατάκτηση της ικανότητας για ταξινόμηση, σειροθέτηση, διατήρηση, αποτελεί ένα πολύ σαφές παράδειγμα.

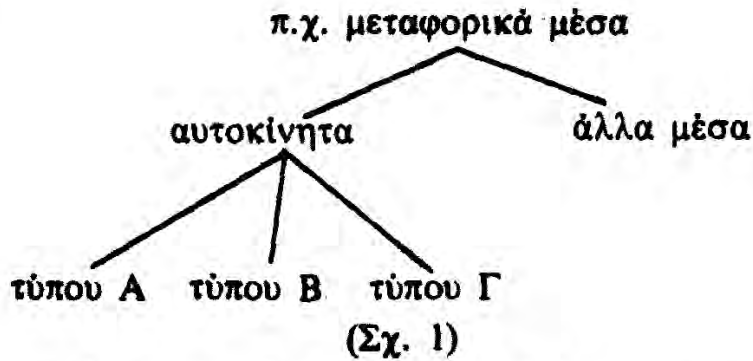
Ταξινόμηση: ως την ηλικία των επτά ετών το παιδί έχει μόνο στοιχειώδη ικανότητα για κατηγοροποίηση. Αντίθετα, από το έβδομο έτος είναι σε θέση να απομονώνει κάθε φορά, ένα ή περισσότερα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά και να σχηματίζει τάξεις με σαφή όρια. Συγχρόνως, όμως, ενώ ταξινομεί ένα αντικείμενο σε μία τάξη, δεν παύει να γνωρίζει ότι το ίδιο αντικείμενο μπορεί να ταξινομηθεί παράλληλα, με βάση κάποιο άλλο ή άλλα χαρακτηριστικά, και σε μια δεύτερη, τρίτη κ.λπ. τάξη.

Κλασσικό είναι το εξής πείραμα του Piaget: παρουσίασε σε παιδιά ηλικίας 5, 6 και 7 χρόνων ένα κουτάκι που περιείχε 20 άσπρες και 7 καφέ ξύλινες χάντρες. Στο ερώτημα αν υπάρχουν περισσότερες λευκές ή περισσότερες καφέ χάντρες, όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να απαντήσουν σωστά. Ότι, δηλ., οι άσπρες χάντρες είναι περισσότερες.

Στο επόμενο ερώτημα, όμως, αν υπάρχουν περισσότερες λευκές ή περισσότερες ξύλινες χάντρες, τα πράγματα μπερδεύονταν. Τα μικρότερα παιδιά απαντούσαν ότι υπάρχουν περισσότερες άσπρες παρά καφέ χάντρες. Αυτό συνέβη γιατί τα παιδιά ηλικίας 5 ετών περίπου δεν μπορούν να σκεφθούν τη χάντρα τόσο με τη «λευκή» όσο και την «ξύλινη» ιδιότητα, μια που κατά την αντίληψή τους τα αντικείμενα δεν μπορούν να βρίσκονται συγχρόνως σε δύο θέσεις (ιδιότητες). Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά, των 7 ετών, δεν συναντούσαν δυσκολία. Απαντούσαν ότι υπάρχουν περισσότερες ξύλινες χάντρες γιατί όλες είναι ξύλινες και μόνο μερικές άσπρες (D. Elkind, 1968, σ. 78).

Ακόμη, το παιδί αυτής της ηλικίας μπορεί να προχωρήσει σε ιεραρχική οργάνωση των τάξεων καθώς και σε πλήρη διαχωρισμό του όλου από τα μέρη που το αποτελούν. Έτσι αν παρουσιάσουμε σε παιδιά εικόνες με διάφορα μεταφορικά μέσα και εικόνες άλλων αντικειμένων και τους ζητήσουμε να

ταξινομήσουν όλα τα πράγματα που είναι παρόμοια, θα παρατηρήσουμε το εξής: Από την ηλικία των 7 ετών το παιδί αρχίζει όχι μόνο να ομαδοποιεί χωριστά τις εικόνες με μεταφορικά μέσα από τις άσχετες εικόνες, αλλά και να δημιουργεί υποκατηγορίες και να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ τους (Gale and Berliner, 1975, σ. 368).



Αφετηρία της συλλεκτικής διάθεσης που εκδηλώνουν τα παιδιά από 7 ετών περίπου και άνω είναι αυτή ακριβώς η αναπτυσσόμενη ικανότητα για κατηγοροποίηση.

Σειροθέτηση: το πρόβλημα της σειροθέτησης συνίσταται στην τοποθέτηση αντικειμένων σε μια λογική σειρά που αναπαραστά σχέσεις ανισότητας μεταξύ τους π.χ. $A > B > C$ ή αντίστροφα. Βασική προϋπόθεση για επιτυχή σειροθέτηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναπαραστά εσωτερικά την όλη σειρά όπως αναμένεται να διαμορφωθεί τελικά. Καθώς και να κατανοεί ότι κάθε στοιχείο της ακολουθίας βρίσκεται συγχρόνως σε σχέση ανωτερότητας προς το αμέσως προηγούμενο και κατωτερότητας προς το αμέσως επόμενο στοιχείο. Έτσι αν παρουσιάσουμε μια συλλογή από ξυλάκια διαφορετικού μήκους σε παιδιά και τους ζητήσουμε να τα διευθετήσουν από το μικρότερο στο μεγαλύτερο, θα παρατηρήσουμε τις εξής αντιδράσεις ανάλογα με την ηλικία τους: Παιδιά 2-4 ετών τοποθετούν τα αντικείμενα ασυστηματοποίητα σε ακολουθίες των 2-3 αντικειμένων με συχνή παρεμβολή αδιάτακτων στοιχείων.

Μεταξύ 5-6 ετών το παιδί καταλήγει στο σωστό αποτέλεσμα μερικές φορές μετά από πολλές δοκιμές και αποτυχίες. Και μόνο από το 7ο έτος κάνει επιτυχείς σειροθετήσεις χωρίς δοκιμές και αποτυχίες. (Piaget, 1971, σ. 28-30).

Πρέπει να τονισθεί, όμως, σ' αυτό το σημείο ότι το παιδί των 7-11 ετών μπορεί να λύσει προβλήματα ανισότητας μόνο όταν έχει άμεση οπτική αντίληψη, όπως το προηγούμενο παράδειγμα. Αντίθετα, παρόμοιο πρόβλημα που δίδεται μόνο γλωσσικά, όπως π.χ. «η Ελένη είναι κοντύτερη από τη Μαρία και η Αθηνά ψηλότερη από τη Μαρία. Ποιά είναι η ψηλότερη από τις τρεις;» του δημιουργεί ανυπερβλήτες δυσκολίες. Αν δοθεί το ίδιο πρόβλημα παρουσιάζοντας τα δύο ζεύγη των κοριτσιών με οπτικές παραστάσεις, το παιδί ηλικίας 7-11 ετών θα μπορέσει να απαντήσει σωστά (D. Elkind, 1968, σ. 76).

Διατήρηση: γνωστική διατήρηση σημαίνει σταθεροποίηση στη σκέψη μιάς μόνιμης πνευματικής εικόνας, με την οποία γίνεται δυνατή η αναγνώριση του αναπαραστώμενου αντικειμένου ανεξάρτητα από εξωτερικές αλλοιώσεις.

Η ικανότητα αυτή αρχίζει να διαμορφώνεται από πολύ ενωρίς, κατά το αισθησιοκινητικό στάδιο ακόμη, με τη μορφή κατανόησης της μονιμότητας του αντικειμένου (*permanence of object*). Έτσι, σε ηλικία 7-8 μηνών περίπου το μωρό θα σταματήσει τις προσπάθειες να φτάσει ένα αντικείμενο που του φαίνεται ενδιαφέρον αν εμείς ξαφνικά παρεμβάλομε ένα εμπόδιο ανάμεσα σ' αυτό το αντικείμενο και το παιδί. Γύρω στο τέλος του πρώτου έτους όμως, θα παραμερίσει το εμπόδιο και θα εξακολουθήσει να προσπαθεί να φτάσει το αντικείμενο. Είναι σε θέση, ακόμη, να εντοπίσει και διαδοχικές αλλαγές στη θέση του αντικειμένου, αν, π.χ., τοποθετήσουμε το αντικείμενο μέσα σ' ένα κουτί και το κουτί πίσω από μία καρτέλα. (Piaget, 1971, σ. 43-44).

Αυτή, λοιπόν, η κατάκτηση της μονιμότητας του αντικειμένου κατά το αισθησιοκινητικό στάδιο είναι η προδρομική μορφή της *διατήρησης (conservation) των φυσικών μεγεθών* (ποσότητας, βάρους, όγκου) που αποκτάται αργότερα κατά τη φάση των συγκεκριμένων διαδικασιών (7-11 περίπου).

Τυπικό παράδειγμα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το παιδί την ποσότητα είναι το εξής: δείχνουμε στο παιδί δύο όμοια ποτήρια εξίσου γεμάτα με κάποιο υγρό π.χ. νερό, οπότε το παιδί συμφωνεί πως η ποσότητα είναι η ίδια και στα δύο ποτήρια. Κατόπιν, μεταφέρουμε το νερό από το ένα ποτήρι σε άλλο ψηλότερο και λεπτότερο έτσι που το υγρό να φτάνει τώρα σε ψηλότερο επίπεδο. Πριν από την ηλικία των 6-7 ετών περίπου, τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν πως το ψηλότερο ποτήρι περιέχει περισσότερο νερό γιατί βασίζονται στην κρίση τους σε ένα μόνο (στατικό) χαρακτηριστικό, δηλ. στο επίπεδο του υγρού στο κάθε ποτήρι.

Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας όμως, στα οποία λειτουργεί πλέον ο νόμος της αντιστάθμισης, αντιλαμβάνονται ότι η αλλαγή στο μήκος αντισταθμίζεται από την αλλαγή στο πλάτος οπότε η ποσότητα του υγρού στα δύο ποτήρια παραμένει η ίδια. Τώρα, δηλ., το παιδί είναι σε θέση να εστιάσει την αντίληψή του σε περισσότερες από μία διαστάσεις (μήκος-πλάτος) και να εξετάσει την αλληλοεπίδρασή τους.

Με ανάλογα πειράματα ελέγχεται και η αντίληψη του παιδιού για: το *βάρος* (π.χ. ζητάμε από το παιδί να ζυγίσει δύο ισομεγέθη μπαλάκια από πηλό και κατόπιν, αφού αλλάξουμε το σχήμα στο ένα μπαλλάκι (επιμηκύνοντας π.χ.) το παιδί καλείται να απαντήσει αν η αλλαγή στο σχήμα θα διαταράξει την εξισορρόπηση) και τον *όγκο* (π.χ. δείχνουμε στο παιδί ότι ισομεγέθη μπαλλάκια θα ανεβάσουν εξ ίσου το επίπεδο του νερού σ' ένα αγγείο και κατόπιν αφού αλλάξουμε το σχήμα στο ένα μπαλλάκι, ρωτάμε αν το νερό θα ανέβει το ίδιο). (Gage and Berliner, 1975, σ. 365).

Πρέπει να τονιστεί σ' αυτό το σημείο, ότι η ικανότητα για διατήρηση δεν αποκτάται ταυτόχρονα για όλες τις ιδιότητες των φυσικών μεγεθών. Πρώτη κατακτάται η διατήρηση της ποσότητας (και η συναφής προς την κατάκτηση αυτή έννοια του αριθμού) στο 7ο ή 8ο έτος περίπου, κατόπιν η διατήρηση του βάρους γύρω στο 9ο έτος και τέλος η διατήρηση του όγκου κατά το 11ο έτος περίπου. (Gage and Berliner, 1975, σ. 367).

Είναι δυνατόν με την επιμονή να διδάξει κανείς το παιδί να αντιλαμβάνεται τη διατήρηση αυτών των ιδιοτήτων σε μικρότερη ηλικία. Έχει αποδειχτεί όμως πειραματικά ότι τέτοιου είδους επισπευσμένη κατανόηση είναι εύθραυστη, όπως φαίνεται και από το παρακάτω πείραμα (Smedslund 1961): μια ομάδα παιδιών εκπαιδεύτηκε να απαντά σωστά στο πρόβλημα διατήρησης του βάρους. Κατόπιν ο πειραματιστής αφαιρούσε ένα πολύ μικρό μέρος του πηλού χωρίς να τον δουν τα παιδιά, άπτε τα δύο κομμάτια του πηλού δεν εξισορροπούσαν τη ζυγαριά. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονταν τη διατήρηση του βάρους φυσιολογικά, σαν αποτέλεσμα φυσικής ανάπτυξης, αντιδρούσαν σ' αυτή την εμπειρία πολύ ενεργητικά, ψάχνοντας για το χαμένο πηλό, κατηγορώντας τον πειραματιστή για απάτη ή αμφισβητώντας την ακρίβεια της ζυγαριάς. Ζητούσαν δηλ., μιαν εξήγηση με μεγαλύτερη επιμονή από τα παιδιά που είχαν φθάσει στην σωστή απάντηση μέσα από πειραματική εκπαίδευση.

Και για να κλείσουμε αυτή την παρένθεση πριν μιλήσουμε για την έννοια του αριθμού, θα ήθελα να αναφέρω άλλο ένα παράδειγμα σχετικό με τη σταδιακή κατάκτηση από μέρους του παιδιού της ικανότητας να εστιάζει την προσοχή του σε περισσότερες από μια διαστάσεις του φαινομένου. Τέτοιο παράδειγμα είναι και η αντίληψη της ταχύτητας.

Έχει βρεθεί ότι η κλασσική έννοια της ταχύτητας σαν σχέσης ανάμεσα στο χώρο και το χρόνο, μέσα στον οποίο διανύεται, εμφανίζεται γύρω στα 9-10 χρόνια. Ενωρίτερα, πριν τα 6 χρόνια περίπου, υπάρχει μία διαισθητική προσέγγιση της ταχύτητας που δεν βασίζεται σ' αυτή την αναλογία χώρου-χρόνου. Αντίθετα βασίζεται στην αντίληψη της διαδοχής, το ότι δηλ. ένα αντικείμενο προσπερνά κάποιο άλλο (επομένως σε μια μόνο διάσταση του φαινομένου). (Piaget, 1971, σ. 62). Αυτές οι παρατηρήσεις μπορούν να ελεγχθούν με πειράματα όπως το εξής: παρουσιάζουμε σε μια ομάδα παιδιών δύο ομόκεντρους δρόμους πάνω στους οποίους κινούνται δύο ποδηλάτες. Όλα τα παιδιά συμφωνούν ότι ο εξωτερικός δρόμος καλύπτει μεγαλύτερη απόσταση από τον εσωτερικό. Κατόπιν βάζουμε τους ποδηλάτες να διανύσουν τον κύκλο του ο καθένας, δίπλα ο ένας στον άλλο, έτσι ώστε να επιστρέψουν στο σημείο αναχωρήσεως συγχρόνως. Τα μικρότερα παιδιά πιστεύουν ότι οι ποδηλάτες ταξιδεύουν με την ίδια ταχύτητα γιατί επιστρέφουν συγχρόνως στο ίδιο σημείο. Αυτό συμβαίνει γιατί βασίζουν την κρίση τους μόνο σε μία διάσταση, στο ότι δηλ., οι ποδηλάτες δεν προσπερνούν ο ένας τον άλλο. Μόνο παιδιά 9-10 ετών βασίζουν την κρίση τους στη σχέση διανομένης απόστασης και χρόνου οπότε απαντούν πως ο εξωτερικός ποδηλάτης ταξιδεύει ταχύτερα (Piaget, 1971, σ. 64).

Κλείνοντας αυτή την παρένθεση, λοιπόν, ας δούμε πως σχηματίζεται η έννοια του αριθμού. Ο Piaget υποστηρίζει ότι η έννοια του αριθμού οικοδομείται σε συνάφεια με την κατάκτηση της ικανότητας του παιδιού για ταξινόμηση, σειροθέτηση και διατήρηση της ποσότητας που ανάφερα παραπάνω. Κι αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει σχέση ανάμεσα στην έννοια της ταξινόμησης και σειροθέτησης από τη μία μεριά, και της έννοιας του αριθμού από την άλλη, εφ'

όσον κάθε στοιχείο του αριθμητικού συστήματος υποδηλώνει συγχρόνως μια τάξη ομοειδών μονάδων και μια θέση σε μια σειρά. Για παράδειγμα, ο αριθμός 6 υποδηλώνει την τάξη των 6 ομοειδών μονάδων και συγχρόνως την 6η θέση στη σειρά 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 κ.λ.π. Η τάξη σχετίζεται με την ποσοτική ή απόλυτη σημασία του αριθμού ενώ η θέση με την τακτική σημασία του. Η απόκτηση λοιπόν της έννοιας του αριθμού, προϋποθέτει την κατανόηση τόσο της απόλυτης (ικανότητα για ταξινόμηση) όσο και της τακτικής (ικανότητα για σειροθέτηση) σημασίας του (Piaget, 1971, σ.38).

Η εξελικτική πορεία που ακολουθεί η απόκτηση και η συνοργάνωση της έννοιας της διατήρησης της ποσότητας και του αριθμού έχει μελετηθεί με διάφορα πειράματα αντιστοιχίας ποσοτήτων και ισοδυναμίας συνόλων, όπως το ακόλουθο: Παρουσιάζουμε στο παιδί ζεύγη σειρών από χάντρες διαφορετικού μήκους, όπως στο σχήμα:

Το παιδί καλείται να κρίνει ποιά από τις δύο σειρές έχει κάθε φορά τις περισσότερες χάντρες. Όπως είναι εμφανές, δύο στοιχεία παρέχουν πληροφορίες για το αριθμητικό μέγεθος του ζεύγους των παράλληλων σειρών, το μήκος και η πυκνότητα. Οι απαντήσεις των παιδιών απηχούν και το εξελικτικό στάδιο που διέρχονται ανάλογα με την ηλικία τους. Έτσι, ως το 4ο έτος, οι απαντήσεις υπαγορεύονται απόλυτα από το σχετικό μήκος των σειρών (η μακρύτερη σειρά είναι και η πολυπληθέστερη π.χ. Γ2η σειρά, Δ1η, Ε2η, Ζ1η, Α ίσος αριθμός χαντρών).

Στην ηλικία 5-6 περίπου, το παιδί αρχίζει να λαμβάνει υπόψη του και την πυκνότητα της σειράς. Όμως η βασική του αδυναμία είναι ότι δεν έχει την ικανότητα να λαμβάνει υπόψη του το μήκος και την πυκνότητα συγχρόνως. Έτσι οι απαντήσεις του είναι σωστές όταν εξαρτώνται μόνο από το μήκος ή μόνο από την πυκνότητα (π.χ. πολυπληθέστερες θεωρούνται και είναι στο ζεύγος Α η 1η σειρά και στο Β η 1η). Συνήθως όμως είναι λανθασμένες όταν απαιτείται συνεξέταση των δύο διαστάσεων (π.χ. στα ζεύγη Γ, Δ, Ε, Ζ οι μακρύτερες σειρές θεωρούνται πολυπληθέστερες).

Αυτός ο περιορισμός αίρεται μετά το 7ο έτος, οπότε έχουμε πλήρη λειτουργία του νόμου της αντιστάθμισης και το παιδί είναι σε θέση πλέον να κρίνει ότι κάθε αλλαγή στο μήκος συνεπάγεται και ανάλογη αλλαγή στην πυκνότητα. (D. Elkind, 1961, σ. 219-227).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η κατάκτηση της έννοιας του αριθμού από μέρος του παιδιού διέρχεται από τρία στάδια: ως την ηλικία των 4 ετών, δεν υπάρχει πραγματική έννοια του αριθμού όπως και δεν υπάρχει πλήρως ανεπτυγμένη η ικανότητα για τον σχηματισμό οποιασδήποτε έννοιας. Το παιδί και αν ακόμη έχει την ικανότητα να αριθμεί, πολλές φορές μάλιστα και ως την τρίτη δεκάδα, το κάνει σαν απαγγελία (η αρίθμηση είναι επιφανειακή).

Το διάστημα μεταξύ 4-6 ετών είναι μία μεταβατική φάση με κάποια στοιχειώδη ικανότητα καταμερισμού της προσοχής σε περισσότερες από μια όψεις του προβλήματος συγχρόνως. Σ' αυτό το στάδιο, οι απαντήσεις είναι

σωστές μόνο στις εύκολες περιπτώσεις. Μόνο από το 7ο έτος και μετά γίνεται πλήρως κατανοητή η έννοια του αριθμού, τόσο με την απόλυτη όσο και με την τακτική σημασία του.

Συλλογιστική - γλωσσική ικανότητα

Για να ολοκληρώσουμε τώρα το θέμα της διαμόρφωσης της λογικομαθηματικής σκέψης θάπρεπε να δούμε και τη συσχέτιση ανάμεσα στη λογική και τη γλωσσική ικανότητα. Ο Piaget υποστηρίζει ότι οι λογικο-μαθηματικές δομές προηγούνται της γλωσσικής ικανότητας. Και στηρίζει αυτή του τη θέση στα εξής επιχειρήματα:

1) Η γλωσσική ικανότητα εμφανίζεται περίπου στα μέσα του 2ου έτους. Όμως μέχρι αυτό το χρονικό σημείο έχει ήδη σχηματιστεί μια αισθησιοκινητική μορφή νοημοσύνης, τα πρώτα σχήματα (πρακτική νοημοσύνη: practical intelligence). (Piaget, 1971, σ. 45).

2) Το 2ο επιχειρήμα του βασίζεται στο γεγονός ότι τα κωφάλαλα παιδιά αναπτύσσουν λογικές δομές χωρίς το διάμεσο της γλώσσας, έστω κι αν καθυστερούν κάπως σε σύγκριση με τα φυσιολογικά παιδιά (Hans Furth, 1966).

3) Και το 3ο επιχειρήμα βασίζεται στην πειραματική δουλειά της Hermine Sinclair, η οποία μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στο εννοιολογικό και το γλωσσικό επίπεδο παιδιών ηλικίας 5-8 ετών. (Piaget 1971, σ. 48-49).

Η Sinclair έκανε το εξής πείραμα: επέλεξε δύο ομάδες παιδιών. Η 1η ομάδα απετελείτο από παιδιά που είχαν αποκτήσει την έννοια της διατήρησης ενώ η 2η ομάδα από παιδιά που δεν είχαν αποκτήσει ακόμη την ικανότητα. κατόπιν, παρουσίαζε στο κάθε παιδί ζεύγη αντικειμένων για να τα περιγράψουν είτε συγκρίνοντάς τα, είτε το κάθε αντικείμενο χωριστά. (π.χ. μολύβια διαφορετικού μήκους και πλάτους). Βρήκε αξιοσημείωτες διαφορές στη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να περιγράψουν αυτά τα αντικείμενα, ανάλογα με την ομάδα όπου ανήκαν (διατήρηση - όχι διατήρηση).

Τα παιδιά που ακόμα δεν είχαν κατακτήσει την ικανότητα της διατήρησης περιέγραψαν ένα αντικείμενο κάθε φορά και ένα μόνο χαρακτηριστικό. Έδιναν δηλ. απαντήσεις του τύπου, «αυτό το μολύβι είναι μακρύ», «εκείνο το μολύβι είναι φαρδύ», «είναι κοντό κ.λ.π.».

Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν φθάσει στο στάδιο της διατήρησης έφερναν στο μυαλό τους και τα 2 αντικείμενα συγχρόνως και περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά. Έδιναν δηλ. απαντήσεις του τύπου, «αυτό το μολύβι είναι μακρύτερο από εκείνο αλλά εκείνο είναι φαρδύτερο» κ.λ.π.

Για να διευκρινίσει, κατόπιν, τη διεύθυνση της συσχέτισης ανάμεσα στο συλλογιστικό και το γλωσσικό επίπεδο, η Sinclair προχώρησε σ' ένα δεύτερο πειραματικό στάδιο. προσπάθησε να εκπαιδεύσει γλωσσικά την ομάδα των παιδιών που δεν είχαν αποκτήσει την έννοια της διατήρησης ώστε να μπορούν να περιγράψουν τα αντικείμενα με τους ίδιους όρους που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά της άλλης ομάδας. Κατόπιν, εξέτασε τα παιδιά σε διάφορες νοητικές

διεργασίες για να δει αν οι νεο-αποκτημένες ικανότητες είχαν επιδράσει στο νοητικό τους επίπεδο (αν δηλ. είχαν αποκτήσει την έννοια της διατήρησης). Τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ μικρή πρόοδο. Μόνο 10% των παιδιών πέρασαν στο πιο προωθημένο στάδιο της διατήρησης.

Πράγμα που επιβεβαιώνει την αρχική θέση για την προτεραιότητα της νοητικής απέναντι στη γλωσσική ικανότητα.

