

ΜΑΡΙΑ Δ. ΑΡΟΥΤΖΙΔΟΥ

Η ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Εισαγωγικά

Μέλημα βασικό κάθε εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει αν και πόσο καλά υλοποιούνται οι στόχοι που θέτει για τη διδακτική και παιδαγωγική του εργασία. Παράλληλα θέλει βέβαια να ξέρει πόσο τα παιδιά ή οι μαθητές της τάξης του είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στους στόχους αυτούς, έτσι ώστε να αναπτύσσουν δραστηριότητες για να τους υλοποιούν. Χρειάζεται για το σκοπό αυτό πληροφορίες, τις οποίες θα πρέπει να αναζητήσει προφανώς στους αποδέκτες της εργασίας του αυτής: στα ίδια τα παιδιά ή τους μαθητές. Δηλαδή στις περιοχές του εσωτερικού τους κόσμου, όπου πραγματοποιείται η μάθηση και διαμορφώνονται οι ιδιότητες προσωπικότητας και οι τρόποι συμπεριφοράς, δηλαδή στη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική περιοχή. Με ποιον τρόπο όμως μπορεί κανείς να προσεγγίζει στοιχεία του εσωτερικού κόσμου, στην προκειμένη περίπτωση του παιδιού της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας; Χρειάζονται λοιπόν μέθοδοι που να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντλεί τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν από τον τρό: με τον οποίο τα στοιχεία αυτά του εσωτερικού κόσμου εκδηλώνονται στα διάφορα είδη της εξωτερικής συμπεριφοράς.

Από την άποψη αυτή στα σχολεία μας μέχρι και σήμερα το ενδιαφέρον είναι στραμμένο κυρίως προς τη συμπεριφορά που παράγει επιδόσεις στα διάφορα σχολικά μαθήματα. Εφαρμόζονται μέθοδοι εξέτασης για να εκδηλώνονται επιδόσεις από τους εξεταζόμενους μαθητές,

και δια μέσου της αξιολόγησης των επιδόσεων αυτών να αντλούνται πληροφορίες για ικανότητες, δεξιότητες ή και άλλες ιδιότητες που συμμετέχουν στην παραγωγή επιδόσεων. Η διαδικασία αυτή βέβαια αντικατοπτρίζει μια μονόπλευρη θεώρηση του παιδιού ή του μαθητή, που ζει και εξελίσσεται κάτω από την επήρεια της σχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τοποθετούνται στο επίκεντρο στόχοι επίδοσης, ενώ στόχοι για εξελίξεις στην ευρύτερη προσωπικότητα εγκαταλείπονται στην περιφέρεια.

Αυτή η εικόνα αλλάζει στο νηπιαγωγείο. Εδώ βέβαια δεν υπάρχουν μαθήματα με ευρύ γνωστικό υλικό κ.λπ., όπως στα άλλα σχολεία. Αντί για μαθήματα χρησιμοποιείται ο όρος "δραστηριότητες", οι οποίες όμως αναφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο σε όλους τους βασικούς τομείς της προσωπικότητας: τον νοητικό, τον κοινωνικοσυναισθηματικό, τον ψυχοκινητικό, την αισθητική άποψη, και σε προαναγνωστικές και προγραφικές ικανότητες. Ασφαλώς και εδώ επιδιώκονται στόχοι επίδοσης, που όμως δεν είναι οι αποκλειστικοί.

Το πρότυπο των πολύπλευρων στόχων αγωγής και εκπαίδευσης προβλέπεται βασικά και για τα άλλα σχολεία. Αρκεί να θυμηθούμε ότι σκοπός της Αγωγής στα σχολεία είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ή μαθητών.

Εμείς στη μελέτη μας απευθυνόμαστε σ' αυτό το πολύπλευρο πρότυπο παιδαγωγικής πράξης και λέμε ότι τόσο η νηπιαγωγός όσο και κάθε άλλος εκπαιδευτικός χρειάζονται μια μέθοδο, με την οποία να μπορούν να παρακολουθούν τις εξελίξεις του παιδιού, του μαθητή, όχι απλά και μόνο σε γνωστικά αντικείμενα μάθησης, αλλά και σε άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του: στα συναισθήματα, στα ενδιαφέροντα, στις σχέσεις με τους άλλους, στις σχέσεις με τον ίδιο τον εαυτό του κ.λπ.

Και θέτουμε το ερώτημα: κατά πόσο η μέθοδος αυτή μπορεί να είναι η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς, και επίσης κατά πόσο η νηπιαγωγός ή ο δάσκαλος ή ο καθηγητής διαθέτουν τις προϋποθέσεις για να χρησιμοποιούν μια τέτοια μέθοδο στην τάξη τους.

Αντικείμενο και προβληματική

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να γίνει η παρατήρηση αξιοποιήσιμη, εφαρμόσιμη στην πράξη του σχολείου: να μπορεί κανείς να την διεξάγει με άνεση και να αντλεί συμπεράσματα από το υλικό που συγκεντρώνει, δηλαδή από εκδηλώσεις συμπεριφοράς που παρατηρεί και καταγράφει σε ορισμένο περιβαλλοντικό πλαίσιο.

Στη μελέτη μας αυτή ωστόσο δε θα ασχοληθούμε με την τεχνική της παρατήρησης, ούτε με την αξιολόγηση του υλικού που προκύπτει από τη διεξαγωγή της. Θεωρούμε ότι τα δύο αυτά θέματα αποτελούν τη λογική συνέπεια ενός προηγούμενου, που εξετάζει τη σκοπιμότητα και τις δυνατότητες της συστηματικής παρατήρησης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου. Από αυτήν την οπτική γωνία θα ασχοληθούμε με τους λόγους που:

- α) υπαγορεύουν την αναγκαιότητα της συστηματικής παρατήρησης για το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο,
- β) την αναδεικνύουν ως την καταλληλότερη μέθοδο για τη διερεύνηση της παιδικής συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: τι χαρακτηρίζει τη σχέση νηπιαγωγού ή εκπαιδευτικού - παιδιού, ώστε να χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να διερευνά τη συμπεριφορά του ή των παιδιών της τάξης του; Και αν η παρατήρηση είναι η κατάλληλη μέθοδος, πού θα πρέπει να αναζητάει τα στοιχεία - κριτήρια, για να μεθοδεύει τόσο τη διαδικασία της διεξαγωγής της, όσο και την αξιολόγηση του υλικού της; Κριτήρια λοιπόν για να καταγράφει συστηματικά εκδηλώσεις συμπεριφοράς και δια μέσου αυτών να προσεγγίζει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού;

