

ΝΙΚΗΤΑΣ ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*

Τομείς της σύγχρονης ψυχολογίας

Η ψυχολογία χωρίζεται σε θεωρητική και σε εφαρμοσμένη. Η θεωρητική ψυχολογία ενδιαφέρεται για τις βασικές αρχές με τις οποίες οι γνωστικές λειτουργίες ελέγχουν την συμπεριφορά και περιλαμβάνει περιοχές όπως είναι η αντίληψη, η μάθηση και η μνήμη, η σκέψη, η ψυχολογισσολογία καθώς και η γνωστική, φυσιολογική, η συγκριτική, η εξελικτική, και η κοινωνική ψυχολογία, η ψυχολογία της προσωπικότητας κ.α. Η εφαρμοσμένη ψυχολογία ενδιαφέρεται για την πρακτική χρήση της ψυχολογίας από τα άτομα και την κοινωνία και περιλαμβάνει περιοχές όπως είναι η κλινική, η συμβουλευτική, η βιομηχανική, η παιδαγωγική ψυχολογία κ.α. Αυτό δεν σημαίνει ότι η θεωρητική ή βασική επιστήμη είναι εντελώς απομονωμένη από την εφαρμοσμένη επιστήμη. Οι προόδους της επιστήμης έχουν συντελεστεί σε στενή σχέση με τις προόδους στην τεχνολογία. Η σχέση της έρευνας με την πρακτική εφαρμογή δεν είναι ούτε ασυμπτωτική ούτε μονόδρομος, αφού και η επιστήμη εμπλουτίζει την εφαρμογή και η εφαρμογή εμπλουτίζει την επιστήμη.

Ανεξάρτητα όμως από το χωρισμό αυτό της ψυχολογίας σε θεωρητική και σε εφαρμοσμένη, το ευρύ πεδίο έρευνάς της και ο πολλαπλασιασμός των ψυχολόγων κατέστησε αναγκαίο το διαχωρισμό της σύγχρονης ψυχολογίας, ανάλογα με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των ψυχολόγων ή ανάλογα με το αντικείμενο ή με τη μέθοδο έρευνας, σε κλάδους. Ένας κλάδος της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που ήδη αναφέραμε, ο οποίος προσδιορίζεται από το αντικείμενο έρευνας με το οποίο ασχολείται, είναι η Παιδαγωγική Ψυχολογία (Π.Ψ.). Συχνά η Π.Ψ. προβάλλεται ως ένα πρότυπο ισχυρού συνδυασμού επιστήμης και άσκησης, βασικής έρευνας και εφαρμογής.

* Σύμφωνα με σχετική απόφαση του Δ.Σ. της Εταιρείας η μελέτη αυτή δημοσιεύεται ξανά λόγω των πολλών τυπογραφικών λαθών που σημειώθηκαν κατά την πρώτη δημοσίευση της στο τεύχος 17/92 του περιοδικού. Ζητούμε συγγνώμη από το συγγραφέα.

Η Παιδαγωγική Ψυχολογία (Educational Psychology, Psychologie Pädagogique, Pädagogische Psychologie), ονομάζεται και Ψυχοπαιδαγωγική (Psychopädagogie), όρο που προτιμά και υιοθετεί και ο Φράγκος "όχι μόνο γιατί είναι μονολεκτικός, αλλά και γιατί αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο του κλάδου αυτού και δεν προκαλεί σύγχυση" (1984, σ. 17). Εμείς έχουμε επιφυλάξεις αν η μονολεκτική ονομασία "Ψυχοπαιδαγωγική" αποδίδει σωστά την έννοια του ψυχολογικού αυτού κλάδου και προτιμούμε τη διλεκτική ονομασία "Παιδαγωγική Ψυχολογία", η οποία υποδηλώνει τη χρήση της ψυχολογίας στην κατανόηση και βελτίωση της εκπαίδευσης (ανάπτυξη θεωριών, μεθοδολογία και εφαρμογές ενός μεγάλου εύρους θεμάτων διδασκαλίας, άσκησης και μάθησης).

Οριοθέτηση και σκοποί της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

Η Π.Ψ. δεν έχει ανιστηρά προσδιορισμένα όρια και δεν αποτελεί μία μοναδική περιοχή με συνοχή, αλλά περιλαμβάνει διάφορα θέματα, προβλήματα και έρευνες που συνδέονται χαλαρά μεταξύ τους. Τα στοιχεία αυτά, αν και προέρχονται από διαφορετικές κατευθύνσεις της ψυχολογίας, καθώς και από άλλες κοινωνικές επιστήμες και από τις αντιθέσεις και προκλήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής, έχουν ένα κοινό ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη διδασκαλία και για τη χρήση της ψυχολογίας στην κατανόηση και βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα. Η Π.Ψ. ασχολείται με τη θεωρία, τη μεθοδολογία και τις εφαρμογές ενός μεγάλου εύρους θεμάτων διδασκαλίας, άσκησης και μάθησης. Πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία βρίσκεται, περισσότερο από κάθε άλλο πεδίο μελέτης, στο ερευνητικό επίκεντρο της Π.Ψ.

Είναι γνωστό (Charles, 1988), ότι οι πρώτοι παιδαγωγοί ψυχολόγοι ήταν κυρίως ψυχομετρικοί. Από τις πρώτες, λοιπόν, έρευνες στα τεστ και στις μετρήσεις, στις πιο πρόσφατες μελέτες για τη διδασκαλία και τις ατομικές διαφορές η Π.Ψ. έκανε σημαντικές προόδους και μπορεί να συνεχίσει να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Για την προώθηση περισσότερων βελτιώσεων στο μέλλον, οι ψυχολόγοι πρέπει, κατά την άποψη του Snow (1986), να ολοκληρώσουν τις γνώσεις που ήδη υπάρχουν για τα πολλά είδη των σπουδαίων ατομικών διαφορών και να τις χρησιμοποιήσουν στο σχεδιασμό προσαρμοστικών εκπαιδευτικών συστημάτων, σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στην κατασκευή διαγνωστικών οργάνων αξιολόγησης.

Σε σχέση με τα τεστ, πρέπει να αναφερθεί ότι η τεχνολογία των τεστ νοημοσύνης και ικανοτήτων, αν και είναι η μεγαλύτερη και από τις πιο πετυχημένες συνεισφορές της Π.Ψ. στην εκπαίδευση, είναι, επίσης, ένας από τους πιο αμφι-

σβητήσιμους και κατακρινόμενους τομείς αφού, ακόμη και σήμερα, θέματα που αφορούν τη σωστή χρήση και την ερμηνεία των τεστ παραμένουν άλυτα (βλέπε π.χ. Denton, 1987, Linn, 1986, Wittrock, 1985a). Τελευταία βλέπουμε να εκδηλώνεται ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για την ψυχολογία των ικανοτήτων και για τη νοημοσύνη. Οι σύγχρονες προσπάθειες, όπως π.χ. είναι η συστατική ανάλυση της νοημοσύνης του Sternberg (1977), στοχεύουν να δώσουν ένα νέο ορισμό και μια νέα αντίληψη στα συστατικά της ικανότητας, έτσι ώστε να συμπορεύονται με την γνωστική ψυχολογία της επεξεργασίας των πληροφοριών.

Η νέα τεχνολογία της προγραμματισμένης και υποστηριζόμενης από ηλεκτρονικό υπολογιστή διδασκαλίας (βλέπε Ανθουλιάς, 1989, Κανάκης, 1991, Μπαμπίνοκι, 1990, Thomas, 1990), είχε τουλάχιστο τρεις συνέπειες για την Π.Ψ. Εκτός του ότι άνοιξε πολλές δυνατότητες για εξατομίκευση της διδασκαλίας, για διαγνωστική διδασκαλία και για τη συλλογή σωστών στοιχείων προόδου του μαθητή, έφερε την έρευνα στις αίθουσες διδασκαλίας, το δε χρησιμοποιούμενο υλικό ήταν ακριβώς αυτό που διδασκόταν στο σχολείο και όχι το τεχνικό υλικό του εργαστηρίου. Επιπλέον, τα αρκετά δύσκολα τεχνολογικά προβλήματα προκαλούσαν το ενδιαφέρον ώστε πολλοί καλοεκπαιδευμένοι ψυχολόγοι να ενδιαφερθούν να ασχοληθούν με τα προβλήματα της διδασκαλίας.

Αν είναι κοινοτοπία να πούμε ότι η Π.Ψ. ενδιαφέρεται για την επιστημονική μελέτη της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, δεν είναι επίσης καθόλου παράξενο το ότι ένας κλάδος της ψυχολογίας θα πρέπει να απευθύνεται σε παιδαγωγικούς τομείς, αφού και η μάθηση και η ανάπτυξη αποτελούν τα κύρια ενδιαφέροντα τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της ψυχολογίας.

Ο σκοπός της Π.Ψ. είναι ευρύς και εκτείνεται από την έρευνα για τα κίνητρα στην αίθουσα διδασκαλίας, σε μελέτες για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, από την τροποποίηση της συμπεριφοράς για τον έλεγχο της τάξης, στη γνωστική ψυχολογία των γνωστικών αντικειμένων, από τη βασική έρευνα για υποστήριξη στην ανάπτυξη της θεωρίας, σε εφαρμοσμένες μελέτες για τη λύση πρακτικών προβλημάτων.

Ορισμένοι θεωρούν την Π.Ψ. κλάδο της Παιδαγωγικής "που χρησιμοποιεί ψυχολογικές διερευνήσεις και ψυχολογικές συναρτήσεις για τον προσδιορισμό και τη λύση των προβλημάτων της" (Φράγκος, 1984, σ. 26). Άλλοι πάλι επισημαίνουν ότι "τελευταία η Παιδαγωγική Ψυχολογία παιδαγωγικοποιείται όλο και περισσότερο και γίνεται μια παιδαγωγική ιδωμένη από τη σκοπιά της ψυχολογίας" (Καψάλης, 1987, σ. 14). Ο Καψάλης όμως παρατηρεί ότι, άσχετα με το αν η Π.Ψ. τοποθετείται πιο κοντά στην Παιδαγωγική ή στην Ψυχολογία, μια τέτοια συζήτηση γίνεται άγονη, γιατί τα όριά της είναι ρευστά και προς τις δύο κατευθύνσεις. Το ίδιο άγονη, προσθέτει, είναι και η συζήτηση αναφορικά με το αν θα

πρέπει να διδάσκει την Π.Ψ. ο παιδαγωγός ή ο ψυχολόγος, αφού όποιος και να είναι θα πρέπει να κατέχει καλά τα βασικά προβλήματα και να κινείται με άνεση στους χώρους και των δύο επιστημών. Εμείς, ενώ βασικά δεν διαφωνούμε με την τοποθέτηση αυτή, όμως πιστεύουμε ότι διαφορετικό προσανατολισμό και έμφαση θα δώσει στο περιεχόμενο του μαθήματος ο παιδαγωγός με ψυχολογική κατάρτιση και διαφορετική ο ψυχολόγος με παιδαγωγική κατάρτιση.