Συμπληρωματικά μ' αυτή την τοποθέτηση πρέπει να αναφερθεί ότι και μετά την απόκτηση της βασικής γλωσσικής ικανότητας για επικοινωνία, οι γλωσσολογικές δεξιότητες υφίστανται αλλαγές ως προς τη λειτουργία. Δηλ., ως προς τη διαδικασία με την οποία τροποποιούν και ελέγχουν τη γνωστική δραστηριότητα. Ενδεικτικό είναι και το εξής πείραμα. (Miller, 1962). Έδειξαν σε παιδιά ηλικίας 3, 4, 5, 7 ετών να κοιτάξουν δύο εικόνες. Η μία εικόνα ήταν ένας κύκλος έντονο κόκκινο χρώμα σε απαλό κίτρινο φόντο και η άλλη ένας πράσινος κύκλος σε γκριζο φόντο. Κατόπιν, ζήτησαν από τα παιδιά να σηκώσουν το δεξί χέρι όταν εμφανιστεί η εικόνα με το απαλό κίτρινο φόντο και το αριστερό χέρι όταν εμφανιστεί η εικόνα με το γκριζο φόντο.

Μ' αυτές τις οδηγίες προσπάθησαν να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών στα λιγότερο κυρίαρχα χαρακτηριστικά της εικόνας. Μετά από μικρή άσκηση των παιδιών στο δοσμένο καθήκον, έλεγξαν αν τα παιδιά αντιδρούν στο λιγότερο έντονο ερέθισμα (φόντο), σύμφωνα με τις οδηγίες, ή στο ερέθισμα των έντονα χρωματισμένων κύκλων. Αυτό έγινε, αλλάσσοντας τη θέση των κύκλων και παρουσιάζοντας στο πειραματικό στάδιο, τον πράσινο κύκλο στο κίτρινο φόντο και τον κόκκινο στο γκριζο φόντο. Όταν λοιπόν εμφανιστεί ο πράσινος κύκλος, ο οποίος τώρα βρίσκεται στο κίτρινο φόντο, σύμφωνα με τις οδηγίες, τα παιδιά πρέπει να σηκώσουν το δεξί χέρι. Παιδιά ηλικίας 3 ετών αγνοούν τις οδηγίες και σηκώνουν το αριστερό χέρι. Παιδιά ηλικίας 4 ετών παρουσιάζουν κάποια σύγχυση. Και μόνο από την ηλικία των 5 ετών αποκτά η λεκτική εντολή καθοριστικό ρόλο και μπορεί να αναδιοργανώσει το πεδίο αντίληψης του παιδιού.

Είναι εμφανές, δηλ., ότι και η λειτουργία της γλωσσικής ικανότητας εξαρτάται από το στάδιο νοητικής ανάπτυξης.

Η επισκόπηση αυτή της θεωρίας του Piaget είναι εκ των πραγμάτων ελλιπής. Όμως, γνωρίζω, ότι σκιαγραφεί τον πυρήνα της Πιαζετιανής θεωρίας, ο οποίος συνίσταται σε δύο βασικά σημεία:

1) Το παιδί δεν είναι μια μινιατούρα ενήλικα αλλά άτομο με συλλογιστική διαφορετική απ' αυτήν του μεγάλου. Και το παιδικό μυαλό δεν λειτουργεί σαν καθρέφτης που απλώς αντανakλά την παραγματικότητα, αντιγράφοντας το χρώμα, το σχήμα, την υφή των πραγμάτων, αλλά σαν ενεργητικός καλλιτέχνης που μεθερμηνεύει το αντικείμενό του. Είναι, δηλ., η εικόνα που έχει το παιδί για τον κόσμο μια αναδόμηση και όχι ένα απλό αντίγραφο. Αυτό άλλωστε είναι ολοφάνερο στο παιδικό σχέδιο, όπου το ίδιο αντικείμενο παριστάνεται διαφορετικά από το κάθε παιδί.

Και 2) Μόνο με τη σταδιακή εξέλιξη της ικανότητας για λογική επεξεργασία της πληροφορίας, το παιδί φθάνει στη συνείδηση της σταθερότητας, που αποτελεί χαρακτηριστικό της ενήλικης σκέψης, προχωρώντας από τη λογική διεργασία πάνω στο συγκεκριμένο πράγμα στον αφηρημένο συλλογισμό.

- Anastasi, Anne.* Psychological Testing. New York: Mac Millan, 1968.
- Elkind, D.* "Children's discovery of the conservation of mass, weight, and volume". *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 98.
- Elkind, D.* "Giant in the Nursery - Jean Piaget". *New York Times Magazine*, May 26, 1968.
- Furth, Hans.* Thinking without Language: Psychological implications of deafness. N. York: Free Press, 1966. Gage, N.L. and Berliner, D.C. Educational Psychology, Chicago: Rand McNally, 1975.
- Miller, G.A.* Psychology. N. York: Harper and Rowm 1962.
- Piaget, J.* The Origins of Intelligence in Children. N. York: International Universities Press, 1952.
- Piaget, J.* The psychology of Intelligence. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams, 1963. Routledge and Kegan Paul, 1950.
- Piaget, J. and Inhelder, B.* The Psychology of the Child. N. York: basic Books, 1969.
- Piaget J.* Play, Dreams and Imitation in Childhood, London: Routledge and Kegan Ltd., 1972.
- Piaget, J.* Genetic Epistemology, N. York: London, 1971.
- Skinner, B.F.* Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis, N. York: Appleton - Century - Crofts, 1969.
- Smedslund, J.* "The acquisition of conservation of substance and weight in children". *Scandinavian Journal of Psychology*, 1961, 2.
- Wadsworth, B.J.* Piaget's Theory of Cognitive Development. New York: London 1977.

Κέντρα δασκάλων για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Σκέψεις για τη χρησιμότητά τους προτάσεις για την οργάνωσή τους.

Α. Χρονοπούλου - Κ. Γιαννόπουλου

Η επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από τους εκπαιδευτικούς, που κύρια πρέπει να έχουν!:

- άρτια επιστημονική - παιδαγωγική κατάρτιση·
- συνολική θεώρηση του κόσμου·
- προσωπικότητα δημιουργού - ερευνητή και όχι υπαλλήλου - εκτελεστή εντολών·
- κατανόηση του ρόλου και του σκοπού της εκπαίδευσης·
- τις γνώσεις που θα επιτρέπουν την επέμβαση τόσο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη λήψη αποφάσεων, όσο και την εφαρμογή των σχεδίων και των αποφάσεων αυτών·
- φιλοσοφία για τον κόσμο και τη ζωή τέτοια που να καθιστά το ίδιο ελεύθερο άτομο, με πρωτοβουλίες, αντιαυταρχικό, προβληματισμένο και υπεύθυνο.

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει όλα τα παραπάνω έχει τη δυνατότητα να εκτελέσει σωστά το έργο του, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του, να επεμβαίνει ανασταλτικά και διορθωτικά σε άστοχες αποφάσεις, χωρίς να έχει αναστολές ή να δηλώνει αναρμοδιότητα ή ανευθυνότητα και τέλος να «λειτουργεί» μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι σαν εξάρτημα αλλά σε διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον στο οποίο δρα.

Τότε μόνο το έργο της αγωγής δε θα είναι απλά μια στατική διαδικασία αλλά δημιουργική και θα συντελεί πραγματικά στην κοινωνική εξέλιξη.

Αλλά για να διαθέτει ο εκπαιδευτικός όλα παραπάνω σε γενικές γραμμές αναφέρθηκαν, είναι απαραίτητη όχι μόνο η καλή εκπαίδευσή του στο ειδικό αντικείμενό του και στην παιδαγωγική, αλλά και η συνεχής επιμόρφωσή του πάνω στις εξελίξεις της επιστήμης του, των επιστημών της Αγωγής, η ανάπτυξη της γενικής παιδείας του και της προσωπικότητάς του.

Προς την κατεύθυνση αυτή σκοπεύοντας διατυπώνουμε την παρακάτω πρόταση που δεν ακούγεται βέβαια για πρώτη φορά και αναφέρεται στη δημιουργία «Κέντρων Δασκάλων» (Κ.Δ.)², που τόσο πλατιά διαδεδομένα είναι στο εξωτερικό.

Η επανάληψή της όμως έχει ως βασικούς στόχους:

- να δώσει συγκεκριμένα πλαίσια υλοποίησης της πρότασης.
 - να προκαλέσει το διάλογο και μέσα απ' αυτόν την τελειοποίηση των επιμέρους σημείων για την υλοποίησή της.
 - να πλαισιωθεί με πολλούς συναδέλφους μιά ομάδα που θα μπορούσε να δημιουργηθεί με την πρωτοβουλία και την συμπαράσταση της Σ.Ε. για την εφαρμογή της πρότασης και
 - να αποτελέσει αφορμή και ερέθισμα ανάπτυξης πρωτοβουλιών για την υλοποίηση της πρότασης σε κάθε σημείο της χώρας.
- Στα επόμενα λοιπόν θα παρουσιάσουμε:
- I. Συγκεκριμένους τρόπους λειτουργίας των κέντρων.
 - II. Σκέψεις για το τί θα προσφέρει η ύπαρξη των Κ.Δ.
 - III. Συγκεκριμένες προτάσεις και ενέργειες για την οργάνωση πειραματικών Κ.Δ.
 - IV. Κίνητρα για την συμμετοχή των εκπ/κών.

I. Η λειτουργία των κέντρων

Η λειτουργία των κέντρων μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα.

Σ' ένα πρώτο βασικό επίπεδο υποδομής πρέπει να επιδιωχτεί:

- η διαμόρφωση εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας, σαν προϊόν συνεργασίας των εκπαιδευτικών του κέντρου, ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις ιδιοτυπίες του περιβάλλοντος.
- η λειτουργία επιστημονικής και παιδαγωγικής βιβλιοθήκης.
- η διαμόρφωση του χώρου έτσι ώστε να προσφέρεται για χώρος συνάντησης (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κ.ά.) και ανταλλαγής απόψεων.
- η ανακάλυψη διαδικασιών τέτοιων που να χαρακτηρίζουν και να καθορίζουν το κέντρο ως χώρο προβληματισμού και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με παρόμοια κέντρα του εσωτερικού και του εξωτερικού.

- η μελέτη συγκεκριμένων διαδικασιών ώστε το κέντρο να συμβάλει στην ποσοτική και ποιοτική βελτίωση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων στα σχολεία.
- η σχεδίαση της έκδοσης ενημερωτικού δελτίου και η διερεύνηση της δυνατότητας για την πραγματοποίηση άλλων εκδόσεων.

Οι ενέργειες που αναφέρονται στο 1ο επίπεδο λειτουργίας του κέντρου αποτελούν την απαραίτητη υποδομή και τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η λειτουργία των δύο άλλων επιπέδων.

Στο 2ο επίπεδο η λειτουργία του Κ.Δ. θα γίνεται με την οργάνωση κύκλων διαλέξεων - συζητήσεων πάνω σε συγκεκριμένα θέματα (π.χ. σε θέματα Ιστορίας, Μαθηματικών, Ειδικής διδακτικής, Παιδαγωγικής, Φιλοδοφίας, Ιστορίας των Επιστημών κ.ά.). Δηλαδή:

Αρχικά το Κέντρο θα διερευνά και θα καταγράφει την προβληματική ενός θέματος, ώστε να καταλήγει σε επιμέρους θέματα (υποθέματα), που η ανάπτυξη τους θα μπορεί να προσφέρει μια ικανοποιητική προσέγγισή του προς ανάπτυξη θέματος τόσο από άποψη γνώσεων, πληροφοριών όσο και από άποψη προβληματισμού, θέσεων και προτάσεων. Τα υποθέματα αυτά θα καλούνται να τα παρουσιάσουν ειδικοί επιστήμονες ή εκπαιδευτικοί που θα τα έχουν μελετήσει.

Μετά από κάθε διάλεξη, η συζήτηση πάνω στα όσα παρουσιάστηκαν θα είναι απαραίτητη.

Η μαγνητοφώνηση των συζητήσεων μαζί με τα κείμενα των διαλέξεων μπορούν, ή μάλλον επιβάλλεται, να τυπωθούν συγκεντρωμένα μετά το κλείσιμο του κύκλου των διαλέξεων.

Το 3ο επίπεδο λειτουργίας του κέντρου θα αποτελεί και προέκταση του 2ου όταν τούτο προσφέρεται. Έτσι θα μπορούσε τις ίδιες μέρες που γίνονται οι διαλέξεις - συζητήσεις ή μια επόμενη μέρα να οργανώνονται ελεύθερες συναντήσεις - συζητήσεις, όπου καλό θα είναι να παρευρίσκεται ο ομιλητής του 2ου επιπέδου και βέβαια ακόμη καλύτερα άλλοι ομιλητές άλλων κύκλων διαλέξεων (ή άλλοι ομιλητές του ίδιου κύκλου).

Σ' αυτές τις συναντήσεις θα μπορούν να δίνονται βιβλιογραφίες λεπτομερείς και κατοπιστικές, να γίνονται συζητήσεις πάνω στο περιεχόμενο των σχετικών με το θέμα βιβλίων ή άρθρων περιοδικών, ν' αναπτύσσονται κι άλλες απόψεις πάνω στο θέμα που παρουσιάστηκε ή να συζητούνται και να αναπτύσσονται περισσότερο διάφορα σημεία της διάλεξης που είτε αναφέρθηκαν περιληπτικά είτε προκάλεσαν ιδιαίτερο προβληματισμό.

Στο 3ο επίπεδο λειτουργίας όμως, θα μπορούν να συμπεριλαμβάνονται ακόμη καθημερινές ελεύθερες συναντήσεις των εκπαιδευτικών και όποιων άλλων μετέχουν στο κέντρο με γενικό στόχο:

- την ανάπτυξη προβληματισμών, τη μελέτη και επισήμανση νέων θεμάτων για διάλεξη, την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων
- την αναφορά συγκεκριμένων καταστάσεων - προβλημάτων από τη διδακτική πράξη και γενικά την Αγωγή με στόχο την διερεύνησή τους, τη

διατύπωση απόψεων και πιθανόν την οργάνωση διαδικασιών που να οδηγούν στην προσφορά συγκεκριμένης βοήθειας:

- τη δημιουργία ομάδων εργασίας που θα επεξεργάζονται ή θα συγκεντρώνουν στοιχεία για διάφορα θέματα που προέκυψαν είτε από τις διαλέξεις είτε με άλλο τρόπο·
- να γίνονται ανακοινώσεις των ομάδων εργασίας·
- να ενισχυθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές προσπάθειες και να προωθηθούν έρευνες που θα αναφέρονται σε καθημερινά ή και γενικότερα προβλήματα του έργου της Αγωγής·
- να αναπτυχθούν διάφορες δραστηριότητες (όπως οργάνωση εκθέσεων βιβλίων, ζωγραφικής, Ε.Μ.Δ. κ.ά.).
- να προβληθούν διάφορες πρωτοβουλίες μαθητικών κοινοτήτων κτλ.

Περιγράψαμε λοιπόν τα γενικά πλαίσια, της λειτουργίας των κέντρων, τα οποία βέβαια θα συγκεκριμενοποιηθούν και θα συμπληρωθούν και στα οποία τελικά θα προστεθούν ή θα αφαιρεθούν δραστηριότητες ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο θα λειτουργεί το κέντρο και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν σ' αυτό.

II. Η προσφορά των κέντρων

Όπως από τα παραπάνω έγινε φανερό τα Κ.Δ. με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη διατύπωση προτάσεων, την προσφορά γνώσεων κτλ. θα αποτελούν ζωντανούς οργανισμούς και επομένως θα έχουν μια καθοριστική επίδραση στην άσκηση του έργου της Αγωγής σε όλα του τα σημεία.

Ακόμη η γενική παιδεία των εκπαιδευτικών του κέντρου θα βελτιώνεται συνεχώς ενώ η προσωπικότητά τους και ο τρόπος σκέψης τους θα διαμορφώνονται αρμονικά σε σχέση με την επιστήμη τους και τις κοινωνικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα μέσα από την λειτουργία των Κ.Δ. θα δοθεί η δυνατότητα:

- να εξωτερικευθούν οι ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού και να αξιοποιηθούν·
- να έλθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή μεταξύ τους και μέσα από την ανταλλαγή απόψεων να λειτουργήσουν αρμονικότερα στο χώρο του σχολείου·
- να πληροφορηθούν οι εκπαιδευτικοί για τις εξελίξεις των επιστημών της Αγωγής·
- να επέμβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα της τα σημεία·
- να αντλήσουν όλα όσα τους είναι απαραίτητα για τη σωστή εκτέλεση του έργου τους ώστε να γίνουν δάσκαλοι - δημιουργοί·
- να καλλιεργήσουν ανεξαρτησία σκέψης·
- να προσαρμοστούν οι νέοι δάσκαλοι με σωστό τρόπο, και στον κατάλληλο χρόνο, στις ιδιαιτερότητες της εργασίας τους·
- να αναπτυχθεί η έρευνα εκπαιδευτικών προβλημάτων·

— να δημιουργηθεί ένα ερευνητικό δυναμικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τα Πανεπιστήμια, την Πολιτεία κτλ.

III. Η οργάνωση των κέντρων

Εναλλακτικές λύσεις

Το οργανωτικό πρόβλημα των Κ.Δ. θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να αντιμετωπιστεί κύρια από την Πολιτεία. Επειδή όμως αυτό δεν αποτελεί το μοναδικό πρόβλημα της Πολιτείας, θα παρουσιάσουμε και την εναλλακτική λύση: να αρχίσει η λειτουργία ενός κέντρου ή και περισσότερων, αν υπάρξουν προσφορές, με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών, που βέβαια καλό θα ήταν να έχει και την υποστήριξη, ηθική και υλική, της Πολιτείας. Η πολύτιμη πείρα, που θα αποκτηθεί μ' αυτό τον τρόπο, θα δώσει τη δυνατότητα για την παρακέρα οριστική διαμόρφωση του θεσμού των Κ.Δ. χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

A. Από την πολιτεία

Για να λειτουργήσει ένα Κ.Δ. είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι 4 βασικοί οργανωτικοί παράμετροι του προβλήματος:

1. Η ίδρυση του Κέντρου.
2. Η διοίκησή του.
3. Ο χώρος που θα λειτουργεί και
4. Το κόστος λειτουργίας του.

1. Η ίδρυση του Κέντρου

Όταν η πολιτεία πάρει απόφαση να δημιουργήσει Κ.Δ. πρέπει αρχικά να ορίσει προσωρινή επιτροπή εκπαιδευτικών και εκπροσώπων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης που θα επεξεργαστεί σε πανελλήνια κλίμακα το σχέδιο ίδρυσης των Κέντρων.

Η επιτροπή θα περιγράψει τη σχέση Κέντρων και Υπουργείου (με βασική κατευθυντήρια προοπτική την απόλυτη αυτονομία των κέντρων) θα φροντίσει να ενημερωθούν πλατιά οι εκπαιδευτικοί για τα Κέντρα και θα δώσει τις πρώτες βασικές κατευθύνσεις των ενεργειών της Πολιτείας ώστε να αρχίσει ομαλά η δημιουργία των κέντρων.

Η ίδρυση μερικών πειραματικών κέντρων σε διάφορα σημεία της χώρας θα δώσει την τελική μορφή στα παραπάνω σχέδια.

Μετά την ίδρυση των κέντρων (που προτείνουμε να είναι ένα τουλάχιστον για κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια) θα καταργηθεί η προσωρινή επιτροπή και θα αντικατασταθεί από μόνιμη 3μελή εκλεγμένη (από εκπροσώπους των Κέντρων) επιτροπή εκπαιδευτικών και ενός εκπροσώπου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Οι αρμοδιότητές της θα είναι συντονιστικές μεταξύ Υπουργείου και Κέντρων (χρηματοδότηση των Κέντρων, προμήθεια υλικών κτλ.).

2. Η διοίκηση του Κέντρου

Οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στο κέντρο θα εκλέγουν Διοικούσα επιτροπή (Δ.Ε.) του Κέντρου. Η Δ.Ε. θα μπορεί να αποτελείται από πρόεδρο, ταμία, γραμματέα και τρία αναπληρωτικά μέλη. Στη Δ.Ε. θα μετέχει ακόμα εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και εκπρόσωποι των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Οισυνεδριάσεις της Δ.Ε. πρέπει να είναι ανοικτές.

Απαραίτητη είναι η ύπαρξη Συμβούλου της Δ.Ε. και των εκπαιδευτικών του Κέντρου.

Ο Σύμβουλος θα πρέπει να είναι άτομο με επιστημονική κατάρτιση και γνώση των Επιστημών της Αγωγής και θα μπορεί να είναι κάθε εκπαιδευτικός που θα έχει τις κατάλληλες σπουδές. Πάντως σε περίπτωση που δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου του και με μια πλειοψηφία (π.χ. 2/3 των εκπαιδευτικών του Κέντρου) θα πρέπει να απομακρύνεται και να τοποθετείται σε άλλη θέση.

Η συνεχής επιστημονική - παιδαγωγική επιμόρφωση των Συμβούλων είναι αναγκαία. Γιατί θα είναι υποχρεωμένοι να μεταδίδουν τις νέες γνώσεις στους εκπαιδευτικούς του Κέντρου με διαλέξεις, συζητήσεις, υποδειγματικές διδασκαλίες κτλ.

Τα θέματα των διαλέξεων και οι εκδηλώσεις του Κέντρου θα ορίζονται μετά από συνεργασία Δ.Ε., Συμβούλου και εκπαιδευτικών που μετέχουν στο Κέντρο. Ειδικά για μαθητικά θέματα θα μπορούν να συμμετέχουν στον καθορισμό τους, αν το επιθυμούν, εκπρόσωποι μαθητικών κοινοτήτων.

Τελική προοπτική πρέπει να είναι η ύπαρξη, σε κάθε Κέντρο, Συμβούλων διαφόρων ειδικοτήτων.

Τέλος, είναι απαραίτητο, κατά τη γνώμη μας, οι Σύμβουλοι να μην έχουν αρμοδιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφού αυτό θα αλλοίωνε ή θα παραμόρφωνε την εικόνα και τον χαρακτήρα των Κ.Δ.

3. Ο χώρος λειτουργίας του Κέντρου

Ο χώρος που θα λειτουργεί το κέντρο πρέπει να είναι κατάλληλος για την οργάνωση διαλέξεων και να διαρρυθμιστεί έτσι ώστε να απομονωθεί ένα τμήμα που να μπορεί να λειτουργήσει σαν βιβλιοθήκη και αναγνωστήριο όλες τις μέρες της εβδομάδας. Σαν πρώτη λύση μια μεγάλη αίθουσα μ' ένα βοηθητικό δωμάτιο θα μπορούσε να εξυπηρετήσει αυτές τις ανάγκες.

Απαραίτητη προϋπόθεση της εύρυθμης λειτουργίας του Κέντρου θεωρούμε τη μονιμότητα του χώρου που θα στεγάζεται.

4. Το Κόστος λειτουργίας

Το κόστος λειτουργίας του Κέντρου είναι ένα σημαντικό πρόβλημα. Βέβαια μια αρχική επιχορήγηση για την ίδρυση του Κέντρου και τις πρώτες ανάγκες λειτουργίας του είναι απαραίτητη. Τα μετέπειτα οικονομικής φύσεως προβλήματα θα αντιμετωπιστούν σταδιακά (μέσα ακόμη και από αυτοχρηματοδότηση του Κέντρου) και είναι αυτονόητο ότι αποκλείεται η οποιαδήποτε εισφορά

χρημάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Για μισθούς υπαλλήλων του Κ.Δ. δε θα απαιτηθεί καμιά δαπάνη. Γιατί η Δ.Ε. θα μοιράζεται την εργασία σε εθελοντική πάντα βάση και αν χρειαστεί ένας βοηθός του Συμβούλου, θα μπορεί να τοποθετηθεί εκεί ένας από τους διοικητικούς υπαλλήλους, που υπηρετούν στις επιθεωρήσεις.

Περισσότερο μόνιμο προσωπικό όχι μόνο δε χρειάζεται, αλλά αντίθετα κινδυνεύει να μετατρέψει το Κ.Δ. σε γραφειοκρατικό οργανισμό, αντιπαθητικό οπωσδήποτε για τους εκπαιδευτικούς³.

