

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διαδικασία ανάλυσης - διατύπωσης διδακτικών στόχων σε μια διδακτική ενότητα

Κώστα Μπασέτα

1. Εισαγωγή

Το πρόβλημα της εξακρίβωσης, της θέσης και διατύπωσης των σκοπών και στόχων στα διάφορα μαθήματα του σχολείου είναι ένα γενικότερο πρόβλημα των συνταχτών των αναλυτικών προγραμμάτων στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως των νέων αναλυτικών προγραμμάτων με την έννοια του Curriculum. Πάνω σ' αυτό το θέμα τις δυο τρεις τελευταίες δεκαετίες, αναπτύχθηκαν και γράφτηκαν διάφορες θεωρίες και τεχνικές κυρίως στο εξωτερικό.

Ειδικότερα, όμως, το πρόβλημα της εξακρίβωσης, της θέσης και διατύπωσης των σκοπών και στόχων σε μια διδακτική ενότητα στα διάφορα μαθήματα, είναι ένα πρόβλημα που αφορά το δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Και είναι πρόβλημα γιατί τόσο στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα - που ισχύουν και σήμερα π.χ. για τις περισσότερες τάξεις του δημοτ. σχολείου¹ όσο και στα νέα αναλυτικά προγράμματα² που είναι προσανατολισμένα κατά κάποιο τρόπο στη θεωρία του Curriculum (περιέχουν εκτός των άλλων οδηγιών και το στοιχείο της εξακρίβωσης και θέσης των διδακτικών στόχων σε κάθε διδακτική ενότητα, οι σκοποί και στόχοι είναι διατυπωμένοι γενικά και αόριστα, κυρίως στο συναισθηματικό τομέα³.

Με την εργασία μας αυτή σκοπεύουμε να δώσουμε στο δάσκαλο μια τεχνική που θα τον βοηθήσει λίγο-πολύ να μεταβάλλει τους αφηρημένα

1. Αναφερόμαστε στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του 1977.

2. Αναφερόμαστε στα αναλυτικά προγράμματα των Α-Β τάξεων του δημοτ. σχολείου του Π.Δ. 583/1982.

3. Επισημαίνουμε εδώ πως στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα οι διδακτικοί στόχοι, όπως εννοούνται εδώ, λείπουν τελείως.

διατυπωμένους σκοπούς και στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, για κάθε διδακτική ενότητα, σε συγκεκριμένους και επικοινωνήσιμους, ανεξάρτητα από το είδος του στόχου.

Υπάρχουν διάφορες διαδικασίες και τεχνικές διατύπωσης των διδακτικών στόχων⁴. Εμείς, εδώ, θα αναφερθούμε σε μια απ' αυτές: Του R. Mager. Πρόκειται για το βιβλίο του «Goal Analysis», από τα γερμανικά: Zielanalyse⁵, όπου προσφέρει μια διαδικασία διατύπωσης διδακτικών στόχων, έναν τρόπο σκέψης, που βοηθά την μετατροπή ενός αφηρημένα διατυπωμένου στόχου, σε συγκεκριμένο και επικοινωνήσιμο.

Προτού όμως αναφερθούμε σ' αυτή τη διαδικασία, θα θέλαμε να δώσουμε α) την έννοια του διδακτικού στόχου και β) τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην έννοια της «ταξινόμησης» ή «ιεράρχησης» των διδακτικών στόχων (με την έννοια του Bloom & Gagne) και στην έννοια «διατύπωση» των διδακτικών στόχων σε συγκεκριμένη και επικοινωνήσιμη μορφή (operationalisieren).

2. Έννοια και αναγκαιότητα του διδακτικού στόχου

- Έννοια: Λέγοντας διδακτικό στόχο, εννοούμε, μια πρόταση που περιγράφει την επιθυμητή αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή, την οποία οφείλει να δείξει μετά τη Δ/λία. Μ' άλλα λόγια ο διδακτικός στόχος περιγράφει με ακρίβεια το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας δ/λίας.

Ο Α. Παπαϊωάννου, ορίζει το στόχο ως «μια δήλωση στην οποία περιγράφεται το επιθυμητό αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας». Αποτέλεσμα που «εκδηλώνεται

4. Στην Ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά το θέμα των διδ. στόχων έχουν δημοσιευθεί αρκετά. Αξιολογες οι εργασίες του Α. Παπαϊωάννου: «σκοποί και στόχοι της παιδείας», Κύπρος 1977, του Ν. Πετρούλακη: «η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων» στο βιβλίο του: Προγράμματα, εκπ/κοί στόχοι, τεχνολογία, Αθήνα 1981, του Μ. Κασσωτάκη: «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών» Αθήνα 1981, του Κ. Μάνου «Αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών με βάση την ταξινόμια του Bloom και τη χρήση εντικειμενικών τεστ (στο μάθημα της ψυχολογίας του Εφθήβου), (Εργασία υπό έκδοση). Μελέτες και άρθρα σε περιοδικά όπως: του Ι. Χριστιά: «οι διδακτικοί στόχοι στο αναλυτικό πρόγραμμα», περιοδ. Σύγχρονη Εκπ/ση, Τ. 7 1982, του Η. Μασαγγούρα: Εφαρμογή της ταξινόμιας του Bloom στη διδακτική πράξη, περιοδ. Σχολείο και Ζωή τ. 2+3, 1983 και αρκετές άλλες. Όμως οι εργασίες αυτές, κατά τη γνώμη μας, αναφέρονται κυρίως στην ιεράρχηση των σκοπών και στόχων- και ολιγότερο στη διατύπωση των διδ. στόχων (ίδια εδώ διαφορά του όρου ιεράρχηση και διατύπωση). Βεβαίως ο Παπαϊωάννου και άλλοι αναφέρουν πως η διατύπωση του στόχου πρέπει να είναι «σαφής δήλωση της αναμενόμενης δράσης» (σ. 45) και πως πρέπει να χρησιμοποιούνται λέξεις με λειτουργικό περιεχόμενο (επίσης σ. 5).