Ο Shulman (1981), περιγράφει παραστατικά την ασάφεια και τη σύγχυση που επικρατεί στην οριοθέτηση και στην απόδοση συγκεκριμένης ταυτότητας στην Π.Ψ., με συνακόλουθο την ανυπαρξία μιας ξεχωριστής ενιαίας, σταθερής και ολοκληρωμένης ταυτότητάς της. Εξετάζοντας, μεταφορικά, την τοπογραφία της Π.Ψ. σε σχέση όχι μόνο με την εσωτερική της οργάνωση και με τη θέση της μέσα στην ίδια την Ψυχολογία, αλλά και σε σχέση με άλλους συγγενικούς κλάδους, την παρουσιάζει σα μια συνοριακή επαρχία η οποία βρίσκεται στην περιφέρεια του έθνους της Ψυχολογίας, και της οποίας ο χαρακτήρας αντικατοπτρίζει όλες τις αρετές και τις υποχρεώσεις των συνοριακών επαρχιών.

Τα σύνορα της Π.Ψ., όπως περιγράφει ο Shulman, είναι μεγαλύτερα με το συνεχόμενο έθνος της Παιδαγωγικής, παρά με την ίδια την Ψυχολογία. Θυμίζει επίσης ότι, διαχρονικά, δεν έλειψαν οι διαφωνίες για το αν η Π.Ψ. ανήκει στην Ψυχολογία ή στην Παιδαγωγική.

Συνεχίζοντας την περιγραφή του παρατηρεί ότι οι παιδαγωγοί ψυχολόγοι, όπως οι κάτοικοι των παραμεθωρίων περιοχών, πρέπει να μιλούν τις γλώσσες και των δύο χωρών. Όποιος δεν τις γνωρίζει διατρέχει τον κίνδυνο να μην μπορεί να συνάψει εμπορικές σχέσεις, που είναι η καρδιά της οικονομίας σε μια παραμεθώρια επαρχία. Αυτό οδηγεί, αναπόφευκτα στην ανάπτυξη μιας τοπικής διαλέκτου η οποία συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά από τις κύριες γλώσσες. Όμως όσοι μιλούν τη γλώσσα της Παιδαγωγικής εξακολουθούν να θεωρούν εκείνους οι οποίοι χρησιμοποιούν την Π.Ψ. ότι μιλούν μια αλλόκοτη τεχνική διάλεκτο, ακατάλληλη για την πρακτική επιχείρηση της εκπαίδευσης, ενώ εκείνοι που έχουν επάρκεια στην Ψυχολογία βρίσκουν την νοθογενή διάλεκτο διεφθαρμένη και άκομμη.

Χαρακτηρίζει τους κατοίκους της Π.Ψ. ως τυπικούς συνοριακούς επαρχιώτες. Επειδή ανθεί το εμπόριο, οι κάτοικοι της περιοχής δεν είναι μόνο κάτοικοι της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, αλλά αποτελούν ένα ανάμεικτο πλήθος από απάτριδες από τα γειτονικά έθνη της Κοινωνιολογίας, της Ανθρωπολογίας, της Γλωσσολογίας, της Πληροφορικής, της Στατιστικής, και ακόμη της απόμακρης και μυστήριας Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών. Αυτή η κατάσταση συμβάλλει ακόμη περισσότερο στον πολύγλωσσο χαρακτήρα της γλωσσικής κοινωνίας και στις αβέβαιες ταυτότητες των πολιτών. Πράγματι, πολλοί από τους

πολίτες είναι οι ίδιοι πρόσφατοι μετανάστες που προσελκύστηκαν από τα λαμπρά φώτα και την υπόσχεση της γης της επαγγελίας της Ψυχολογίας, αλλά οι οποίοι δύσκολα ενσωματώθηκαν στην κοινωνική της δομή. Έτσι, αφενός οι συνοριακοί επαρχιώτες τείνουν να είναι περιθωριακοί, με χαμηλό γόητρο, που συχνά ρωτούν "Ποιός είμαι;" Από την άλλη μεριά πάλι τείνουν να είναι δεκτικοί στις νέες ιδέες από τις συνοριακές χώρες και να υπηρετούν ως πηγές νεωτερισμού και αλλαγής για το μεγάλο έθνος. Είναι ανασφαλείς και επί πλέον, παραδόξως, δεν έχουν να χάσουν και πολλά πράγματα. Είναι ειρωνικό ότι, λόγω της διαφορετικής οικονομίας και της κοινωνικής θέσης της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, εκείνοι οι πολίτες που έχουν χαμηλό γόητρο στην Ψυχολογία γίνονται κάτοχοι των ψηλότερων κοινωνικών βαθμών όταν περιπλανηθούν στην Παιδαγωγική (Shulman, 1981 σσ. 79-81).

Είναι καταφανής, λοιπόν, και επισημαίνεται από πολλούς, η εγγενής δυσκολία αυστηρής οριοθέτησης και απόδοσης μιας σαφούς και συγκεκριμένης ταυτότητας στην Π.Ψ.

Η έκταση και οι σκοποί της Π.Ψ. καλύπτουν περιοχές που είναι πειραματικές, κλινικές και εφαρμοσμένες, και ενσωματώνουν την ποικιλία των εννοιών και των πρακτικών που μπορεί να θεωρηθούν ταυτόσημες με αυτές της ίδιας της ψυχολογίας ως σύνολο. Για να υποστηριχθεί αυτή η άποψη ο Caprai (1971) προβάλλει τους εξής δύο βάσιμους λόγους: Πρώτον, ότι δεν υπάρχει σχεδόν τομέας της ψυχολογίας που να μην έχει σχέση με κάποιο εκπαιδευτικό πρόβλημα, αφού η εκπαίδευση έχει σχέση με διαφορετικούς ανθρώπους από άποψη ηλικίας, ικανοτήτων, κινήτρων και προσωπικότητας, καθώς και με πολλά είδη ύλης και δεξιοτήτων. Η περιγραφή, η ανάλυση και η πρόβλεψη διαφορετικών μορφών συμπεριφοράς που μπορούν να αντιμετωπιστούν στην εκπαίδευση, θα απαιτούσαν ευρήματα, αρχές και τεχνικές σχεδόν από κάθε τομέα της ψυχολογικής επιστήμης. Δεύτερο, ότι η έννοια που ενώνει όλη την ψυχολογία και που είναι κεντρική είναι η μάθηση. Αλλά είναι φανερό ότι η μάθηση έχει σχέση με την εκπαίδευση, αφού είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όμως, παρά την αλληλοκάλυψη στο περιεχόμενο της γενικής ψυχολογίας και της Π.Ψ., μπορεί να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ της ψυχολογίας ως μιας καθαρής επιστήμης της συμπεριφοράς, χωρίς την υποχρέωση να ενδιαφέρεται για πρακτικές εφαρμογές, και της Π.Ψ. ως μιας εφαρμοσμένης επιστήμης της συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικούς χώρους που έχει την ηθική προσταγή να παράγει γνώση και τεχνολογία που θα είναι χρήσιμη στους χώρους αυτούς. Οι προσπάθειες των παιδαγωγών ψυχολόγων στρέφονται στο "να αναπτύξουν μια κατανόηση για τη φύση της μάθησης και εκείνων των απόψεων της μάθησης που

έχουν τη μεγαλύτερη θεωρητική και πρακτική απουδαιότητα για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση (Harris & Schwahn, 1961, σ. 1).

Προβλήματα ορισμού και περιεχομένου της Π.Ψ. αναφύονται από ποικίλες πηγές μέσα και έξω από την ψυχολογία. Εκτός ψυχολογίας υπάρχουν οι διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις διαφόρων επαγγελματικών ομάδων που ασχολούνται με παιδιά (εκπαιδευτικοί, ιατρικές ειδικότητες, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.) Μέσα στην ψυχολογία θα ήταν εύκολο να ορίσουμε την Π.Ψ. ως την ψυχολογία της μάθησης και διδασκαλίας στο σχολείο. Οι ενέργειες αυτές όμως δεν περιορίζονται στο σχολείο. Επιπλέον η μάθηση και η διδασκαλία εκτείνονται καθόλο το διάστημα της ζωής του ανθρώπου. Θα ήταν εντούτοις γενικά αποδεκτό ότι το αντικείμενο και η επαγγελματική κατάρτιση της Π.Ψ. αφορούν την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των ατόμων από τη γέννηση στην ενηλικίωση ή και καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους (π.χ. προγράμματα επαγγελματικής μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης καθώς και προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων κ.λ.π.) Έτσι η εξελικτική, η κοινωνική και η κλινική ψυχολογία πρέπει να συμπεριλαμβάνουν γνώσεις των βασικών ψυχολογικών διαδικασιών που έχουν σχέση με την ανάπτυξη και τη μάθηση, όπως είναι η αντίληψη, η νόηση, η μνήμη και τα κίνητρα.

Ο Bruner (1966) αφιερώνει το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του, "Για μια θεωρία της διδασκαλίας", στη διανοητική ανάπτυξη και τονίζει ότι για το σχεδιασμό της διδασκαλίας για νέους θα ήταν κανείς ανόητος αν αγνοούσε ότι είναι γνωστό για την ανάπτυξη, τους περιορισμούς και τις ευκαιρίες, αφού μια θεωρία διδασκαλίας είναι πράγματι μια θεωρία για το πως η αύξηση και η ανάπτυξη ενισχύονται και επικουρούνται με ποικίλους τρόπους.

Η εξελικτική ψυχολογία έχει περιγράψει την επίδραση που έχουν διάφορες παιδαγωγικές εμπειρίες και στερήσεις στην ανάπτυξη του παιδιού, έχει εξετάσει την επίδραση που έχουν διαπολιτιστικές διαφορές ανατροφής στη μάθηση και έχει επινοήσει προγράμματα μεσολάβησης που να ανταποκρίνονται στις ψυχοπνευματικές ανάγκες των παιδιών (Scarr, and Weinberg, 1986).