Β. Από τις τοπικές ΕΛΜΕ ή από ομάδα εκπαιδευτικών

Πώς θα μπορούσε όμως να οργανωθεί τώρα ένα πειραματικό Κέντρο χωρίς να περιμένουμε τις αποφάσεις της Πολιτείας και με την πρόθεση να βοηθήσουμε στη λήψη των αποφάσεων;

Η δημιουργία λοιπόν ενός τέτοιου Κέντρου θα μπορούσε να γίνει:

1. Από τις τοπικές ΕΛΜΕ.
2. Από ομάδα εκπαιδευτικών με τη συμπράξη γονέων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

1. Από τις τοπικές ΕΛΜΕ

Η ύπαρξη των ΕΛΜΕ αποτελεί έναν πολύτιμο παράγοντα για τη δημιουργία Κ.Δ. Η κάθε ΕΛΜΕ με την ουσιαστική βοήθεια της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ θα πρέπει να συγκροτήσει επιτροπή, που θα ασχοληθεί με την οργάνωση του Κέντρου.

Η επιτροπή μπορεί να ζητήσει τη συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων για την εξασφάλιση προϋποθέσεων λειτουργίας του Κ.Δ. (π.χ. αίθουσα — που μπορεί να είναι και τα τοπικά γραφεία της ΕΛΜΕ —, εξοπλισμός κτλ.).

Η επιτροπή θα πρέπει να κάνει όλες τις σχετικές επαφές, τις ανακοινώσεις προς τον τύπο και ακόμα να συντάξει ένα σχέδιο ενεργειών για τη λειτουργία του Κέντρου.

Οι ενέργειες της επιτροπής, που πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, είναι απαραίτητο να ανακοινώνονται στους εκπαιδευτικούς, ενώ τα έντυπα της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ πρέπει να προβάλλουν συστηματικά την όλη προσπάθεια.

Διαδικαστικά η εξασφάλιση της αίθουσας και του εξοπλισμού της είναι το πρώτο βήμα. Το αμέσως επόμενο βήμα είναι το εναρκτήριο κάλεσμα όλων των εκπαιδευτικών. Σ' αυτή τη συγκέντρωση θ' αρχίσει η επισήμανση οργανωτικών προβλημάτων και η αναζήτηση διαδικασιών για την αντιμετώπισή τους. Ακόμη θα καθοριστεί ο σκοπός του Κέντρου, ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας του, θα γίνει η πρώτη κατανομή εργασίας και γενικά θα αρχίσει η υλοποίηση όσων αναφέρθηκαν στα προηγούμενα για τη λειτουργία των Κ.Δ.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι φυσικά η εξασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης κάθε εκπαιδευτικού.

Η πείρα που θα αντληθεί, από όλες τις παραπάνω ενέργειες, θα χρησιμοποιηθεί για την επέκταση και καθιέρωση του θεσμού.

2. Από ομάδα εκπαιδευτικών

Η ομάδα αυτή θα αποτελέσει και τη Διοικούσα Επιτροπή του Κέντρου.

Τα προβλήματα, σ' αυτή την περίπτωση, της οργάνωσης του Κέντρου είναι μεγαλύτερα. παρόλα αυτά, όμως και με προσωπική επαφή έχουμε διαπιστώσει, η Τοπική Αυτοδιοίκηση είναι πρόθυμη να διαθέσει μόνιμο χώρο για τη δημιουργία του Κέντρου, αρκεί βέβαια να εγγυάται κάποιος, υπεύθυνα, απέναντί της, τη διατήρηση σε καλή κατάσταση του χώρου.

Τα πρώτα έξοδα, αν δε βρεθεί επιχορήγηση — μπορούν πάντως να γίνουν αρκετές προσπάθειες και προς αυτή την κατεύθυνση — θα καλυφθούν εθελοντικά από την ομάδα, που θα αποφασίσει την ίδρυση του Κέντρου. Ο εξοπλισμός της αίθουσας είναι δυνατό να καλυφθεί από προσφορές.

Η ομάδα μετά θα πρέπει να κάνει επαφές με τους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας, να τους κατατοπίσει για την προσπάθεια, τους στόχους της και να τους καλέσει να την πλαισιώσουν. Ακόμη πρέπει να έρθει σε επαφή με τις τοπικές ΕΛΜΕ και τους τοπικούς Συλλόγους Δασκάλων - Νηπιαγωγών για να τους ενημερώσει ώστε να προσφέρουν τη βοήθειά τους.

Η παραπέρα εξέλιξη του Κέντρου αυτού θα είναι ανάλογη με αυτά που θα προέλθουν από τις τοπικές ΕΛΜΕ, όπως τα περιγράψαμε στα προηγούμενα. Επιπλέον προβλήματα θα λύνονται μετά από ανταλλαγή απόψεων.

Γ. Επιτροπές Παιδείας*

Αν τελικά δεν μπόρουν να λειτουργήσουν τα Κ.Δ. είτε γιατί οι συνδικαλιστικές οργανώσεις δε θα το επιδιώξουν, είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναλάβουν τις αυξημένες οικονομικές ή άλλες υποχρεώσεις, είτε γιατί η Πολιτεία δε θα κρίνει σκόπιμο να προχωρήσει τώρα στην ίδρυση των Κ.Δ. ένα ουσιαστικό βήμα που θα αποτελέσει δουλειά υποδομής για τη δημιουργία των Κέντρων είναι η ίδρυση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις Επιτροπών Παιδείας (Ε.Π.).

Η Ε.Π. δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα οργανωτικά, οικονομικά ή άλλου είδους προβλήματα.

Απαραίτητα για τη λειτουργία της είναι:

1. Καθορισμός χώρου συγκεντρώσεων (τα γραφεία των συνδικαλιστικών οργανώσεων) μιά φορά την εβδομάδα τουλάχιστον).
2. Καθορισμός συγκεκριμένων θεμάτων για μελέτη.
3. Προβολή των Ε.Π. από τον τύπο και τα συνδικαλιστικά έντυπα με ιδιαίτερη έμφαση.
4. Καθορισμός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας (σαφής και απλός) αυτών των επιτροπών.
5. Προσδιορισμός συγκεκριμένου πλαισίου μέσα στο οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να κινηθεί αποδοτικά.

Ακόμη θα πρέπει η κάθε εργασία στην οποία τελικά θα καταλήγει η επιτροπή να δημοσιεύεται στα συνδικαλιστικά έντυπα και σε παιδαγωγικά περιοδικά που προσφέρονται για κάτι τέτοιο (π.χ. η Σύγχρονη Εκπαίδευση

μπορεί να προσφέρει όσο χώρο χρειασθεί για τέτοιες εργασίες).

Στις εργασίες αυτές θα αναφέρεται αναλυτικά ποιοί δούλεψαν και σε ποιά φάση ώστε μελλοντικά να αποτελέσει αυτό ένα από τα πραγματικά αντικειμενικά κριτήρια, με τα οποία θα αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, είναι και ωφέλιμο και δίκαιο, γιατί προσφέρει σ' όλους τους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να δημιουργήσουν τα κατάλληλα προσόντα για μια αντικειμενική αξιολόγησή τους.

Οι επιτροπές αυτές πρέπει να είναι ανοιχτές όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς αλλά και σε ειδικούς επιστήμονες και σε άλλους ενδιαφερόμενους για την εκπαίδευση, με ισότιμους όρους συμμετοχής.

Εάν οι επιτροπές πλαισιωθούν με πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς — ένα πρόβλημα που εμείς προσωπικά πιστεύουμε ότι θα χρειαστεί να το αντιμετωπίσουμε πολύ σύντομα — θα πρέπει ή να χωριστούν σε υποεπιτροπές, που θα μελετούν διαφορετικά θέματα, αλλά με συντονισμένες δραστηριότητες, ή να λειτουργήσουν σαν ανεξάρτητες επιτροπές στην περιφέρεια.

Από τους συμμετέχοντες πρέπει να καθοριστεί με σαφήνεια ο γενικός σκοπός των επιτροπών και οι επιμέρους στόχοι τους. Πρέπει τέλος να ανταποκρίνονται σε πραγματικές και συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τους προσφέρουν γνώσεις αλλά και δυνατότητες επέμβασης και πρωτοβουλιών⁴, γιατί μόνο έτσι μπορούν να δικαιολογήσουν και να δικαιώσουν την ύπαρξή τους.

IV. Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών

Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο Κ.Δ. μπορούν να είναι, μεταξύ άλλων, και τα ακόλουθα:

1. Οι ουσιαστικές γνώσεις που θα παρέχονται από το Κέντρο στους εκπαιδευτικούς.

2. Η πραγματική βοήθεια που θα προσφέρει το Κ.Δ., στην άσκηση του έργου της Αγωγής.

3. Η αυτονομία της διοίκησης και της λειτουργίας του Κέντρου, επειδή θα το κάνει φιλικό, προσιτό και χρήσιμο στον εκπαιδευτικό, αφού θα είναι βέβαιος ότι εκεί μπορεί να βρει λύση των προβλημάτων του. Και

4. Η χορήγηση ειδικού επιδόματος σ' όσους μετέχουν στις εργασίες, με συγκεκριμένο έργο, για την αγορά βιβλίων, περιοδικών κτλ.

Σαν επίλογος.

Από όλα τα παραπάνω ελπίζουμε ότι φάνηκε με αρκετή σαφήνεια η αναγκαιότητα, η χρησιμότητα, ο ρόλος και γενικά η ουσιαστική προσφορά των Κέντρων Δασκάλου στη σωστή άσκηση του έργου της Αγωγής. Ας μην καθυστερήσει, λοιπόν, κι άλλο η ίδρυσή τους.

Σημειώσεις — Βιβλιογραφία

1. Βλέπε σχετικά: Δ. Ν. Σακκά, «Ο καθηγητής στο διδακτικό του έργο», σημειώσεις του έτους 1980-81 στη ΣΕΛΜΕ. Και Α. Χρονοπούλου «Η σχέση επιστήμης τεχνολογίας και εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.1, σ. 13.
2. Κ. Μουστάκα «Παιδαγωγικά Ανάλεκτα», Αθήνα 1979, εκδ. του Δήμου Χαλανδρίου. Στα άρθρα «Για να γίνουν δάσκαλοι», σ. 176-180 και «Κέντρα για τη συνεχή εκπαίδευση δασκάλων», σ. 181-185, που περιέχονται στο βιβλίο αυτό υπάρχει μια αρκετά σαφής επιχειρηματολογία για τη χρησιμότητα των κέντρων, το ρόλο τους και την οργάνωσή τους. Σχετικά, βλ. ακόμη: Τ. Ανθούλια, «Ελληνική Εκπαίδευση, πορεία στο άγνωστο», Αθήνα 1979, εκδ. Χελιδόνη, σελ. 113-120, Μέρος Γ', «Μετεκπαίδευση των δασκάλων».
3. Για όλες τις δυνατότητες κάλυψης των οικονομικών αναγκών των κέντρων και διάφορες προτάσεις υπάρχουν και εύκολα μπορεί να συνταχθεί μία οικονομική μελέτη αν εκδηλωθεί ενδιαφέρον.
4. Αυτά έχουν προκύψει από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που μετείχαν κατά καιρούς σε διάφορες ομάδες εργασίας και απεχάρησαν με το αιτιολογικό «δεν μπορούσα να κάνω τίποτα», «δεν μου προσφερόταν τίποτα», «δεν είχα γνώσεις», «δεν ήταν οργανωμένη η εργασία», «δεν με ενδιέφεραν τα θέματα που επεξεργάζοντουσαν» κτλ. κτλ.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Σε όλο το παραπάνω κείμενο με τους όρους «δάσκαλος» και «εκπαιδευτικός», εννοούμε όλους όσους ασκούν διδακτικό έργο, οποιασδήποτε μορφής, στην προσχολική, στοιχειώδη και μέση βαθμίδα εκπαίδευσης.

«Πειθαρχία» και δημοκρατική αγωγή *

Του Νίκου Γ. Παπαδόπουλου,
Ψυχολόγου-Συμβούλου του ΚΕΜΕ

Η πειθαρχία ως τρόπος αγωγής είναι θέμα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και ενδιαφέρει ιδιαίτερα κάθε γονιό και εκπαιδευτικό. Στα πλαίσια ακριβώς της αγωγής, και συγκεκριμένα της παιδαγωγικής πράξης, η πειθαρχία κατά την παραδοσιακή αντίληψη σημαίνει αναντίρρητη και άκριτη προσαρμογή και υποταγή του μαθητή στις υποδείξεις του σχολείου και του κάθε δασκάλου του. Δηλαδή, κάθε αντίρρηση και αντιθετότητα στη συμπεριφορά του μαθητή προς το σχολείο αποτελούν, σύμφωνα με αυτή τη ξεπερασμένη πια αντίληψη, απειθαρχία. Γι' αυτό και η συμπεριφορά εξαιτίας της απειθαρχίας «πρέπει» να αντιμετωπίζεται με κατάλληλα μέτρα καταστολής. Τέτοια μέτρα στα πλαίσια του σχολείου ή της οικογένειας είναι από τα απλούστερα στα συνθετότερα και αυστηρότερα συνήθως τα εξής: παρατήρηση, προειδοποίηση, απειλή, τιμωρία παραμονής στο σχολείο, εργασία τιμωρίας, στέρηση αμοιβών, μείωση του φιλοδώρηματος (χαρτζιλίκι), απαγόρευση παρακολούθησης της τηλεόρασης, σωματικός σωφρονισμός - χρήση ξύλου κ.τ.λ.

Είναι γεγονός ότι τέτοια μέτρα μένουν χωρίς θετικό αποτέλεσμα και μερικές φορές χειροτερεύουν τα πράγματα δημιουργώντας αντίδραση και όξυνση σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και το γονιό ή τον εκπαιδευτικό. Και αυτό συμβαίνει, γιατί τα μέτρα αυτά όχι μόνο δεν εξαλείφουν την αιτία της απειθαρχικής συμπεριφοράς, αλλά και δε συμβάλλουν στη δημιουργία «αυτοπειθαρχίας». Το παιδί δεν αντιδρά θετικά προς την επιθυμητή συμπεριφορά, και μόνο μαθαίνει να αποφεύγει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και μάλιστα τις περισσότερες φορές μόνο κατά την παρουσία του παιδαγωγού του (γονιού ή εκπαιδευτικού). Ακόμη τα παραπάνω μέτρα δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια στο παιδί που το αφορούν ή που παρακολουθεί σε άλλο παιδί την εφαρμογή τους: διαταράσσουν την προσοχή στο μάθημα, δημιουργούν τάσεις φυγής απ' το σπίτι ή το σχολείο, ανώμαλες συνήθειες ή προβληματικές σχέσεις γενικότερα.

Έτσι είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τις βασικές συνηθισμένες αιτίες της απείθαρχης συμπεριφοράς. Αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: έλλειψη βιωμάτων επιτυχίας, αναζήτηση της προσοχής των άλλων (που έχει ασφαλώς άλλες βαθύτερες αιτίες), ύπαρξη κανόνων τάξης που δεν ανταποκρίνονται στην ιδιαιτερότητα και την ηλικία του παιδιού, επιθετικά μέτρα αγωγής, που προκαλούν αντεπιθετική συμπεριφορά, γενικά αυστηρή αγωγή που οδηγεί σε ανεξέλεγκτη συμπεριφορά του μαθητή, κ.τ.λ.

Ακόμη, στα πλαίσια μάλιστα του σχολείου, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε και τα εξής αίτια: 1) Κουραστική και άσχετη ύλη διδασκαλίας προς τις σύγχρονες παιδευτικές απαιτήσεις, όταν μάλιστα δεν προσφέρει κάτι που ενδιαφέρει το μαθητή και σε εξωσχολικά πλαίσια, δηλ. στη ζωή γενικά. Έτσι πράξεις ενοχλητικές για το μάθημα αποτελούν προσπάθεια για ποικιλία, εναλλαγή και ψυχαγωγία. 2) Υπερβολική ποσοτικά και δύσκολη ύλη διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα σε μια τέτοια περίπτωση είναι η απάθεια, η αδιαφορία, το άσκοπο «πήγαινε - έλα», ή αυξημένη επιθετικότητα που διοχετεύεται σε συμμαθητές, σε δασκάλους και σε σχολικά αντικείμενα. 3) Ο διαφορετικός τρόπος αγωγής των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μια τάξη. Πράγματα δηλ. που ο ένας επιτρέπει, απαγορεύει ο άλλος και αυτό φέρει σύγχυση, παρεξηγήσεις και διαταραχές καμιά φορά αρκετά έντονες. 4) Οι κανόνες της σχολικής ζωής, όταν αυτοί διατυπώνονται και καθορίζονται αποκλειστικά και μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι οι μαθητές δεν κατανοούν τη σημασία πολλών κανόνων και δεν τους τηρούν. Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε τη σημασία των μαθητικών κοινοτήτων και της υπεύθυνης και αποφασιστικής συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή γενικά.

Εκτός από τις διάφορες ειδικές συνθήκες, που μπορεί να αποτελούν ή να δημιουργούν αιτίες για προβληματική και απείθαρχη συμπεριφορά των παιδιών στα οικογενειακά και σχολικά πλαίσια, υπάρχουν και ορισμένες βασικές και ιδιαίτερα αξιοπρόσεχτες αιτίες, που σχετίζονται με ορισμένες ψυχολογικές, θα λέγαμε, νομοτέλειες. Αυτές τις νομοτέλειες διαπίστωσε συγκεκριμένα και τις επισήμανε για πρώτη φορά ο διεθνώς γνωστός ψυχολόγος της σχολής του Βερολίνου Κουρτ Λεβίν (Lewin) με έρευνές του το 1933 στην Αμερική. Οι σχετικές διαπιστώσεις αξίζει να αναφερθούν με λίγα λόγια εδώ. Πρόκειται για τους γνωστούς «τρόπους αγωγής», που διακρίνονται βασικά στις εξής κατηγορίες: τον αυταρχικό, το δημοκρατικό και τον αντιαυταρχικό τρόπο αγωγής στην παρεξηγημένη του μορφή της πλήρους ελευθερίας. Οι τρόποι αυτοί ακολουθούνται σταθερά και νομοτελειακά από συγκεκριμένα γνωρίσματα στη συμπεριφορά και την όλη προσωπικότητα των ατόμων που αφορούν αντίστοιχα. Και συγκεκριμένα:

Χαρακτηριστικά του αυταρχικού τρόπου αγωγής είναι η υποταγή του μαθητή, η ανελευθερία και έλλειψη κριτικής από μέρους του. Τα προσωπικά ενδιαφέροντά του παραμένουν απαρατήρητα. Έτσι αποτυχίες και κακές καταστάσεις δεν αποδίδονται καν σε κοινωνικές, αλλά σε ατομικές αιτίες, πράγμα που οδηγεί σε συναισθήματα ενοχής και στην παραδοχή ελλειπτικής

«ευφύιας». Έτσι δημιουργείται ακόμη πνευματική εξάρτηση και η νόηση λειτουργεί μέσα σε καθορισμένα πλαίσια, παράλληλα προς τη συναισθηματική εξάρτηση που δημιουργείται από τις ανασχές και την έλλειψη πρωτοβουλίας ή δημιουργείται αντίθετα επιθετική συμπεριφορά!

Χαρακτηριστικά του ανεξέλεγκτου ή αδιάφορου τρόπου αγωγής (που φτάνει την ασυδοσία) είναι η πλήρης ανασφάλεια του ατόμου και η ανικανότητά του να αναγνωρίσει όρια συμπεριφοράς και να προσανατολιστεί σωστά, γιατί ακριβώς δεν έχει γνωρίσει και δεν έχει εκτιμήσει τη σημασία τέτοιων ορίων. Γι' αυτό και η συμπεριφορά του κυμαίνεται ανάμεσα στην «ξίπασιά» και την επιθετικότητα απ' τη μια μεριά και στην αγχώδη ή (και) φανατική προσκόλληση σε πρόσωπα, ιδέες ή πράγματα απ' την άλλη μεριά.

Χαρακτηριστικά, τέλος, του δημοκρατικού τρόπου αγωγής είναι η συνεργασία του γονιού και εκπαιδευτικού με το παιδί σε ελεύθερο διάλογο ή σε εργασία κατά ομάδες, η προώθηση-ενθάρρυνση της εποικοδομητικής κριτικής και η αλληλεγγύη των μελών μιας ομάδας. Γι' αυτό και η επίδοση και η μάθηση στον τρόπο αυτό συγκριτικά με τον αυταρχικό τρόπο διπλασιάζονται και οι δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή αναπτύσσονται ιδιαίτερα. Η βούληση του μαθητή δεν μπορεί βέβαια να ικανοποιείται πάντοτε, αλλά δεν επιτρέπεται και να καταστρατηγείται. Δοκιμή, σύγκριση, συζήτηση όλων των θεμάτων σε βάση συνεργασίας και αμοιβαίας υπευθυνότητας είναι αρχές που εφαρμόζονται σταθερά και οδηγούν ακριβώς στη σωστή κοινωνικοποίηση και τη συνειδητή αποδοχή των κανόνων που αναγνωρίζονται ως απαραίτητοι στην κοινωνία και στη ζωή γενικά.

Είναι φανερό ότι οι δυο πρώτοι τρόποι αγωγής που αναφέρθηκαν αποτελούν ακραίες μορφές στις οποίες ακριβώς λείπει το μέτρο της συμπεριφοράς. Η αποφυγή των άκρων συμπίπτει με το δημοκρατικό τρόπο αγωγής. Και χρειάζεται να τονιστεί ότι η ορθή κάθε φορά αποφυγή των άκρων αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης ικανότητας και συνδυασμού γνώσεων, εμπειρίας και διαίσθησης. Γι' αυτό και θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την αγωγή ως την τέχνη εύρεσης του «μέτρου» ανάμεσα στη «Σκύλλα» της απόλυτης ελευθερίας και στη «Χάρυβδη» του απόλυτου περιορισμού, για να χρησιμοποιήσουμε μια σχετική σκέψη του Σίγμουντ Φρόυντ.

Η παράθεση των παραπάνω ψυχολογικών ερευνητικών διαπιστώσεων έγινε για να μπορέσει ο αναγνώστης και μόνος του να τοποθετήσει και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του ως γονιός ή εκπαιδευτικός. Προσωπικά δε διστάζουμε να πούμε ότι, σε ό,τι αφορά το θέμα μας, η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται οπωσδήποτε έξω από τα πλαίσια της αυταρχικής αγωγής στο σύνολό της, αλλά το θέμα παραμένει ανοιχτό, αν έχει πάντοτε και σε όλες τις περιπτώσεις προσεγγίσει τη δημοκρατική ή την ακραία μορφή της αντι-αυταρχικής, και κατά συνέπεια επίσης λανθασμένης αγωγής. Είναι γεγονός ότι η δημοκρατική αγωγή δεν αποκτάται και δεν μπορεί να εφαρμοστεί από τη μια μέρα στην άλλη. Απαιτεί και προϋποθέτει χρόνο και σύστημα ή καλύτερα εξασφάλιση ορισμένων σχετικών όρων.

Στη σύγχρονη αγωγή η πειθαρχία δεν μπορεί να ισχύσει πια, γιατί έχει αντικατασταθεί από την κατανόηση και τη συνεργασία, που αν εφαρμόζονται με συνέπεια εξουδετερώνουν τις αιτίες «απειθαρχίας», γιατί ακριβώς έχουν δημιουργήσει τη λεγόμενη «αυτοπειθαρχία» και υπευθυνότητα του μαθητή. Γι' αυτό και σε άλλη ευκαιρία έχουμε σημειώσει (βλ. το βιβλίο μου: Εφηβεία, η ηλικία των προβλημάτων, σ. 57) τα εξής χαρακτηριστικά: «Η ανάγκη επιβολής ποινών είναι σύγχρονα και απόδειξη αποτυχίας της προσπάθειας για μια καλή αγωγή (των νέων) είτε στην οικογένεια είτε στο σχολείο. Και σωστή αγωγή είναι εκείνη που προλαβαίνει την απειθαρχία με την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας».

Βασικές αρχές δημιουργίας της αυτοπειθαρχίας είναι η *συνέπεια*, η *ειλικρίνεια*, η φιλικότητα, η *συνεργασία* και η *κατανόηση* στις σχέσεις ενηλίκων-γονιών και εκπαιδευτικών - και παιδιών ή νέων γενικά. Έτσι τη θέση της πειθαρχίας ως αρχής αγωγής την παίρνει σε μια σύγχρονη αγωγή κυρίως η κατανόηση και η συνεργασία. Προϋπόθεση επιτυχίας στην εφαρμογή των αρχών αυτών είναι η διαλεκτική διαφώτιση, η εξήγηση και η απόδειξη συνυπευθυνότητας σε ό,τι θέλουμε να πείσουμε τους νέους να αναγνωρίσουν και να δεχτούν ως απαραίτητο στη συμπεριφορά και γενικά στον τρόπο ζωής τους.