Θεωρούμε ότι εξετάζοντας τα ερωτήματα αυτά δημιουργούμε τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συστηματικής παρατήρησης στην παιδαγωγική πράξη. Γιατί με τον τρόπο αυτό την ενσωματώνουμε στη συνολική εικόνα της παιδαγωγικής λειτουργίας, συνεπώς την αντιμετωπίζουμε όχι μεμονωμένα, και έτσι συνδέουμε την αξιοποίησή της με τις σημασίες, τις αξίες ή και σκοπιμότητες που εμπεριέχονται στην εν γένει παιδαγωγική λειτουργία: στο έργο που επιτελεί και στις διαδικασίες με τις οποίες επιτελεί το έργο αυτό. Στο κλίμα μιας τέτοιας αντί-

ληψης διαμορφώνει κανείς τη στάση και τα κίνητρα για να ασχοληθεί με τα ζητήματά της: να την προγραμματίζει και να την εφαρμόζει πληρέστερα, να την προσαρμόζει ή και να την εξελίσσει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τους σκοπούς που αντιμετωπίζονται σε κάθε ειδική περίπτωση.

Έννοια και προορισμός της συστηματικής παρατήρησης

Με τον όρο "συστηματική παρατήρηση" εννοούμε μια μέθοδο διερεύνησης που συστηματοποιείται σύμφωνα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αντικείμενου και του σκοπού της, βασίζεται στην παρακολούθηση και καταγραφή εκδηλώσεων συμπεριφοράς σε ορισμένο περιβαλλοντικό πλαίσιο και αποβλέπει στην αξιολόγηση των συμπεριφορών αυτών.¹ Παρατηρούμε με άλλα λόγια τις ενέργειες ή και τα μέσα που χρησιμοποιούνται κάτω από δεδομένες συνθήκες σε μια δραστηριότητα, σε μια εργασία, στο παιχνίδι, στην αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων κ.λπ. Τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι ενέργειες αυτές και χρησιμοποιούνται τα διάφορα μέσα. Επίσης, τις διάφορες αντιδράσεις που εξωτερικεύονται, με το λόγο ή με εκφράσεις του σώματος.² Στη συνέχεια εκτιμούμε - σύμφωνα με την έννοια του όρου "αξιολόγηση" - την "αξία" που περιέχεται στις συμπεριφορές αυτές,³ π.χ. πόση επιτυχία περιέχεται σε επιδόσεις - αποτελέσματα ενεργειών κατά την επιδίωξη ενός στόχου, ή και σε άλλους τρόπους συμπεριφοράς, που αφορούν π.χ. στην επικοινωνία και τις σχέσεις με τους άλλους, ή στον ίδιο τον εαυτό: στην αυτοαντίληψη, τον αυτοέλεγχο, την αυτοενεργοποίηση κ.λπ. Εκτιμούμε επίσης πόση εξέλιξη δείχνουν οι συμπεριφορές που παρατηρούμε. Πόσο συμβαδίζουν ή αποκλίνουν οι εξελίξεις των παιδιών της τάξης. Σε ποιους τομείς ή σε ποιες δραστηριότητες εμφανίζει ένα παιδί ιδιαίτερες επιτυχίες ή έχει ιδιαίτερες προτιμήσεις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πού φαίνεται να έχει κενά ή δυσκολίες; Ποιες προοπτικές εξέλιξης διαφαίνονται;⁴

Για τις εκτιμήσεις αυτές βέβαια χρειάζονται αξιολογικά κριτήρια. Κριτήρια που να είναι και αντικειμενικά και έγκυρα. Αντικειμενικά υπό την έννοια να αποκλείουν - κατά το δυνατόν - την ανάμειξη υποκειμενικών εκτιμήσεων στη διαδικασία της αξιολόγησης, που σημαίνει

ότι: α) Θα πρέπει να αφορούν σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αντικείμενου της παρατήρησης, π.χ. μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ως πούμε επιθετικής ή συνεργατικής κ.λπ. β) Θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να τα αντιλαμβάνονται οι διάφοροι παρατηρητές με το ίδιο νόημα. Και για να είναι έγκυρα, θα πρέπει να εκφράζουν, πέρα από εξωτερικά χαρακτηριστικά - φαινομενολογικά -, και στοιχεία του βαθύτερου νοήματος του αντικείμενου της παρατήρησης, π.χ. παράγοντες και συνθήκες ή όρους που συνιστούν ή που εγγυώνται την επίτευξη ή τη γένεση ή την πρόκληση του αντικείμενου αυτού. Για παράδειγμα, το κριτήριο της επιτυχίας να εκφράζει κάτω από ποιες προϋποθέσεις ένα αποτέλεσμα ή ένα έργο είναι επιτυχημένο, το κριτήριο της κοινωνικότητας να αποδίδει τι θα πρέπει να εκπληρωθεί μια συμπεριφορά, για να είναι κοινωνική. Με το ίδιο πνεύμα μπορούμε να προσδιορίζουμε κριτήρια για κάθε είδος συμπεριφοράς: για τη συμπεριφορά που υπαγορεύεται από αυτοτέλεια ή αυτοπεποίθηση ή εποικοδομητική διάθεση αντί για επιθετική κ.λπ.⁵

Το θέμα των κριτηρίων δεν το πρωτοσυναντούμε στα πλαίσια της παρατήρησης ή κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Πριν από μια παρατήρηση ή αξιολόγηση έχει επιτευχθεί κάτι ή έχουμε επιδιώξει κάτι. Κάτι όμως που δεν είναι τυχαίο, αλλά ένα αποτέλεσμα που επιτυχαίνεται κάτω από ορισμένους όρους, που υλοποιεί ορισμένες αξιώσεις και εκπληροί ορισμένο σκοπό ή σκοπούς. Αυτά είναι στοιχεία που συνιστούν κριτήρια και βρίσκονται μέσα σ' αυτό που επιδιώκουμε να επιτύχουμε: στους στόχους. Έτσι λοιπόν συναντούμε τα κριτήρια πριν απ' όλα κατά τη διαδικασία με την οποία καθορίζουμε στόχους για τις διάφορες δραστηριότητες, εργασίες ή άλλες συμπεριφορές. Στόχους για τη διδακτική και παιδαγωγική πράξη.⁶