Το ότι η Π.Ψ. μπορεί να αγγίξει σχεδόν κάθε τομέα της γενικής ψυχολογίας δεν σημαίνει ότι κάθε επιστημονικό πρόβλημα στην ψυχολογία ενδιαφέρει οπωσδήποτε την Π.Ψ. Το ενδιαφέρον της Π.Ψ. πηγαινει πέρα από την "αρχαϊκή" αντίληψη ότι είναι η "εφαρμογή ψυχολογικών αρχών στην εκπαίδευση" παρατηρεί ο Wittrock (1971). Κατά τις πρώτες δεκαετίες της ύπαρξής της, τα προβλήματα και τα θέματα της Π.Ψ. ήταν εντυπωσιακά απόμακρα από το χώρο της εκπαίδευσης. Τα πειράματα, η εκπαιδευτική πρακτική, οι έρευνες για τους εκπαιδευτικούς ήταν σχεδόν ανύπαρκτες και η επιρροή των Πιαζετιανών, ενώ αυξανόταν μεταξύ των διανοουμένων της Παιδαγωγικής, το ενδιαφέρον τους περιοριζόταν στη χρονικότητα και στην εξάσκηση της διατήρησης. Οι αλλαγές

που έχουν συντελεστεί, όμως, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, είναι εντυπωσιακές. Η Π.Ψ. δεν κάνει απλά εφαρμογή των ψυχολογικών αρχών στη διδασκαλία και μάθηση στην τάξη, αλλά ερευνά τις αρχές αυτές στο πολύπλοκο περιβάλλον της τάξης με μαθητές και όχι με πειραματόζωα, όπως συχνά συμβαίνει στο ψυχολογικό εργαστήριο. Οι βασικές αρχές που αφορούν τη συμπεριφορά στην τάξη πρέπει να περιλαμβάνουν συγκεκριμένες μεταβλητές της τάξης. Εξάλλου ένα από τα διακριτικά χαρακτηριστικά πρόσφατων ερευνών στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας είναι η πολύ μεγαλύτερη σπουδαιότητα που δίνεται στην οικολογική αξιοπιστία. Η περιβαλλοντική ή οικολογική ψυχολογία (*environmental or ecological design*) συνεξετάζει τον άνθρωπο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και την επίδραση που έχουν στη συμπεριφορά οι περιβαλλοντικές διευθετήσεις και τα γεγονότα (Goldstein, and Krasner, 1987). Αν δεχτούμε ότι η ψυχολογία απλώς εφαρμόζει τα ψυχολογικά δεδομένα στην εκπαιδευτική πράξη τότε "παύει να είναι ερευνητική επιστήμη και μεταβάλλεται σε απλή καταναλώτρια των προϊόντων που προέρχονται από τη ψυχολογία" (Φράγκος, 1984, σ. 30)

Εκτός των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι ακόμη και το μέλλον της Π.Ψ., περισσότερο από οποιανδήποτε άλλη εξειδικευμένη περιοχή της εκπαίδευσης ή της ψυχολογίας, βασίζεται στην ικανότητά της να λύνει εκπαιδευτικά προβλήματα με την έρευνα (Klausmeier, 1988). Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι απορρίπτεται εντελώς η εφαρμογή της γνώσης του πειραματικού εργαστηρίου στην αίθουσα διδασκαλίας. Η εργαστηριακή γνώση συχνά μας βοηθά να κατανοήσουμε μερικές σπουδαίες μεταβλητές και επιρροές προτού ακόμη μορφοποιηθούν σε μια πιο περιγραφική μορφή. Οι αρχές αυτές, προσδιορίζοντας τι πρέπει να κοιτάξει κανείς και τι να αναμένει, επιτρέπουν μια καλύτερη ανάλυση (Bower, and Hilgard, 1981).

Η Π.Ψ. ενδιαφέρεται για τη μελέτη των ιδιοτήτων της συμπεριφοράς του ανθρώπου που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην οργάνωση της μάθησης και άλλων μορφών συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικούς χώρους, για την πραγματοποίηση ορισμένων συγκεκριμένων αντικειμενικών στόχων. Ο Bowd βλέπει την Π.Ψ. σα μια διαδικασία, μάλλον, παρά σαν έναν χώρο που προσδιορίζεται από το συγκεκριμένο περιεχόμενο. Έτσι κατανοείται καλύτερα. "Η ψυχολογία γίνεται παιδαγωγική ψυχολογία όταν οι αρχές της εφαρμόζονται στα παιδαγωγικά προβλήματα και αυτή είναι η λειτουργία των παιδαγωγών ψυχολόγων" (Bowd, 1978, p. 228).

Τα γνωστικά αντικείμενα, τα αναλυτικά προγράμματα, οι αίθουσες διδασκαλίας, η διδακτική πράξη και τα σχολεία βρίσκονται πάλι στο κέντρο των ερευνών της Π.Ψ. Υπάρχει μια ανανέωση του ενδιαφέροντος της ψυχολογίας των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Οι νέοι επιστήμονες εμπλουτίζουν ή ακόμη

υποσκελίζουν τη γενετική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, με γνωστικά πρότυπα που έχουν μεγαλύτερη σχέση με το σχολείο και τα γνωστικά αντικείμενα (Shulman, 1981).

Σκοποί σχολείου

Θεωρούμε σκόπιμο, προτού προχωρήσουμε στην εξέταση του ρόλου της Π.Ψ. στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να προσδιορίσουμε τους σκοπούς του σχολείου και να αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το πορτραίτο ενός "καλού" δασκάλου. Αυτό είναι απαραίτητο αφού η υλοποίηση των σκοπών ενός σχολείου εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτό και τα προγράμματα προπαρασκευής των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας προσδιορίζονται από τους σκοπούς τους οποίους τα σχολεία καλούνται να πραγματοποιήσουν.

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι αντιμέτωποι με την εκλογή ανταγωνιστικών αν όχι και συγκρουόμενων στόχων. Θα πρέπει τα σχολεία να αγωνίζονται για υπεροχή ή για ισότητα, για ποιότητα ή για συμμόρφωση; Πρέπει να ενδιαφέρονται τα σχολεία περισσότερο στο να διδάξουν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, ή να δημιουργήσουν χαρακτήρα, ή να εμφυτεύσουν θετικά αυτοσυναισθήματα στους μαθητές τους; Αυτά τα ερωτήματα συνεπάγονται αποφάσεις αξιών που πρέπει να πάρουν οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα με την απάντηση που θα δώσει ο εκπαιδευτικός θα εξαρτηθεί και η υλοποίηση στην εκπαιδευτική πράξη της συγκεκριμένης θεωρητικής τοποθέτησης.

Ορισμένοι (π.χ. Ebel, 1974) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία είναι για μάθηση και ότι εκείνο που πρέπει να μάθει κανείς είναι χρήσιμες γνώσεις. Εδώ βλέπουμε μια έμφαση στη γνωστική επάρκεια του μαθητή. Κατά τον Ebel τα σχολεία πρέπει να παρέχουν ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον που να αποτελείται από ικανούς και ενθουσιώδεις δασκάλους, πλήθος από κατάλληλο διδακτικό υλικό, επίσημη αναγνώριση και ανταμοιβή της επίδοσης και μια τάξη από πρόθυμους μαθητές. Άλλοι υποστηρίζουν, με την ίδια πειστικότητα, ότι σκοπός του σχολείου είναι να βοηθήσει συναισθηματικά το παιδί (Weinstein & Fantini, 1974). Η αντιμετώπιση των αισθημάτων του, της ευτυχίας, των ενδιαφερόντων του, του αυτοσυναισθηματός του θα έπρεπε να είναι κύριο μέλημα του σχολείου. Και οι δύο πλευρές θα συμφωνούσαν ότι και οι δύο τομείς, ο γνωστικός και ο συναισθηματικός είναι σπουδαίοι και αλληλεπιδρούν και ότι δεν πρέπει το σχολείο να αγνοήσει τον ένα υπέρ του άλλου. Όμως η διαφωνία τους μπορεί να ενταθεί, όταν πρόκειται να αποφασιστεί αν θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο συναισθηματικό ή στο γνωστικό τομέα. Ο Carl Rogers (1974) δίνει μια τρίτη διάσταση υποστηρίζο-

ντας ότι ένας βασικός σκοπός του σχολείου είναι να μάθει το μαθητή να είναι ελεύθερος. Ελευθερία, με την έννοια που της δίνει ο Rogers, είναι η ποιότητα του θάρρους το οποίο βοηθά το άτομο να προχωρήσει στην αβεβαιότητα του άγνωστου, όπως το ίδιο αποφασίζει. Εδώ ο κύριος λόγος του δασκάλου δεν είναι να "διδάξει", αλλά μάλλον να προσφέρει μια ελάχιστη οργάνωση στην τάξη και να ενθαρρύνει την ατομική υπευθυνότητα και τη δημιουργική αυθορμησία.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναρωτηθούμε τι γίνεται στα σχολεία. Αν δούμε τα διδακτικά προγράμματα, δικά μας και ξένα, εύκολα συμπεραίνουμε ότι στοχεύουν κατευθείαν στην καλλιέργεια της νοητικής επάρκειας. Διδάσκουν ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, πώς να εκφράζουν γραπτώς οι μαθητές τις αντιλήψεις, τα αισθήματα, τις ιδέες και τις επιθυμίες τους, πώς να εξοικειώνονται με την ιστορία και την κατανόηση της επιστήμης. Οι συναισθηματικές διαθέσεις του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, κ.λ.π. μπορεί να ενισχυθούν με την επιτυχία ή να ανασταλούν με την αποτυχία. Αυτά όμως είναι τα υποπροϊόντα και όχι τα κύρια προϊόντα της διδακτικής προσπάθειας.