Οι παραπάνω αρχές αναφέρονται ασφαλώς στη δημιουργία κλίματος σύγχρονης αγωγής γενικά και έχουν, θα λέγαμε, μακροπρόθεσμο χαρακτήρα. Γι' αυτό χρειάζεται, νομίζουμε, να αναφερθούμε και στην άμεση ή *πρακτική αντιμετώπιση* εκδηλώσεων αταξίας (ή έστω «απειθαρχίας»), απροσεξίας ή και επαναστατικότητας και κυρίως μέσα στην τάξη. Για τις περιπτώσεις αυτές θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του τους παρακάτω προληπτικούς και επανορθωτικούς τρόπους:

1) Μια *αυστηρή ματιά* μπορεί κάλλιστα να επαναφέρει στην «τάξη». Έχει μάλιστα το πλεονέκτημα ότι δε χρειάζεται καν να διακόψει κανείς την καθαυτό διδακτική του ασχολία λεκτικά και για πολύ διάστημα.

2) Ένα *αστείο* (Humor) σε δύσκολες γενικά καταστάσεις, αλλά στην κατάλληλη στιγμή, ή ακόμη μια παρατήρηση ή ενέργεια που ενέχει κάτι ευχάριστο και σύγχρονα διδακτικό και μπορεί να «λύσει» την ένταση, να εκτονώσει την απρόσφορη ατμόσφαιρα².

3) Διάφορες *ενθαρρυντικές παρατηρήσεις* που ενισχύουν το ενδιαφέρον για το μάθημα και τη σχολική γενικά μορφωτική προσπάθεια. Δε θα πρέπει όμως να είναι στερεότυπες και συχνές.

4) Δημιουργία *θετικού αντιπερισπασμού* κυρίως σε πεισματικές αντιδράσεις, π.χ. μια εύκολη ερώτηση που επαναδημιουργεί ενδιαφέρον και προσοχή.

5) Σκόπιμη *παράβλεψη* κυρίως όταν ο μαθητής «απειθαρχεί» συνειδητά (επίτηδες) ανεξάρτητα για ποιο λόγο, γιατί έτσι θα αυτοδιαλυθεί η σκοπιμότητά του. Σ' αυτή την περίπτωση η υπομονή και η ψυχική άνεση και αρχοντιά είναι απαραίτητες ιδιότητες.

6) Αντίθετα προς μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, - *έπαινος της επιθυμητής*

συμπεριφοράς του μαθητή, ώστε να γίνουν στη συνείδησή του οι σχετικές συνδέσεις για επανάληψη παρόμοιας συμπεριφοράς.

7) Ζήτηση άμεσης συμμετοχής των μαθητών στον καθορισμό των κανόνων τάξης και εργασίας στη συγκεκριμένη τάξη, στο σχολείο γενικά αλλά και γενικότερα στις σχέσεις μας μαζί τους. Συγκεκριμένα η ανάθεση υπευθυνότητας «τήρησης της τάξης» σε ένα «άτακτο» μαθητή ή η ανάθεση κάποιας αρμοδιότητας σε ένα αντιδραστικό τύπο μαθητή, που δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του, αποβαίνει συνήθως θετική τεχνική διόρθωσής του.

Ο συνδυασμός της σταθερής τήρησης των παραπάνω αρχών και η εφαρμογή των πρακτικών αυτών τρόπων πρόληψης και διόρθωσης άτακτης συμπεριφοράς των μαθητών δεν μπορεί παρά να προλαβαίνει και να εξουδετερώνει σχεδόν κάθε ένταση στις σχέσεις εκπαιδευτικών (ή και γονιών) και μαθητών.

Εκτός από τις βασικές αρχές και τους πρακτικούς τρόπους που αναφέρθηκαν σε σχέση με μια σύγχρονη αντιμετώπιση του θέματος της «πειθαρχίας» είναι, νομίζουμε, απαραίτητο να δημιουργηθούν από τους αρμόδιους οργανισμούς και τις σχετικές υπηρεσίες (Υπουργεία, Δήμους, Κοινότητες κ.τ.λ.) δυνατότητες διοχέτευσης των εντάσεων και της ζωτικότητας των νέων με τη μουσική, το χορό (σε αίθουσες έξω από τις δισκοθήκες!), τα αθλητικά (πέρα από το ποδόσφαιρο!), ώστε να προλαβαίνονται και με αυτούς τους τρόπους περιπτώσεις «απειθαρχίας» συμπεριφοράς των μαθητών. Ο γνωστός Ρώσος παιδαγωγός ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ τονίζει χαρακτηριστικά ότι η «πειθαρχία» δεν είναι μέθοδος, ούτε μέσο αλλά αποτέλεσμα μιας σωστής αγωγής! Και εδώ ακριβώς φαίνεται η βαθύτερη και ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην παλιά, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη αγωγή σε ό,τι αφορά το θέμα μας.

Στα όσα αναφέραμε, αναπτύξαμε το θέμα μας κυρίως από την άποψη της παιδαγωγικής ψυχολογίας και βέβαια δεν το εξαντλήσαμε. Και θα πρέπει να σημειώσουμε ότι κανένα πρόβλημα της παιδαγωγικής ή της ψυχολογίας δεν υπάρχει που να μην αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα και στην κοινωνικοοικονομική διάσταση. Για πολλούς λόγους δεν μπορούμε βέβαια να αναφερθούμε εδώ σ' αυτή την πλευρά του θέματος. Είναι όμως απαραίτητο να σημειώσουμε τουλάχιστο με λίγα λόγια ό,τι αφορά την κοινωνικοοικολογική πλευρά του. Και συγκεκριμένα, θα υπάρξουν πάντοτε σε ένα σχολείο περιπτώσεις αταξίας και «απειθαρχίας», και αν ακόμη τηρηθούν και εφαρμοστούν ακριβώς τα όσα από παιδαγωγικοψυχολογική άποψη αναπτύχθηκαν, όσο θα υπάρχει στενότητα χώρου στην τάξη και μεγάλος αριθμός μαθητών στην κάθε τάξη και στο σχολείο γενικά. Αλλά και μια άλλη πτυχή της σχολικής πραγματικότητας αξίζει να επισημανθεί στη συνάρτησή της με το θέμα μας: Είναι τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, που στην παραδοσιακή και άτεγκτη μορφή τους παρέχουν βάσεις και αιτίες για ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών που κλιμακώνεται από την αδιαφορία μέχρι την αταξία και την επαναστατικότητα ιδίως στην εφηβική ηλικία. Προβλήματα λοιπόν συμπεριφοράς και αταξίας των μαθητών θα συνεχίζουν να υπάρχουν όσο τα προγράμματα παραμένουν

ασυγχρόνιστα σε ύλη μαθημάτων, σε μαθήματα και ώρες διδασκαλίας τους και σε ποικιλία κατευθύνσεων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών που διαφοροποιούνται όσο προχωρεί η ηλικία. Σε όλα όμως τα παραπάνω θέματα έχουμε κιόλας σημαντικές αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, που ασφαλώς θα αρχίσουν να έχουν τους «καρπούς» τους. Πάντως σε ό,τι αφορά τις άμεσες και καθημερινές σχέσεις και την επικοινωνία δασκάλου-μαθητή χρειάζεται να προσέξουμε όλοι μας ως εκπαιδευτικοί και γονιορισμένες αρχές δημοκρατικής συμπεριφοράς στη διδακτική μας πράξη και στην αντιμετώπιση του άλλου. Και βέβαια η πράξη βοηθάει και επαληθεύει αλλά και διαψεύδει τη θεωρία.

Είναι λοιπόν φανερό ότι κάθε επιμέρους προσπάθεια εκσυγχρονισμού της αγωγής όσο καλή και αν είναι, είναι καταδικασμένη σε περιορισμένα θετικά αποτελέσματα, αν δεν συνδυαστεί με τον εκσυγχρονισμό και άλλων πλευρών της αγωγής.

Βασική βιβλιογραφία

- CORRELL, W.: Einführung in die Pädagogische Psychologie, Donauwörth: Auer 1966.
- HETZER, H.: Pädagogische Psychologie, τομ. 10 του Handbuch der Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1959.
- MAKARENKO, A.S.: Vorträge über Kindererziehung, Berlin: Volkseigener Verlag 1970.
- MICHEL, C.-NOVAK, F.: Kleines Psychologisches Wörterbuch,, Freiburg: Herder 1975.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Ν.Γ.: Εφηβεία, η ηλικία των προβλημάτων, Αθήνα 1978.
- : Ψυχολογία αγωγής του παιδιού, Αθήνα 1983 (5η εκδ.)
- : Παιδαγωγική Ψυχολογία — Η μάθηση, Αθήνα 1981.
- : Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σχολικά προγράμματα - Ψυχολογική και συγκριτική θεώρηση», στο περιοδ. «Οικονομία και Κοινωνία», Αθήνα 1981 (Ιούνιος).
- Η σύγχρονη Ψυχολογία — Σύντομη εισαγωγή, Αθήνα 1983.
- ΠΑΠΑ, ΑΘ.: Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, Αθήνα: Σιδέρης 1980.
- RAUCH, E.-ANZINGER, W.: Wörterbuch - Kritische Erziehung, Frankfurt/M.: Fischer 1975.
- SCHREINER, G.: Disziplin, στου Speichert, H. (εκδ.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1975.

Παραπομπές

- * Από το πρόσφατο στην κυκλοφορία βιβλίο του κ. Ν. Παπαδόπουλου «Θέματα σύγχρονης ψυχολογίας και αγωγής», Αθήνα 1983, εκδ. του «Κέντρου Ψυχολογικών Μελετών», με ορισμένες αλλαγές που έκανε ο ίδιος (ειδικά για την εδώ δημοσίευσή του).
1. Σε πολιτικά κλαίσια αυτές οι μέθοδοι και μορφές σχέσεων βρίσκονται συνήθως σε παραλληλότητα με συντηρητικές κατευθύνσεις. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατό ένα άτομο να μην έχει πολιτική συντηρητική τοποθέτηση, να έχει όμως συμπεριφορά αυταρχική και νοοτροπία συντηρητική. Σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται βέβαια για μια νόθα κατάσταση (πβ. το «ψευδοδημοκράτης»). Αλλά και το αντίθετο είναι δυνατό: Να έχει κάποιος συντηρητική πολιτική τοποθέτηση (από παραδοσιακούς ή άλλους λόγους), να είναι όμως δημοκρατικός στη νοοτροπία και συμπεριφορά του. Έτσι, ενώ ο πρώτος («ψευδοδημοκράτης») εξυπηρετείται γιατί καλύπτεται ο πραγματικός αρνητικός ρόλος του (πβ. την έννοια του «καιροσκόπου»), ο δεύτερος εμποδίζεται στο να έχει θετική αποδοχή και αποτελέσματα, γιατί δεν πείθει εύκολα. Γι' αυτό και ο πρώτος χρειάζεται εσωτερική - ψυχική συνέπεια, δηλ. αλλαγή νοοτροπίας, ο δεύτερος εξωτερική αλλαγή, δηλ. αλλαγή πολιτικής ένταξης.
 2. Ασφαλώς εδώ χρειάζεται πολλή φαντασία, εφευρετική ικανότητα, ευελιξία, γνώσεις γενικές και πρακτικές και ακόμη αφηγηματικότητα. Τα ταιριαστά ανέκδοτα π.χ. είναι θαυμάσιο «φάρμακο».
 3. Και βέβαια δεν υπάρχει αμφιβολία ότι από τους αρμόδιους φορείς έχουν αρχίσει κιόλας να γίνονται ορισμένα πράγματα σ' αυτή την κατεύθυνση και να προγραμματίζονται περισσότερα.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του δημοτικού σχολείου

του Κώστα Ανδριόπουλου
Σχολικού Συμβούλου Δ.Ε.

Η εργασία αυτή αποτελεί το καταστάλαγμα της μελέτης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου και των σχετικών βιβλίων της ελληνικής βιβλιογραφίας, που μπόρεσα να προμηθευτώ και των όσων έμαθα στα δυο σεμινάρια, που έγιναν για την επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων της Δημοτικής Εκπαίδευσης και έχει για σκοπό να κάνει μια συνοπτική παρουσίαση της φιλοσοφίας, των γενικών αρχών και χαρακτηριστικών και της δομής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου.



Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο αποτελούν μια πολύ σοβαρή επιστημονική εργασία, που θεμελιώνεται πάνω στις σύγχρονες παιδαγωγικές, ψυχολογικές, διδακτικές και κοινωνικές απαιτήσεις και αποσκοπούν στην αναγέννηση και στον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πατρίδα μας. Οι ομάδες εργασίας, που δουλεύουν και συντάσσουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, λαβαίνουν υπόψη τους σε πλάτος και βάθος τα πορίσματα της γενετικής και γνωστικής ψυχολογίας, ακόμη και τα αντίστοιχα προγράμματα και βιβλία, που υπάρχουν στις άλλες χώρες, σε Ανατολή και Δύση, δεν αντιγράφουν όμως ξένα πρότυπα. Δημιουργούν δικό τους πρωτότυπο έργο με υλικό παρμένο από την ελληνική πραγματικότητα και με οδηγό και στόχο την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών της πατρίδας μας.

Για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης εκδόθηκαν από το κράτος βοηθητικά βιβλία για τις δυο μικρότερες τάξεις του Δημοτικού, εκτός από το Αναγνωστικό, και ιδιαίτερα βιβλία για το δάσκαλο. Τα βιβλία του μαθητή και τα βιβλία του δασκάλου αποτελούν συνέχεια και συμπλήρωση των

νών αναλυτικών προγραμμάτων και μόνο για τεχνικούς λόγους δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτά.



Τα νέα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι ένας απλός κατάλογος διδακτέας ύλης, όπως ήταν τα παραδοσιακά. Μαζί με τα βιβλία του μαθητή και του δασκάλου αποτελούν ολοκληρωμένα πλάνα εργασίας στα οποία τα μορφωτικά αγαθά (διδασκτέα ύλη) είναι ταξινομημένα σε όλα τα μαθήματα σε γενικές και μερικές διδακτικές ενότητες στις οποίες υπάρχουν τα πάντα. Πρώτα-πρώτα καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της μάθησης, στη συνέχεια παρέχεται η ύλη (κείμενα, ασκήσεις, εικόνες, σχεδιαγράμματα κ.α.), υποδεικνύονται οι μαθησιακές διαδικασίες, οι ενέργειες του δασκάλου και οι δραστηριότητες των μαθητών, τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν και τέλος ακολουθεί η αξιολόγηση των μαθητών. Μελετώντας όλα αυτά ο δάσκαλος και επιστρατεύοντας και τις δικές του γνώσεις και ικανότητες και την πείρα του και λαβαίνοντας υπόψη και τις δυνατότητες του σχολείου και των μαθητών του, σχεδιάζει τη διδασκαλία κάθε αντικειμένου μάθησης και την πραγματοποιεί κατά τον πιο αποδοτικό τρόπο.

Οι διδακτικές ενότητες είναι έτσι διαμορφωμένες, ώστε η όλη διδασκαλία του κάθε αντικειμένου μάθησης να μη μπορεί να ταυτιστεί μόνο με τις δραστηριότητες και ενέργειες του δασκάλου, όπως γινόταν συνήθως μέχρι σήμερα. Απαιτείται οπωσδήποτε η ενεργή και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών. Η διδασκαλία γίνεται για τη μάθηση και η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση του καθενός μας. Ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης και δεν αποταμιεύει τις γνώσεις που του προσφέρονται, όπως αποταμιεύουμε τα χρήματα στις τράπεζες και στα ταμειυτήρια· τις γνώσεις τις ανακαλύπτει ή καλύτερα τις οικοδομεί μόνος του ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές του και με την κατάλληλη μεθοδική βοήθεια από το δάσκαλό του και πάντοτε με αυτενεργή και ερευνητική προσπάθεια.

Ανάλογη με τη φύση του κάθε μαθήματος και το περιεχόμενο των διδακτικών ενότητων οι μαθητές ατομικά ή εταιρικά ή ομαδικά προβαίνουν σε ένα πλήθος από δραστηριότητες: αναγνωρίζουν πράγματα και καταστάσεις, παρατηρούν και διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους, συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες, ερευνούν και εξετάζουν, κάνουν υποθέσεις και δοκιμάζουν λύσεις, πειραματίζονται. Ταυτόχρονα προβαίνουν και σε νοητικούς χειρισμούς: κάνουν αναλύσεις, αντιστοιχήσεις, ταξινομήσεις, διατάξεις, αφαιρέσεις, συνθέσεις, γενικεύσεις, που υψώνουν το παιδί πάνω από το επίπεδο του αισθητού.

Με όλες αυτές τις σωματικές, αισθησιοκινητικές και νοητικές ενέργειες οι μαθητές όχι μόνο κατακτούν τη συγκεκριμένη γνώση αλλά και το κυριότερο, οικοδομούν γνωστικές δομές, που οδηγούν σε μια δυναμική σχέση του μαθητή με το περιβάλλον του, το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτιστικό, γιατί εξασφαλίζουν τη μεταφορά της γνώσης και σε άλλες προβληματικές καταστάσεις και σε άλλα νοητικά επίπεδα.

Η απόκτηση των γνωστικών δομών από το μαθητή αποτελεί συστατικό στοιχείο των μορφωτικών αγαθών. Δηλαδή οι μαθησιακές διαδικασίες, οι ενέργειες του δασκάλου και οι δραστηριότητες των μαθητών δεν αποτελούν μόνο μέσα για την επίτευξη των στόχων μάθησης αλλά αποτελούν και μέρος αυτών των ίδιων των στόχων μάθησης. Σε κάθε διδακτική ενότητα είναι διπλός ο στόχος, επιδιώκεται δηλαδή ταυτόχρονα και η κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης και η απόκτηση της μεθοδικής διαδικασίας που οδηγεί σε αυτή τη γνώση και γενικότερα σε κάθε γνώση της ίδιας κατηγορίας. Έτσι τα παιδιά δε μαθαίνουν μόνο γνώσεις αλλά μαθαίνουν και το πως να μαθαίνουν. Με τα γνωστικά και ηθικά σχήματα που οικοδομούν, τα παιδιά γίνονται ικανά να αφομοιώσουν τον κόσμο της γνώσης και της ζωής στην πληρότητά του, να προσαρμοστούν στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που ζουν και να γίνουν αυριανοί πολίτες αυτόνομοι και ανεξάρτητοι, ελεύθεροι και υπεύθυνοι, ικανοί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και ζωής.



Σκοπός της εκπαίδευσης σήμερα δεν είναι να κάνει το μαθητή παντογνώστη και σοφό άνθρωπο. Εξάλλου αυτό είναι και ανέφικτο μετά από τις συνεχείς εκρήξεις της γνώσης και την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας στην εποχή μας. Σκοπός του σχολείου κυρίως είναι να βοηθήσει το παιδί να οργανώσει την εμπειρία του, να αναπτύξει τη σκέψη του και να αποκτήσει ένα θετικό τρόπο συμπεριφοράς απέναντι στην κοινωνία και στη ζωή.

Το σύγχρονο σχολείο φιλοδοξεί να δημιουργήσει ολοκληρωμένους ανθρώπους, δημοκρατικούς και ελεύθερους, δημιουργικούς και εφευρετικούς, που να είναι ικανοί να συνεργάζονται, να ανακαλύπτουν και να εφευρίσκουν νέα πράγματα και όχι απλώς να αναπαράγουν δουλικά αυτά που δημιούργησαν οι περασμένες γενιές, ανθρώπους με κριτικό μυαλό, που θα κρίνουν και θα επαληθεύουν και δε θα δέχονται άκριτα ό,τι τους προσφέρουν, ανθρώπους ευαίσθητους στα κοινωνικά και πανανθρώπινα προβλήματα, που θα έχουν τη διάθεση και τη δύναμη να αγωνιστούν για τη λύση τους.

Τα Ελληνόπουλα πρέπει να τα μάθουμε να αφομοιώνουν και να κρατούν κάθε καλό στοιχείο που διαθέτει η σημερινή κοινωνία και η πολιτιστική μας παράδοση και να αγωνίζονται συνειδητά και ασταμάτητα για μια καλύτερης ποιότητας ζωή. Να αγωνίζονται για μια καλύτερη κοινωνία, για μια κοινωνία απαλλαγμένη από το άγχος, την αλλοτρίωση και την εκμετάλλευση. Να αγωνίζονται για την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος και για την εδραίωση της παγκόσμιας ειρήνης, που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιβίωση της ανθρωπότητας.



Η αξιολόγηση των μαθητών από το δάσκαλο γίνεται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά κυρίως στο τέλος κάθε γενικής ή μερικής διδακτικής ενότητας και έχει για σκοπό όχι να κατατάξει τους μαθητές σε μια κλίμακα αριθμητική ή αλφαβητική, δίνοντας στον καθένα ένα βαθμό ανάλογα

με την επίδοσή του παρά να εκτιμηθεί σε ποιό βαθμό πληρότητας, αρτιότητας και τελειότητας επιτεύχθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι της μάθησης. Έτσι διαπιστώνονται τα κενά, οι ελλείψεις και οι αδυναμίες των μαθητών σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης.

Στη συνέχεια προβλέπεται από τα νέα προγράμματα και βιβλία η διερεύνηση των αιτιών της υστέρησης των μαθητών και ο σχεδιασμός, με βάση τα συμπεράσματα αυτής της διερεύνησης, της επανατροφοδότησης των μαθητών.

Η υστέρηση των μαθητών μπορεί να οφείλεται σε πολλούς και διάφορους λόγους: στο ότι το παιδί δεν έχει κάνει καλή κοινωνική ή σχολική προσαρμογή, στο ότι το παιδί έχει ψυχολογικά προβλήματα, στο ότι είχε ελλιπή φοίτηση λόγω ασθένειας, στο ότι η πνευματική του ηλικία δε συμβαδίζει με τη χρονολογική κ.α. Η διερεύνηση αυτή όμως δε σταματά στο μαθητή, προχωρεί και στο δάσκαλο. Οφείλει να διερωτηθεί και ο ίδιος ο δάσκαλος μήπως για την υστέρηση των μαθητών του φταίει και ο ίδιος, μήπως δεν κατείχε πλήρως το αντικείμενο διδασκαλίας, μήπως δεν εφάρμοσε τη σωστή μέθοδο, μήπως δε δούλεψε με τους μαθητές του στο επίπεδο του συγκεκριμένου, μήπως δε χρησιμοποίησε αρκετή και κατάλληλη εποπτεία κ.α. Έτσι με την αξιολόγηση των μαθητών συναξιολογείται και αυτοαξιολογείται και ο ίδιος ο δάσκαλος και προσπαθεί να γίνει καλύτερος μαζί με τους μαθητές του.

Μετά τη διερεύνηση των αιτιών της υστέρησης σχεδιάζεται και πραγματοποιείται η επανατροφοδότηση των μαθητών και του δασκάλου, δηλαδή το επαναληπτικό μάθημα ή μαθήματα, για να καλυφτούν τα κενά και οι ελλείψεις και να ξεπεραστούν οι αδυναμίες, στο μέτρον του δυνατού βέβαια, των μαθητών και του δασκάλου. Σε πολλές περιπτώσεις στα βιβλία του μαθητή ή σε ιδιαίτερο φυλλάδιο, στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων ή μετά από ένα αριθμό μαθημάτων, υπάρχει έτοιμο το test αξιολόγησης ή το επαναληπτικό μάθημα. Στις άλλες περιπτώσεις ο δάσκαλος οφείλει να σχεδιάσει ο ίδιος το test αξιολόγησης ή το επαναληπτικό μάθημα ή και τα δυο και να τα δώσει στους μαθητές του.



Σύμφωνα με αυτές τις θέσεις η βαθμολογία, αριθμητική ή αλφαβητική καταργείται στις εργασίες των μαθητών. Τα γνωστά μας Α, Β και Γ που είχαμε τελευταία απαγορεύονται. Είναι αρκετή η μονογραφή του δασκάλου.

Η άποψη ότι με την κατάργηση της βαθμολογίας παύει η άμιλλα μεταξύ των μαθητών, τα παιδιά αποθαρρύνονται και δε δείχνουν ενδιαφέρον και δεν καταβάλλουν προσπάθεια για μάθηση είναι λαθεμένη. Η βαθμολογία είναι ένα εξωτερικό κίνητρο για μάθηση και κάνει κακό παρά καλό, γιατί καλλιεργεί τον ατομισμό και τον εγωισμό και πληγώνει τους αδύνατους μαθητές. Στο σχολείο σήμερα επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και το καλύτερο είναι η χαρά και η ικανοποίηση που νιώθει ο άνθρωπος, όταν ανακαλύπτει, μαθαίνει ή δημιουργεί κάτι.

Η βαθμολογία αναπτύσσει τον ανταγωνισμό, τη ζήλεια και το φθόνο μεταξύ των μαθητών. Το σύγχρονο σχολείο επιδιώκει ακριβώς το αντίθετο. Επιδιώκει τη συντροφικότητα και τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια, το συνεταιριστικό πνεύμα, που λείπει από μας τους Έλληνες και που όμως το έχουμε τόσο πολύ ανάγκη σήμερα, για να λύσουμε τα οικονομικά και κοινωνικά μας προβλήματα.