Ο καθορισμός στόχων (μάθησης) αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης και συνιστά ένα ξεχωριστό θέμα. Συμμετέχει όμως και στις διαδικασίες της παρατήρησης, δεδομένου ότι, για να είναι η παρατήρηση συστηματική, θα πρέπει να καθορίζεται τι είναι αυτό που θα παρακολουθήσει κανείς και κάτω από ποια οπτική γωνία θα αξιοποιήσει τις παρατηρήσεις που θα κάνει, π.χ. εκδηλώσεις συμπεριφοράς σε ποιον τομέα σχολικών δραστηριοτήτων και με προοπτική ποιο σκοπό;

Ενώ καθορίζουμε τομείς συμπεριφοράς ή δραστηριοτήτων που σκοπεύουμε να παρακολουθήσουμε, κάνουμε ήδη ένα βήμα καθορισμού στόχου: ορίζουμε το αντικείμενό του, δηλαδή το αντικείμενο συγκεκριμένης διδακτικής ή παιδαγωγικής επιδίωξης, π.χ. σε ποια δραστηριότητα ή τρόπο συμπεριφοράς απευθύνεται, είτε ως εκπαιδευτική προσπάθεια - μάθηση και άσκηση - είτε ως παρατήρηση και αξιολόγηση.

Ενώ καθορίζουμε το σκοπό της παρακολούθησης, δηλαδή πώς σκοπεύουμε να αξιοποιήσουμε τις παρατηρήσεις που θα προκύψουν, ερχόμαστε αντιμέτωποι με ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση των παρατηρήσεων αυτών. Μας ενδιαφέρει πλέον, όχι απλά και μόνο το αντικείμενο του στόχου, αλλά τι χαρακτηριστικά παρουσιάζει ή θα πρέπει να παρουσιάζει το αντικείμενο αυτό. Π.χ. τότε κρίνεται ως θετικό ή λιγότερο θετικό, έχει επιτυχία ή κενά, είναι πρωτότυπο ή συνηθισμένο, δείχνει εξέλιξη - πρόοδο -, στασιμότητα ή παλινδρόμηση κ.λπ. Μας ενδιαφέρει λοιπόν:

- α) ποια εικόνα, π.χ. ποιους τύπους συμπεριφοράς, θα δείξουν οι παρατηρήσεις που θα σημειωθούν. Άρα σύμφωνα με ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα - κριτήρια - θα εντοπίσουμε την εικόνα αυτή;
- β) σε ποιο βαθμό η εικόνα αυτή, οι τύποι συμπεριφοράς που θα περιέχει, θα αντικατοπτρίζει εξελίξεις που αναμένονταν να συμβούν σε επιδόσεις, δεξιότητες ή τρόπους συμπεριφοράς, λόγω του ότι υπήρξαν αντικείμενο στόχων μάθησης και άσκησης που προηγήθηκαν;⁷

Εξηγήσαμε σε βασικές γραμμές ότι λέγοντας συστηματική παρατήρηση εννοούμε μια μέθοδο για να παρακολουθούμε, να καταγράφουμε και να αξιολογούμε εκδηλώσεις συμπεριφοράς. Η διαδικασία αυτή είδαμε να συνδέεται με καθορισμό κριτηρίων, και αυτά με καθορισμό στόχων: στοιχεία που χρειάζονται για τη συστηματοποίηση τόσο της παρακολούθησης, όσο και της αξιολόγησης του υλικού που συγκεντρώνεται. Μπορούμε τώρα να προχωρήσουμε στο κυρίως ερώτημά μας, που είναι: γιατί θέλουμε να συμπεριλάβουμε τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς στις διαδικασίες της παιδαγωγικής πράξης. Από ποιες ανάγκες και αξιώσεις του παιδαγωγικού έργου αντλεί τη σημασία της, το ρόλο που καλείται να παίξει.

Η σύνδεση της συστηματικής παρατήρησης της συμπεριφοράς με την παιδαγωγική λειτουργία

Είμαστε μια κοινωνία με σχολεία, στην οποία θέλουμε να φιλοδοξούμε ότι το σχολείο δεν αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο ούτε αυτοσκοπό. Το παιδί έρχεται στο σχολείο και η νηπιαγωγός εργάζεται σ' αυτό, γιατί υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι και βασικοί σκοποί ζωής, που η υλοποίησή τους δεν μπορεί να επαφίεται στην τύχη. Ο στόχος αυτός πρέπει να μεθοδεύεται και να προωθείται, γιατί αποτελεί ανάγκη ζωής, ανάγκη αναβάθμισης και προόδου.

Έτσι νηπιαγωγός και παιδιά μαζί στέκονται μπροστά σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς. Είναι στόχοι που υπάρχουν ήδη μέσα στο πρόγραμμα της ημέρας ή σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά βέβαια και στόχοι πιο μακροπρόθεσμοι, πιο διαχρονικοί, που αφορούν σε εξελίξεις, οι οποίες συμβαίνουν ή και προσιδιάζουν σε ορισμένες ηλικίες ή στάδια. Επιδιώκουμε γι' αυτό να τους πετυχαίνουμε στα πλαίσια ορισμένης σχολικής περιόδου, έτσι ώστε να μη δημιουργούνται κενά στην εξελικτική πορεία και κατ' επέκταση προβλήματα στην περαιτέρω εξέλιξη και σχολική σταδιοδρομία.