Η μεγαλύτερη προτεραιότητα στο νοητικό περιεχόμενο είναι εμφανής, ενώ οι άλλες περιοχές θεωρούνται απλώς σαν ένα όργανο για την πραγμάτωση προκαθορισμένου νοητικού περιεχομένου. Όμως η απλή γνώση δεν παράγει επαρκώς την αναγκαία συμπεριφορά σε μια τέτοια κοινωνία. "Αν η γνώση δεν έχει σχέση με κάποια συναισθηματική κατάσταση αυτού που μαθαίνει, η πιθανότητα ότι θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του είναι περιορισμένη" (Weinstein and Fantini, 1974, p. 17). Η νόηση και το συναίσθημα θα πρέπει να θεωρούνται σαν συμπληρωματικές και όχι αντιφατικές δυνάμεις. Το ότι δεν έπαιξαν ισορροπημένους ρόλους στην εκπαίδευση διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας, οφείλεται στο ότι στο συναίσθημα δόθηκε φειδωλή αναγνώριση, υποτονικός πειραματισμός και περιορισμένη άσκηση. Στο αποτέλεσμα αυτό οδήγησε και η επιτυχία της γνωστικής επανάστασης. Η Π.Ψ., με το να ανακαλύψει το πνεύμα της έχασε το συναίσθημά της, όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Shulman (1982), ο οποίος βλέπει την ανάγκη αναθέρμανσης των ψυχρών αντιλήψεων της επεξεργασίας των πληροφοριών, αν θέλουμε να συνδέονται με τις χαρές, τις αγωνίες, τις ματαιώσεις και τον ενθουσιασμό της ζωής στην σχολική τάξη. Αισιοδοξεί, όμως, ότι η Π.Ψ. θα ανακαλύψει και πάλι το συναίσθημα.

Όσον αφορά την ιδέα της εξατομικευμένης διδασκαλίας με βάση τις ατομικές διαφορές των μαθητών, οδηγείται κανείς απαισιόδοξα στη διαπίστωση ότι στα περισσότερα σχολεία δεν γίνεται μια σοβαρή προσπάθεια για την υλοποίησή της. Ο δάσκαλος, κατά κανόνα, στοχεύει στο μέσο επίπεδο αφήνοντας τους εξυπνότερους μαθητές αδιάφορους από ανία και τους λιγότερο εξυπνους σε απόγνωση. Καίτοι σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές

των μαθητών στις πνευματικές, καλλιτεχνικές και ψυχοκινητικές ικανότητες, στα ενδιαφέροντα, και στον προσωπικό τρόπο σκέψης και εργασίας κατά τη μάθηση (βλ. π.χ. Παρασκευάπουλος και Χαράλαμπόπουλος, 1974, κ.9 "εφαρμογές των ατομικών διαφορών στη σχολική πράξη"), δεν λαμβάνονται υπόψη αυτές οι ιδιαιτερότητες στα σχολεία και δεν γίνεται καμιά σοβαρή προσπάθεια να δημιουργηθεί το κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον στην τάξη ώστε να ωφεληθεί τα μέγιστα κάθε μαθητής. Ο Snow (1986) παρομοιάζει τα σχολεία με κρεβάτια του Προκρούστη, αφού πρέπει οι μαθητές να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο σύστημα. Άλλοι ωφελούνται περισσότερο, άλλοι λιγότερο, άλλοι καθόλου και άλλοι διακόπτουν τη φοίτησή τους. Προσπάθειες για εξατομικευμένη διδασκαλία οδηγούνται συχνά σε αποτυχία, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ούτε το ενδιαφέρον που απαιτείται ούτε τις οργανωτικές δεξιότητες να ανταποκριθούν στις ανάγκες κάθε μαθητή ή έστω στις ανάγκες μικρών ομάδων της τάξης (Jones, 1985). Βέβαια για να είναι πρακτικά εφικτή η εξατομικευμένη διδασκαλία, για να υπάρχει σωστή παρακολούθηση, επίβλεψη και επαρκής καθοδήγηση χρειάζεται και μια βελτίωση στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στην αναλογία μαθητών/δασκάλου. (Αυτό είναι προφανές ότι ισχύει, ανεξάρτητα από το ίδρυμα ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, από τους βρεφονηπιακούς σταθμούς μέχρι και τα πανεπιστήμια). (Βλέπε και Μπαμπίνσκι, 1990, Σπυρόπουλος, 1989, Thomas, 1990).

Για τη βελτίωση της εκπαίδευσης η κοινωνία επιβάλλει δύο στόχους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο πρώτος, οι κοινοί στόχοι, αντανακλούν την προσδοκία ότι όλοι οι πολίτες θα πρέπει να αποκτήσουν ένα σύστημα αξιών και επίσης να φτάσουν σε ελάχιστα αποδεκτά επίπεδα επιδόσεων σε γνώσεις που θεωρούνται απαραίτητες για κάθε μέλος της κοινωνίας π.χ. στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Στους δεύτερους, τους ατομικούς στόχους, το σύστημα εξυπακούεται ότι πρέπει να βοηθήσει κάθε πολίτη να πλησιάσει όσο γίνεται περισσότερο το μέγιστο των δυνατοτήτων του τόσο για ατομική ανάπτυξη όσο και για εξειδικευμένη προσφορά στην κοινωνία (Ξωχέλλης, 1990, Ξωχέλλης, 1991, Snow, 1986). Στα σχολεία όμως βλέπουμε ότι συστηματικά παραβλέπονται και παραμελούνται τα δημιουργικά και άλλα προσόντα των μαθητών. Τα μαθήματα π.χ. της φυσικής αγωγής και της αισθητικής αγωγής (μουσικής - καλλιτεχνιών) δεν πρέπει να αναγράφονται μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά και να πραγματοποιούνται και να τους δίνεται η σημασία που πρέπει στο όλο σχολικό πρόγραμμα. Τελευταία γίνεται μια προσπάθεια για τη σωστότερη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο και για το σκοπό αυτό οργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 1ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο στην Ιθάκη, τον Ιούνιο του 1988, με θέμα την "Αξιολόγηση της δοκιμαστικής εφαρμογής των νέων προγραμμάτων

Φυσικής Αγωγής, Μουσικής, Ξένων Γλωσσών και Καλλιτεχνικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο".

Επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Όποιοι και να είναι όμως οι σκοποί του σχολείου και αν και σε ποιο βαθμό θα πραγματοποιηθούν εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, απ' τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτά. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος θα υλοποιήσει τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου. Ανάλογα με τα προσόντα και το βαθμό της επάρκειάς του θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον ενθουσιασμό και το ζήλο που έχουν για το επάγγελμά τους, ως προς την έκταση και το βάθος των γνώσεων που κατέχουν, ως προς τον τρόπο οργάνωσης της αίθουσας διδασκαλίας, ως προς τον τρόπο επιβολής της πειθαρχίας στην τάξη, ως προς τον πλούτο των διδακτικών τους δεξιοτήτων και ως προς την ψυχοπαιδαγωγική τους κατάρτιση. Μερικοί εκπαιδευτικοί συστηματικά πετυχαίνουν, ώστε οι μαθητές τους να έχουν καλύτερες επιδόσεις από ότι άλλοι συνάδελφοί τους που έχουν μαθητές του ίδιου επιπέδου. Ποια όμως είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν το προφίλ του πετυχημένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ποιά θα πρέπει να είναι η εκπαίδευσή τους για να αποκτήσει υψηλού βαθμού επαγγελματική επάρκεια και να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο ρόλο του σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας; Ποια μπορεί να είναι η συμβολή της Π.Ψ. στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών;

Για πολλές δεκαετίες υπήρχε η διαμάχη μεταξύ εκείνων που υποστήριζαν ότι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού πρέπει να αποβλέπει στην κατάκτηση της ύλης που θα διδάξει και εκείνων που υποστήριζαν την ανάγκη επάρκειας στις μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά τη διδασκτέα ύλη μπορεί να τη διδάξει. Ανάμεσα στους υποστηρικτές της δεύτερης άποψης επικρατεί η πεποίθηση ότι κάθε εκπαιδευτικός άθλος μπορεί να πραγματοποιηθεί αν ο εκπαιδευτικός έχει καλές βάσεις στις διδακτικές τεχνικές. Η αντιπαράθεση αυτή γίνεται εντελώς ακαδημαϊκή, επισημαίνουν οι Hoover and Hollingsworth (1970), όταν η μάθηση θεωρηθεί σαν μια διαδικασία γνωστικής σκέψης σε αντίθεση με την παλιότερη αντίληψη που θεωρούσε τη μάθηση σαν μια διαδικασία συσσώρευσης γνώσεων.

Σήμερα η διαδικασία της απόκτησης της γνώσης θεωρείται σπουδαιότερη από την κατάκτηση μεμονωμένων γεγονότων και λεπτομερειών και αυτή η άποψη για τη μάθηση είναι μια καινούργια πρόκληση για το διδακτικό υλικό και τις

μεθόδους διδασκαλίας (Niemi, 1987). Εξάλλου η προσδοκία ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θα απλοποιήσουν με ραγδαίο ρυθμό την πρόσβασή μας στις πληροφορίες οδηγεί ορισμένους στην πρόβλεψη ότι ο κύριος ρόλος του σχολείου θα μετατοπιστεί από το να δίνει πληροφορίες στους μαθητές (μια πραγματική προσέγγιση), στο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αναλυτικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να κάνουν μια κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών που τους παρέχονται (Good, and Weinstein, 1986). "Η γνώση είναι πέρα και υπεράνω πληροφοριών", τονίζει ο Πετρουλάκης, αφού είναι μια διαδικασία οικοδόμησης που συντελείται από το μαθητή με τη βοήθεια του δασκάλου. Δεν είναι κάτι που μεταβιβάζεται από το δάσκαλο, ούτε ανακαλύπτεται μόνο από το μαθητή. Επισημαίνει ότι κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας ο δάσκαλος έχει υποχρέωση "να ενεργοποιήσει τις γνωστικές λειτουργίες του μαθητή, για να αποκτήσει τη γνώση και όχι να συσσωρεύσει πληροφορίες και να καταγράφει μνημοτεχνικά τα εξωτερικά φαινόμενα". Βλέπει την ανάγκη ανάπτυξης της ερευνητικής διάθεσης και της οργανωτικής ικανότητας των μαθητών, γιατί "Η γνώση είναι φυσικό επακόλουθο της πνευματικής αυτής δραστηριότητας". (Πετρουλάκης, 1992, σ. 8).