5. Robert F., Mager, Zielanalyse, Weinheim und Basel, 1973.

στην αλλαγή που σημειώνεται στη συμπεριφορά του ατόμου και που πρέπει να είναι δυνατό να παρατηρηθεί, αν όχι να μετρηθεί επακριβώς»⁶.

Για καλύτερη διασάφηση της έννοιας του διδακτικού στόχου αναφέρουμε, εδώ, μερικά παραδείγματα:

- Ο μαθητής οφείλει να δείξει, ότι κατάλαβε μια ερώτηση στα Γαλλικά, με το να απαντήσει σε μια σωστή πρόταση στα Γαλλικά⁷.

- Ο μαθητής οφείλει να δείξει ότι λύνει ασκήσεις πρόσθεσης μέσα στην πρώτη εκατοντάδα με το να λύσει γραπτά 5 ασκήσεις πρόσθεσης με κρατούμενο (παράδειγμα δικό μας).

- Ο μαθητής οφείλει να δείξει, πως χρησιμοποιεί σωστά τα γραφτά σύμβολα της γλώσσας μας, με το να καταγράφει στο τετράδιό του, μια προφορική πρόταση του δασκάλου του ή του συμμαθητή του, χωρίς λάθη⁸.

Για τη διατύπωση αυτής της μορφής (Operationalisierterform) των διδακτ. στόχων, οφείλει κανείς, να έχει υπόψη του, ορισμένα κριτήρια.

Τα κριτήρια αυτά κατά τον R. Mager⁹, είναι τα εξής:

- Πρέπει να περιγράφουν εκείνη τη συμπεριφορά του μαθητή, που οφείλει να δείχνει ότι κατέχει μετά τη δ/λία (Να καταγράφει, να προσθέτει κ.λ.π.).

- Πρέπει να αναφέρονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα μπορεί να ελεγχθεί η συμπεριφορά του μαθητή (π.χ. ο χρόνος που θα διατεθεί για τη δ/λία του στόχου, επιτρεπόμενα και απαγορευμένα μέσα, η συνεργασία ή μη με άλλους συμμαθητές του κ.τ.τ.), και τέλος,

- Πρέπει να δίδεται ένα αξιολογικό μέτρο σύμφωνα με το οποίο θα μπορεί κανείς να αποφασίσει αν και σε ποιό βαθμό ο μαθητής έχει επιτύχει το διδακτικό στόχο (π.χ. πόσες εργασίες - προβλήματα από το σύνολο πρέπει να είναι σωστές κ.τ.τ.).

Στα παραδείγματα που αναφέρουμε καταβλήθηκε προσπάθεια να συνυπάρχουν στη διατύπωση των διδ. στόχων και τα τρία κριτήρια του R. Mager. Δηλ., η συμπεριφορά που πρέπει να παρατηρηθεί, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα παρατηρηθεί και το μέτρο αξιολόγησης.

Ο αναγνώστης μπορεί να επισημάνει αδυναμίες και ελλείψεις στα δύο δικά μας τουλάχιστον παραδείγματα.

6. Παπαϊωάννου, ο παραπ., σ. 123.

7. Παράδειγμα παρμένο από: R. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim 1970, σ. 33.

8. Παράδειγμα δικό μας, που είναι, παραλλαγή διατύπωσης του πρώτου διδακτ. στόχου της παραγρ. 4 του αναλυτ. προγραμ. 1982, για Α-Β τάξεις δημ. σχολ. στη σελ. 56.

9. α) Mager, 1970, σ. 21 β) Προβλ. Παπαϊωάννου, οπ. παραπ. σ. 123 κ' εξής.

Το τελευταίο κριτήριο πάντως, κατά τη γνώμη μας, μπορεί να παραλείπεται και να λαμβάνεται υπόψη, μόνο, όταν θέλουμε να κάνουμε αυστηρή αξιολόγηση, πρόγνωση ή διάγνωση των μαθησιακών κενών των μαθητών¹⁰.