Η άμιλλα είναι δεχτή με την έννοια της υπέρβασης του ίδιου του εαυτού μας, δηλαδή της αδιάκοπης προσπάθειας, για να γινόμαστε ολοένα και πιο ικανοί και πιο τέλειοι και πιο ολοκληρωμένοι, πραγματώνοντας τις δυνατότητες, που μας έχει εφοδιάσει η φύση, ως τον πιο μεγάλο δυνατό βαθμό. Πολύ παραστατικά παρουσιάζει την ιδέα αυτή ο ποιητής λέγοντας: «Εδώ δεν είναι να 'μαι εγώ πάνω από σένα ή εσύ πάνω από μένα, εδώ είναι να 'ναι ο καθένας μας πάνω από τον εαυτό του».

Η αναγνώριση της αξίας δεν κινδυνεύει με την κατάργηση της βαθμολογίας. Τα παιδιά που έχουν «τη σφραγίδα της δωρεάς» θα τραβήξουν μπροστά και δεν έχουν ανάγκη από τη διάκριση της βαθμολογίας που πληγώνει τα άλλα παιδιά. Τα ίδια τα παιδιά φυσικά και αυθόρμητα κάνουν την καλύτερη αξιολόγηση. Ξέρουν πολύ καλύτερα από το δάσκαλό τους ποιός είναι ο πρώτος μαθητής, ποιός είναι ο καλύτερος στα ελληνικά, ποιός στα μαθηματικά κ.τ.λ. Αναγνωρίζουν τις αξίες και τις παραδέχονται αρκεί να υπάρχει στην τάξη η συντροφικότητα και η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια.

Ο δάσκαλος οφείλει να σταθεί πιο κοντά στο μέσο και προπάντων στον αδύνατο μαθητή. Αυτός έχει ανάγκη περισσότερο από τη βοήθειά του. Οφείλει να του δείξει αγάπη και ενδιαφέρον και να τον βοηθήσει να μάθει κι αυτός και να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή.



Οι βασικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες συντάσσονται τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία είναι οι εξής:

1. Το παιδί της ηλικίας του Δημοτικού Σχολείου βρίσκεται στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, η σκέψη του δηλαδή κάνει όλες σχεδόν τις λογικές και νοητικές ενέργειες που κάνουμε εμείς οι μεγάλοι αλλά όχι στο αφηρημένο επίπεδο με αφηρημένες έννοιες, ιδέες και σύμβολα παρά στο συγκεκριμένο επίπεδο, χειριζόμενο το παιδί τα ίδια τα πράγματα. Έτσι πρέπει να αποφεύγονται οι αφηρημένες έννοιες, οι επιστημονικοί ορισμοί και κανόνες, οι απομνημονεύσεις και οι αποστηθίσεις, η στείρα λογοκοπία του δασκάλου και η παθητικότητα του μαθητή.

Πρέπει να παρέχεται πλούσιο εποπτικό υλικό στα παιδιά, υλικό που να απευθύνεται σε, όσο το δυνατό, περισσότερες αισθήσεις και όχι μόνο στην όραση, όπως γινόταν συνήθως μέχρι σήμερα, και προπάντων στις μυοκινητικές αισθήσεις του παιδιού. Χειριζόμενο και ερευνώντας αυτό το υλικό το παιδί και με την κατάλληλη μεθοδική βοήθεια του δασκάλου οδηγείται μόνο του ή και με τη συνεργασία των συμμαθητών του στην ανακάλυψη ή καλύτερα στην οικοδόμηση της γνώσης.

Αυτή η γνώση, που αποκτά με αυτό τον τρόπο το παιδί, είναι η πραγματική γνώση, είναι γνώση σταθερή, σίγουρη και γόνιμη. Ταυτόχρονα το παιδί οικοδομεί και τις γνωστικές δομές που συντελούν στη συστηματοποίηση και στη μεταφορά των γνώσεων.

Έχουμε τέλος και ένα άλλο, πολύ σημαντικό κέρδος. Τα παιδιά, με αυτό τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, νιώθουν αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία, νιώθουν τη χαρά της δημιουργίας και της επιβεβαίωσης του εαυτού τους. Ισχυροποιούν έτσι το αυτοσυναίσθημά τους και αναπτύσσουν ψυχολογικά ισορροπημένα και ελεύθερη προσωπικότητα.

Αυτή η τόσο σπουδαία αρχή αποτελεί ανακάλυψη του ιδρυτή της γενετικής και ψυχολογίας Piaget και των συνεργατών του.

2. Κάθε γνώση μπορεί να αποκτηθεί από τον άνθρωπο σε κάθε ηλικία αρκεί να προσφερθεί σε κατάλληλη μορφή αλλά επιστημονικά έντιμη. Κατάλληλη μορφή διδασκαλίας είναι εκείνη που στηρίζεται στις νοητικές και ψυχοκινητικές δυνάμεις του ανθρώπου της αντίστοιχης ηλικίας και επιστημονικά έντιμη είναι εκείνη που σέβεται τις βασικές αρχές και τη μέθοδο έρευνας της επιστήμης που αναφέρεται η γνώση.

Η αρχή αυτή εμπορεύεται από τις έρευνες και τη θεωρία του Bruner.

Αυτές οι δυο βασικές αρχές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την επιλογή, τη συγκέντρωση, την οργάνωση και τη διάταξη των μορφωτικών αγαθών στο αναλυτικό πρόγραμμα.



Η επιλογή, η συγκέντρωση, η οργάνωση και η διάταξη των μορφωτικών αγαθών (διδασκτέας ύλης) και γενικά η όλη δομή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων αντιστοιχίζεται με τη δομή του νοητικού κόσμου του παιδιού, όπως παρουσιάζεται στα διάφορα εξελικτικά στάδια.

Η γνωστή μας συγκέντρωση των μορφωτικών αγαθών γύρω από τα κέντρα διαφέροντος της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας καταργείται, γιατί αποτελεί τεχνική σύνδεση και στηρίζεται μόνο στην τοπική και χρονική συνάφεια των πραγμάτων και των γεγονότων, η οποία είναι περιστασιακή και συμπτωματική και μάλιστα χωρίς προέκταση στο χώρο και στο χρόνο με την έννοια του εδώ και αλλού, του άλλοτε και τώρα. Οι αρχές πάνω στις οποίες στηριζόταν η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία ξεπεράστηκαν από τις νεότερες έρευνες και ανακαλύψεις της ψυχολογίας, γι' αυτό στην Ευρώπη και Αμερική εγκαταλείφτηκε από τη δεκαετία του 1960. Στην πατρίδα μας επέζησε μέχρι τελευταία και ίσως ακόμη πολλοί δάσκαλοι να της έχουν εμπιστοσύνη και να τη θεωρούν σπουδαίο εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθημάτων των μικρότερων τουλάχιστον τάξεων του Δημοτικού.

Στα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία η συγκέντρωση των μορφωτικών αγαθών γίνεται με τις γνωστικές δομές των επιστημών, πράγμα που επιβάλλεται από τις ανακαλύψεις της γενετικής και γνωστικής ψυχολογίας. Γνωστικές δομές μιας επιστήμης λέγονται οι έννοιες και οι αρχές με τις οποίες οργανώνονται όλες οι επί μέρους γνώσεις της επιστήμης αυτής σε ένα ενιαίο

γνωστικό σύνολο. Στην περίπτωση λ.χ. του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος οι βασικές έννοιες και αρχές των επιστημών που συναποτελούν το μάθημα αυτό είναι: η εξέλιξη, η προσαρμογή, η αλληλεξάρτηση, η συμβίωση, η ισορροπία της φύσης, το οικοσύστημα, η κοινωνική οργάνωση κ.α. Οι γνωστικές αυτές δομές επενδύονται με το κατάλληλο μορφωτικό υλικό και παρουσιάζονται σε μορφή ανάλογη με τις ψυχοκινητικές και νοητικές δυνάμεις του παιδιού σε κάθε ηλικία. Έτσι τα μορφωτικά αγαθά οργανώνονται και συστηματοποιούνται με βάση την εσωτερική συνοχή και συνάφεια του περιεχομένου των επιστημών που αντιστοιχίζονται με τη δομή του νοητικού κόσμου του ανθρώπου και αποτελούν την έκφραση της νομοτέλειας του αντικειμενικού κόσμου στη συνείδηση του ανθρώπου.



Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία τα μορφωτικά αγαθά έχουν οργανωθεί σε πέντε τομείς μάθησης, δηλαδή σε πέντε μαθήματα — γνωστικές δομές ή σε πέντε ομάδες συγγενών μαθημάτων. Αυτά είναι: η Μελέτη του Περιβάλλοντος, η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Αισθητική Αγωγή και η Φυσική Αγωγή.

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος έχει ως αντικείμενο μάθησης την εξερεύνηση και μελέτη του φυσικού, του κοινωνικού και του ιστορικοπολιτιστικού περιβάλλοντος και αντλεί τα μορφωτικά αγαθά από τα παραδοσιακά μαθήματα: την Πατριδογνωσία, τη Γεωγραφία, τη Φυσική Ιστορία, τη Φυσική Πειραματική και Χημεία, από την Κοινωνιολογία, την Ανθρωπολογία, την Ιστορία, από την οικονομική δραστηριότητα του ανθρώπου, από την κοινωνική, την πολιτιστική και τη θρησκευτική ζωή κ.τ.λ. Τα μορφωτικά αυτά αγαθά τα μορφοποιεί σε ένα σχήμα μαθησιακών διαδικασιών και δραστηριοτήτων, δεξιοτήτων και συγκεκριμένων γνώσεων, διαθέσεων και στάσεων προκειμένου να επιτευχτεί ο σκοπός του μαθήματος που είναι η μελέτη και η αξιοποίηση του περιβάλλοντος για την εξυπηρέτηση του ανθρώπου. Από την Γ' τάξη κι επάνω προβλέπονται και ιδιαίτερα μαθήματά Ιστορίας και Θρησκευτικών για να καλυφτεί όση ιστορική και θρησκευτική ύλη δεν μπορεί να ενσωματωθεί στη Μελέτη του Περιβάλλοντος.

Το μάθημα αυτό έχει καθαρά ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Τα μορφωτικά αγαθά που προσφέρονται ανήκουν στις περιοχές της γνώσης που προσδιορίζουν την ανθρώπινη ζωή. Αυτές είναι: «Ο άνθρωπος και η κοινωνική ζωή», «Ο άνθρωπος και η φύση», «Ο άνθρωπος και ο ζωικός κόσμος» και «Ο άνθρωπος και ο πολιτισμός». Οι περιοχές αυτές μερικοποιούνται σε οχτώ γενικές ενότητες και αυτές υποδιαιρούνται σε θέματα για επεξεργασία που είναι προβληματισμοί με τους αντίστοιχους σκοπούς σε κάθε περίπτωση.

Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας η γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών μπαίνει σε τελείως διαφορετική βάση και το γλωσσικό μάθημα παίρνει καινούρια μορφή.

Με τα παλιά προγράμματα το γλωσσικό μάθημα χωριζόταν σε τρία επί μέρους και ανεξάρτητα μεταξύ τους μαθήματα: την Ανάγνωση, τη Γραμματική

και την Έκθεση. Η Ανάγνωση υπηρετούσε κυρίως γνωστικούς, εθνικούς, θρησκευτικούς, φρονηματιστικούς και ψευδολογοτεχνικούς σκοπούς και ελάχιστα συντελούσε στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, όπως και τα άλλα δυο μαθήματα της Γραμματικής και της Έκθεσης με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονταν.

Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις, το γλωσσικό μάθημα είναι ενιαίο και αδιάσπαστο, δηλαδή η Ανάγνωση, η Γραμματική και η Έκθεση ενοποιούνται σε ένα μάθημα που ονομάζεται «Νεοελληνική Γλώσσα» με αντίστοιχο βιβλίο για το μαθητή «Η γλώσσα μου». Έχει κύριο σκοπό, μέσα από τη γλωσσική πράξη, να αναπτύξει γλωσσικά το παιδί καλλιεργώντας όλους τους τομείς της γλωσσικής ικανότητας: την προφορική έκφραση, τη γραπτή έκφραση, την ακρόαση, την ανάγνωση και την κατανόηση.

Έτσι το γλωσσικό μάθημα αποκτά αυτοτέλεια και παύει να είναι υπηρετικό της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και των άλλων μαθημάτων. Τα κείμενά του εμπνέονται βέβαια από τα δημοκρατικά ιδανικά και τις αξίες του νέου ελληνισμού και κρύβουν μηνύματα κοινωνικά, πατριωτικά και πανανθρώπινα. Είναι παιδοκεντρικά, έχουν ψυχολογική, κοινωνιολογική και αισθητική κάλυψη, είναι πλούσια εικονογραφημένα και καλογραμμένα και συνταγμένα σύμφωνα με τη Γραμματική και το Συνταχτικό της κοινής νεοελληνικής (δημοτικής) γλώσσας.

Το μάθημα των Μαθηματικών περιλαμβάνει εκτός από την Αριθμητική και τη Γεωμετρία και ενότητες από τα σύγχρονα Μαθηματικά (λογικομαθηματικές έννοιες και σύνολα). Προηγείται η διδασκαλία των λογικομαθηματικών εννοιών, δηλαδή των εννοιών μέσα στο χώρο και των εννοιών της ταξινόμησης, της αντιστοίχισης και της διάταξης, γιατί αυτές βοηθούν το παιδί να σχηματίσει την έννοια του σταθερού και αμετάβλητου της ύπαρξης των αντικειμένων, της ποσότητας, του όγκου και του βάρους των αντικειμένων και του πληθικού αριθμού των συνόλων που αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η μαθηματική σκέψη.

Η θεμελίωση των Μαθηματικών επάνω στην έννοια του συνόλου και όχι της μονάδας δεν αποτελεί μόνο επιστημονική αλλά και ψυχολογική απαίτηση, γιατί εναρμονίζεται στη λειτουργικότητα της ανθρώπινης νόησης και στην ανάπτυξή της, όπως απέδειξαν οι έρευνες και οι ανακαλύψεις της γενετικής και γνωστικής ψυχολογίας. Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσω των συνόλων συμφωνεί με τη συνολική αντίληψη του παιδιού και με την προσπάθειά του να οργανώνει τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις ιδέες του σε ευρύτερα σύνολα για να μπορέσει έτσι να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο και τον εαυτό του.

Τέλος η Αισθητική Αγωγή περιλαμβάνει τα παραδοσιακά μαθήματα της Μουσικής, της Ιχνογραφίας και της Χειροτεχνίας και η Φυσική Αγωγή τη Γυμναστική, το οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι, τις αθλοπαιδιές και το σχολικό

αθλητισμό και όλα αυτά διδάσκονται σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις.



Η διάταξη των μορφωτικών αγαθών (διδασκτέα ύλη) στα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά και ψυχολογικά δεδομένα, είναι σπειροειδής ή κοχλιωτή και όχι «καθ' ομοκέντρους κύκλους», όπως γινόταν στην παλιά Διδακτική. Κάθε αντικείμενο μάθησης δεν εξαντλείται με την πρώτη φορά που παρουσιάζεται αλλά επανέρχεται με το πέρασμα του χρόνου στην ίδια τάξη ή από τάξη σε τάξη και η μελέτη του συνεχώς διευρύνεται και βαθαίνει. Σε πολλά μαθήματα οι ίδιες διδακτικές ενότητες επαναλαμβάνονται από τάξη σε τάξη πλουτισμένες όμως με περισσότερα μορφωτικά στοιχεία και σε ένα ανώτερο και ευρύτερο ερευνητικό επίπεδο, για να βαθύνουν, να διευρύνουν και να ολοκληρώσουν τις γνώσεις τους οι μαθητές από το ένα μέρος και από το άλλο να επωφελούνται οι μαθητές εκείνοι, που για διάφορους λόγους, δεν μπόρεσαν να τις αφομοιώσουν.

Με αυτή τη συγκέντρωση και διάταξη των μορφωτικών αγαθών σε διδακτικές ενότητες, που συνεχώς ευρύνονται και βαθαίνουν από τάξη σε τάξη, εξασφαλίζεται η συνοχή και η αλληλουχία των γνώσεων και το παιδί προοδευτικά οικοδομεί μια συνολική και ενιαία θεώρηση του κόσμου και της ζωής που συνεχώς εξελίσσονται και μεταβάλλονται. Ακόμη με αυτή τη συγκέντρωση και διάταξη πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό η υπέρβαση της γνώσης σε τόπο και χρόνο με την έννοια του εδώ κι αλλού, του άλλοτε και τώρα, καθώς και η μεταφορά της γνώσης, γιατί οι γνωστικές δομές που οικοδομεί ο μαθητής λειτουργούν ως υποδοχές νέας γνώσης, δηλαδή με τις γνωστικές δομές ο μαθητής γίνεται ικανός να ανακαλύπτει, να μαθαίνει και να εφευρίσκει καινούρια πράγματα.

Αυτής της μορφής τα αναλυτικά προγράμματα, που επιβάλλονται από τις σύγχρονες απαιτήσεις της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της διδακτικής, έχουν πάρει διεθνώς την ονομασία *curricula*.



Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία είναι έτσι διαμορφωμένες οι μαθησιακές διαδικασίες που το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας των μαθητών να γίνεται στο σχολείο και μόνο ένα μικρό μέρος πάει για το σπίτι. Αυτό το μέρος της εργασίας, που πάει για το σπίτι, είναι ικανά όλα σχεδόν τα παιδιά να το εκτελέσουν και δεν απαιτεί ιδιαίτερη μόρφωση από τους γονείς, για να επιβλέψουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Έτσι καταργείται και η παραπαιδεία στο χώρο τουλάχιστον της δημοτικής εκπαίδευσης.

Αυτή η αντιμετώπιση του προβλήματος της εργασίας των μαθητών επιβάλλεται από τις ψυχοσωματικές και πνευματικές δυνάμεις των μαθητών και από τη δημοκρατική απαίτηση για παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για εκπαίδευση και μόρφωση σε όλα τα παιδιά του ελληνικού λαού, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή από τις οικονομικές δυνατότητες που έχουν.

Είναι απαράδεχτο εμείς οι μεγάλοι να εργαζόμαστε πενθήμερο τη βδομάδα και οχτάωρο ή εφτάωρο την ημέρα και τα παιδιά μας να εργάζονται πέντε ή έξη ώρες στο σχολείο και άλλες τόσες στο σπίτι, για να βγάλουν πέρα τη σχολική εργασία και ας αφήσουμε τις άλλες απασχολήσεις και εργασίες που τους δημιουργούμε (ξένες γλώσσες, μουσικό όργανο, χορός, εξωσχολικός αθλητισμός). Τα παιδιά έχουν ανάγκη για ξεκούραση περισσότερο από μας τους μεγάλους και ακόμη περισσότερο έχουν ανάγκη να παίξουν και να ζήσουν και να χαρούν την παιδική τους ηλικία. Έτσι μόνο θα αναπτυχθούν φυσιολογικά και θα γίνουν ψυχολογικά ισορροπημένοι και ολοκληρωμένοι άνθρωποι.

Τέλος με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται και τελείως διαφορετική η αντιμετώπιση του προβλήματος της διόρθωσης των εργασιών των παιδιών. Οι σύγχρονες ψυχολογικές έρευνες ανακάλυψαν πως για να πετύχει η διόρθωση του λάθους το σκοπό για τον οποίο γίνεται, πρέπει να γίνεται από αυτόν που έκανε το λάθος και σε χρόνο που είναι, όσο το δυνατό, πιο κοντά στο χρόνο που διαπράχτηκε το λάθος. Σύμφωνα με αυτή την αρχή προβλέπεται η διόρθωση των λαθών και ο έλεγχος και η αξιολόγηση γενικά των εργασιών των μαθητών να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές με την κατάλληλη μεθοδική καθοδήγηση του δασκάλου και, κατά το δυνατό, σε χρόνο άμεσο με το χρόνο της διάπραξης του λάθους ή της εκτέλεσης γενικά της εργασίας.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του Δημοτικού Σχολείου παρόλες τις παραπάνω προδιαγραφές και προϋποθέσεις, που στηρίζονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, ψυχολογικές, διδαχτικές και κοινωνικές απαιτήσεις, θα έχουν οπωσδήποτε αδυναμίες και ελλείψεις, πράγμα που είναι φυσικό. Σύμφωνα όμως με την εκτίμηση και ομολογία εκείνων που γνωρίζουν καλύτερα τα πράγματα έχει γίνει και γίνεται σωστή δουλειά. Εξάλλου σε διεθνή παιδαγωγικά συνέδρια που παρουσιάστηκαν τα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου δέχτηκαν τα πιο ευμενή και κολακευτικά σχόλια.

Σε αυτή τη φάση εκείνο που προέχει είναι να περάσουν στα σχολεία τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, να μελετηθούν από τους δασκάλους και να εφαρμοστούν σωστά και να ενημερωθούν και οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, για να συντρέξουν τη μεγάλη αναγεννητική προσπάθεια που γίνεται σήμερα στο χώρο γενικά της δημόσιας εκπαίδευσης. Όλα αυτά αποτελούν εξάλλου και βασική προϋπόθεση για να επισημανθούν και οι τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις που έχουν.

Στη συνέχεια θα επακολουθήσει η συστηματική αξιολόγηση και στάθμιση και όλοι οι δάσκαλοι θα έχουν την ευκαιρία να κάνουν την κριτική τους, να συγκεντρώσουν τις παρατηρήσεις τους και να τις στείλουμε στις ομάδες εργασίας και σύνταξης του Κ.Ε.Μ.Ε., για να τις λάβουν υπόψη τους για τη βελτίωση των μελλοντικών εκδόσεων.

Όλο αυτό το σκεπτικό δεν αποκλείει βέβαια κάθε άμεση καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική. Όχι μόνο δεν αποκλείεται μια τέτοια κριτική αλλά και επιβάλλεται.

Βιβλιογραφία

1. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία για το μαθητή και το δάσκαλο του Δημοτικού Σχολείου που έχουν εκδοθεί.
2. «Ψυχολογία και Παιδαγωγική» του J. Piaget Εκδόσεις: «Νέα Σύνορα»
3. «Προβλήματα Ψυχολογίας» του J. Piaget Εκδόσεις: «Νέα Σύνορα»
4. «Ψυχολογία και Επιστημολογία» του J. Piaget Εκδόσεις: «Υποδομή»
5. «Εισαγωγή στον Πιαζέ» του Π. Ρίτσμοντ Εκδόσεις: «Υποδομή»
6. «Η διαδικασία της Παιδείας» του J. Bruner Εκδόσεις: «Καραβία»
7. «Παιδαγωγώ και Διδάσκω» του R. Dottiens Εκδόσεις: «Δίπτυχο - Unesco»
8. «Για μια σύγχρονη Παιδαγωγική» του Μ. Μανακόρντα Εκδόσεις: «Οδυσσέας»
9. «Ψυχοπαιδαγωγική» του Χρ. Φράγκου Εκδόσεις: «Παραζήση»
10. «Αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών» του Μ. Κασσωτάκη.
11. «Παιδαγωγική του Σχολείου» του Π. Ξωχέλη. Εκδόσεις: «Κυριακίδη - Θεο/νίκη»
12. «Σύγχρονη Διδακτική» του Ι. Κουτσάκου Εκδόσεις: «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου»
13. «Σύγχρονη Διδακτική. Θεωρία και πράξη» του Γ. Μαραγκουδάκη.
14. «Οικοδόμηση της γνώσης και διδασκαλία» του Γ. Μαραγκουδάκη Εκδόσεις: «Δίπτυχο»
15. «Η μάθηση. Ψυχολογική θεώρηση» του Γ. Μαραγκουδάκη Εκδόσεις: «Ηράκλειτος Ε.Π.Ε.»
16. «Ψυχολογία μάθησης» του Κ. Κίτσου. Εκδόσεις: «Αωδώνη»
17. «Το γλωσσικό μάθημα» του Αρ. Βουγιούκα. Εκδόσεις: «Νικόδημος»
18. «Άρθρα και μελετήματα» του Αρ. Βουγιούκα Εκδόσεις: «Νικόδημος»
19. «Δομική διδασκαλία μάθησης στο γλωσσικό μάθημα» του Γιαν. Σαλβαρά Εκδόσεις: «Νικόδημος»
20. «Πρόγραμμα. Εκπαιδευτικοί στόχοι. Μεθοδολογία» του Ν. Πετρουλάκη.
21. «Αρχές Αναλυτικού Προγράμματος» του Αντώνη Μπενέκου.
22. «Καπνισμένο Τσουκάλι» Ποίημα του Γιάννη Ρίτσου.
23. «Άρθρα σχετικά δημοσιευμένα στα περιοδικά: «Σύγχρονα Θέματα», «Σύγχρονη Εκπαίδευση», «Νέα Παιδεία», «Γλώσσα», «Σχολείο και Ζωή», «Επιστημονικό Βήμα», «Το Σχολείο και το Γ. Ι.τι»

Δημοτικό Σχολείο και Φυσική Πειραματική

Θεοφάνης Γ. Διονυσόπουλος
Δάσκαλος
Πειραματικού Σχολείου
Πανεπιστημίου Αθηνών

Ένας σωστός τρόπος διδασκαλίας της Φυσικής Πειραματικής για το Δημοτικό Σχολείο, είναι ορθό, να ξεκινάει από τα παιδικά βιώματα και να καταλήγει σε μια αρμονία αυτών και της επιστήμης. Αυτό αποτελεί μια τέχνη, που πρέπει να ξέρει κάθε δάσκαλος.