Τα προγράμματα προπαρασκευής των εκπαιδευτικών θα πρέπει αναμφίβολα να τους προετοιμάζουν στο αντικείμενο που θα διδάξουν. Αυτό για τη δημοτική εκπαίδευση δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να παράγουμε μίνι φιλόλογους, μίνι μαθηματικούς, μίνι καλλιτέχνες κ.λ.π., αλλά ότι θα πρέπει οι δάσκαλοι που θα πάνε στα σχολεία, να κατέχουν οι ίδιοι τη γλώσσα που θα διδάξουν, να ξέρουν να αριθμούν και να έχουν μια ευαισθησία και να μπορούν να εκτιμήσουν την καλλιτεχνική δημιουργία. Οι Glaser and Takanishi (1986) παρατηρούν ότι πρόσφατες έρευνες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών φανερώνουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί ειδικές γνώσεις τόσο της συγκεκριμένης ύλης, όσο και της μαθησιακής διαδικασίας. Η αυθεντία σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από μόνη της δεν είναι επαρκής για μια αποτελεσματική διδασκαλία. "Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει κανονικά να περιλαμβάνει γενική εκπαίδευση, κατοχή (ύλης) ειδικών μαθημάτων, ισχυρή κατάρτιση στην ψυχολογία (συμπεριλαμβανομένης και της παιδαγωγικής ψυχολογίας) και καλή ικανότητα χειρισμού μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στην ευρύτερη έννοια του όρου;" (De Landsheere, 1989). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διακρίνεται από τον τρόπο που οργανώνει την τάξη του, από τον προσδιορισμό των προσδοκιών και των αντικειμενικών στόχων, από τον τρόπο επιλογής και σχεδιασμού της σχολικής εργασίας και από τον τρόπο διδασκαλίας. Η επιτυχία στο έργο του εκπαιδευτικού απαιτεί ένα συνδυασμό ενεργητικότητας, παρότρησης, γνώσης του αντικειμένου και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, προσόντα που δεν διαθέτουν πολλοί εκπαιδευτικοί

(Brophy, 1986, Πετρουλάκης, 1992, Χάρης, 1989). Αναφερόμενος στο Αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Brophy επισημαίνει ότι, αν πράγματι ως έθνος ενδιαφέρονται στα σοβαρά για καλή διδασκαλία στα σχολεία τους, δεν είναι αρκετό να βελτιώσουν τις αποδοχές και τις συνθήκες εργασίας για να προσελκύσουν και να κρατήσουν ταλαντούχους ανθρώπους, αλλά και να τους οπλίσουν με γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για να κάνουν αποτελεσματικά τη δουλειά τους. Η σύγχρονη έρευνα για τη διδασκαλία συνεισφέρει, καταλήγει ο Brophy, προσδιορίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται.

Τα προγράμματα, λοιπόν, προπαρασκευής των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους προετοιμάζουν επίσης σε αρχές που έχουν καθιερωθεί με την επιστήμη της Π.Ψ. Αρχές π.χ. που περιγράφονται από εξελικτικούς ψυχολόγους είναι σπουδαίες για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα και διαφορετικές ηλικίες. Εξάλλου η ωρίμανση, ως μια αυτόβουλη ανάπτυξη, οδηγεί σε ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση και ο δάσκαλος πρέπει να μπορεί να κατανοεί τη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ωρίμανσης και μάθησης.

Αρχές που περιγράφονται από τους θεωρητικούς της μάθησης προσφέρουν χρήσιμα εργαλεία για να προβλέψουμε πώς θα αντιδράσουν οι μαθητές στον έλεγχο του διδακτικού - μαθησιακού περιβάλλοντος από το δάσκαλο. Όμως, όπως οι αγρότες πρέπει να γνωρίζουν περισσότερα από το πώς μεγαλώνουν τα φυτά, οι μηχανικοί περισσότερα από το πώς λειτουργούν οι μηχανές και οι γιατροί περισσότερα από τις λειτουργίες του σώματος, έτσι και οι δάσκαλοι, παρατηρεί ο Cage, πρέπει να γνωρίζουν περισσότερα από το πώς μαθαίνουν οι μαθητές. "Η ερμηνεία, ο έλεγχος και η βελτίωση της διδακτικής πράξης απαιτεί από μόνη της μια επιστήμη και τεχνολογία της διδασκαλίας" (Cage, 1971, p. 741).

Αρχές μέτρησης βοηθούν στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Χωρίς αξιολόγηση της προόδου του μαθητή έχουμε λίγη καθοδήγηση για παραπέρα διδασκαλία. Η εξοικείωση με τις ερευνητικές τεχνικές είναι σπουδαία για τον εκπαιδευτικό που θέλει να χρησιμοποιήσει το πλήθος της ερευνητικής βιβλιογραφίας στον τομέα που τον ενδιαφέρει. "Η μόρφωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επιστημονικής παιδαγωγικής έρευνας θα βοηθήσει στην διεξαγωγή έγκυρων παιδαγωγικών ερευνών και στην εγκατάσταση της αναγκαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους παραγωγούς και καταναλωτές ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων" (Βάμβουκας, 1991, σ. 8).

Τα προγράμματα προπαρασκευής των εκπαιδευτικών πρέπει ακόμη να τους ετοιμάσουν στην ψυχολογική και διδακτική θεωρία με γενικές αρχές σε αντίθεση με καθορισμένες μεθόδους διδασκαλίας ή μεθόδους "συνταγές" όπως δίνουν τα βιβλία μαγειρικής. Οι ψυχολόγοι αναγνωρίζουν από μακρού το γεγονός ότι η

ικανότητα να χρησιμοποιήσουμε με κατάλληλο τρόπο τεχνικές που μάθαμε σε μια κατάσταση, όταν παρουσιάζονται νέες καταστάσεις και προβλήματα εξασφαλίζεται με τη διδασκαλία αρχών μάλλον παρά συγκεκριμένων μεθόδων.

Τα προγράμματα προπαρασκευής των εκπαιδευτικών τέλος θα πρέπει να τους ετοίμασουν σε μια πλατιά ποικιλία δεξιοτήτων και τεχνικών που σχετίζονται με τη διδακτική διαδικασία μάλλον παρά με μια μόνο τεχνική για αυτοματοποιημένη εφαρμογή. Ένα ερώτημα που τίθεται όμως είναι αν η παρουσίαση πολλών πιθανών μεθόδων σε μικρό χρονικό διάστημα μπορεί να προκαλέσει περισσότερη σύγχυση παρά να διευκολύνει το/τη φοιτητή/τρια. Συμφωνούμε με τον Good (1976) στο ότι θα πρέπει ίσως να είμαστε περισσότερο εκλεκτικοί, γιατί αυτή η "τεχνική της καφετέριας", σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται πολλές μέθοδοι, δεν δίνει οπωσδήποτε και καλές εμπειρίες για όλους τους φοιτητές. Σημασία πάντως έχει να διδάσκονται οι όποιες δεξιότητες σε σχέση με τις γενικότερες αρχές της Π.Ψ. και σε σχέση με το περιβάλλον στο οποίο θα χρησιμοποιηθούν (Gibson, 1976).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο καλός δάσκαλος πρέπει να έχει επαγγελματική επάρκεια. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο καλός δάσκαλος είναι ένα αντίγραφο κάποιου "ιδανικού" δασκάλου, αλλά κάτι έντονα και προσωπικά δικό του. Κάθε δάσκαλος έχει τις δικές του ιδιαίτερες μεθόδους, αξίες και τεχνικές και καλή διδασκαλία είναι μια κατ' εξοχήν προσωπική υπόθεση. Οι μέθοδοι που ακολουθεί ο καλός δάσκαλος πρέπει να ταιριάζουν με τους σκοπούς που επιδιώκει, με τους μαθητές με τους οποίους εργάζεται, με τη φιλοσοφία που ακολουθεί και με τις άμεσες συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελεί το διδακτικό του έργο. Οι μέθοδοι του λαβαίνουν υπόψη τους ανθρώπους, τις συνθήκες και τους προκαθορισμένους σκοπούς. Ο καλός δάσκαλος, σύμφωνα με μια φαινομενολογική και ανθρωπιστική άποψη του ανθρώπου, είναι μία μοναδική ανθρώπινη ύπαρξη που έχει μάθει να χρησιμοποιεί τον εαυτό του αποτελεσματικά και αποδοτικά, να πραγματοποιεί τους δικούς του σκοπούς και αυτούς της κοινωνίας στην εκπαίδευση των άλλων (Πολεμικός, 1980). Γι' αυτό και τα βιβλία παιδαγωγικής ψυχολογίας ή ψυχολογίας της μάθησης δεν προσπαθούν να δώσουν στον υποψήφιο εκπαιδευτικό έτοιμες μεθόδους παιδευτικής πράξεως, αλλά, ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη έμφαση και τον προσανατολισμό του περιεχομένου τους, εξετάζουν κυρίως διάφορα θέματα Π.Ψ. και τη σχέση τους στην όλη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία (π.χ. Bower and Hilgard, 1981, Clarizio, Craig and Meherns, 1974, Glock, 1971, Harris and Schwahn, 1961, Hulse, Deese and Eggeth, 1975, Ιωαννίδης, 1978, Καψάλης, 1987, Κολιάδης, 1989, Κολιάδης, 1991, Πόρποδας, 1991, Stones, 1978, Φράγκος, 1984).

Ο ρόλος και ο προσανατολισμός της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

α. Η Π.Ψ. ως γνωστικό αντικείμενο: Η Π.Ψ. ως μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορεί και πρέπει να στοχεύει να τους καταρτίσει σε θεωρίες μάθησης που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η ανάπτυξη μιας επαρκούς γνώσης της μαθησιακής διαδικασίας θεωρείται το πρώτο βήμα στην κατάρτιση ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Η διαδικασία της μάθησης είναι το μέσο που μεταμορφώνει τις δυνατότητες του ατόμου και τις κάνει ιδέες, συνήθειες, δεξιότητες, προτιμήσεις και άλλα διακριτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Harris, and Schwahn, 1961). Ο δάσκαλος λοιπόν πρέπει να γνωρίζει τους ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η μαθησιακή ετοιμότητα, ο ρόλος των κινήτρων, της ενίσχυσης ή αμοιβής και ποινής, ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι συνεισφέρουν στη μεταφορά της μάθησης, η αποτελεσματικότητα της ολικής ή της τμηματικής μεθόδου μάθησης στη διατήρηση των πληροφοριών, ο ρόλος της μνήμης, οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς του δασκάλου στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών, η σημασία της ικανότητας του δασκάλου να αυξήσει το χρόνο ακαδημαϊκής μάθησης των μαθητών, οι προσδοκίες του δασκάλου για τους μαθητές κ.α. (De Landsheere, 1989, Πετρουλάκη, 1992, Χάρης, 1989).