Για παράδειγμα, καθημερινά και βήμα προς βήμα καθοδηγούμε το παιδί να αποκτήσει:

- δεξιότητες κινητικής μορφής, για να αυτοεξυπηρετείται, να ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα και ανάγκες των παιχνιδιών, στη χρήση υλικών, στη γραφή, τη ζωγραφική ή άλλη κινητική έκφραση,
- τρόπους σκέψης και συναίσθησης, που να επιτρέπουν σχέσεις, συναλλαγές και συνεργασίες με τον ή τους άλλους,
- γνώσεις που να το εξοικειώνουν με το περιβάλλον, να του γεννούν αίσθημα δύναμης, έτσι ώστε να αλληλενεργεί μ' αυτό πιο θαρρετά, πιο πολύπλευρα και να προωθεί με τον τρόπο αυτό τη σκέψη του, τη νοητική του εξέλιξη,
- αίσθηση και έλεγχο του εαυτού του, αντοχή σε εμπόδια ή δυσκολίες, την ικανότητα να ενεργοποιεί τις δυνατότητές του, να διαμορφώνει θετική και ρεαλιστική στάση απέναντι σε πράγματα και πρόσωπα, να διακρίνει και να συνειδητοποιεί τις προτιμήσεις του, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του.

Μέσα στο κλίμα των στόχων αυτών η νηπιαγωγός και κάθε εκπαιδευτικός καλείται να οργανώνει την ομάδα των παιδιών της τάξης της, να κάνει μ' αυτά τα διάφορα μαθήματα, να τα εισάγει σε διάφορους τομείς γνώσεων, να τους υποδεικνύει τρόπους και ενέργειες για να αυτοεξυπηρετούνται, να συνεννοούνται μαζί της και μεταξύ τους, να τους προσφέρει ερεθίσματα για να επιλέγουν δραστηριότητες ή απασχολήσεις, να τα εξάσκει σε δεξιότητες και σε ικανότητες που εξελίσσουν τη σκέψη, τη διάνοηση, την περιέργεια, τη γλώσσα, να τα κατευθύνει σε αλληλενέργειες που καλλιεργούν συναισθήματα και κίνητρα συμπεριφοράς, να τους προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες για να γνωρίσουν τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους και να αλληλενεργούν μαζί τους με αμοιβαιότητα και να αποκτούν έτσι κοινωνική γνώση που να αντανακλάται σε κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς.

Κάνουμε τις λεπτομερειακές αυτές αναφορές, για να μεταφερθούμε στο πεδίο δράσης της σχολικής τάξης,⁸ του νηπιαγωγείου, όπου βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός, η νηπιαγωγός, όχι απλά και μόνο απευθύνεται προς το παιδί, αλλά και κατευθύνεται, κινείται προς αυτό για να το καθοδηγήσει, που σημαίνει να συνενώσει τη δική της λειτουργία με τη λειτουργία του παιδιού, το δικό της ρόλο με το ρόλο του παιδιού, τόσο με το καθένα χωριστά, όσο και με την ομάδα που σχηματίζουν όλα τα παιδιά μαζί.

Το έργο που επιδιώκει να επιτύχει μπορεί να επιτευχθεί, όχι μόνο με τις δικές της ενέργειες, ούτε μόνο με τις ενέργειές του ή των παιδιών, αλλά με την αλληλενέργεια μεταξύ τους. Πρέπει να συλλειτουργήσει μαζί τους. Αλλά η συλλειτουργία αυτή από τη δική της πλευρά θα πρέπει να γίνεται από μια τελείως ξεχωριστή θέση και αρμοδιότητα: τη θέση και το ρόλο του κεντρικού προσώπου, του οδηγού ή του ηγέτη της κοινωνικής ομάδας της σχολικής τάξης. Αυτή πρέπει να αναζητάει στόχους που ελκύουν ή που χρειάζονται τα παιδιά, να τους προγραμματίζει, να θέτει σε λειτουργία τη συμπεριφορά των παιδιών και να την καθοδηγεί για την καλύτερη πραγματοποίησή τους. Αυτή είναι επίσης που πρέπει να συντονίζει τις διάφορες συμπεριφορές ή δραστηριότητες που εκδηλώνονται από τα παιδιά, έτσι ώστε και η ομάδα να λειτουργεί και κάθε παιδί στα πλαίσιά της.

Βλέπουμε έτσι ότι ο συντονισμένος τρόπος δράσης, όπως και ο

προσανατολισμός από κοινού σε στόχους που επιδιώκονται στην τάξη, αποτελούν κύριο μέλημα της νηπιαγωγού και βασική προϋπόθεση για την παραγωγή του παιδαγωγικού της έργου. Το ερώτημα είναι βέβαια πώς μπορεί να πετυχαίνεται στην κοινωνική ομάδα της τάξης λειτουργία με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Η παιδαγωγική λειτουργία υπό το φως της αντίληψης και κατανόησης της συμπεριφοράς του παιδιού

Ξεκινούμε από τους συντελεστές, από τους παράγοντες που σχηματίζουν τη λειτουργική ενότητα για τις αλληλενέργειες στη σχολική τάξη.⁹ Από το ένα μέρος έχουμε τη νηπιαγωγό με τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αρεμοδιότητες. Από το άλλο τα παιδιά που, τόσο το καθένα όσο και ως κοινωνική ομάδα, έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, τις δικές τους ιδιότητες και δυνατότητες. Και από το άλλο έχουμε το στόχο, προς τον οποίο απευθύνονται νηπιαγωγός και παιδιά μαζί, και είναι γενικά η ανάπτυξη των παιδιών, η εκπαίδευσή τους, η τροφοδότηση της εξέλιξής τους. Ο βασικός αυτός στόχος είναι ο άξονας που ενώνει παιδιά και νηπιαγωγό. Όχι ότι εξαλείφονται άλλοι στόχοι, που συνδέονται κι αυτοί με τη ζωή στο σχολείο, και είναι οι προσωπικοί στόχοι, παιδιών ή νηπιαγωγού. Αυτούς μια που αφορούν σε προσωπικές επιδιώξεις, τους συμπεριλαμβάνουμε στα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός που τους έχει.