Σημειώνουμε, εδώ, πως τα κριτήρια αυτά, του Mager, προορίζονται κυρίως για μια αυστηρά προγραμματισμένη δ/λία και επομένως θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μοναδική μέθοδος δ/λίας, πράγμα που έδωσε αφορμή στους ειδικούς, να ασκήσουν αυστηρή κριτική. Εδώ εμείς δεν έχουμε σκοπό να ασκήσουμε κριτική και να αναφερθούμε στα υπέρ και τα κατά μιας τέτοιας διατύπωσης των διδ. στόχων, αλλά να τονίσουμε, πως, παρά τα μειονεκτήματά και τις δυσκολίες μιας τέτοιας συγκεκριμένης διατύπωσης των διδ. στόχων, έχει γίνει σήμερα αναγκαία και αποτελεί πια αναπόσπαστο κομμάτι έρευνας της Παιδαγωγ. Επιστήμης και ειδικότερα αντικείμενο μελέτης της διδακτικής καθώς επίσης και πρόβλημα για τους συντάχτες των αναλυτικών προγραμμάτων και για το δάσκαλο στη σχολική τάξη - όπως ήδη αναφέραμε.

Αναγκαιότητα διατύπωσης διδακτικών στόχων

Η ανάγκη για μια τέτοια διατύπωση των διδακτ. στόχων δημιουργήθηκε από:

- Τη διαπίστωση ότι τα παλιά αναλυτικά προγράμματα, όπως τα γνωρίσαμε μέχρι σήμερα, δεν ήταν τίποτε άλλο, παρά κατάλογοι περιεχομένων και επιμένων, είχαν το μειονέκτημα, ότι πολύ λίγο βοηθούσαν τους δασκάλους στην εξακρίβωση των διδ. στόχων - με την έννοια που ορίσαμε εδώ.

- Από την απαίτηση για αντικειμενικοποίηση του ελέγχου επίδοσης των μαθητών και τέλος, για να αναφέρουμε έναν ακόμη λόγο,

- Από την ανάγκη ουσιαστικού διαλόγου κατά τις συζητήσεις μεταξύ διαφόρων ενδιαφερομένων ομάδων που λαμβάνουν μέρος στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων¹¹.

Η συνειδητοποίηση αυτής της ανάγκης έγινε στις Η.Π.Α. στις αρχές της Ιθετίας του πενήντα, γενικεύθηκε στην ίδια χώρα στη Ιθετία του εξήντα, μετά το *Sputnik shock* και πέρασε κατόπιν στις χώρες της Δυτ. Ευρώπης. Σήμερα η πρακτική αυτή της διατύπωσης των διδ. στόχων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο των νέων αναλυτ. προγραμμάτων, πράγμα που το βλέπουμε και στα δικά μας αναλυτικά προγράμματα π.χ. του Π.Δ.583/1982, που και παραπάνω αναφέρουμε.

10. Παραβλ.: H. Meyer, Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt, 1975, σ. 78.

11. Προβλ.: H. Meyer, οκ. παραπ., σ. 14.

Βέβαια, οι στόχοι που αναφέρονται στα νέα αυτά αναλυτ. προγράμματα δεν διατυπώνονται σ' αυτή τη μορφή που εδώ αναφέρουμε (Operationalisierte form), αλλά σε μια άλλη αφηρημένη και όχι μονοσήμαντη μορφή¹².

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα του 1982, λαμβάνουν υπόψη τους, κατά τη γνώμη μας, κυρίως, μια άλλη πλευρά του διδ. στόχου: Το είδος, την κατηγορία θα λέγαμε, του διδ. στόχου (γνωστικός, συναισθηματικός, ψυχοκινητικός) και την ταξινόμησή τους, ιεράρχησή τους - με την έννοια του bloom (π.χ. στο γνωστικό τομέα: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση). Και μια και αναφερθήκαμε, εδώ, στον όρο «ταξινόμηση» των διδ. στόχων, θα θέλαμε στο σημείο αυτό να διακρίνουμε τον όρο «διατύπωση» του διδ. στόχου από τον όρο «ταξινόμηση» του διδ. στόχου.

3. Διάκριση μεταξύ του όρου «διατύπωση» των διδακτικών στόχων και του όρου «ταξινόμηση» ή «ιεράρχησή» τους

Ορίσαμε παραπάνω την έννοια του διδ. στόχου. Η πλήρης καταγραφή του και συγκεκριμενοποίησή του σε μια πρόταση αποτελεί και την έννοια του όρου «διατύπωση» του διδ. στόχου. Ο όρος «διατύπωση» του διδ. στόχου σχετίζεται, μ' άλλα λόγια, με το αφηρημένο ή συγκεκριμένο και μονοσήμαντο του διδ. στόχου δηλ. με μια συγκεκριμένη και μονοσήμαντη διατύπωσή του, αντί μιας αφηρημένης. Αυτό αποτελεί και τη μια άποψη, τη μια πλευρά του διδ. στόχου.

Η άλλη πλευρά, η άλλη διάσταση, του διδ. στόχου, είναι η «ιεράρχησή» του ή «ταξινόμησή» του. Με τον όρο «ταξινόμηση» ή «ιεράρχηση» του διδ. στόχου, εννοούμε το βαθμό δυσκολίας του διδ. στόχου. Αν δηλ. το είδος του στόχου μας ανήκει στο γνωστικό τομέα, τότε η «ιεράρχησή του», αν π.χ. ακολουθήσουμε την «ταξινομία» του bloom, θα ακολουθήσει το δρόμο: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση. Δηλ. με την «ιεράρχηση» ή ταξινόμηση των διδ. στόχων, ταξινομούμε τις επιθυμητές αλλαγές στην συμπεριφορά των μαθητών. Η «ταξινόμηση» προϋποθέτει γνώση της έννοιας «διατύπωση», όχι όμως κατ' ανάγκη και το αντίθετο.