Ο κάθε δάσκαλος που διδάσκει Φυσική Πειραματική και θέλει να ικανοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του για έρευνα και γνώση με ακατανόητες πληροφορίες μόνο και μόνο για να βρίσκεται μέσα στα πλαίσια της υποχρεωτικής διδασκείας ύλης του αναλυτικού προγράμματος δημιουργεί τη δυσπιστία των μαθητών και τη δική του, απέναντι σ' αυτό το πρόγραμμα και στο σχολείο.

Στη διδασκαλία της Φυσικής Πειραματικής από το δάσκαλο, χρειάζεται να αναπτυχθεί αμοιβαία συνεργασία και σωστή σχέση Φυσικής και Παιδαγωγικής ώστε να τον βοηθούν και τα δυο σαν ένα. Έτσι δεν απονεκρώνεται το μάθημά του μέσα σε όργανα και συσκευές, τύπους και νόμους και δεν κοινωνικοποιεί απλώς και μόνο το παιδί.

Στη διδακτική πράξη δεν πρέπει να υπερφορτώνει το παιδί με γνώσεις και θεωρίες και οφείλει να εξετάσει τη σχέση μεθόδου και πνευματικής κατάστασης των μαθητών.

Βασικό θεωρείται να βρεθεί ένας εύκολος δρόμος πάνω στη μέθοδο διδασκαλίας χωρίς παραμόρφωση εννοιών της Φυσικής Πειραματικής, επειδή προκύπτουν προβλήματα όπως η ευαισθησία που παρουσιάζουν πολλά παιδιά του Δημοτικού Σχολείου, όταν ο δάσκαλος προσφέρει γνώσεις που δε συμφωνούν απόλυτα με τις καθημερινές τους εμπειρίες.

Καλό και ωφέλιμο είναι ο δάσκαλος ν' αποδείξει στα παιδιά ότι μπορούν να γνωρίσουν τον κόσμο της Φυσικής Πειραματικής και τη γλώσσα της, μέσα απ' τον κόσμο του σπιτιού, του κήπου, του αγρού, του δάσους, των εργαλείων, της ανθρώπινης εργασίας, των συσκευών, του πλούτου της γης, διότι θα είχαμε

αποτυχία της σχολικής αποστολής που προετοιμάζει τον άνθρωπο για τη ζωή και του επιτρέπει να χρησιμοποιεί τα μέσα που ευκολύνουν την καθημερινή του ζωή, εάν διδάσκει μόνο για να βρίσκεται μέσα στα «πλαίσια της υποχρέωσης και του αναλυτικού προγράμματος».

Μια ορθή επεξεργασία ενός μαθήματος της Φυσικής Πειραματικής, που να εξασφαλίζει στο μικρό μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο κατάκτησης των γνώσεων και να αναπτύξει την εξειδικευμένη σκέψη του με τη βοήθεια του δασκάλου του, χρειάζεται να περιέχει ή και να βαδίζει πάνω σε ορισμένα γνωρίσματα όπως:

1. Απλό λεξιλόγιο σχετικά με τις ερωτήσεις επανάληψης (κατανόηση μαθητών εύκολη).
2. Ερωτήσεις που να περιλαμβάνουν ολόκληρο το μάθημα κι όχι μεμονωμένα ένα μέρος του. (Διευκολύνει τη συμμετοχή όλων).
3. Απλά και πρακτικά εύκολα πειράματα σχετικά με το προς παράδοση μάθημα.
4. Επεξήγηση παραστατική, με χρησιμοποίηση οργάνων και του πίνακα, των πειραμάτων, διότι κατανοούνται ευκολότερα από τα παιδιά.
5. Κατά την παράδοση το προς παράδοση μάθημα να περιλαμβάνει και στοιχεία του προηγούμενου, ώστε να προκαλείται αφ' ενός μεν το ενδιαφέρον για το καινούργιο μάθημα και συγχρόνως να δίνεται και η ευκαιρία σ' όλους τους μαθητές να συμμετέχουν με τις απαντήσεις τους στην παράδοση.
6. Η ύλη της Φυσικής Πειραματικής κατά παράδοση πρέπει να είναι σύμφωνη σε μέτρο (μακρότητα) με τις δυνατότητες των μαθητών (τις οποίες φυσικά γνωρίζει ο δάσκαλος) ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και να μην καθιστά την ώρα της Φυσικής Πειραματικής κουραστική.

Επί πλέον διευκολύνει το δάσκαλο να προσέξει περισσότερο τα πειράματα και συγχρόνως να λύνει απορίες και να απαντά σε τυχόν ερωτήσεις των μαθητών του. Έτσι κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους και γίνεται περισσότερο κατανοητή η ύλη της Φυσικής Πειραματικής.

Εξ άλλου από παρατηρήσεις στη διάρκεια μαθημάτων Φυσικής Πειραματικής προκύπτει, ότι χρήσιμες, βοηθητικές και διευκολύνουσες την επιτυχία γενικά των μαθημάτων της Φυσικής Πειραματικής στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις!

- α. Το πείραμα*
- β. Προετοιμασία δασκάλου*
- γ. Χρήση πίνακα*
- δ. Απρόοπτη επανάληψη.*

Για την καθεμιά δύνανται ν' αναφερθούν τα εξής:

- α. Το πείραμα*

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ενός μαθήματος Φυσικής Πειραματικής είναι η χρησιμοποίηση του πειράματος στις μικρότερες τάξεις

(μεγαλύτερες τάξεις Δημοτικού - μικρότερες Γυμνασίου), διότι έτσι επέρχεται σχέση θεωρίας - πράξης: Αυτό βοηθάει αρκετά τα παιδιά, διότι έχουν την τάση και το ενδιαφέρον να μαθαίνουν κάτι καινούργιο, κάτι που τους προκαλεί αυτό το ενδιαφέρον. Επί πλέον δεν έχουν συνειδητοποιήσει ορισμένες έννοιες και όρους και τους είναι απαραίτητο να δουν το πείραμα.

Αργότερα όταν μάθουν τις έννοιες και τους όρους αυτούς, σιγά - σιγά παρατηρούμε ότι χάνουν αυτό το ενδιαφέρον προς το πείραμα γιατί πλέον τους είναι γνωστό (μεγαλύτερες τάξεις Γυμνασίου - Λυκείου).

β. Προετοιμασία δασκάλου

Η προετοιμασία του δασκάλου είναι ακόμη μια κύρια και καλή προϋπόθεση για την επιτυχή εκτέλεση ενός μαθήματος Φυσικής Πειραματικής. Πλην όμως από παρατηρήσεις, νομίζω ότι καλή είναι η προετοιμασία, καλύτερη όμως η ελεύθερη προετοιμασία, δηλαδή εκείνη που δεν είναι εντός ορισμένων πλαισίων που δεσμεύουν την ελεύθερη εξέλιξη του μαθήματος. Διότι προκύπτουν ερωτήσεις των μαθητών που αποσπούν πολλές φορές το δάσκαλο από το θέμα προς διδασκαλία και ίσως και την τάξη, οπότε εάν υπάρχει η περιορισμένη προετοιμασία εντός ορίων (σ' ένα καλούπι) είναι δύσκολο να ξαναεπανέλθει ο διδάσκων άνετα στη συνέχιση του μαθήματος, χάνεται δηλαδή η αρμονικότητα του μαθήματος.

Απαραίτητη επομένως η σφαιρική (όσο το δυνατό) γνώση και προετοιμασία για κάθε μάθημα από μέρους του δασκάλου για να διατηρείται πιο άνετο και πιο ενδιαφέρον το κάθε μάθημα.

γ. Χρήση πίνακα

Αξιόλογη και συγχρόνως απαραίτητη είναι η ταυτόχρονη χρήση του πίνακα με το πείραμα, διότι το παιδί του Δημοτικού Σχολείου αρέσκεται να παρατηρεί το πείραμα και συγχρόνως ν' αντιγράφει ότι του προσφέρεται στον πίνακα. Αυτό το διευκολύνει να καταλάβει ακόμη περισσότερο και ευκολότερα το κάθε πείραμα - μάθημα και επί πλέον χρησιμοποιεί την έμφυτη τάση του να ζωγραφίζει ότι βλέπει. Γιατί αναφέρω τούτο; Διότι ελεύθερα πλέον και με τη χρησιμοποίηση της ζωγραφικής μαθαίνει παραστατικότερα με τη βοήθεια της έμφυτης αυτής εκφραστικότητάς του (ζωγραφική), εκείνο που του προσφέρεται χωρίς να αποσπά την προσοχή του από το αντικείμενο της διδασκαλίας.

δ. Απρόοπτη επανάληψη

Απαραίτητη επίσης είναι και η κατά μικρά διαστήματα επανάληψη κεφαλαίων χωρίς προετοιμασία με ανάλογες και κατάλληλες ερωτήσεις, διότι έχει διαπιστωθεί και διαπιστώνεται ακόμη ότι τα παιδιά αρέσκονται να ερωτούνται και να θυμούνται ν' απαντούν αρκετά καλά σ' εκείνα τα ήδη διδαχθέντα που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον. Συγχρόνως ο δάσκαλος διαπιστώνει ότι δεν είναι απλός μεταδότης γνώσεων, αλλά ότι οδηγεί το μαθητή στους βασικούς δρόμους γνώσης της φύσης.

Η Ονυχοφαγία

Σε Μαθητές Δημοτικών Σχολείων Πόλεως Ιωαννίνων

Συμέλα Τσαλουχίδου-Σαββαντίδου
Επισκέπτρια Αδελφή
Τμήματος Σχολικής Υγιεινής Ιωαννίνων

Κατά τις επισκέψεις μου στα σχολεία παρατήρησα ότι πολλά παιδιά «τρώγανε» τα νύχια τους. Θεώρησα χρήσιμο να βρω το ποσοστό των παιδιών που έχουν τη συνήθεια της ονυχοφαγίας και τη σχέση που μπορεί να έχει η ονυχοφαγία με τη σειρά γεννήσεως κάθε παιδιού μέσα στην οικογένεια, καθώς επίσης και με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Με την εργασία αυτή βρέθηκε επίσης πόσα από το σύνολο των μαθητών κατά τάξεις και φύλο είναι μοναχοπαιδιά, πρωτότοκα, δευτερότοκα κ.λπ. (πίνακας I).

Η έρευνα ονυχοφαγίας έγινε κατά το σχολικό έτος 1980-81 σε 2.270 μαθητές, 1.164 αγόρια και 1.106 κορίτσια ηλικίας 6-12 ετών και στηρίχτηκε σε σχολαστική εξέταση των δαχτύλων των μαθητών. Θεωρούσα ένα παιδί ότι παρουσιάζει ονυχοφαγία, όταν τρώει τα νύχια του από το ένα ή τα δυο χέρια του.

Η ονυχοφαγία οφείλεται στην νευρικότητα των παιδιών. Κατά τον Σπύρο Δοξιάδη (Παιδιατρική-Θεραπευτική σελ. 603, Δάγκωμα των νυχιών), η ονυχοφαγία είναι δείγμα ανασφάλειας ή αμηχανίας.

Η ονυχοφαγία έχει επίπτωση στην σωματική υγεία του παιδιού, καθώς συμβάλλει στην μετάδοση μικροβίων και γίνεται αιτία νοσημάτων και αυτομολύνσεων (Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ-ΓΑΡΤΑΓΑΝΗ και άλλων, Η συχνότητα των οξυούρων κατά την νηπιακή, προσχολική, σχολική, ηλικία σελ. 40).

Ως προς την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού παράγοντα σε γενικές γραμμές βγαίνει το συμπέρασμα ότι όσο ευπορώτερη είναι η οικογένεια, τόσο μεγαλύτερο ποσοστό ονυχοφαγίας παρατηρείται. Είναι δύσκολο όμως να καθοριστεί με στατιστική ακρίβεια, γιατί δεν είναι εύκολο να προσδιορισθεί η

οικονομική κατάσταση της οικογένειας ενός παιδιού, αφού αυτή δεν μπορεί να διαπιστωθεί μόνο από το επάγγελμα του πατέρα ή και της μητέρας.

Η έρευνα έγινε σε 9 σχολεία της περιφέρειάς μου: 3ο, 4ο, 6ο, 7ο, 9ο, 12ο, 13, 14, και Πεντέλης Ιωαννίνων.

Το ποσοστό ονυχοφαγίας στο σύνολο των παιδιών είναι 16,43% (πίνακας ΙΙΙ). Στα κορίτσια το ποσοστό είναι μεγαλύτερο 17,90% από τα αγόρια 15,03%.

Όπως φαίνεται στους πίνακες ΙΙ και ΙV στην ηλικία των 7 ετών το ποσοστό των παιδιών που τρώνε τα νύχια είναι 14,08%. Στην ηλικία των 8, 9 και 10 χρόνων το ποσοστό ανεβαίνει σε 18,55%, 18,88%, 18,61% αντίστοιχα για να κατεβεί πάλι στην ηλικία των 11 και 12 χρόνων στο 14,61% και 14,28%.

Η ηλικία έχει προσδιοριστεί κατά τάξεις και όχι ανάλογα με το έτος γεννήσεως δηλ. χωρίς να υπολογισθούν ή αφαιρεθούν τα τυχόν μεγαλύτερα παιδιά (στάσιμα κ.λπ.).

Στα μοναχοπαιδιά το ποσοστό είναι μεγαλύτερο 20%. (Τα πρωτότοκα έχουν μεγαλύτερο ποσοστό 17,58% από τα δευτερότοκα 16,30% και τριτότοκα 13,39% (πίνακας V).

Παρατηρήθηκε ακόμη ότι το ποσοστό ονυχοφαγίας μέσα στην πόλη είναι μεγαλύτερο 19,88% από τα προάστεια 9,40% και ακόμη μικρότερο 7,44% στο Δημ. Σχολείο Πεντέλης που είναι έξω από την πόλη (πίνακας VI). Αυτό βέβαια δεν είναι άσχετο με την παρατήρηση που σημείωσα στην αρχή, ότι η νευρικότητα και ανασφάλεια είναι βασικές αιτίες για το φαινόμενο της ονυχοφαγίας: οι αιτίες αυτές εντοπίζονται και μεγαλώνουν στα αστικά κέντρα, όπου περιορίζεται η ελευθερία των κινήσεων των παιδιών, που είναι υποχρεωμένα να μεγαλώνουν εγκλωβισμένα σε πολυκατοικίες ή να παίζουν στους στενούς δρόμους και μέσα στους ποικίλους θορύβους και κινδύνους της πόλεως.

Αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους Διευθυντές και δασκάλους των Σχολείων, στα οποία έγινε η έρευνα για το ενδιαφέρον και την πρόθυμη συνεργασία τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

Σειρά γεννήσεως των μαθητών μέσα στην οικογένεια κατά τάξη και φύλο

Τάξ.	Μονογονοπαίδια		Πρώτο		Δεύτερο		Τρίτο		Τέταρτο		Πέμπτο		Έκτο		ΣΥΝΟΛΟ						
	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ					
Α'	5	7	12	89	88	177	79	82	161	26	32	58	5	5	8	1	2	3	203	216	419
Β'	7	11	18	70	76	146	64	78	142	24	23	47	2	3	5	2	1	3	169	192	361
Γ'	4	10	14	82	58	140	89	75	164	27	16	43	5	4	9	1	4	5	208	168	376
Δ'	5	7	12	77	68	145	77	73	150	22	22	44	2	3	5	2	2	4	185	175	360
Ε'	9	5	14	71	72	143	84	62	146	33	39	72	5	4	9	3	3	6	205	185	390
ΣΤ'	4	6	10	72	64	136	87	76	163	21	21	42	7	3	10	2	—	2	194	170	364
	34	46	80	461	426	887	480	446	926	153	153	306	24	22	46	11	12	23	1164	1106	2270

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ

Ονοματεπώνυμα Μαθητών κατά τάξη και φύλο

Τάξη	Μονογονοπαίδια		Πρώτο		Δεύτερο		Τρίτο		Τέταρτο		Σύνολο		%						
	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ							
Α'	1	1	2	10	14	24	12	14	26	2	3	5	2	—	2	27	32	59	14.08
Β'	3	—	3	17	15	32	11	15	26	2	2	4	2	—	2	33	34	67	18.55
Γ'	1	3	4	16	15	31	12	14	26	3	4	7	1	2	3	33	38	71	18.88
Δ'	1	1	2	11	17	28	14	16	30	3	3	6	1	—	1	29	38	67	18.61
Ε'	—	2	2	12	10	22	11	10	21	6	6	12	—	—	—	29	28	57	14.61
ΣΤ	—	3	3	11	8	19	12	10	22	1	6	7	—	—	1	24	28	52	14.28
Συν.	6	10	16	77	79	156	72	78	151	17	24	41	3	6	9	175	198	373	

ΠΙΝΑΚΑΣ III
Ονυχοφαγία κατά φύλο

	Συχνότητα	Αριθ. Μαθητών με Ονυχοφαγία	Ποσοστό %
Αγόρια	1.164	175	15.03
Κορίτσια	1.106	198	17.90
Σύνολο	2.270	373	16.43

ΠΙΝΑΚΑΣ IV
Ονυχοφαγία κατά ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Αριθ. Μαθητών με Ονυχοφαγία	Ποσοστό %
7	419	59	14.08
8	361	67	18.55
9	376	71	18.88
10	360	67	18.61
11	390	57	14.61
12	364	52	14.28
Σύνολο	2.270	373	16.43

ΠΙΝΑΚΑΣ V
Ονυχοφαγία κατά σειρά γεννήσεως

	Συχνότητα	Αριθ. Μαθητών με Ονυχοφαγία	Ποσοστό %
Μοναχοπαίδια	80	16	20
Πρωτότοκα	887	156	17.58
Δευτερότοκα	926	151	16.30
Τριτότοκα	306	41	13.39
Τεταρτότοκα	71	9	12.67

ΠΙΝΑΚΑΣ VI
Ονυχοφαγία σε σχολεία κατά περιοχή

Σχολείο	Συχνότητα	Αριθ. Μαθητών με Ονυχοφαγία	Ποσοστό %
3ο	342	68	19.88
13ο	117	11	9.40
Πεντέλης	94	7	7.44

Οι διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία

Υπό Συναδέλφου Κων. Α. Αλεξάνδρου
Ειδικού Παιδαγωγού
Πτυχ. Πανεπιστημίου Marburg
Καθηγητού -με ανάθεση- στη Μ.Π.Α.
Διευ/ου Προτύπου Ειδικού ΜΠΑ

Σύμφωνα με τα πορίσματα της Παιδαγωγικής και της Παιδοψυχολογίας, η ομιλία ενός φυσιολογικού παιδιού ολοκληρώνεται γύρω στο 4ο έτος της ηλικίας του. Εκείνο που εξακολουθεί να εξελίσσεται ακόμη είναι ο λεξικολογικός θησαυρός του. Αυτό αφορά την πλειοψηφία των παιδιών. Ένα ποσοστό όμως των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας (4-8%) και ένα 2-3% περίπου των ενηλίκων παρουσιάζει διάφορες διαταραχές στην ομιλία. Οι διαταραχές αυτές καθιστούν προβληματική την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, την σχολική του επίδοση και την ψυχοπνευματική του εξέλιξη. Μια έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία είναι η μόνη ενδεδειγμένη λύση στις περισσότερες περιπτώσεις. Υπάρχουν διαταραχές στην ομιλία που θεραπεύονται εξ ολοκλήρου, άλλες που θεραπεύονται κατά ένα ποσοστό και άλλες που δεν θεραπεύονται καθόλου. Τα αποτελέσματα της λογοθεραπείας εξαρτώνται από το είδος της διαταραχής της ομιλίας, από τα αίτια που την προκάλεσαν, από την χρονική διάρκεια που την έχει το άτομο, από την ηλικία και την Νοημοσύνη του ατόμου, καθώς από την ικανότητα του λογοθεραπευτού και από τα όργανα της λογοθεραπείας που χρησιμοποιούνται για τη θεραπεία των διαφόρων διαταραχών της ομιλίας.

Οι κυριότερες διαταραχές της ομιλίας είναι:

1. Δυσλαλία DYSLALIE STAMMELN
2. Δυσγραμματισμός. DYSGRAMMATISMUS
3. Λεγασθένεια ή Δυσλεξία (Δυσγραφία - Δυσαναγνωσία) KONGENITALE LEGASTHENIE ή DYSLEXIE
4. Ρινολαλία. RHINOLALIE

5. Αφασία APHASIE
6. Ομιλία αυτιστικών παιδιών FRUEKKINDLICHER AUTISMUS
7. Δυσαρθρία DYSARTHRIE
8. Δυσφωνία DYSPHONIE
9. Ταχυλαλία ή POLTERN ή TACHYPHEMIE ή TUMULTUS SERMONIS ή PARAPHRASIA PRAECEPTIS
10. Τραυλισμός ή Κεκεδισμός ή Βατταρισμός ή STOTERN ή BALBUTIFS ή SPASMOPHONIE.

1. Δυσλαλία — dyslalie ή stammeln

Για Δυσλαλία μιλάμε όταν ένα παιδί δεν μπορεί να προφέρει σωστά ένα ή περισσότερα σύμφωνα ή δεν τα προφέρει καθόλου ή τα αντικαθιστά με άλλα. Αντί π.χ. καλός λέει χαλός ή αλός ή ταλός κ.λπ. Εάν το άτομο δεν προφέρει μέχρι 5 σύμφωνα μιλάμε για μερική Δυσλαλία, ενώ αν είναι πάνω από 5 μιλάμε για καθολική Δυσλαλία.

Τα σύμφωνα που συνήθως προσβάλλονται κατά τη Δυσλαλία είναι το ρ και σ. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για Ροτακισμό ή Παραροτακισμό, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μιλάμε για σιγματισμό — SIGMATISMUS. Ανάλογα τώρα με την εσφαλμένη θέση της γλώσσας στο σχηματισμό του σίγμα μιλάμε για SIGMATISMUS LABIALIS, S. LATERALIS S. BILLATERALIS, S/PALATALIS, S. ALVEOLARIS, S. NASALIS, S. STRIDENS.

Τα αίτια της Δυσλαλίας είναι κυρίως λειτουργικά (ασυγχρονισμός των οργάνων της ομιλίας) ή οργανικά (ελαφρές εγκεφαλικές βλάβες στην πρώτη παιδική ηλικία, βαρηκοΐα, καθώς επίσης και νοητική καθυστέρηση κάτω των 70 IQ). Το ποσοστό των παιδιών που θεραπεύονται από τη Δυσλαλία είναι αρκετά υψηλό και φθάνει πολλές φορές το 100%. Εξαιρέση αποτελούν τα άτομα με χαμηλή νοημοσύνη, των οποίων το ποσοστό αποθεραπείας κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

2. Δυσγραμματισμός — Dysgrammatismus

Για Δυσγραμματισμό μιλάμε όταν ένα παιδί δεν είναι σε θέση να σχηματίσει μια απλή πρόταση στον προφορικό λόγο μέχρι σημείου που να μην καταλαβαίνουμε τι θέλει να μας πει. Στην ομιλία του δεν υπάρχει συντακτική ακολουθία, ούτε τηρούνται γραμματικοί κανόνες. Το παράδοξο στις περιπτώσεις αυτές είναι ότι ο Δυσγραμματικός δυσκολεύεται να καταλάβει την ομιλία των συνομιλητών του που έχουν φυσιολογική ομιλία. Διακρίνουμε τρία είδη Δυσγραμματισμού:

α. Τον απόλυτο Δυσγραμματισμό κατά τον οποίο το παιδί ούτε πρόταση μπορεί να σχηματίσει, ούτε και είναι σε θέση να επαναλάβει μια πρόταση που θα του πούμε.

β. Τον μερικό Δυσγραμματισμό κατά τον οποίο το παιδί δεν είναι μεν σε θέση να σχηματίσει μια πρόταση, πλην όμως μπορεί να επαναλάβει μια μικρή πρόταση που θα του πούμε.