Έτσι, χαρακτηριστικά γνωρίσματα νηπιαγωγού - παιδιών - στόχου σχηματίζουν τη βάση για να ρυθμίζονται με αμοιβαίο τρόπο δράσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσονται στην τάξη. Είναι τρεις παράγοντες που εξ αντικειμένου αποτελούν λειτουργική ενότητα. Σημαίνει όμως αυτό ότι έχουν συνάμα και τις ιδιότητες για να συλλειτουργούν και να αποδίδουν; Ότι δηλαδή παιδιά και νηπιαγωγός, επειδή υποκινούνται από κοινό στόχο και προσανατολίζονται τη δράση τους προς την επίτευξή του, μπορούν αυτονόητα και να συλλειτουργήσουν; Π.χ., κατά πόσο το παιδί αντιλαμβάνεται τον κοινό στόχο; Προσανατολίζει όντως τη συμπεριφορά του προς αυτόν;

Θέτουμε τα ερωτήματα αυτά, γιατί συλλειτουργία σημαίνει ότι οι τρόποι δράσης, οι τρόποι λειτουργίας των μελών που αποτελούν τη

λειτουργική της ενότητα, συμβάλλουν συντονισμένα στην επίτευξη του κοινού στόχου, στην παραγωγή έργου από κοινού.

Σ' αυτά τα ερωτήματα και σε άλλα παρόμοια ζητήματα συλλειτουργίας καλείται να δίδει απάντηση η νηπιαγωγός, ο κάθε εκπαιδευτικός, για την ομάδα των παιδιών που έχει κάθε φορά στην τάξη του. Καλείται δηλαδή να βρίσκει και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να συναλλάσσεται, να συνεννοείται και να συνεργάζεται – να συλλειτουργεί – με τα παιδιά της τάξης του. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να γνωρίζει πρώτον, τι επιδιώκει – ποιον ή ποιους στόχους –, δεύτερον με ποιον ή ποιους επιδιώκει να τους επιτύχει. Σ' αυτήν τη δεύτερη προϋπόθεση απευθύνεται η συστηματική παρατήρηση. Ότι δηλαδή βασική προϋπόθεση για το έργο κάθε εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών της τάξης του: τις ιδιότητες, τις ικανότητες και τις εν γένει δυνατότητές του. Γιατί έτσι θα μπορεί:

- α) να επιλέγει για τη δική του συμπεριφορά τέτοιες ενέργειες, τέτοιους τρόπους ή μέσα, στα οποία θα μπορούν τα παιδιά να ανταποκρίνονται με ανάλογες ενέργειες, θα συλλειτουργούν λοιπόν με τη δική του συμπεριφορά,
- β) να επιλέγει ή να διαμορφώνει στόχους, τους οποίους θα είναι σε θέση τα παιδιά να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να τους επιθυμούν, να έλκονται απ' αυτούς, και στη συνέχεια να αναπτύσσουν δραστηριότητες, κατάλληλες ενέργειες, για να τους υλοποιούν. Γιατί οι στόχοι αυτοί θα είναι φτιαγμένοι σύμφωνα με στοιχεία και δυνατότητες που διαθέτουν τα ίδια, ο εαυτός τους, θα είναι λοιπόν σύμφωνοι με τις γνώσεις και τις εμπειρίες, με τις ικανότητες και δεξιότητες, με τις νοοτροπίες και τα κίνητρα συμπεριφοράς του ή των παιδιών που θα έχει απέναντί του.

Καταλήγουμε έτσι στο ερώτημα με ποιον ή ποιους τρόπους θα μπορούσε η νηπιαγωγός να γνωρίζει τις ιδιότητες και τις ικανότητες των παιδιών της τάξης της; Να μπαίνει δηλαδή στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και να αποκαλύπτει ποια χαρακτηριστικά συνθέτουν την προσωπικότητά του και πώς τα χαρακτηριστικά αυτά συνδυάζονται μεταξύ τους και σχηματίζουν λειτουργικές ενότητες για τους διάφορους τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς ή αντίδρασης. Να αποκαλύπτει π.χ. ιδιότητες όπως:

- ευαισθησία, προθυμία, ενδιαφέρον ή εσωτερικό κίνητρο συμπεριφοράς, αυθορμησία ή επιφυλακτικότητα κ.λπ.,
- ταχύτητα αντίληψης ή αντίδρασης, τρόπος σκέψης, διάρκεια προσοχής, αυτοσυγκέντρωση, προσπάθεια, αυτοτέλεια κ.λπ.,
- ικανότητες, όπως νοημοσύνη, και ειδικότερα αντίληψη ουσιαστικής ομοιότητας ή διαφοράς, σχηματισμός εννοιών, αντίληψη σχέσεων, επεξεργασία και αξιοποίηση γνώσεων ή εμπειριών, κ.λπ.,
- συναισθήματα και στάσεις απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα,
- ψυχοκινητικές δεξιότητες,
- τεχνικές ή στρατηγικές συμπεριφοράς, κ.λπ.

Η αντίληψη του εσωτερικού κόσμου - της προσωπικότητας - του παιδιού μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς

Ο πλούτος του εσωτερικού κόσμου, όπως τον επισημαίνουμε πιο πάνω, δεν είναι βέβαια απευθείας ορατός, για να μπορεί κανείς να τον ερευνήσει σαν μια εξωτερική κατάσταση, για παράδειγμα την κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνεται και αναπτύσσεται μια συμπεριφορά. Γι' αυτό είναι ανάγκη να ξέρει κανείς να μελετάει τους τρόπους με τους οποίους εμφανίζεται ο εσωτερικός κόσμος στην εξωτερική συμπεριφορά: στις διάφορες ενέργειες ή πράξεις, στις διάφορες αντιδράσεις και τρόπους έκφρασης, στις επιδόσεις ή στα έργα, στις επινοήσεις ή ιδέες, στις απαντήσεις ή ερωτήσεις ή συνομιλίες κ.λπ.¹⁰ Έχουμε έτσι τον έμμεσο τρόπο προσέγγισης του εσωτερικού κόσμου.

Ξεκινούμε από τις εξωτερικές συμπεριφορές και θέτουμε το ερώτημα: τί βρίσκεται πίσω απ' αυτές; τί είναι αυτό που τις υπαγορεύει, τις ενεργοποιεί, τις διαμορφώνει και τις προσδίδει διάφορα χαρακτηριστικά, όπως άνεση ή σύστημα ή επιμονή κ.λπ.;

Σε μια εκδήλωση συμπεριφοράς ωστόσο δεν αντανακλάται μόνο κάτι από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, του παιδιού, μια που η συμπεριφορά και οι εκδηλώσεις της είναι προϊόν αλληλενέργειας στοιχείων που βρίσκονται μέσα στο άτομο και στοιχείων που βρίσκονται στο περιβαλλοντικό πεδίο δράσης, το κοινωνικό και φυσικό. Έτσι τα νοήματά της η συμπεριφορά τα αντλεί όχι μόνο από περιεχόμενα του εσωτερικού κόσμου, αλλά και από αυτά της εξωτερικής κατάστασης.