Και η «ταξινόμηση» και η «διατύπωση» των διδ. στόχων έχουν

12. Ορθά βέβαια, γιατί αλλιώς θα περιορίζαμε, κατά τους ειδικούς, τόσο την ελευθερία του δασκάλου, ως προς την επιλογή των μορφών, μέσων και μεθόδων δ/λίας, όσο και την ελευθερία του μαθητή για προβληματισμό και ενεργητική του συμμετοχή στο μάθημα: ελευθερία που τονίζεται και στην αρχή του σκοπού των νέων αυτών αναλυτ. προγραμμάτων. Κατά παρόμοιο τρόπο συντάσσονται και τα αναλυτ. προγράμματα ξένων χωρών. Π.χ. στη Δ. Γερμανία, όπου η περαιτέρω συγκεκριμενοποίηση των διδακτ. στόχων αφήνεται στο δάσκαλο (προβλ.: Rahmenlehrpläne fuer die Beruflichen Schulen des Landes Hessen, 1972, σ. 15).

αναλυτικό χαρακτήρα. Αλλ' ενώ ο αναλυτικός χαρακτήρας της ταξινόμησης των διδ. στόχων στηρίζεται στο βαθμό δυσκολίας τους, ο αναλυτικός χαρακτήρας της «διατύπωσης» του διδ. στόχου δεν στηρίζεται ούτε στο βαθμό δυσκολίας ούτε στην «παραγωγική» διαδικασία, αλλά είναι υπόθεση ερμηνευτική. Η αναλυτική πορεία κατά τη διατύπωση του διδ. στόχου εξαρτάται από την ερμηνεία του δ/λου ως προς την αναμενόμενη αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή μετά τη δ/λία.

Ύστερα απ' αυτές τις διασαφήσεις ερχόμαστε στη διαδικασία «διατύπωσης» των διδ. στόχων κατά τον R. Mager.

4. Διαδικασία ανάλυσης-διατύπωσης διδακτικών στόχων κατά το R. Mager

Αναφέραμε ήδη πως οι σκοποί και στόχοι δ/λίας τόσο στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα όσο και στα νέα αναλυτικά προγράμματα είναι διατυπωμένοι γενικά και αόριστα και πως η συγκεκριμενοποίησή τους αφήνεται στο δάσκαλο της τάξης.

Βέβαια στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ο κάθε δάσκαλος ανάλογα με την ύλη προσπαθούσε και προσπαθεί να μαντεύσει τους διδ. στόχους σε κάθε επί μέρους διδ. ενότητα (τόσο στην εξακρίβωσή τους, όσο και στη διατύπωσή τους) αλλά στα νέα αναλυτικά προγράμματα υπάρχουν οι σκοποί και στόχοι, οι τελευταίοι όμως θέλουν τις περισσότερες φορές μια περισσότερη συγκεκριμενοποίηση, μια περαιτέρω ανάλυση και αναδιατύπωσή τους από το δάσκαλο, για να γίνουν πιο επικοινωνήσιμοι.

Η διαδικασία διατύπωσης των διδ. στόχων του R. Mager, που δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας τρόπος σκέψης, μια τεχνική, νομίζουμε πως θα βοηθήσει το δάσκαλο σ' αυτό το σημείο - κι αυτός είναι ο σκοπός της εργασίας μας αυτής.

Η διαδικασία «διατύπωσης» των αφηρημένα διατυπωμένων διδ. στόχων μιας διδ. ενότητας σε συγκεκριμένη, σύμφωνα με το Mager, έχει ως εξής¹³:

I. Πρώτο βήμα:

Καταγράφουμε το στόχο δ/λίας σ' ένα χαρτί, με μια φράση, έτσι ώστε να είμαστε σίγουροι, ότι αυτό που γράψαμε μας δηλώνει, έστω και κάπως αμυδρά το αποτέλεσμα που θέλουμε να επιτύχουμε.

Το πόσο αφηρημένα και γενικά είναι γραμμένος, στο σημείο αυτό ο διδ. στόχος, δεν μας ενδιαφέρει, π.χ. Θέμα: «Η σημασία της μόλυνσης του περιβάλλοντος».

13. Παραβλ.: Mager R., *οπ.*, 1973 σ. 45 & εξής.

Ο διδ. στόχος μας ως αποτέλεσμα θα γραφεί:

«Να κατανοήσει ο μαθητής τη σημασία της μόλυνσης του περιβάλλοντος»¹⁴.

II. Δεύτερο βήμα:

Καταγράφουμε με λέξεις και φράσεις αυτά που θέλουμε να μας πει ή να μας κάνει ο μαθητής για να είμαστε έτοιμοι να παραδεχθούμε, ότι αυτό που κάνει ή λέγει ο μαθητής, αντιπροσωπεύει το στόχο που θέσαμε.