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της νέας Π.Ψ. αναπτύσσεται από τη νέα αντίληψη των ατόμων ως βουλητικών, που βάζουν στόχους και σκέπτονται και αισθάνονται. Αυτά τα άτομα και η μεταγνώση τους, πώς σκέπτονται, δηλαδή, για τη σκέψη τους, είναι ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της μάθησής τους, της μνήμης τους και του τρόπου που λύνουν τα προβλήματα. (Βλέπε και Πρόποδα, 1991 τ.2.). Οι μαθητές σήμερα αντιμετωπίζονται (ή πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά), σε σχέση με τους παλαιομπιχεβιοριστικούς προγόνους τους, όπως χαρακτηριστικά τους αποκαλεί ο Shulman (1982), οι οποίοι προφανώς ούτε σκέφτονταν ούτε επεδίωκαν τίποτε.

Επειδή όμως τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη είναι από τα πιο επίμονα και πιεστικά, ένα από τα δυσκολότερα σημεία της διδασκαλίας είναι η δημιουργία και η διατήρηση της πειθαρχίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι γεγονός ότι πολλοί ειδικοί έχουν ασχοληθεί με τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη (π.χ. Ausubel, 1963, O Leary and O Leary, 1977, Vargas, 1977, Wielkiewicz, 1986, Wolfgang, 1986 κ.α.). Και όμως, στον υποψήφιο εκπαιδευτικό δεν παρέχονται τα εφόδια εκείνα που θα τον καταστήσουν ικανό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα διάφορα θέματα πειθαρχίας ή πολύ περισσότερο περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη του. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης εξαρτάται, κατά μεγάλο μέρος,

από το κοινωνικό κλίμα της τάξης. "Ένα καλό κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας είναι το *sine qua non* - έκ των ών ούκ άνευ - της αποτελεσματικής διδασκαλίας" (Glock, 1971, p. VIII). Χρειάζεται επομένως και στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί με έννοιες και αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν στην επίτευξη και διατήρηση του κατάλληλου κλίματος για την απρόσκοπτη επίτευξη της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας. Οι αυριανοί δάσκαλοι πρέπει να μάθουν να κατανοούν και να επηρεάζουν τα παιδιά. Αν δεν το κατορθώσουν "θα βλέπουν το ιδεαλιστικό τους ξεκίνημα και τις ελπίδες τους να δίνουν τη θέση τους στην απογοήτευση, αφού κάθε καλοπροαίρετη προσπάθεια θα καταστρέφεται" (Ντρεϊκωρς, Γκρανγουόλντ, και Πέππερ, 1979, σ. 16).

Το θέμα της μέτρησης (εκτίμησης) και αξιολόγησης της επίδοσης, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών είναι σπουδαίο και η Π.Ψ. πρέπει και μπορεί να ετοιμάσει τον αυριανό εκπαιδευτικό να αποκτήσει επάρκεια και σ' αυτόν τον παραμελημένο ή ακόμη και παρεξηγημένο τομέα της διδακτικής πράξης. Με το θέμα αυτό ασχολούνται τόσο τα βιβλία της Γενικής Διδακτικής (π.χ. Δερβίση, 1982, Πετρουλάκης, 1981, Πετρουλάκη, 1992), όσο και της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (π.χ. Καψάλης, 1987, Stones, 1978). Η αξιολόγηση θεωρείται ως η δυσκολότερη λειτουργία του ρόλου του δασκάλου, γιατί το φέρνει συχνά μπροστά στο δίλημμα της βαθμολόγησης με αντικειμενικά κριτήρια αφενός και παιδαγωγικά κριτήρια που πιθανό ο ίδιος να θέλει να υιοθετήσει. "Πολλές φορές μάλιστα η βαθμολογία δεν είναι απλώς ένα δυσάρεστο καθήκον, αλλά γίνεται βάρος, γιατί ο δάσκαλος συνειδητοποιεί περισσότερο ίσως από τον καθένα τη σημασία ως παράγοντα σχολικής αλλά και κοινωνικής επιλογής" (Καψάλης, 1987, σ. 410). "Είναι γεγονός", τονίζει ο Ξωχέλλης, (1991, σ. 361), "ότι στο σχολείο παραγνωρίζεται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (πληροφόρηση και καθοδήγηση του μαθητή για την επίδοσή του και ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας του), ενώ υπερτονίζεται η λειτουργία επιλογής (ως κατάταξη ή ακραιφνής διαδικασία επιλογής)". Σχετικά με τη σημασία της βαθμολογίας ο Καψάλης αναφέρει ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να βαθμολογεί αποκλειστικά με βάση τη δική του πείρα, αλλά αντίθετα "θα πρέπει να εισάγεται συστηματικά στη μελέτη των τρόπων βαθμολογίας" (1987, σ. 462).

Οι παιδαγωγοί ψυχολόγοι διδάσκουν, κατά κανόνα, σε παιδαγωγικές σχολές, κάνουν έρευνα και/ή προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στα Καναδικά πανεπιστήμια η συμβολή των παιδαγωγών ψυχολόγων είναι σημαντική στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κυρίως στους τομείς της μάθησης, της ανάπτυξης του παιδιού και της μέτρησης και αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Οι παιδαγωγοί ψυχολόγοι έχουν, κατά μεγάλο μέρος, την ευθύνη

της επαγγελματικής κατάρτισης των σχολικών ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (Bowd, 1978). Οι επιστημονικές προόδους στον τομέα της σύγχρονης παιδαγωγικής ψυχολογίας θεωρούνται από τις πιο καρποφόρες τόσο από άποψη θεωρίας και έρευνας, όσο και από εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη (Tobias 1985).

Από όσα αναφέραμε παραπάνω μερικοί ίσως κάνουν την αισιόδοξη υπόθεση ότι η Π.Ψ. ως επιστήμη και ως γνωστικό αντικείμενο σπουδών είναι η πανάκεια για την *άρτια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Όμως η γνώση της επιστήμης της Π.Ψ. δεν είναι εγγύηση για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Θα ήταν τουλάχιστο αφέλεια να πιστεύουμε ότι ένα μάθημα στην Π.Ψ. μπορεί να έχει μεγάλη επίδραση στο μελλοντικό δάσκαλο. Ορισμένοι, πάλι, ειρωνεύονται λέγοντας ότι η Π.Ψ. δεν έχει πετύχει τίποτε περισσότερο από το να πει αυτά που γνωρίζουν όλοι σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνει κανείς. Φυσικά μια τέτοια υπερβολή, αν δεν είναι συνειδητή, φανερώνει άγνοια ή τουλάχιστο ανεπαρκή ενημέρωση. Εξάλλου, από όσα αναφέρθηκαν, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς το εύρος των δυνατοτήτων και των περιορισμών της Π.Ψ.

Οι ίδιοι οι παιδαγωγοί ψυχολόγοι παραδέχονται ότι είναι υπεροπτικό να πιστεύουν ότι ένα ή δύο μαθήματα στην Π.Ψ. θα έχουν μεγάλη επίδραση στην κατάρτιση του υποψήφιου εκπαιδευτικού. Η Π.Ψ. αποτελεί μόνο ένα συστατικό στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Εκτός αν τα μαθήματα της Π.Ψ. ενσωματωθούν σε μια μεγαλύτερη προσπάθεια παιδαγωγικής επαγγελματικής κατάρτισης και συνδυαστούν με πρακτικές παιδαγωγικές εμπειρίες, συζητήσεις για τους στόχους της Π.Ψ. στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι πιο αποδοτικές από "μια αλλαγή στη διευθέτηση των επίπλων στο κατάρτισμα του Τιτανικού" (Cohen, 1976, p. 110).

Παρά ταύτα πολλοί παιδαγωγοί ψυχολόγοι φαίνεται να μην έχουν καμιά αμφιβολία ότι η Π.Ψ. συγκρινόμενη με άλλα μαθήματα, είναι δυνητικά το πιο χρήσιμο μάθημα σε προγράμματα προπαρασκευής εκπαιδευτικών. Σε μια έρευνα, ο σύλλογος υποψήφιων δασκάλων ενός αμερικανικού πανεπιστημίου έστειλε ένα ερωτηματολόγιο σε 100 απόφοιτους που συμπλήρωσαν το πρώτο έτος της διδασκαλίας τους. Τους εξητείτο να αξιολογήσουν τα παιδαγωγικά μαθήματα που είχαν διδαχθεί. Πάνω από 60 % από αυτούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο βαθμολόγησαν την Π.Ψ. ως το πιο αξιόλογο και χρήσιμο από όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων μεθοδολογίας (Biehler and Snowman, 1986).

Αναμφίβολα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ωφεληθεί με πάρα πολλούς τρόπους από τις ιδέες και τις ανακαλύψεις των επιστημών της συμπεριφοράς αν καταλάβει, θυμάται και εφαρμόζει αυτά που έχουν ανακαλυφθεί. Ο εκπαιδευτικός με

επαρκείς γνώσεις παιδαγωγικής ψυχολογίας βοηθείται μεταξύ άλλων και στην κατανόηση των κινήτρων των μαθητών και στην ικανοποίηση των αναγκών τους. Το συστατικό της επιτυχίας δεν βρίσκεται στη μονόπλευρη θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αλλά στο συνδυασμό, στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην διδακτική πράξη. Όλοι όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα θεωρούνται εκείνα στα οποία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παίρνουν ενεργό μέρος καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών σε κάποια μορφή εμπειρίας, εκείνα δηλαδή που συνδυάζουν την ακαδημαϊκή και την εμπειρική κατάρτιση (π.χ. Richards and Richards, 1976, Φιλίππου, Γ., και Καίλα, Μ., 1991).