Αυτό σημαίνει ότι για να κατανοήσει κανείς μια εκδήλωση συμπεριφοράς, χρειάζεται να βρίσκει το ή τα στοιχεία της εξωτερικής κατάστασης, στα οποία αντιστοιχεί, με τα οποία βρίσκεται σε σχέση και αλληλεπίδραση.¹¹

Και καταλήγουμε λέγοντας ότι για να μπορεί κανείς να γνωρίζει το παιδί και να κατανοεί τη συμπεριφορά και τις τάσεις ή τα ενδιαφέροντά του, πρέπει να μπορεί να διακρίνει διαφοροποιημένα τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του, συσχετισμένες με τα στοιχεία της εξωτερικής κατάστασης.

Η εξωτερική κατάσταση μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μια σκηνή διαμορφωμένη με διάφορα σκηνικά.^{11β} Το άτομο μέσα σε μια τέτοια σκηνή ζωής γράφει και παίζει με τις διάφορες ενέργειες, αντιδράσεις ή εκφράσεις συμπεριφοράς ένα έργο. Ένα έργο με πολλά επεισόδια ή και μόνο με ένα. Σε κάθε περίπτωση, μέσα σε μια τέτοια σκηνή συνθέτει ένα έργο, διαδραματίζει ένα γεγονός, "γράφει" με εκδηλώσεις συμπεριφοράς ένα "κείμενο".

Όπως για να μπορεί κανείς να παρακολουθεί και να καταλαβαίνει ένα έργο στο θέατρο, πρέπει να γνωρίζει, να αντιλαμβάνεται τη "γλώσσα" του σκηνικού και των ηθοποιών, ή σε ένα κείμενο τα γράμματα και τη γλώσσα του κειμένου αυτού, έτσι και για να μπορεί να "διαβάζει" και να κατανοεί τη συμπεριφορά, θα πρέπει να διακρίνει και να καταλαβαίνει τα στοιχεία που συνδέονται μεταξύ τους και συνθέτουν μια συμπεριφορά: μια δραστηριότητα, μια διαδικασία απάντησης, μια προσπάθεια για σύναψη φιλίας κ.λπ. Στη διαδικασία αυτή βέβαια, ειδικά της κατανόησης, συναντούμε το πρόβλημα της γνησιότητας μιας εκδήλωσης ή και συνολικότερης συμπεριφοράς. Κατά πόσο δηλαδή οι ιδιότητες, οι σκέψεις ή τα συναισθήματα κ.λπ. που εκφράζει, είναι οι αληθινές, αποκαλύπτει πραγματικά στοιχεία του εσωτερικού κόσμου και δεν είναι προσποιητή, δεν αποκρύπτει ή αλλοιώνει τα δεδομένα. Και η πράξη αυτή - η αλλοίωση ή η απόκρυψη κ.λπ. - ανήκει στο γράψιμο του σεναρίου μιας συμπεριφοράς, έχει κι αυτή τα μηνύματά της. Άλλοτε είναι ο φόβος της αποδοκιμασίας από τους άλλους, άλλοτε μια ντροπή ή και αυτοπροστασία από αποκάλυψη μιας αδυναμίας ή ανεπάρκειας κ.λπ., και άλλοτε βέβαια η πρόθεση για παραπλάνηση ή και εξαπάτηση του άλλου με σκοπό, π.χ. προσωπικά οφέ-

λη.

Αλλά τα πράγματα που θέλει να εξωτερικεύει κανείς ή τα εξωτερικεύει ανεπιφύλακτα δεν είναι λίγα. Π.χ. δεν είναι λίγες οι θεμιτές επιθυμίες ή σκέψεις, οι προθέσεις που είναι αποδεκτές, οι συναλλαγές και οι προσπάθειες που βρίσκουν απήχηση στους άλλους. Δεν είναι λίγοι λοιπόν οι λόγοι, για τους οποίους μπορεί κανείς να εκδηλώσει γνήσιες συμπεριφορές. Παράλληλα με τους λόγους αυτούς βέβαια δρουν και οι λόγοι ή οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γνησιότητα συμπεριφορών. Και έτσι συμβαίνει να διαμορφώνονται και συμπεριφορές ανάμικτες με γνήσιες και αλλοιωμένες.

Εν πάση περιπτώσει το ερώτημα είναι πώς μπορεί να αποκαλύπτεται η αλήθεια, η πραγματικότητα. Αυτή άλλωστε ενδιαφέρει το παιδαγωγικό έργο.

Για την αλήθεια αυτή χρειάζονται πληροφορίες. Πληροφορίες για τα στοιχεία που γεννούν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αυτές ως σύνολο θα φανερώσουν πρώτ' απ' όλα ένα κεντρικό νόημα, μια κεντρική επιδίωξη.¹² Έτσι συμβαίνει σε κάθε σύνθεση, σε κάθε έργο, σε κάθε κείμενο. Τα επιμέρους στοιχεία συντάσσονται ή συνδυάζονται και συναρμολογούνται γύρω από ένα κεντρικό νόημα, για να σχηματίσουν ένα όλο, μια ενότητα. Από το κεντρικό αυτό νόημα εκπορεύεται το νόημα για τις επιμέρους εκδηλώσεις και ενέργειες, γιατί ο σκοπός τους είναι να συντελέσουν στην ανάπτυξη, στη διαλεύκανση και στην υλοποίηση του κεντρικού αυτού νοήματος. Γι' αυτό είναι λογικό να υπάρχει συμφωνία στα επιμέρους αυτά στοιχεία, στις επιμέρους εκδηλώσεις μιας συμπεριφοράς. Συμφωνία ως προς το βασικό τους νόημα και ως προς τη σκοπιμότητά τους να εξυπηρετούν από κοινού τον κεντρικό σκοπό. Εξετάζουμε λοιπόν αν υπάρχει μια τέτοια συμφωνία στις εκδηλώσεις που καταγράψαμε ή στις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε, ή μήπως διακόπτεται ο ειρμός τους, το δέσιμό τους, από αντιφάσεις, αντιθέσεις ή συγκρούσεις.