Η στρατηγική που χρησιμοποιούμε σ' αυτό το σημείο, για την περιγραφή των διδ. στόχων μπορεί να είναι η απάντηση που θα δώσουμε στην ερώτηση:

— Ποιό το αποδεικτικό στοιχείο που θα με πείσει ότι επιτεύχθηκε ο στόχος μου; Τι θα παραδεχόμουν ότι πρέπει να κάνει ένας μαθητής μου για να κινείται μέσα στα πλαίσια του στόχου που έθεσα; Ή,

— Τί κριτήρια πρέπει να χρησιμοποιήσω που θα μου δώσουν να καταλάβω ότι ένα τμήμα της τάξης μου πέτυχε το σκοπό που έθεσα, ενώ το άλλο όχι;

Εδώ, οι προτάσεις, πρέπει να περιέχουν περιγραφές χαρακτηριστικών τρόπων συμπεριφοράς που πρέπει να δείχνουν οι μαθητές, για να κινούνται μέσα στα όρια επιτυχίας του στόχου που έθεσα.

Παράδειγμα:

Έστω ότι αναλύω ερμηνευτικά, τον πιο πάνω στόχο «να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της μόλυνσης του περιβάλλοντος» στους εξής μερικότερους στόχους:

- Να ονομάζουν τις επιπτώσεις που έχει η μόλυνση του περιβάλλοντος για τα νερά της θάλασσας στις ακτές.
- Να διακρίνουν τους κινδύνους της μόλυνσης του περιβάλλοντος για τα ζώα μιας περιοχής.
- Να περιγράφουν τις επιπτώσεις της μόλυνσης του περιβάλλοντος για τον άνθρωπο.
- Να αναφέρουν προληπτικά μέτρα για την περιστολή της μόλυνσης του περιβάλλοντος.

14. Διαλέξαμε αυτό το παράδειγμα που αναφέρεται στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα για να γίνει περισσότερο κατανοητό πως ο δάσκαλος μπορεί να διατυπώνει διδ. στόχους, ακόμα και όταν δεν έχει στη διάθεσή του αναλυτικά προγράμματα προσανατολισμένα σε σκοπούς και στόχους διδασκαλίας. Εκτός αυτού, μπορεί να βοηθηθεί και κάποιος που θέλει να συντάξει και ολόκληρο αναλυτικό πρόγραμμα κάποιου μαθήματος.

III. Τρίτο βήμα:

Κάνουμε επιλογή των στόχων και κατάταξή τους σε λογική σειρά. Μήπως είναι αφηρημένη και δεν περιγράφουν τι πρέπει να γνωρίζουμε για να δούμε αν κινούμαστε μέσα στο σκοπό που θέσαμε; Αναμορφώνουμε δηλ. ή αναδιατυπώνουμε τις περιγραφές μας. Για οικονομία χώρου, ας υποθέσουμε, πως οι στόχοι του 2ου βήματος έχουν καλώς και ισχύουν και για το τρίτο βήμα.

IV. Τέταρτο βήμα:

Στο σημείο αυτό παίρνω τη λίστα του 3ου βήματος (όπως έχουν καταγραφεί στο 2ο βήμα) με τους επι μέρους στόχους και αναλύω (πάλι ερμηνευτικά) κάθε ένα χωριστά σε ακόμα ειδικότερους στόχους. Η ανάλυση - διατύπωση στο σημείο αυτό σκοπεύει στην περιγραφή του αποτελέσματος που επιδιώκω να επιτύχει ο μαθητής για να παραδεχθώ ότι έφθασε στο σκοπό που έθεσα (και στο σημείο αυτό της ανάλυσης-διατύπωσης προσπαθώ να απαντήσω στις ερωτήσεις που αναφέρονται πιο πάνω στο 2ο βήμα).

Προσπαθώ, ακόμα να περιγράψω το είδος, το ποιόν και το ποσό της συμπεριφοράς που θα εκδηλωθεί¹⁵. Π.χ. Η ανάλυση και διατύπωση του πρώτου στόχου στη λίστα του III βήματος (ίδε II βήμα) «να ονομάζουν τις επιπτώσεις που έχει η μόλυνση του περιβάλλοντος για τα νερά της θάλασσας στις ακτές», μπορεί να γίνει ως εξής:

Ο μαθητής οφείλει:

- Να διακρίνει τα μολυσμένα νερά από τα καθαρά, με το να μας δίνει μια ζωντανή περιγραφή των μολυσμένων και καθαρών νερών της θάλασσας, προφορικά.
- Να γνωρίζει, ότι στα μολυσμένα νερά της θάλασσας, καταστρέφονται τα ψάρια και τα φυτά, με το να αναφέρει προφορικά δύο περιοχές της

15. ● Όταν λέμε «είδος» εννοούμε την κατηγορία των στόχων. Δηλ. πού θα ανήκει ο στόχος μας στο γνωστικό, στο συναισθηματικό ή στον ψυχοκινητικό τομέα; (Για το δάσκαλο που έχει στα χέρια του αναλυτικά προγράμματα προσανατολισμένα σε σκοπούς και στόχους η εργασία αυτή περιτεύει γιατί ήδη καθορίζεται το είδος των στόχων απ' το πρόγραμμα.