β. Η Π.Ψ. ως επιστήμη και ως επάγγελμα: Η Π.Ψ. έχει συνεισφέρει αρκετά στην κίνηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε παγκόσμια κλίμακα. Προσφέρει βιώσιμες θεωρίες και νέες ιδέες σχετικά με την κατάρτιση, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Από την αρχή του αιώνα μας η Π.Ψ. ενδιαφέρεται για την ανακάλυψη κανόνων, νόμων, ή τουλάχιστο γενικών αρχών της μάθησης που θα μπορούσαν να κοινοποιηθούν στους δασκάλους ώστε, να τους εφαρμόσουν κατάλληλα για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Foster, 1986). Η ψυχοπαιδαγωγική "μαζί με την κοινωνιολογία της αγωγής αποτελούν τα δύο στερεά "αγκωνάρια" πάνω στα οποία στηρίζεται και χτίζεται η παιδεία κάθε τόπου". (Φράγκος, 1984, σ. 41). Τόσο η ψυχολογική θεμελίωση της εκλογής και οικοδομήσεως του προς διδασκαλία αντικειμένου, όσο και η μετάδοσή του, αποτελούν τον πυρήνα της Π.Ψ. "Τα προβλήματα αυτά στην πραγματικότητα μας μεταφέρουν στην ψυχολογία της μάθησης και της διδασκαλίας" (βλ. εισαγωγή Δανασσή - Αφεντάκη, στο Stones, 1978, σ.9). Μεθοδολογικά πολλοί εκπαιδευτικοί αρχίζουν να χρησιμοποιούν την έρευνα στην τάξη βασιζόμενοι, μερικώς τουλάχιστο, σε μοντέλα έρευνας της παιδαγωγικής ψυχολογίας.

Στις Η.Π.Α. υπάρχει ένα αυξανόμενο άνοιγμα για παιδαγωγούς ψυχολόγους να κάνουν έρευνα και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους ως σύμβουλοι σε σχολεία και σε νομοθετικά σώματα, καθώς επίσης σε επιχειρήσεις, στη βιομηχανία και στο στρατό (Wittrock, 1984, και 1985 b, Tobias, 1985). Αναφερόμενος στις επαγγελματικές δυνατότητες των παιδαγωγών ψυχολόγων στην Αμερική ο Jones (1985) βεβαιώνει ότι σε καμία άλλη εποχή της ιστορίας δεν υπήρξαν τόσες επαγγελματικές ευκαιρίες για τους παιδαγωγούς ψυχολόγους όσο σήμερα. Μπορούν, μεταξύ άλλων, να ασχοληθούν με την παραγωγή και /ή με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού (διδακτικά προγράμματα με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τηλεοπτικά προγράμματα), να συνεργαστούν με εκδοτικούς οίκους, κ.ά. Όμως τα περισσότερα σχολεία και άλλοι οργανισμοί που συνδέονται με σχολεία δεν

εκμεταλλεύονται τις υπηρεσίες των παιδαγωγών ψυχολόγων όσο θα έπρεπε. Οι γνώσεις και οι ερευνητικές δεξιότητες των παιδαγωγών ψυχολόγων θα ήταν χρήσιμες για πρακτικά και πολιτικά θέματα που έχουν σχέση με τα σχολεία και με άλλους συγγενικούς με σχολεία οργανισμούς. Αυτό δεν υπονοεί ότι τα άτομα που παίρνουν αποφάσεις για τη διδασκαλία είναι λιγότερο ικανά, επειδή δεν είναι παιδαγωγοί ψυχολόγοι ή ότι οι παιδαγωγοί ψυχολόγοι θα έπρεπε να επικρατούν σε σχολεία και συγγενικούς με σχολεία οργανισμούς. Αναμφίβολα τα σχολεία χρειάζονται συμβούλους με υψηλού επιπέδου ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, διευθυντές με επάρκεια σε οργανωτικές και διοικητικές γνώσεις και ικανότητες, καθώς και ικανούς εκπαιδευτικούς για υλοποίηση της διδακτικής πράξης. Δεν σημαίνει λοιπόν ότι πρέπει να υποβαθμιστεί ο ρόλος και η αξία των υπαρχόντων ανθρώπων και ιδεών. Εκείνο που χρειάζεται και πρέπει να γίνει είναι μια μεγαλύτερη και συστηματικότερη συνεργασία ανθρώπων, σύνθεση ιδεών, περισσότερη εφαρμογή της έρευνας στην πράξη και υιοθέτηση προγραμμάτων και κρίσεων που βασίζονται, κυρίως, στην έρευνα, παρά στην αυθεντία και/ή στο κύρος λόγω θέσης.

Από όσα αναφέρθηκαν για το αντικείμενο και τους σκοπούς της Π.Ψ. μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι το πεδίο των θεωρητικών προβληματισμών και της ερευνητικής ευθύνης του παιδαγωγού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατο και πολύπλοκο. Η θεωρητική του τοποθέτηση τον φέρνει αντιμέτωπο με αποφάσεις που συνεπάγονται αξίες όπως αναφορικά με τους σκοπούς του σχολείου. (π.χ. αν θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στο γνωστικό, στο συναισθηματικό ή στον ηθικό τομέα), τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (π.χ. υιοθέτηση, τροποποίηση ή κατάργηση του συστήματος αξιολόγησης και βαθμολογίας των μαθητών), τη σκοπιμότητα για την εισαγωγή ή όχι της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση (π.χ. σε ποιές ηλικίες, με ποιό τρόπο, για ποιους σκοπούς), κ.λ.π.

Η Π.Ψ. μπορεί να είναι χρήσιμη στην εκπαιδευτική πολιτική συμμετέχοντας σε έρευνα που μπορεί να δώσει απάντηση σε ερωτήματα που αναφέρονται στο ποιοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται, σε ποιες ηλικίες θα πρέπει να παρουσιαστούν τα διάφορα μέρη του ωρολογίου προγράμματος και τι είδη εκπαίδευσης θα πρέπει να προσφέρουμε για διαφορετικές ομάδες δυνητικών σπουδαστών. Ο αποκλεισμός της ψυχολογίας από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι σα να βγάζουμε, λέει παρασπαστικά ο Farley (1990), το Δανό από τον "Αμλετ", (το γνωστό Σαιξπηρικό δράμα). Η καρδιά του δράματος θα εξαφανιστεί. Χωρίς την παρουσία του κεντρικού ήρωα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα αποτύχει. Αν οι διοικητικές και δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση δεν καθοδηγούνται από ένα χάρτη απεικόνισης των γνωστικών λειτουργιών των μαθητών, τα μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα θα είναι ελάχιστα.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως υπάρχει λόγος να ελπίζουμε ότι γενικεύσεις και αρχές της Π.Ψ. που αντλούνται από τη μελέτη της μάθησης, της αντιληψής και της νόησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, θα έχουν μια αυξανόμενη επιρροή στην παρασκευή μαθησιακού υλικού, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της αίθουσας διδασκαλίας. Η Π.Ψ., πέρα από το ότι έχει ήδη συνεισφέρει αρκετά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο τόσο για το μέλλον της ψυχολογίας, όσο και της εκπαίδευσης. Και τα προβλήματα γνωρίζει και την πείρα έχει και τη γνώση διαθέτει και πρωτοπορεί σε θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Φυσικά, όπως παρατηρεί και ο Shulman (1982), η Π.Ψ. δέχεται μεγάλες πιέσεις, και ενώ οι προσδοκίες όλων όσων ασχολούνται με την Π.Ψ. είναι υψηλές, οι ανταμοιβές είναι αβέβαιες. Είναι σίγουρο, όμως, ότι οι δυνατότητες που δίνονται για σημαντικές συνεισφορές στην κοινωνική πρόοδο, μέσω της Π.Ψ., είναι τεράστιες.

Τελειώνοντας θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η προσέγγιση και η έμφαση που δόθηκε στην εργασία αυτή, δεν καλύπτει όλο το εύρος και το περιεχόμενο της Π.Ψ., ούτε αντανακλά, οπωσδήποτε, την ποιοτική ανωτερότητα ή την σπουδαιότητα των περιοχών που παρουσιάσαμε, έναντι άλλων που παραλήφθηκαν. Είναι γεγονός ότι δεν αναφέρθηκαν τα ονόματα κορυφαίων σκαπανέων και σημαντικών εκπροσώπων της Π.Ψ., ούτε συζητήθηκαν αξιόλογες μελέτες της σύγχρονης Π.Ψ., ενώ δόθηκε έμφαση σε συγκεκριμένες περιοχές. Φιλοδοξία μας δεν ήταν να εξαντλήσουμε, με ιστορική αναδρομή και με αναφορά σε κάθε σημαντική ερευνητική περιοχή το εύρος και το βάθος της Π.Ψ. Το ότι η εργασία δεν διακρίνεται, στο βαθμό που θα ήταν επιθυμητό, από μία εσωτερική συνοχή, πέρα από την ύποια αδυναμία του συγγραφέα να οργανώσει καλύτερα την παραμεθόρια αυτή επαρχία, ίσως αντανακλά και την εγγενή δυσκολία που υπάρχει, λόγω της ασάφειας που επικρατεί στον καθορισμό των ορίων και του περιεχομένου της. Αυτό όμως με κανένα τρόπο δεν υποβαθμίζει τη σημασία της προσφοράς της πολυεθνικής αυτής επαρχίας, ούτε μειώνει την αξία της, αλλά αντίθετα η συμβολή της αναγνωρίζεται και εκτιμάται και αποσπά το θαυμασμό και την εκτίμηση όχι μόνο του έθνους της Ψυχολογίας στο οποίο ανήκει, αλλά και των όμορων εθνών.

Περίληψη

Η Παιδαγωγική Ψυχολογία (Π.Ψ.) αποτελεί ένα σημαντικό τομέα της σύγχρονης ψυχολογίας. Το πεδίο των θεωρητικών προβληματισμών και της θεωρητικής ευθύνης είναι πολυδιάστατο και πολύπλοκο. Στην εργασία αυτή επισημαίνεται η ασάφεια που επικρατεί στην οριοθέτηση του αντικειμένου της Π.Ψ. και γίνεται αναφορά στους σκοπούς τους οποίους θέτει ως μια εφαρμοσμένη επιστήμη, η οποία έχει ηθική προσαγωγή να προάγει γνώση και τεχνολογία η οποία θα είναι χρήσιμη σε εκπαιδευτικούς κυρίως χώρους.

Τονίζεται ότι η Π.Ψ. δεν κάνει απλά εφαρμογή ψυχολογικών αρχών στη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη (τότε θα ήταν άκριτη καταναλωτρια των προϊόντων που προέρχονται από την ψυχολογική έρευνα), αλλά ερευνά τις αρχές αυτές στο πολύπλοκο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας. Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη Π.Ψ. δέχεται πολλά από τα προβλήματά της από την εκπαίδευση και στη συνέχεια χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον, για να επαληθεύσει ή να τροποποιήσει τις θεωρίες της και τις εφαρμογές της.

Ανάμεσα στους βασικούς ρόλους της Π.Ψ. αναφέρονται:

- α. Η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θεωρίες μάθησης που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.
- β. Η μετάδοση δεξιοτήτων και τεχνικών στους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση επεισοδίων προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη.
- γ. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της μέτρησης και αξιολόγησης της επίδοσης και των ικανοτήτων των μαθητών.