γ. Τον απλό Δυσγραμματισμό κατά τον οποίο και πάλι το παιδί δεν μπορεί να σχηματίσει μια πρόταση, πλην όμως μπορεί να επαναλάβει μια μεγάλη πρόταση που θα του πούμε έστω και με μερικά λάθη.

Τα αίτια που προκαλούν τον Δυσγραμματισμό είναι κληρονομική προδιάθεση, ψυχοφυσική ανωριμότητα, εγκεφαλικές βλάβες στην πρώτη παιδική ηλικία και Βαρηκοία.

Το ποσοστό αποθεραπείας των Δυσγραμματικών κυμαίνεται σε πολύ ψηλά επίπεδα, κυρίως όταν ο Δυσγραμματισμός οφείλεται σε Βαρηκοία κάτω των 75 DB.

3. Λεγασθένεια ή Δυσλεξία KONGENITALE LEGASTHENIE

Όταν μιλάμε για Λεγασθένεια εννοούμε τη Δυσαναγνωσία και τη Δυσγραφία. Δυσλεξία είναι η αδυναμία του παιδιού να κατακτήσει το μηχανισμό της αναγνώσεως ή της γραφής ή και τα δυο μαζί, αν και η νοημοσύνη του είναι κανονική ή ακόμη και υψηλή. Δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν συνήθως υψηλές επιδόσεις στις θετικές επιστήμες. Δυσαναγνωσία είναι η αδυναμία του ατόμου να κατακτήσει το μηχανισμό της αναγνώσεως. Δυσγραφία είναι η αδυναμία του ατόμου να κατακτήσει το μηχανισμό της γραφής (όχι της ορθογραφίας) αν και δεν παρουσιάζει πρόβλημα νοημοσύνης. Αντί π.χ. να γράφει τραπέζι γράφει ρταπέζι ή ραφέζι κ.λπ. Δηλαδή αντιστρέφει ή παραλείπει γράμματα και γενικά ακρωτηριάζει τις λέξεις.

Τα αίτια της Λεγασθένειας οφείλονται σε βλάβες του οπτικού, ακουστικού και κινητικού αναλυτού με αποτέλεσμα το άτομο να παρουσιάζει τρομερές αντιληπτικές δυσκολίες. Το ρ π.χ. το αντιλαμβάνεται σαν 9, το γ ως Ι κ.λπ. Επίσης δε μπορεί να συγκρατήσει την αλληλουχία των γραμμάτων σε μια λέξη, όπως αναφέραμε και παραπάνω.

Η καταπολέμηση της Λεγασθένειας απαιτεί πολύ χρονικό διάστημα και τα αποτελέσματα δεν είναι δυστυχώς πάντοτε εντυπωσιακά.

4. Ρινολαλία — Rhinolalie

Για Ρινολαλία μιλάμε όταν η ομιλία ενός παιδιού έχει έντονη ρινική χροιά και γίνεται αποκρουστική τόσο για το ίδιο, όσο και για το ακροατήριο. Διακρίνουμε τρία είδη Ρινολαλίας:

α. Την ανοικτή Ρινολαλία (RHINOLALIA APERTA)

Κατά την ανοικτή Ρινολαλία το άτομο προφέρει ορισμένους φθόγγους με τη ρινική κοιλότητα, τους οποίους θα έπρεπε να προφέρει με τη στοματική. Σαν

αίτια αναφέρονται: Βραχύτητα ή κακώσεις της μαλακής υπερώας, κακώσεις του ουρανίσκου, ρωγμές των χειλιών, έλλειψη ή βλάβες της επιγλωττίδας. Βεβαίως εδώ τον πρώτο λόγο έχει ο Ω.Τ.Ρ.Α. Ιατρός.

β. Την κλειστή Ρινολαλία (RHINOLALIA KLAUSA)

Κατά την κλειστή Ρινολαλία το άτομο δεν προφέρει τα μ, ν, λ με τη ρινική κοιλότητα, αλλά με τη στοματική με αποτέλεσμα αντί π.χ. για μάνα να λέει δάδα, αντί για Νανά δαδά κ.λπ.

Σαν αίτια αναφέρονται αδενοειδείς εκβλαστήσεις στο πίσω μέρος της υπερώας, αδυναμία αρθρώσεως, ύψωση της μαλακής υπερώας ύστερα από εγχείρηση αμυγδαλών, μίμηση ατόμων με κλειστή Ρινολαλία.

γ. Μεικτή Ρινολαλία (RHINOLALIE MIXTA)

Είναι η Ρινολαλία στην οποία συνυπάρχουν τα φαινόμενα τόσο της Ανοικτής, όσο και της Κλειστής Ρινολαλίας.

Τα αποτελέσματα της Λογοθεραπείας στις περιπτώσεις των Ρινολαλιών κυμαίνονται σε αρκετά υψηλά επίπεδα.

5. Αφασία — Aphasie

Αφασία είναι η τελεία ή μερική απώλεια του προφορικού ή γραπτού λόγου σ' ένα άτομο.

Τα κυριότερα είδη αφασίας είναι δυο:

α. Η κινητική Αφασία (MOTORISCHE APHASIE) κατά την οποία ο αφασικός δεν μιλάει καθόλου παρ' όλο που καταλαβαίνει την ομιλία των άλλων. Δηλαδή εδώ έχουμε εσωτερικό λόγο. Η εστία της βλάβης βρίσκεται στην 3η μετωπική έλικα του BROCA.

β. Η Αισθητική Αφασία (SHNSORISCHE APHASIE) κατά την οποία ο αφασικός έχει την ικανότητα να αρθρώνει, αλλά δεν μπορεί να καταλάβει την ομιλία των άλλων ή ακόμη και τη σημασία απλών λέξεων. Αιτία η βλάβη του κέντρου VERNTKE. Τα αποτελέσματα της Λογοθεραπείας εξαρτώνται από την αποκατάσταση της οργανικής βλάβης που προκάλεσε η Αφασία.

6. Η ομιλία των αυτιστικών παιδιών (FRUHKINDLICHER AUTISMUS)

Τα αυτιστικά παιδιά εκτός από τα σοβαρά ψυχοπαθολογικά προβλήματα που εμφανίζουν παρουσιάζουν και σοβαρές αποκλίσεις στην ομιλία. Εδώ παρατηρούμε ηχολαλία, αδυναμία χρησιμοποίησεως της γλώσσας σαν μέσον επικοινωνίας. Τα αυτιστικά παιδιά βγάζουν άναρθρες κραυγές χωρίς αιτία και δε μιλάνε σε κανέναν.

Τα αποτελέσματα της Λογοθεραπείας είναι πολύ μικρά και σχετίζονται με την όλη βελτίωση ή επιδείνωση της καταστάσεως του αυτιστικού παιδιού.

Κάτι παρόμοιο είναι και η Εκλεκτική Αλαλία (ELEKTIVER MUTISMUS). Εδώ έχουμε φτωχό λεξιλόγιο, καθυστέρηση εσωτερικού λόγου, μη χρησιμοποίηση προθέσεων, άρθρων, επιθέτων. Ηχολαλία σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν παρουσιάζεται.

7. Δυσαρθρία — DYSARTHRIE

Η Δυσαρθρία είναι μια πολύ βαριά διαταραχή της ομιλίας, γιατί εκτός από την άσχημη άρθρωση έχουμε και δυσκολίες στην κίνηση και συντονισμό των οργάνων της ομιλίας, που οφείλονται σε βλάβες ή ασθένειες των κεντρικών εγκεφαλικών οδών, νεύρων και πυρήνων. Ένα γνώρισμα των δυσαρθρωτικών παιδιών είναι και η ομιλία STAKKATO, δηλαδή ομιλία άτακτη, διακεκομμένη, σε τηλεγραφικό στυλ που καταλήγει σε ξεφωνητά στο τέλος της λέξεως ή προτάσεως.

Διακρίνουμε τρία είδη Δυσαρθρίας:

- α. KORTIKALE DYSARTHRIE
- β. PYRAMIDALE DYSARTHRIE
- γ. EXTRAPYRAMIDALE DYSARTHRIE

Η Λογοθεραπεία στα δυσαρθρικά παιδιά είναι αρκετά επίπονη και τα αποτελέσματα κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα.

8. Δυσφωνία — (DYSPHONIE)

Για Δυσφωνία μιλάμε όταν η ένταση και η διάρκεια της φωνής δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ομιλίας. Αιτία είναι κυρίως η κλημμελής λειτουργία για διάφορους λόγους των φωνητικών χορδών. Διακρίνουμε:

- α. Δυσπλαστική Δυσφωνία
- β. Σπαστική Δυσφωνία
- γ. Ψυχογενή Δυσφωνία
- δ. Υπερκινητική Δυσφωνία
- ε. Υποκινητική Δυσφωνία

Τα αποτελέσματα της Λογοθεραπείας της Δυσφωνίας κυμαίνονται σε υψηλά ποσοστά επιτυχίας.

9. Ταχυλαλία ή POLTERN ή TACHYPHEMIE ή TUMULTUS SERMONIS

Τα παιδιά με Ταχυλαλία μιλούν όχι μόνο πολύ γρήγορα, αλλά και δεν ολοκληρώνουν ιδίως τις τελευταίες συλλαβές της λέξεως και τις τελευταίες

λέξεις της προτάσεως. Πιο έντονα φαινόμενα Ταχυλαλίας έχουμε όταν πρόκειται για μακροσκελείς προτάσεις. Σπασμούς και νευρικές κινήσεις στην Ταχυλαλία δεν παρατηρούμε.

Σαν αιτία της Ταχυλαλίας αναφέρεται κυρίως μια ανισορροπία στις κεντρικές διαδικασίες της ομιλίας.

Τα αποτελέσματα της Λογοθεραπείας κυμαίνονται σε πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας, ιδίως όταν πρόκειται για άτομα ψυχικώς υγιή και φυσιολογικής νοημοσύνης.

10. Τραυλισμός ή Βατταρισμός ή Κεκεδισμός ή STOTTERN ή BALBUTIES κ.λπ.

Ο Τραυλισμός είναι μια οδυνηρή διαταραχή της ομιλίας που έχει τις ρίζες της στην πρώτη παιδική ηλικία. Γίνεται ακόμη πιο οδυνηρή, όταν το άτομο φτάσει στην εφηβική ηλικία, ακόμη δε αργότερα όταν το επάγγελμά του έχει σχέση με έντονες διαπροσωπικές σχέσεις (Εκπαιδευτικός, Δικηγόρος, Δικαστικός, Έμπορος κ.λπ.). Στα κορίτσια το πρόβλημα είναι ακόμη εντονότερο και δυσβάστακτο.

Για την αιτιολογία και τη θεραπεία του Τραυλισμού έχουν γραφεί πάρα πολλά:

α. Ο Τραυλισμός είναι ένα σύμπτωμα μιας πολυπλόκου οργανικής εγκεφαλικής βλάβης, η οποία είναι δυνατόν να έχει κληρονομική σχέση, σε συνδυασμό με νευροφυσιολογικές και βιοχημικές αλλοιώσεις.

β. Ο Τραυλισμός είναι κατ' άλλους η εκδήλωση μιας ψυχονευρωτικής καταστάσεως που βασίζεται σε απωθημένες ασυνείδητες συγκρούσεις από τον καιρό της πρώτης παιδικής ηλικίας. (Ανεπιθύμητες σκέψεις, διαταραχές στην εξέλιξη του Εγώ, ανικανότητα του ατόμου ν' ανταποκριθεί σε διάφορες απαιτήσεις και η επιδίωξή του να εξελιχθεί σ' ένα ιδεώδη τύπο). Το τελευταίο αυτό είναι το σύμπλεγμα του Δημοσθένη.

γ. Κατά τους οπαδούς των θεωριών της μαθήσεως Τραυλισμός είναι μια μαθημένη απόκλιση συμπεριφοράς.

Ο Τραυλισμός εμφανίζεται στο 3ο με 4ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σε λιγότερες περιπτώσεις στο 6ο με 7ο και πολύ σπάνια στην Εφηβεία. Η συχνότητά του είναι μεγαλύτερη στα αγόρια έναντι των κοριτσιών σε αναλογία 3:1.

Σχετικά με τη θεραπεία του Τραυλισμού υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις:

α. Η Ψυχαναλυτική κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία το άτομο που τραυλίζει πρέπει να συνειδητοποιήσει το πρόβλημά του και από το υποσυνείδητο να το φέρει στο συνειδητό. Πρέπει να επιδιωχθεί παραμερισμός των αισθημάτων μειονεξίας και απάλειψη της τάσεως για επιβολή και προβολή πέραν των κοινωνικώς παραδεδεγμένων.

β. Η Νεοψυχαναλυτική κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία γίνεται

προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα του ατόμου που τραυλίζει με το κοινωνικό του περιβάλλον, γιατί αυτό το χάσμα οδηγεί σε εσωτερικές συγκρούσεις και στη συνέχεια σε τραυλισμό.

γ. Η κατεύθυνση της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς σύμφωνα με την οποία ο Τραυλισμός είναι μια μεμαθημένη συμπεριφορά, η οποία με την αμοιβή (υπό την ψυχολογική έννοια) εξαλείφεται. Η σωστή αντιμετώπιση βρίσκεται στο συνδυασμό και των τριών κατευθύνσεων. Η Λογοθεραπεία του Τραυλισμού υποβοηθείτε πολύ από την χρήση νέων ειδικών ηλεκτρονικών οργάνων που έχουν κατασκευασθεί για το σκοπό αυτό, όπως: Το KLEINMIKRONOM, το STOTTERERGERAET και το DINGYAGE MASTERS.

Το ποσοστό επιτυχίας της Λογοθεραπείας στα άτομα που τραυλίζουν φθάνει το 60-80% στην παιδική ηλικία, και το 20-30% όταν το άτομο έχει μπει ήδη στην Εφηβεία. Εδώ παίζει ρόλο και το φύλο. Τα αγόρια θεραπεύονται πολύ ευκολότερα από τα κορίτσια.

Το παραπάνω περιληπτικό άρθρο αποσκοπεί στο να δώσει στους συναδέλφους μια σφαιρική εικόνα των διαταραχών της ομιλίας, ώστε να είναι σε θέση να διαγνώσουν σωστά τις περιπτώσεις που θα τους παρουσιαστούν και να δώσουν στη συνέχεια τις ανάλογες κατευθύνσεις και οδηγίες στους γονείς των παιδιών που τυχόν παρουσιάζουν προβλήματα στην ομιλία.

Νοημοσύνη και Δημιουργικότητα

Π. ΒΛΟΝΤΑΚΗ
M. Sc. Psychology
Univ. of Massachusetts

«Νοημοσύνη», «δημιουργικότητα», αποτελούν έννοιες οι οποίες συχνά απασχολούν τον καθένα και ιδιαίτερα όσους εργάζονται με παιδιά. Παράλληλα, συνοδεύονται από πολλά ερωτηματικά και ασάφειες. Η εργασία αυτή αποτελεί απόπειρα ερμηνείας.

Η νοημοσύνη σε συνάρτηση με την ατομική και κοινωνική εξέλιξη

Η νοημοσύνη, η ικανότητα για μάθηση, η προσωπικότητα, δεν αποτελούν ανεξάρτητες ενότητες, αλλά διαφορετικές εκδηλώσεις της προσπάθειας του ανθρώπου να ανταπεξέλθει στην πραγματικότητα, όπως τη βιώνει. Κατά συνέπεια, η νοημοσύνη συναρτάται με την εξελικτική πορεία του ατόμου καθώς και την ομάδα και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το άτομο.

Έτσι, όσον αφορά τη νοητική εξέλιξη, αρχικά επικρατούσε η εντύπωση ότι το μέτρο της βασικής νοητικής ικανότητας του ατόμου, όπως αυτό υπολογίζεται από το τεστ νοημοσύνης, παραμένει σταθερό στη διάρκεια της ζωής του. Αντίληψη που αντικρούστηκε από δεδομένα που έδειξαν αισθητή μείωση ακόμη και κατά τα πρώτα χρόνια ενηλικίωσης (γύρω στην ηλικία των 30). Πιο προσεκτική ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη διάγνωση διαφορικών αλλαγών στις επιμέρους νοητικές λειτουργίες (Jones and Conrad, 1933). Έτσι, καθήκοντα που απαιτούν γλωσσικές δεξιότητες και τη χρήση καθιερωμένων συνηθειών (δηλ. παγιωμένες ικανότητες —crystallized abilities) παρουσιάζουν αργό ρυθμό ανάπτυξης και αποκορύφωσης καθώς και αργή πτώση λειτουργίας σε πιο προχωρημένη ηλικία. Αντίθετα, καθήκοντα που απαιτούν αισθησιακινητι-

κό συντονισμό, νέα μάθηση και γρήγορη λειτουργία (ικανότητες, δηλ., που χαρακτηρίζονται σαν ρευστές και ευμετάβλητες — fluid intelligence) παρουσιάζουν γρήγορο ρυθμό ανάπτυξης, γρήγορη κορύφωση και ταχύ ρυθμό μείωσης κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης και στα γηρατειά (R.B. Cattell, 1943). Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, η νοημοσύνη των παιδιών, κυριαρχείται από ρευστές μάλλον παρά από παγιωμένες λειτουργίες ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τους ενήλικους στους οποίους κυριαρχούν οι δεύτερες, δηλ. οι παγιωμένες λειτουργίες. Και το βασικό συμπέρασμα είναι η αναγνώριση δομικών αλλαγών στη νοημοσύνη με την ηλικία.

Εκτός από αυτή την εξελικτική θεώρηση, έχει παρατηρηθεί ότι η ανάπτυξη εξαρτάται από τις αθροιστικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων στο περιβάλλον τους. Έτσι το οικογενειακό περιβάλλον η σχέση του παιδιού με τους γονείς και τα αδέρφια του, η ιδιόρρυθμη κατάσταση που βιώνει το κάθε παιδί, ανάλογα με τη θέση του στην οικογένεια κατά τη σειρά γέννησής του, είναι βασικής σημασίας για τη διαμόρφωση της νοητικής ανάπτυξης.

Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι κατά κανόνα το μεγαλύτερο παιδί μιας οικογένειας είναι κατά μέσο όρο εξυπνότερο (σύμφωνα τουλάχιστον με τα τεστ νοημοσύνης) από το δεύτερο παιδί, το δεύτερο είναι ευφύτερο από το τρίτο κ.ο.κ., αλλά μόνο αν η ηλικιακή διαφορά μεταξύ των αδελφιών είναι μικρή. Αν η χρονική διαφορά είναι μεγάλη, αυτό το μοντέλλο δεν ισχύει, μπορεί μάλιστα και να αντιστραφεί. Αυτό συμβαίνει γιατί, συνήθως τα πρωτότοκα παιδιά (όπως και τα μοναχοκαιδιά) μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άλλα παιδιά να εκπληρώσουν την ανάγκη της επικοινωνίας κάνοντας παρέα με ενήλικους. Και σ' αυτή την επικοινωνία το μεγαλύτερο ρόλο παίζουν τα συμβατικά γλωσσικά σύμβολα που οπωσδήποτε συντελούν στη διαμόρφωση νοητικού επιπέδου τέτοιου, όπως απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία.

Αντίθετα, τα παιδιά μιας οικογένειας μεταξύ τους αναπτύσσουν τη δική τους γλώσσα, τα δικά τους αστεία και τους δικούς τους υπαινιγμούς, που συχνά είναι ακατανόητοι ακόμα και για τους γονείς τους και μικρή σχέση έχουν με τη συμβατική ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα (Zajonc and Markus, 1975). Από αυτή την άποψη, τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν περισσότερο ευνοϊκό νοητικό περιβάλλον. Αντίθετα, το τελευταίο παιδί, καθώς και το μοναχοκαιδί, μπορεί να παρουσιάσουν μια σχετική πτώση στη νοητική απόδοση πάντα, μιλώντας, με βάση το αποτέλεσμα του τεστ νοημοσύνης) γιατί δεν έχουν την ευκαιρία να διδάξουν, όπως συμβαίνει με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους προς τα μικρότερα (Zajonc and Markus, 1975).

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα δείχνουν πως όταν μιλάμε για περιβάλλον, για οικογενειακό περιβάλλον στην προκειμένη περίπτωση δεν το εννοούμε στατικά, αλλά σε δυναμική αλληλεπίδραση με τα στοιχεία τα οποία το συνθέτουν.

Και αν θέλουμε να πάρουμε και μια ιδέα για τις επιδράσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, είναι χαρακτηριστικό το εξής παράδειγμα: στη διάρκεια του II παγκόσμιου πολέμου, μεγάλες ομάδες νεαρών ενηλίκων

εξετάστηκαν στο στρατό με τα ίδια τεστ που χρησιμοποιήθηκαν σε ανάλογες ομάδες κατά τον I παγκόσμιο πόλεμο. Παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος δείκτη ευφυίας είχε σημειώσει σημαντική άνοδο στο διάστημα που μεσολάβησε (δηλ. η ίδια τιμή Δ.Ε. που στον I παγκόσμιο πόλεμο αποτελούσε ανώτατο όριο για το 84% των νεοσύλλεκτων, στο II παγκόσμιο πόλεμο αποτελούσε την οροφή μόνο για το 50%). Δηλ., η ιστορική εξέλιξη, όπως αυτή εκδηλώθηκε στην εκπαίδευση, την επικοινωνία και την κοινωνική πρόνοια, συμπορεύτηκε με σημαντική βελτίωση στη νοητική απόδοση., Πράγμα που υποστημαίνει ότι ναι μεν το κληρονομικό υλικό θέτει ένα ανώτατο όριο για το πόσο ευφυής μπορεί να γίνει κανείς, αλλά αυτός ο παράγοντας είναι αλληλένδετος με την επίδραση του περιβάλλοντος.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, είναι σαφές ότι η διάσταση της νοημοσύνης τοποθετείται στο πλαίσιο αλληλεξάρτησης ατομικών-ψυχολογικών και κοινωνικο-πολιτιστικών αλλαγών.

Νοημοσύνη-δημιουργικότητα, συγκλίνουσα-αποκλίνουσα νόηση

Σ' αυτό το σημείο, θάπρεπε να προσδιορίσουμε σε τι αναφερόμαστε όταν λέμε νοημοσύνη και πως αυτή συναρτάται με τη δημιουργικότητα.

Κατά το θεωρητικό πρότυπο του Guilford (1959) βασικοί τρόποι σκέψης που συνθέτουν μία από τις τρεις διαστάσεις της νοημοσύνης είναι: η *κατανόηση* (δηλ. η ικανότητα για παρατήρηση, προσοχή, αντίληψη, και ερμηνεία των παραστάσεων), η *μνήμη* (δηλ. η ικανότητα για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση), η *αξιολόγηση* (δηλ. η ικανότητα του ατόμου να αποφαίνεται σχετικά με την ορθότητα, πληρότητα, το επιθυμητό και τη σκοπιμότητα μιας ενέργειας με βάση προκαθορισμένα αξιολογικά κριτήρια), η *συγκλίνουσα νόηση* και η *αποκλίνουσα νόηση*.

Όταν λέμε συγκλίνουσα νόηση, εννοούμε την ικανότητα για ανάλυση, σύνθεση, σύγκριση και ταξινόμηση εννοιών και παραστάσεων με κύριο σκοπό να βρεθεί μια λύση, η λογική λύση. Σε αντίθεση προς τη συγκλίνουσα, η αποκλίνουσα νόηση αντιπροσωπεύει ένα ελεύθερο τρόπο σκέψης, με κύριο χαρακτηριστικό ότι εφευρίσκει ένα μεγάλο αριθμό πιθανών λύσεων.

Η συγκλίνουσα νόηση, καθώς και οι άλλες διαστάσεις της νοημοσύνης, κατανόηση, μνήμη, αξιολόγηση, αποτιμώνται με τα κλασικά τεστ νοημοσύνης, όπως: π.χ. την κλίμακα Binet-Simon, Wechsler, την κλίμακα προοδευτικών τύπων του Raven. Η κλίμακα Binet-Simon είναι τεστ κυρίως γλωσσικής νοημοσύνης (δηλ. μορφές γλωσσικής ικανότητας, λεξιλόγιο, κατανόηση εννοιών, λογική αφαίρεση, χρησιμοποίηση αριθμητικών εννοιών κ.λπ.). Οι κλίμακες Wechsler περιλαμβάνουν τα *γλωσσικά τεστ* (δηλ. γενικές γνώσεις, γενική κατανόηση, εύρεση ομοιοτήτων, ορισμό εννοιών και επανάληψη ψηφίων αριθμών) και τα *πρακτικά τεστ* (δηλ. διαρρύθμιση, συμπλήρωση,

ανασύνθεση εικόνων, σχέδια με κύβους, κωδικογράφηση και λαβύρινθους (Wechsler 1955). Στην κλίμακα προσδευτικών τύπων του Raven, κάθε πρόβλημα περιλαμβάνει γεωμετρικά σχήματα διευθετημένα σε λογικές σειρές από τις οποίες λείπει ένα σχήμα. Ο εξεταζόμενος πρέπει να συμπληρώσει το σωστό γεωμετρικό σχήμα διαλέγοντας το σωστό από μια σειρά εναλλακτικών λύσεων.