Για ένα παιδί προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας η απόκρυψη ή η τροποποίηση μιας πραγματικότητας ή η προσποίηση τεχνητών τρόπων συμπεριφοράς αποτελούν συμπεριφορές όχι απλές. Προϋποθέτουν ευκινησία σκέψης, έτσι ώστε να αποκεντρώνεται άνετα, να τοποθετείται σε διάφορες οπτικές γωνίες και να κρίνει απ' αυτές, δηλαδή με τα

μάτια άλλων, ένα συγκεκριμένο είδος της συμπεριφοράς του: ποιες αντιδράσεις θα προκαλέσει και ποιες συνέπειες θα επισύρει. Ως προς μια τέτοια ευκινήσια και κριτική ικανότητα σκέψης, τα προσχολικά παιδιά βρίσκονται ακόμη στα πρώτα εξελικτικά βήματα, στα πρώτα ξεκινήματα.¹³ Γι' αυτό η συμπεριφορά που εξωτερικεύουν, εκφράζει αμεσότερα τον εσωτερικό τους κόσμο.

Η αξία της συστηματικής παρατήρησης σε σύγκριση με το πείραμα, το τεστ, το ερωτηματολόγιο ή τη συνέντευξη για την προσέγγιση της προσωπικότητας του παιδιού

Θέλοντας να προσεγγίσουμε τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού μέσα από εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του μας ενδιαφέρει ο εσωτερικός αυτός κόσμος να αντανακλάται κατά το δυνατόν πιο γνήσια και πιο ολοκληρωμένα στην εξωτερική του συμπεριφορά. Δεν είναι αυτόνοτο ωστόσο ότι κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες και όρους μπορεί ένα άτομο να εξωτερικεύει τον εαυτό του κατά το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα: να έχει σε μια δραστηριότητα ή εργασία τις επιδόσεις που πραγματικά μπορεί να αναπτύσσει ή να επιδεικνύει την προθυμία, την επιμονή, την ευρηματικότητα, την ευδιαθεσία κ.λπ. που πραγματικά διαθέτει. Αναζητούμε συνεπώς μεθόδους και μέσα που να παρέχουν κατάλληλα ερεθίσματα και όρους για γνήσιες και πλήρεις εκδηλώσεις συμπεριφοράς.

Για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς προσφέρονται διάφοροι μέθοδοι και μέσα: Είναι το πείραμα, το τεστ, τα ερωτηματολόγια, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Το ερώτημα βέβαια είναι ποια από τις μεθόδους αυτές ανταποκρίνεται στους τρόπους και τα μέσα με τα οποία ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας ή και των πρώτων τάξεων του δημοτικού εξωτερικεύει τον εαυτό του, αλλά και κατά πόσο η μέθοδος αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται από τη νηπιαγωγό ή το δάσκαλο των παιδιών αυτών στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους έργου.

Στην ουσία μας ενδιαφέρει να ξέρουμε κάτω από ποιες προϋποθέσεις γεννιέται και εκδηλώνεται ένας τρόπος συμπεριφοράς, γιατί σκοπός μας είναι με τη μέθοδο που θα επιλέξουμε να μπορούμε να δημιουργούμε τις προϋποθέσεις αυτές με τρόπο που να γεννιέται και να

εκδηλώνεται η παιδική συμπεριφορά.

Η γενική Ψυχολογία λέγει ότι με τη συμπεριφορά δίνουμε απάντηση σε ένα ερέθισμα – ή πλέγμα ερεθισμάτων –, εξωτερικό ή εσωτερικό, και την απάντηση αυτή τη δίνουμε, γιατί το ερέθισμα αυτό διεγείρει μέσα μας λειτουργίες βασικής σημασίας. Διεγείρει για παράδειγμα κίνητρα συμπεριφοράς: την περιέργεια, την ανάγκη για δράση, την επίδοση, την κοινωνική επαφή, τη δύναμη, τον αλτρουισμό ή την επιθετικότητα. Με άλλα λόγια κίνητρο και ερέθισμα είναι βασικές προϋποθέσεις για τη γένεση συμπεριφοράς.¹⁴

Φυσικό είναι την απάντηση στο ερέθισμα να τη δίνει κανείς ανάλογα με το νόημα που δίνει σ' αυτό.¹⁵ Και τον τρόπο με τον οποίο τη δίνει – την εξωτερικεύει –, να το διαμορφώνει ανάλογα με τις δυνατότητες και τα μέσα που διαθέτει κανείς π.χ., με λόγια, με κινήσεις ή με οργανωμένες πράξεις. Αλλά προηγουμένως αποφασίζει, επιλέγει, το είδος της απάντησης, και την απόφαση αυτή την παίρνει ανάλογα: α) με το πιθανό – κατά την εκτίμησή του – αποτέλεσμα μιας απάντησης και β) με τις πιθανές προεκτάσεις του αποτελέσματος αυτού. Π.χ. θα βρει ικανοποίηση η περιέργεια που του διεγείρει το συγκεκριμένο ερέθισμα κάτω από τις δεδομένες συνθήκες; Θα είναι η ικανοποίηση αυτή σπουδαία;¹⁶

Έτσι γεννιέται και αποφασίζεται ένα είδος απάντησης, δηλαδή ένα είδος συμπεριφοράς. Εμάς όμως δε μας ενδιαφέρουν κάποιες συμπεριφορές. Μας ενδιαφέρουν συμπεριφορές που να αντανακλούν με έγκυρο τρόπο γνώσεις πλευρές της προσωπικότητας. Και ερωτούμε, αρκούν για το σκοπό αυτό απλά και μόνο κατάλληλα, δηλαδή εύληπτα, ερεθίσματα και κάποια κίνητρα συμπεριφοράς που διεγείρουν; Καταλήγει κανείς εν πάση περιπτώσει στις δραστηριότητες ή συμπεριφορές που πραγματικά θέλει; Είναι η πραγματική συμπεριφορά ενός από μου απλά και μόνο το αποτέλεσμα κάποιας διέγερσης;