● Όταν λέμε ποσόν, εννοούμε: το πόσα πράγματα να γνωρίζει.

● Τέλος, όταν λέμε ποιόν, εννοούμε σε ποιό βαθμό, υψηλού βαθμού γνώση, χαμηλού; Μ' άλλα λόγια αν ο στόχος μας ανήκει στο γνωστικό π.χ. τομέα σύμφωνα με το Bloom, το ποιόν θα εξαρτηθεί, από το αν θα τονίσουμε τη γνώση, την κατανόηση, την ανάλυση, τη σύνθεση ή την αξιολόγηση (και το σημείο αυτό περιέχεται στα νέα αναλυτ. προγράμματα, οπότε για το δάσκαλο που έχει στα χέρια του τέτοια αναλυτ. προγράμματα δεν μένει, παρά η συγκεκριμένη διατύπωση του διδ. στόχου).

πατρίδας μας που επιστημονικά έχουν αναγνωρισθεί ως νεκρές για τη θαλάσσια ζωή.

- Να γνωρίζει, ότι τα μολυσμένα νερά της θάλασσας δεν έχουν οξυγόνο, με το να αναφέρει ένα παράδειγμα από επιστημονικά δεδομένα.

- Να γνωρίζει, ότι πρέπει να αποφεύγει να κάνει μπάνιο σε μολυσμένα θαλάσσια νερά και να προσπαθεί να πείθει να κάνουν και οι φίλοι του το ίδιο, με το να αναφέρει δύο τρεις επιπτώσεις που είχαν τα μολυσμένα νερά σε ανθρώπους που τόλμησαν να κάνουν μπάνιο σε αυτά.

- Να γνωρίζει, ότι θα στερηθούν οι άνθρωποι των μολυσμένων θαλασσινών περιοχών από τα ψάρια και τη χαρά του ερασιτεχνικού ψαρέματος, με το να μας ειπεί ότι τα δίχτυα των ψαράδων και το αγκίστρι του ερασιτέχνη ψαρά ποτέ δεν θα πιάσουν ψάρια, αν ρίχνονταν σε τέτοιες περιοχές.

Η ανάλυση και διατύπωση του στόχου, που επιλέξαμε εδώ, μπορεί να μην είναι τέλεια. Κάποιος άλλος μπορεί κατά την ερμηνευτική ανάλυση του στόχου να κατέληγε σ' άλλους μερικότερους και ειδικότερους στόχους. Αυτό που θέλουμε να δείξουμε είναι ο τρόπος σκέψης για μια τέτοια ανάλυση και διατύπωση των διδ. στόχων, όπως εδώ εννοούνται. Αν αυτό έγινε, αν έγινε κατανοητή η διαδικασία ανάλυσης και διατύπωσης, τότε επιτυγχάνει και το άρθρο αυτό το στόχο του. Άλλως όχι.

Κι ερχόμαστε τώρα στη λίστα του βήματος τρία (ίδε βήμα δύο), όπου και επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία και με τους τρεις άλλους στόχους που περιλαμβάνονται εκεί, έτσι ώστε να μην απομένει τίποτε άλλο από την όλη διαδικασία διατύπωσης των διδ. στόχων, που εδώ προτείνεται, παρά το βήμα V.

V. Πέμπτο βήμα:

Στο βήμα αυτό εξετάζουμε, αν η ανάλυση και η διατύπωση του σκοπού που περιγράφουμε μας ικανοποιεί ως προς αυτό που θέλουμε να επιτύχουμε. Αν δηλ. δείχνουν, τι πρέπει να κάνει ο μαθητής μας, για να πούμε, ότι ο σκοπός μας επιτεύχθηκε. Αν μας ικανοποιεί η περιγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς τον σκοπό που θέσαμε, η ανάλυσή μας και η διατύπωσή μας τελειώνει εδώ. Αν όχι αναμορφώνουμε τη λίστα με τους επί μέρους στόχους.

Η διατύπωση των τελευταίων αυτών στόχων αποτελούν και το κριτήριο ελέγχου της αποδόσεως των μαθητών, όταν αυτό δεν αναφέρεται στη διατύπωση του στόχου. Μπορούν δηλ. «βάσει» των διατυπωθέντων στόχων, να κατασκευασθούν και tests για τον έλεγχο επίτευξης των διδακτικών μας στόχων (tests σωστού-λάθους, πολλαπλής εκλογής κ.τ.τ.).

Η διαδικασία ανάλυσης των διδ. στόχων, όχι της διατύπωσης

σχηματικά παίρνει τη μορφή:

		Μερικότερους			Ειδικότερους
Στόχος ή σκοπός	αναλύεται σε	διδ. στόχους	αναλύεται σε	διδ. στόχους	

Η όλη διαδικασία που περιγράψαμε, διευκολύνει κατά τη γνώμη μας την εξακρίβωση και θέση και των τριών ειδών στόχων διδ/λίας με την έννοια π.χ. του Bloom: κυρίως όμως, μας βοηθεί για μια συγκεκριμένη διατύπωση των αφηρημένων στόχων του συναισθηματικού τομέα. Άλλωστε η θέση των διδ. στόχων στη νέα αναλυτικά προγράμματα υπάρχει και επομένως το κύριο βάρος για το δάσκαλο πέφτει μόνο στην ερμηνευτική ανάλυση και διατύπωση των διδ. στόχων.