Για την αποτίμηση, τώρα της αποκλίνουσας νόησης έχει επινοηθεί μια σειρά από διαφορετικούς τύπους τεστ όπως:

α) τεστ με μη προκαθορισμένη απάντηση (open-ended tests), όπου ζητούνται πιθανές χρήσεις αντικειμένων (π.χ. ενός τούβλου, μιας κουβέρτας κ.λπ.), ή ενδεχόμενες συνέπειες ενός γεγονότος (π.χ. τι θα συνέβαινε αν ξαφνικά όλοι οι άνθρωποι έχαναν το φως τους), λέξεις που αρχίζουν με κάποιο γράμμα (π.χ. σ), αντικείμενα που είναι στρογγυλά και φαγώσιμα κ.λπ.

β) τεστ πρωτοτυπίας, όπως π.χ. επινοήση έξυπνων τίτλων για ιστορίες και εικόνες (πράγμα που φυσικά θα κριθεί από τον εξεταστή). Η πρωτοτυπία επίσης ελέγχεται με το ποσοστό ασυνήθιστων απαντήσεων καθώς και με την ικανότητα για μακρινούς μάλλον παρά ολοφάνερους συνειρμούς (Guilford, 1959).

Φυσικά, δεν είναι δυνατόν στα πλαίσια αυτής της εργασίας να συζητήσουμε τις λεπτομέρειες και τους περιορισμούς των τεστ νοημοσύνης. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι κινούνται στα πλαίσια των αξιών της δυτικής κουλτούρας κι ότι τα πρότυπα που ισχύουν για τους ορισμούς λέξεων στα τεστ Binet και Wechsler βασίζονται στον τρόπο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα ένα ορισμένο κοινωνικό στρώμα σε μια ορισμένη εποχή. Επίσης προϋποθέτουν ένα ποσοστό γνώσεων, εκτός από τις κλίμακες Raven που δεν προϋποθέτουν άλλες γνώσεις εκτός από τη δυτική λογική και τη μεγάλη εκτίμηση προς τις σχέσεις συμμετρίας (K. Liungman, 1980). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, το τεστ νοημοσύνης συνήθως δίνει μια ικανοποιητική ένδειξη για τη σχολική ικανότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προδιαγράφει τη γενικότερη μελλοντική απόδοση ενός παιδιού στην κοινωνία (Hudson, 1966).

Η σχέση ανάμεσα στο δείκτη ευφυίας και τα πραγματικά επιτεύγματα μετριάζεται γιατί:

α) οι νοητικές ικανότητες που μετριοούνται από τα τεστ νοημοσύνης είναι πολύ απλές. Στην περίπτωση π.χ. ενός ώριμου επιστήμονα, είναι πολύ πιο αποτελεσματικό να διαβάσουμε μια από τις εργασίες ου από το να μετρήσουμε με τεστ τις νοητικές του ικανότητες. Και

β) γιατί πάνω από ένα ορισμένο επίπεδο νοητικό, η υποκειμενική δραστηριοποίηση είναι βασικής σημασίας.

Ανάλογα μπορούμε να πούμε και για τα τεστ δημιουργικότητας, όπου δεν είναι δυνατόν να είναι ποτέ 100% σίγουρο ότι αυτό που αποτιμά σαν πρωτότυπο ο εξεταστής, έστω και σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια είναι πραγματικά δημιουργικό. Τα τεστ δημιουργικότητας μετρούν ικανότητες, όπως ευχέρεια για συνδιασμούς, ευστροφία, πρωτοτυπία, οι οποίες αποτελούν αναγκαία συστατικά της δημιουργικότητας. Όμως, καμιά από αυτές δεν αποτελεί

καθ'εαυτή δημιουργικότητα. Για όλους αυτούς τους λόγους, υπάρχουν άτομα έξυπνα ή δημιουργικά στην καθημερινή ζωή αλλά καθόλου αποδοτικά στα τεστ, όπως επίσης και άτομα με καλή απόδοση μόνο στα τεστ.

Η διάκριση, λοιπόν, ανάμεσα σε συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόηση έχει αποτελέσει την αφετηρία για τη συζήτηση της σχέσης νοημοσύνης-δημιουργικότητας. Και από τις πρώτες και βασικές έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα ήταν η έρευνα των Getzels and Jackson (1963), οι οποίοι ξεκινούσαν παίρνοντας σαν δεδομένο ότι η τάση για δημιουργική σκέψη και πολλαπλές προσεγγίσεις σ' ένα θέμα ίσως εμποδίζει το παιδί να δώσει τη μία σωστή απάντηση στις ερωτήσεις του κλασικού τεστ νοημοσύνης. Επομένως, σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η δημιουργικότητα αποτελεί ιδιότητα σαφώς διακεκριμένη από τη νοημοσύνη. Οι Getzels και Jackson χρησιμοποίησαν τεστ όπως αυτά που αναφέραμε παραπάνω, για να διαχωρίσουν το δείγμα παιδιών ηλικίας γυμνασίου που χρησιμοποίησαν σε δύο ομάδες: α) παιδιά με υψηλή δημιουργικότητα και σχετικά χαμηλό Δ.Ε. και β) παιδιά με υψηλό Δ.Ε. και σχετικά χαμηλή δημιουργικότητα.

Κατά τους Getzels και Jackson, η υπόθεση τους για δύο διακεκριμένες γνωστικές ικανότητες (νοημοσύνη - δημιουργικότητα) και, επομένως, για δύο διακεκριμένους τύπους προικισμένων παιδιών επαληθεύτηκε. Η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού που έπαιρνε ένα παιδί στα τεστ δημιουργικότητας και του βαθμού στα τεστ νοημοσύνης ήταν πολύ μικρή, μόλις 0,3. Και το βασικό συμπέρασμα ήταν ότι παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί σαν άτομα υψηλής δημιουργικότητας είχαν εξ ίσου καλή απόδοση στα μαθήματα αλλά ήταν λιγότερο συμπαθή στους δασκάλους τους και είχαν γενικά μια λιγότερο παραδοσιακή προσέγγιση στα διάφορα προβλήματα.

Σε αντίθεση προς το πολυδιάστατο θεωρητικό πρότυπο τον Guilford με τη σαφή διάκριση ανάμεσα σε συγκλίνουσα-αποκλίνουσα νόηση, ψυχολόγοι που πρόσκεινται στη Βρετανική σχολή, με κύριο εκπρόσωπο τον Vernon (1964), δέχονται την ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα (g) κοινού σε όλες τις πνευματικές λειτουργίες, και, παράλληλα, ειδικούς παράγοντες που υπεισέρχονται σε μερικότερες ομάδες πνευματικών δραστηριοτήτων.

Έτσι, υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μια ενιαία διάσταση, αλλά αποτελείται από ένα αριθμό υποπαραγόντων:

- α) ποσότητα ή ευχέρεια των συνειρμών (fluency),
- β) την ποιότητα των συνειρμών, όπως εκδηλώνεται με την ποικιλία τους,
- γ) τη δεικτικότητα, δηλ. την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται νέα προβλήματα (π.χ. βλέποντας το ήδη γνωστό κάτω από καινούργιο φως),
- δ) την οξύνεια που απαιτείται για να επικεντρωθεί η προσοχή στο περισσότερο σχετικό και ουσιώδες (Burt, 1962).

Η σχετική ανεξαρτησία των υποπαραγόντων αυτών της δημιουργικότητας φαίνεται από το γεγονός ότι ωριμάζουν και συχνά εκπίπτουν σε διάφορα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι, η ευχέρεια (δηλ. η ποσότητα) των συνειρμών εμφανίζεται ενωρίτερα από όλους, συχνά ελαττώνεται κατά την

πρώτη σχολική περίοδο και αναβιώνει κατά την πρώτη εφηβεία. Επίσης, η δεικτικότητα εμφανίζεται σε αρκετά πρώιμη ηλικία, ενώ η ποικιλία των συνειρμών και η οξυδέρκεια για το σχετικό και ουσιώδες εμφανίζονται σε μεγαλύτερα παιδιά.

Επιπλέον, διαφορετικοί παράγοντες κυριαρχούν σε διαφορετικούς βαθμούς σε διαφορετικά άτομα. Για παράδειγμα, η δημιουργικότητα μίας επιστημονικής ευφυΐας, όπως ο Newton ή ο Faraday διαφέρει κατά πολύ από αυτήν της καλλιτεχνικής ευφυΐας, όπως είναι ο Michelangelo ή ο Beethoven.

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ασκήθηκε κριτική στην έρευνα των Getzels και Jackson. Επίσης προσεκτική επισκόπηση των δεδομένων έδειξε ότι για ένα παιδί, οι βαθμοί του στα τεστ δημιουργικότητας είχαν μεταξύ τους συσχέτιση τόσο μικρή (0,3) όσο μικρή ήταν και η συχέτιση τους με τους βαθμούς στα τεστ νοημοσύνης (0,3) (Wallach and Kogan, 1965, Cline, Richards and Needham, 1963). Γεγονός που σημαίνει, με άλλα λόγια, ότι η πιθανότητα για ένα παιδί να έχει καλή απόδοση σ' όλα τα τεστ δημιουργικότητας δεν ήταν μεγαλύτερη από την πιθανότητα να έχει καλή απόδοση σε μερικά από τα τεστ δημιουργικότητας και μερικά από τα τεστ νοημοσύνης.

Αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση των Getzels και Jackson, με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Guilford ότι η δημιουργικότητα αποτελεί διάσταση ατομικών διαφορών ανεξάρτητη από την παραδοσιακά οριζόμενη νοημοσύνη. Όμως, η δημιουργικότητα συντίθεται από ικανότητες διαφόρων ειδών που δεν συνυπάρχουν υποχρεωτικά όλες σ' ένα άτομο. Και αν κάποιος θέλει να κάνει γενικεύσεις για τη φύση της δημιουργικότητας και της νοημοσύνης σαν διακεκριμένων χαρακτηριστικών, πρέπει να λάβει υπ' όψη του τόσο τα άτομα με υψηλή δημιουργικότητα-χαμηλή νοημοσύνη ή αντίστροφα, όπως έκαναν οι Getzels και Jackson, όσο και τα άτομα που έχουν υψηλή νοημοσύνη και υψηλή δημιουργικότητα (Hasan and Butcher, 1966). ΕΤΣΙ, ΟΙ WALLACH AND KOGAN (1965) σκιαγραφούν ως εξής 4 κατηγορίες παιδιών (5ης δημοτικού) ως προς τη διάσταση νοημοσύνης-δημιουργικότητας.

Παιδιά υψηλής δημιουργικότητας, υψηλής νοημοσύνης: δείχνουν μεγάλο βαθμό αυτοελέγχου, τόσο παιδική όσο και ενήλικη συμπεριφορά, εκτιμώντας ανάλογα τις περιστάσεις.

Παιδιά με υψηλή δημιουργικότητα, χαμηλή νοημοσύνη: βρίσκονται σε σύγκρουση με τον εαυτό τους και το σχολικό τους περιβάλλον, με συχνά συναισθήματα αναξιότητας και ανεπάρκειας. Η γνωστική τους ικανότητα αναπτύσσεται άνετα σε περιβάλλον ελεύθερο από άγχος.

Παιδιά με χαμηλή δημιουργικότητα, υψηλή νοημοσύνη: πρόκειται για παιδιά εθισμένα στη σχολική επιτυχία. Ενδεχόμενο ακαδημαϊκής αποτυχίας τα πλημμυρίζει πανικό, πράγμα που προσπαθούν να αποφύγουν.

Παιδιά με χαμηλή δημιουργικότητα, χαμηλή νοημοσύνη: συνήθως σε κατάσταση σύγχυσης, αυτά τα παιδιά καταφεύγουν σε διάφορους αμυντικούς μηχανισμούς, παλινδρομώντας μεταξύ έντονης κοινωνικής συμπεριφοράς και παθητικότητας.

Η επισκόπηση αυτών των δεδομένων, δείχνει ότι είναι βασικό για μια όσο το δυνατό πλήρη γνωστική αξιολόγηση, να ξέρει κάποιος αν σ' ένα παιδί η δημιουργικότητα υπάρχει σε πλαίσιο υψηλής ή χαμηλής νοημοσύνης, και αντίστροφα, αν η νοημοσύνη συνυπάρχει με δημιουργικότητα. Στο βαθμό που υπάρχει ομοφωνία ότι δημιουργικότητα σημαίνει *χρήσιμες δημιουργικές δραστηριότητες*, είναι εύλογο ότι η γενική νοημοσύνη είναι ένα ουσιαστικό και ίσως το πιο σπουδαίο στοιχείο, χωρίς το οποίο η δημιουργικότητα θα ήταν άχρηστη. Έτσι, σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί ένδειξη πραγματικής δημιουργικότητας, αν κάποιος σε ερώτηση που απαιτεί σύγκλιση σε *μία* λύση, δώσει αποκλίνουσα απάντηση. Για παράδειγμα, δεν έχει καμιά αξία να απαντήσει κανείς ότι $2 \times 2 = 6$. Με αυτή την έννοια, ναι μεν, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, νοημοσύνη και δημιουργικότητα αποτελούν δύο διακεκριμένες ιδιότητες. Όμως, απαιτείται ο συνδιασμός αυτών των δύο διαστάσεων για τη *χρήσιμη δημιουργικότητα*, που προϋποθέτει ικανότητα να χειρίζεται κάποιος όχι μόνο ευρηματικά, αλλά και λογικά το παρεχόμενο υλικό (Guilford 1967, Torrance 1964, Burt 1962).

Και, φυσικά, δεδομένου ενός μίνιμουμ επιπέδου νοημοσύνης, συντελούν σημαντικά και παράγοντες προσωπικότητας, όπως τα κίνητρα, η ικανότητα για σκληρή δουλειά και πάνω από όλα το να εμμένει κανείς στη δική του άποψη ανεξάρτητα από περίγλω. Παράλληλα, μεγάλη σημασία έχει το περιβάλλον δηλ. οι ευκαιρίες και το αν η πρωτοτυπία κάποιου εκτιμάται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Το στοιχείο της κοινωνικής αξιολόγησης έχει σημαντικό ποσοστό παρέμβασης στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας. Έτσι ώστε, συχνά οι τρελλοί της μιας γενιάς μπορεί να αποτελέσουν τις ευφυείς της επόμενης.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η νοημοσύνη και δημιουργικότητα αντιστοιχούν με τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόηση μόνο με τη στενή σημασία των δύο ικανοτήτων, όπως αυτές αποτιμούνται με τα ανάλογα τεστ. Από ευρύτερη οπτική γωνία, η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα αποτελούν δύο τρόπους θεώρησης του ίδιου πράγματος. Η (χρήσιμη) δημιουργικότητα περιλαμβάνει τόσο συγκλίνουσα όσο και αποκλίνουσα νόηση μαζί με διάφορους παράγοντες προσωπικότητας. Ενώ, νοημοσύνη σημαίνει την ορθή χρήση της δημιουργικότητας.

Υπάρχουν, βέβαια, άνθρωποι που είναι πιο αποδοτικοί στον ένα τρόπο σκέψης από ό,τι στον άλλο. Έτσι, ένας τύπος με επικρατούσα συγκλίνουσα νόηση ίσως να είναι ιδιαίτερα καλός στο να λύνει σαφώς προσδιορισμένα προβλήματα αναζητώντας στη μνήμη τις απαντήσεις σε ανάλογες καταστάσεις. Ο τύπος με αποκλίνουσα νόηση, από την άλλη μεριά, μπορεί να είναι σε θέση να διαβλέπει καινούργιους τρόπους και συνδυασμούς, ενώ αποτυγχάνει να εφαρμόσει την κατάλληλη μέθοδο σε προβλήματα που θεωρεί βαρετά.

Αυτό, λοιπόν, που κάνει ένα άτομο εξέχοντα μάλλον παρά μέτριο μαθητή, επιστήμονα ή καλλιτέχνη εξαρτάται σημαντικά από την ικανότητα του να

επωφελείται τόσο από την ελεύθερη σκέψη που συνεπάγεται η αποκλίνουσα νόηση, όσο και από τη μονομέρεια της συγκλίνουσας νόησης, και να εντοπίζει τα ουσιώδη σε μια κατάσταση.

Παιδική σκέψη και στάδια δημιουργικότητας

Η αλληλεξάρτηση και συμπληρωματικότητα συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νόησης σκιαγραφείται αρκετά σχηματικά στην εξέλιξη της παιδικής σκέψης, η απαρχή της οποίας χαρακτηρίζεται από ένα αρχικό στάδιο αποκλίνουσας νόησης. Το παιδί συλλέγει πληροφορίες και μαθαίνει ελέγχοντας τα αντικείμενα και ερμηνεύοντας τα κατά διαφόρους τρόπους. Πρόκειται, δηλ., για το στάδιο αισθησιοκινητικής νοημοσύνης του Piaget (από τη γέννηση ως το 2ο έτος περίπου) ή τη σκέψη κατά συμπλέγματα του Vygotsky. Στη διάρκεια της πρώτης κοινωνικοποίησης του παιδιού, ένα ορισμένο αντικείμενο χρησιμοποιείται σύμφωνα με τη λειτουργία του, δηλ. η συγκλίνουσα νόηση διαδέχεται την αποκλίνουσα νόηση, η οποία επανεμφανίζεται σε κάθε κατάσταση που θέτει προβλήματα. Αυτό συμπίπτει με το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών του Piaget (από το 7ο ως το 11ο έτος περίπου) ή την κατά κατηγορίες σκέψη του Vygotsky. Ενώ κατά το στάδιο των τυπικών-αφαιρετικών συλλογισμών του Piaget (από το 11ο έτος και πάνω) ή το στάδιο εσωτερικευμένου λόγου του Vygotsky, όταν πλέον ο έφηβος είναι σε θέση να συλλάβει ποικίλες διαστάσεις των φαινομένων, επανεμφανίζεται η αποκλίνουσα νόηση (Sagi, 1979).

Υπάρχει, δηλ., μια αλληλουχία αποκλίνουσας-συγκλίνουσας αποκλίνουσας νόησης, οι οποίες όχι μόνο κτίζονται η μια πάνω στην άλλη, αλλά αλληλοεμπεριέχονται.

Όταν, λοιπόν, συζητάμε για υψηλή ή χαμηλή δημιουργικότητα και πως αυτή σχετίζεται με τη νοημοσύνη δεν πρέπει να ξεχνάμε το πολύ βασικό γεγονός ότι η δημιουργικότητα αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους. Απλώς υπάρχει μια διαβάθμιση στην έκφραση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Όπως φάνηκε και από την προηγούμενη σκιαγράφηση της εξέλιξης της παιδικής σκέψης, κάθε παιδί διαθέτει μια εγγενή διάσταση πρωταρχικής δημιουργικότητας (ingenerativity). Αυτή του επιτρέπει να παράγει ένα απεριόριστο αριθμό παραλλαγών από ένα περιορισμένο αριθμό στοιχείων και κανόνων. Και στις περισσότερες περιπτώσεις, η εμφάνιση του καινούργιου δεν είναι σκόπιμη αλλά τυχαία.

Σε πιο προχωρημένη ηλικία, στη φάση της εφηβείας, είναι δυνατόν να εμφανισθεί μια άλλη μορφή δημιουργικότητας (constructive creativity) με συνειδητό στόχο την παραγωγή καινούργιας και πρωτότυπης δουλειάς που φέρει τη σφραγίδα της προσωπικότητας του δημιουργού. Εδώ υπεισέρχεται και η έννοια πρωτοτυπίας. (Sagi, 1979).

Πρόκειται, δηλ. για δύο διαφορετικά επίπεδα δημιουργικότητας. Η πρώτη

μορφή (generativity) αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπου, εμφανίζεται κατά την φάση της πρώτης κοινωνικοποίησης, όταν το εγώ δεν έχει ακόμη αποκρυσταλλωθεί και το άτομο δέχεται τις αξίες και τα μοντέλλα συμπεριφοράς του κοινωνικού του περιγυρου σαν δεδομένα. Αντίθετα, η δεύτερη μορφή δημιουργικότητας (constructive creativity) υπό τις παρούσες συνθήκες αναπτύσσεται σε ορισμένα μόνο άτομα και συνήθως σε ορισμένους τομείς (π.χ. μουσική). Συνδέεται με τη δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης του ατόμου που έχει ή προσπαθεί να αποκτήσει αυτονομία από τον κοινωνικό του περίγυρο.

Εφόσον, λοιπόν, κάθε άνθρωπος είναι από τη φύση του ον δημιουργικό, όταν μιλάμε για δημιουργικά και μη δημιουργικά άτομα, αναφερόμαστε κυρίως σ' αυτή τη δεύτερη φάση δημιουργικότητας και στις συνθήκες που μπορούν να την ελκύσουν. Πράγμα που οδηγεί στο θέμα της επίδρασης των παιδαγωγικών μεθόδων. Δηλ. πως είναι δυνατόν, η δημιουργικότητα που είναι εγγενής στο παιδί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί στο σχολείο.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το ελεύθερο σχολικό περιβάλλον ευνοεί την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Haddon and Lytton, 1968). Λέγοντας ελεύθερο σχολικό περιβάλλον, εννοούμε το σχολείο όπου ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας για μάθηση, ή αναζήτηση πρωτότυπων προσεγγίσεων σ' ένα θέμα, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται μόνα τους και όπου υπάρχουν συνθήκες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων τόσο πνευματικών όσο και σωματικών ή καλλιτεχνικών. Σχολικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά νιώθουν ευχάριστα και που οπωσδήποτε αποτελεί τον αντίλογο στο παραδοσιακό σχολείο που δίδει έμφαση στη μεταβίβαση πληροφοριών και μόνο.

Βιβλιογραφία

- Burt, C. L.*, "Critical notice: the psychology of creative ability, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 32, 1962, pp. 292-8.
- Cattell, R. B.*, "The measurement of adult intelligence" *Psychological Bulletin*, 1943, 40, 153-193.
- Cline, V. B., Richards, J. M., and Needham, W. E.* (1963) "Creativity test and achievement in high school science", *Journal of applied Psychology*, vol. pp. 184-9.
- Getzels, J. W. and Jackson, P. W.* (1962), *Creativity and Intelligence: Exploration with Gifted Students*, Wiley.
- Guilford, J. P.*, "Traits of creativity", in H. H. Anderson (ed.), *Creativity and its Cultivation*, Harper, 1959, pp. 142-161.
- Guildord, J. P.*, (1967): *The Nature of Human Intelligence*, Mc Graw Hill, New York.
- Haddon, F. A. and Lytton, H.*, "Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools" *British Journal of Educational Psychology*, vol. 38, 1968, pp. 171-80.
- Hasan, P., and Burcher, H. J.* (1966), "Creativity and intelligence: a partial replication with Scottish children of Getzels and Jackson's study" *British Journal of Psychology*, vol. 57, pp. 129-35.
- Hudson, L.*, "The question of creativity", in *Contrary Imaginations*, Methuen, 1966, pp. 100-115 (Penguin Books ed., 1967).
- JONES, H. E., and Conrad, H. S.*, "The growth and decline of intelligence: study of homogeneous group between the ages ten and sixty", *Genetic Psychological Monograph*, 1933, 13, 223-298.
- Liungman, K.*, *Ο Μύθος της Ευφυΐας*, εκδ. Άλμπατρος, 1980.
- Sagi, Maria*: *The Role of Creativity in Work and in the Learning Process*, Budapest, 1979.
- Torrance, E. P.*: "Education and Creativity". In: Taylor, C. W. (ed.) *Creativity: Progress and Potential*. McGraw Hill, New York, 1964.
- Tuddenham, R.D.*, "Soldier Intelligence in World Wars I and II" *American Psychologist*, 1948, 3, 149-59.
- Vernon, P. E.* (1964), "Creativity and intelligence", *Educational Research*, vol. 6, pp. 163-9.
- Wallach, M. A. and Kogan, N.*, "A new look at the creativity intelligence distinction", *Journal of Personality*, vol. 33, 1965, pp. 348-69.
- Yamamoto, K.* (1965), "Effects of restriction of range and test unreliability on correlation between measures of intelligence and creative thinking", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 35, pp. 300-305.
- Zajonc, R. B. and Markus, G. B.*, "Birth order and intellectual development", *Psychological Review*, 1975, 82, 74-88.