Σημειώνεται επίσης ότι η Π.Ψ., προσφέροντας βιώσιμες θεωρίες και νέες ιδέες σχετικά με τις γνωστικές ικανότητες, τη μάθηση και τη διδασκαλία, συνεισφέρει στην κίνηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε παγκόσμια κλίμακα.

Αναγνωρίζεται η χρησιμότητα της Π.Ψ. στην εκπαιδευτική πολιτική ενός τόπου με τη συμμετοχή της σε έρευνα που μπορεί να δώσει απάντηση σε ερωτήσεις που αναφέρονται στο ποιοι θα πρέπει να εκπαιδευτούν, σε ποιές ηλικίες θα πρέπει να παρουσιαστούν τα διάφορα μέρη του ωρολογίου προγράμματος, και τι είδη εκπαίδευσης θα πρέπει να προσφέρουμε για διαφορετικές ομάδες δυνητικών φοιτητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανθουλιάς, Τ. "Διδασκαλία με υπολογιστές". Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ. 3ος, σσ. 1498-1500). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1989.
- Ausebel, D.P.A. New look at classroom discipline. In: J.M. Seidman (Ed.) *Educating for mental health*. New York: Thomas Y. Crowell, 1963.
- Βάμβουκας, Μ. Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, 1991.
- Biehler, R.F., & Snowman, J. *Psychology applied to teaching* (5th ed.). Boston, Mass: Houghton Mifflin, 1986.
- Bowd, A.D. "Professional characteristics of Canadian educational psychologists". *The Alberta Journal of Educational Research*, 1978, XXIV (4) 223-229.
- Bower, G.H., and Hilgard, E.R. *Theories of learning* (5th ed.). (Βλ. κεφ. 15 "Applications to education" σσ. 537-577). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice -Hall, 1981.
- Brophy, J. "Teacher influences on student achievement". *American Psychologist*, 1986, 41 (10), 1069-1077.
- Bruner, J.S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press, 1966.
- Cage, N.I. The educational psychology of American teachers. In M.D. Glock (Ed.). *Guiding Learning: Readings in Educational Psychology*. New York: John Wiley, 1971.
- Carrol, J.B. The place of educational psychology in the study of education. In M.D. Glock (Ed.). *Guiding Learning: Readings in Educational Psychology*. New York: John Wiley, 1971.
- Charles, D.C. "Early research in educational psychology". *Educational Psychologist*, 1988, 23, 221-233.
- Clarzio, H.F., Craig, R.C., Meherns, W.A. (Eds). *Contemporary issues in educational psychology* (2nd ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1974.
- Cohen, S.J. Goals of educational psychology in teacher preparation: A competency based perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 1976, 1, 116-123.
- De Landsheere, G. "Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών". Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ. 3ος, σσ. 1729-1735). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1989.

- Denton, L. Critics call tests unfair, overused. *The A.P.A. Monitor*, 1987, 18, 18-19.
- Δερβίση, Σ.Ν. Σύγχρονη γενική διδακτική (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη, 1982
- Ebel, R.L. What are schools for? In H.F. Clarizio, R.C. Craig, W.A. Mcnerns (Eds.) *Contemporary issues in educational psychology* (2nd ed.), Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1974.
- Farley, F. "Taking APA to school and other reports from the belly of the beast". *Newsletter for educational psychologists*, 1990, 13(2), 1 & 9.
- Foster, S.F. "Ten principles of learning revised in accordance with cognitive psychology: With implications for teaching". *Educational psychologist*, 1986, 21, 235-243.
- Gibson, J.T. "Goals of educational psychology in teacher preparation: A discipline approach". *Contemporary Educational Psychology*, 1976, 1, 102-107.
- Glaser, R., & Takanishi, R. "Creating a knowledge base for education: Psychology's contributions and prospects". *American Psychologist*, 1986, 41, 1025-1028.
- Glock, M.D. (ed.). *Guiding learning: Readings in educational psychology*. New York: John Wiley, 1971.
- Goldstein, A.P., and Krasner, L. Modern applied psychology. (Βλ. κεφ. 6 "educational applications", σσ. 127-155). New York: Pergamon, 1987.
- Good, T.L. "The teaching of educational psychology: Some reactions and questions". *Contemporary Educational Psychology*, 1976, 1, 123-137.
- Good, T.L. and Weinstein, R.S. "Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions". *American Psychologist*, 1986, 41, 1090-1097.
- Harris, T.L. & Schwahn, W.E. (Eds.). *Selected readings on the learning process*. New York: Oxford University Press, 1961.
- Hoover, K.H. and Hollingsworth, P.M. *Learning and teaching in the elementary school*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1970.
- Hulse, S.H., Deese, J., Eggeth, H. *The psychology of learning* (4th e.). New York: McGraw, 1975.
- Ιωαννίδης, Ι.Δ. *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Δρυμός, 1982.
- Jones, B.F. "Educational psychologists - where are you? Reflections of an educational psychologist". *Educational psychologist*, 1985, 20, 83-95.
- Κανάκης, Ι.Ν. "Προγραμματισμένη διδασκαλία". *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό* (τ. 7ος, σσ. 4071-4073). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1991.

- Καπράλης, Α.Γ. Παιδαγωγική ψυχολογία. Θεσ/νίκη: Εκδ. Οίκος Α/φων Κυριακίδη, 1987.
- Klausmeier, H.J. "The future of educational psychology and the content of the graduate program in educational psychology". *Educational Psychologist*, 1988, 23, 203-219.
- Κολιάδης, Ε. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. (Τόμος Α Συμπεριφοριστικές θεωρίες). Αθήνα: 1989.
- Κολιάδης, Ε. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. (Τόμος Β Κοινωνικογνωστικές θεωρίες). Αθήνα, 1991.
- Linn, R.L. "Educational testing assesement: Rescarch needs and policy issues". *American Psychologist*, 1986, 41, 1153-1160.
- Μπαμπίνσκι, Γ.Κ. "Εξατομικευμένη διδασκαλία". Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ. 4ος, σσ. 1938-1940). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1990.
- Niemi, H. "The changes in curriculum, assessment and learning strategies in Finish schools". *International Review of Education*, 1987, 33(3), 307-312.
- Ντράικωρς, Ρ., Γκρανγουόλντ, Μ.Μ. & Πέππερ, Φ. Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη (μετάφραση Μ. Γραμμένου, Α. Κοντοσιάνου). Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι, 1979. (Τίτλος και χρον. αρχ. έκδοσης: Maintaining sanity in the classroom, 1971).
- Ξωχέλλης, Π.Δ. "Εκπαίδευση". Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ.3ος, σσ. 1685-1687). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1989.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. "Παιδαγωγική του σχολείου". Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ. 6ος, σσ. 3611-3614). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1991.
- O Leary, K.D. and O Leary, S.G. Classroom management: The successful use of behavior modification (2nd ed.). New York: Pergamon Press, 1977).
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. και Χαραλαμπίδης, Ι.Ν. Ψυχολογία ατομικών διαφορών. (Βλ. κεφ. 9 "εφαρμογές των ατομικών διαφορών στη σχολική πράξη"). Αθήνα, 1974.
- Πετρουλάκης, Ν.Β. Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία. (2η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, 1992.
- Πολεμικός, Ν. "Το πορτραίτο του καλού δασκάλου από ανθρωπιστική άποψη". Σχολείο και Ζωή, 1980, 11, 350-352.
- Πόρτοδα, Κ.Δ. Γνωστική ψυχολογία (τ. 1: διαδικασία της μάθησης). Αθήνα, 1991.

- Πόρποδα, Κ.Δ. Γνωστική ψυχολογία. (τ.2: Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας - λύση προβλημάτων). Αθήνα 1991.
- Richards, A.C. & Richards, F. "Goals of educational psychology in teacher education: A humanistic perspective". *Contemporary Educational Psychology*, 1976, 1, 124-131.
- Rogers, C.R. Learning to be free. In H.F. Clarizio, R.C. Craig & W.A. Mcnerns (Eds). *Contemporary issues in educational psychology* (2nd ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1974.
- Scarr, S., Weinberg, R.A. "The early childhood enterprise: care and education of the young". *American Psychologist*, 1986, 41, 1140-1146.
- Shulman, L.S. Educational psychology returns to school. Στο A.G. Kraut (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series*. (Volume 2.). Washington, D.C.: American Psychological Association, 1982.
- Snow, R.E. "Individual differences and the design of educational practice". *American Psychologist*, 1986, 41, 1029-1039.
- Sternberg, R.G. Intelligence, information processing, and analogical reasoning, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- Stones, E. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική ψυχολογία (Μετάφραση - προσαρμογή Α. Δαναοστή - Αφεντάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 1978. (Αρχική έκδοση, 1966).
- Thomas R.M. "Εξατομικευμένη διδασκαλία". Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ. 4ος, σσ. 1936-1938). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1990.
- Tobias, S. "New directions for educational psychologists". *Educational Psychologist*, 1985, 20, 96-101.
- Φιλίππου, Γ. και Καϊλα, Μ. (Επιμ). Σχολική εμπειρία: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1991.
- Φράγκου, Χ.Π. Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Αθήνα: Gutenberg, 1984.
- Χάρης, Κ. Εκπαιδευτικοί λειτουργοί: προσαπαικότητα, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση. Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, λεξικό (τ. 3ος, σσ. 1727-1729). Αθήνα: Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", 1989.
- Vargas, J.S. Behavioral psychology for teachers. New York: Harper & Raw, 1977.
- Weintin, G. & Fantini, M.D. Affect and cognition. In H.F. Clarizio, R.C. Craig, & W.A. Mcnerns (Eds.). *Contemporary issues in educational psychology* (2nd ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1974.

- Wickkiewicz, R.M. Behavior management in the schools: principles and procedures. New York: Pergamon Press, 1986.
- Wittrock, M.C. "New opportunities for educational psychologists". *Newsletter for Educational Psychologists*, 1984, 8 (10), 1-2.
- Wittrock, M.C. "Enlarging the conception of educational psychology". *Newsletter for Educational Psychologists*, 1985, 8(2), 1-2(a).
- Wittrock, M.C. "Educational psychologists of the future". *Educational Psychologist*, 1985, 20, 82(b).
- Wolfgang, C.H. and Glickman, C.D. Solving discipline problems: strategies for classroom teachers (2nd ed.). Boston, Mass: Allyn and Bacon, 1986.