Γι' αυτό και περιιτεύουν, για το δάσκαλο που έχει στα χέρια του αναλυτικά προγράμματα προσανατολισμένα σε σκοπούς και στόχους, τα βήματα ένα και δύο της όλης διαδικασίας ανάλυσης και διατύπωσης των διδ. στόχων, που αναφέρουμε. Παρακάτω θα δώσουμε ένα-δύο παραδείγματα ανάλυσης-διατύπωσης διδακτικών στόχων με βάσει διδακτ. στόχους των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, με τα οποία και θα κλείσουμε την εργασία μας.

Πριν όμως απ' αυτό, μερικές παρατηρήσεις:

Για να είναι κάποιος ικανός να αναλύει και διατυπώνει τους διδ. στόχους χρειάζεται:

- Να γνωρίζει καλά το αντικείμενο της δ/λίας του (ειδικότητα).
- Να ξεχωρίζει εύκολα τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους με την έννοια π.χ. του Bloom.
- Να γνωρίζει, συνειδητά, ότι άλλο ιεράρχηση ή ταξινόμηση και άλλο διατύπωση του διδ. στόχου (ιδ' παραπ. κεφ. 3).
- Να γνωρίζει ότι η ανάλυση-διατύπωση των διδ. στόχων δεν καλύπτει το πώς της δ/λίας.
- Να γνωρίζει, ότι η ανάλυση και διατύπωση των διδ. στόχων δεν οδηγεί πάντα στο ποθούμενο αποτέλεσμα. Αλλά, κι αν δεν οδηγεί, το τρικ μιας τέτοιας διατύπωσης των διδ. στόχων, είναι, ότι μας δίνει καλλίτερες πληροφορίες για τις αποφάσεις μας. Κι όταν αυτό επιτυγχάνεται έχουμε περισσότερες προοπτικές να επιτύχουμε στη δ/λία μας. Συμβαίνει δηλ. με την ανάλυση και διατύπωση, αυτό που συμβαίνει, όταν πάμε στο γιατρό με μια άλφα συγκεκριμένη ιδέα και το αποτέλεσμα της εξέτασης είναι τελείως διαφορετικό. Και τέλος,
- Να γνωρίζει τη διαφορά του σκοπού μαθήσεως και του διδ. στόχου. Ο σκοπός μαθήσεως περιγράφει χονδρικά και αφηρημένα τί οφείλει να μάθει ο μαθητής, το «δέον», ενώ ο διδ. στόχος περιγράφει το τί πρέπει να δείχνει,

τί πρέπει να κάνει, μετά τη δ/λία, το «είναι».

Παραστατικά¹⁶:

Σκοπός μαθήσεως¹⁷

Να δείχνει κατανόηση για

Με το να είναι σε θέση να

Διδακτικός στόχος

5. Παραδείγματα ανάλυσης-διατύπωσης διδ. στόχων από συγκεκριμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος Π.Δ. 583/1982

α) Παράδειγμα από το γνωστικό τομέα:

Στόχος ή σκοπός μαθήσεως: Οφείλουν «να διαβάζουν σιωπηρά με προσήλωση και στοχαστικότητα για να αντλήσουν και να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες»¹⁸.

Με βάση την ερώτηση του II βήματος, «τί θα παραδεχόμουν ότι πρέπει να κάνει ο μαθητής μου για να κινείται μέσα στα πλαίσια του στόχου που έθεσα»; ο στόχος αυτός μπορεί να αναλυθεί σε διδ. στόχους, όπως εδώ εννοούνται, ως εξής:

Ο μαθητής ο οποίος μπορεί να διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο, με προσήλωση και στοχαστικότητα για να αντλήσει και χρησιμοποιήσει πληροφορίες, οφείλει:

- Να απαντά ορθά σε μια ερώτηση του δασκάλου του σχετική με το κείμενο.

- Να είναι σε θέση να ανακοινώνει προφορικά στην τάξη δύο χαρακτηριστικές πληροφορίες του κειμένου.

- Να είναι σε θέση να συνδυάζει τις πληροφορίες του κειμένου μ' ένα βίωμά του ή με άλλες πληροφορίες.

- Να είναι σε θέση να ανακοινώνει σ' ένα συμμαθητή του, που δεν διάβασε το κείμενο, τις βασικές του πληροφορίες.

- Να μπορεί να αναφέρει κι ένα παράδειγμα για το πώς θα εφαρμόζε μια πληροφορία του κειμένου στην καθημερινή του ζωή.

Κάποιος άλλος θα μπορούσε να καταγράψει και διατυπώσει και τελείως διαφορετικούς διδ. στόχους απ' αυτούς εδώ που πιθανά να ήταν και πιο κατάλληλοι απ' αυτούς ή και να διατυπώσει ακόμη κι άλλους¹⁹.

16. Από το βιβλίο του Mager: Zielanalyse, ο, παραπ., σελ. 116.

17. Με την έννοια αυτή, μπορούμε κατά τη γνώμη μας, να ερμηνεύσουμε αυτά που στο αναλυτικό πρόγραμμα (Π.Δ 583/1982) ονομάζονται «επιδιώξεις» μαθήματος και «στόχοι».

18. ίδε, αναλυτικό πρόγραμμα: Π.Δ. 583/1982, 4ος στόχος, σ. 63.

19. Η ανάλυση (ερμηνευτική πάντα) τελειώνει, όταν στην ερώτηση: «αν κάνει όλα αυτά ο

β) Παράδειγμα από το συναισθηματικό τομέα

Στόχος ή σκοπός μαθήσεως: «αναπτύσσεται η αγάπη για το φυσικό περιβάλλον»²⁰. Αναδιατυπώνοντας κάπως αυτό το στόχο του αναλυτικού προγράμματος μπορούμε να τον μεταβάλλουμε σε σκοπό μαθήσεως κάπως έτσι: «Οι μαθητές οφείλουν να δείχνουν ότι έχουν αναπτυγμένη την αγάπη τους για το φυσικό περιβάλλον».

Επαναλαμβάνοντας την ερώτηση του II βήματος «τί θα παραδεχόμουν ότι πρέπει να κάνει ο μαθητής μου για να κινείται μέσα στα πλαίσια του στόχου που έθεσα;» ο σκοπός αυτός μαθήσεως μπορεί να αναλυθεί σε διδ. στόχους, όπως εδώ εννοούνται, ως εξής:

Ο μαθητής ο οποίος έχει αναπτυγμένη την αγάπη του για το φυσικό περιβάλλον πρέπει να είναι σε θέση:

— Να ποτίσει ένα δέντρο του σχολικού του κήπου που θα το ιδεί να διψάει, χωρίς να του το υποδείξει κάποιος.

— Να περπατά προσεχτικά όταν βρίσκεται μέσα στον σχολικό του κήπο ή τον κήπο του σπιτιού του ώστε να μην πατήσει και στραπατσάρει κάποιο δεντράκι.

— Να μην κόβει χωρίς λόγο τα λουλούδια του σχολικού του κήπου, του κήπου της αυλής του ή της πόλης του.

— Να ζητά σε κάθε ευκαιρία να φυτεύει κι αυτός ένα δεντράκι στον κήπο του σχολείου του ή του σπιτιού του.

— Να συζητά με τους συμμαθητές του για την χρησιμότητα των φυτών μέσα στην τάξη²¹.

Τελειώνοντας την εργασία αυτή θα θέλαμε να τονίσουμε πως μια τέτοια ανάλυση-διατύπωση των διδ. στόχων χρειάζεται αρκετό κόπο και χρόνο. Η ανάλυση και διατύπωση κι ενός μόνο διδ. στόχου χρειάζεται και μια ώρα εργασία. Γι' αυτό συνιστάται η συλλογική εργασία από τους δασκάλους συναδέλφους ενός σχολείου ή συγκροτήματος σχολείων ή και εκπ/κής περιφέρειας. Μ' αυτό τον τρόπο και ευκολότερα μπορούμε να εργασθούμε για μια τέτοια διατύπωση διδ. στόχων και μεγάλες πιθανότητες θα έχουμε να φθάσουμε κάποτε σε μια καθολική εφαρμογή της πρακτικής αυτής της ανάλυσης-διατύπωσης των διδ. στόχων στα σχολεία μας, παρά τις όποιες κριτικές και μειονεκτήματά τους.

μαθητής, είμαστε έτοιμοι να παραδεχθούμε ότι ο μαθητής μας διαβάζει σιωπηρά με κατανόηση και στοχευστικότητα...»; Όταν η απάντησή μας είναι ναι, τότε η ανάλυσή μας τελειώνει εδώ.

20. Ίδε αναλυτ. προγραμ. ό, παραπ. σελ. 26.

21. Κι εδώ ισχύει ανάλογα βέβαια η παρατήρηση της παραπομπής αριθ. 19.

Περίληψη στα γερμανικά

In diesem Artikel wird der Versuch gemacht ein Verfahren zur Lernzieloperationalisierung darzustellen, um Lehrern zu helfen die abstrakt formulierten Lernziele der Unterrichtsprogramme auf jede Unterrichtseinheit Kommunizierbar zu machen.

Die ganze Arbeit Stützt sich auf den Verfahrensvorschang zur Lernzieloperationalisierung «Robert Magers»; wie er grundsätzlich in seinen Buch «Goal Analysis» geschrieben hat.

Am Anfang dieses Artiki's wird der Versuch gemacht, die Existierende Differenz zwischen den Begriffen «Taxonomie» und «Hierarchie» von Lernzielen, und dem Begriff der Lernzieloperationalisierung zu erklären.

Βασική Βιβλιογραφία:

1. Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, 1977.
2. Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων.
3. Mager R.: Zielanalyse, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1973.
4. Mager R.: Lernziele und Programmierter Unterricht, 14 Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1970.
5. Mayer H. Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Athenaeum Fischer Verlag, Frankfurt /a.M., 1975.
6. Παπαϊωάννου Αντώνη, σκοποί και στόχοι της παιδείας, Κύπρος 1977.