Αυτό που πρώτ' απ' όλα πρέπει να πούμε είναι ότι η συμπεριφορά δεν είναι αυτοσκοπός. Ούτε και οι ικανότητες ή οι δεξιότητες ή οι όποιες άλλες ιδιότητες που συνθέτουν μια προσωπικότητα. Αντανακλούν τη σχέση μας με το περιβάλλον, τα ζητήματα που απορρέουν από τη σχέση αυτή.¹⁷ Δε θα μπορούσε καν να έχει κανείς διαφορετικές ιδιότητες απ' αυτές που υπαγορεύουν τα χαρακτηριστικά της δικής

του σχέσης με το περιβάλλον, που απαιτούν δηλαδή οι ανάγκες, οι ρυθμοί και οι κανόνες που ισχύουν στο δικό του περιβάλλον, στο δικό του χώρο ζωής, γιατί δε θα μπορούσε να τις χρησιμοποιήσει ή και αν τις χρησιμοποιούσε, δε θα ήταν αποτελεσματικές. Δηλαδή δε θα εξυπηρετούσαν τα ζητήματα που αντιμετωπίζει σε δικές του καταστάσεις ζωής. Θέλουμε να πούμε ότι συμπεριφορά αναπτύσσουμε, όχι για οποιονδήποτε λόγο, αλλά για να αντιμετωπίζουμε ζητήματα με βασική σημασία για τη ζωή, όπως είναι η αυτοτέλεια και η επίδοση μέσα σε ένα περιβάλλον μονόπλευρων εξαρτήσεων, η ασφάλεια, η επιθετικότητα, η δύναμη ή η εξουσία μέσα σε ένα περιβάλλον διεκδικήσεων, απειλών ή ανταγωνισμών, η αλληλεγγύη και ο αλτρουϊσμός μέσα σε ένα περιβάλλον αμοιβαίων εξαρτήσεων, κοινών επιδιώξεων, προβλημάτων ή απειλών. Ζητήματα τέτοιας φύσης διαμορφώνονται στην πορεία της εξέλιξης σε κίνητρα συμπεριφοράς, ένα γέννημα σχέσεων ατόμου - περιβάλλοντος, και απαιτούν για την εκπλήρωσή τους από το άτομο ικανότητες και άλλες ιδιότητες για δράση. Αυτές τις διαμορφώνει το άτομο σε περιβάλλοντα, από τα οποία προκύπτουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς του, που σημαίνει ότι έχουν συγκεκριμένη αμοδιότητα και ιδιαιτερότητες, και ότι ως εκ τούτου, για να μπορούν να λειτουργούν, να αποδίδουν και να εξελίσσονται, χρειάζονται περιβάλλον που να προσιδιάζει στη φύση τους: ένα φυσικό, ένα οικολογικό περιβάλλον^{11α}. Καταλήγουμε έτσι:

- α) ότι, για να είναι γνήσια η συμπεριφορά ενός ατόμου, θα πρέπει να απευθύνεται σε δικούς του σκοπούς, σε δικά του κίνητρα συμπεριφοράς,
- β) για να εκφράζει τις πραγματικές δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του, θα πρέπει να διαδραματίζεται σε φυσικούς χώρους της ζωής του.

Συνεπώς για να επιλέξουμε την κατάλληλη μέθοδο για τη μελέτη της συμπεριφοράς του παιδιού, θα πρέπει να γνωρίζουμε από ποια κίνητρα διέπεται η συμπεριφορά του και συνάμα ποιες είναι οι φυσικές καταστάσεις της ζωής του. Π.χ. κατά πόσο είναι σε θέση ένα παιδί να αντιλαμβάνεται το νόημα μιας εργαστηριακής, μιας πειραματικής ή εξεταστικής κατάστασης και να προσαρμόζεται σε τέτοιες, τεχνητές, καταστάσεις. Να λειτουργεί δηλαδή σ' αυτές, έτσι όπως θα λειτουργεί

γούσε σε μια φυσική κατάσταση.

Βλέπουμε για παράδειγμα ότι σε όλες τις δραστηριότητες του παιδιού κυριαρχεί το κίνητρο για παιχνίδι. Ότι κι αν κάνει, είτε αυτό είναι διερευνήση και πειραματισμός, είτε μάθηση υπό την καθοδήγηση ενός άλλου κ.λπ., το κάνει κυρίως για να διασκεδάσει, για να απολαμβάνει, και όχι τόσο για να προοδεύει ή να ωφελεί ή να ανταποκρίνεται σε υποχρεώσεις κ.λπ. Έτσι με τη λογική του ρόλου των κινήτρων συμπεριφοράς η μέθοδος που θα χρησιμοποιήσουμε θα πρέπει να προσφέρει μια κατάσταση παιχνιδιού, μια κατάσταση λοιπόν φυσική για το παιδί.¹⁸

Σε μια τέτοια κατάσταση βέβαια θα μπορούσε κανείς να χρησιμοποιήσει και πείραμα και τέστ και ερωτηματολόγιο κ.λπ. Παρόλ' αυτά τίθεται και το ερώτημα: α) τι είδους ερεθίσματα – ασκήσεις ή ερωτήματα – θα χρησιμοποιούνταν στις μεθόδους αυτές; β) οι απαντήσεις με ποιον τρόπο θα έπρεπε να δίδονται; με πράξεις; με σύντομες λεκτικές προτάσεις; με λεπτομερέστερες ανακοινώσεις και εξηγήσεις;

Τα δύο αυτά ερωτήματα συνδέονται καταρχήν με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αντίληψης και σκέψης του παιδιού, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει και επεξεργάζεται πληροφορίες από τον εξωτερικό κόσμο. Και επειδή ένα μέσο για την εξωτερίκευση σκέψεων και βιωμάτων είναι και ο λόγος, του οποίου η σχέση με τη σκέψη είναι γνωστή, τα ερωτήματά μας συνδέονται και: α) με το κίνητρο με το οποίο χρησιμοποιεί ένα παιδί το λόγο, β) με τις δυνατότητες που έχει να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά το λόγο, έτσι ώστε να φανερώσει τις σκέψεις του, τις ανησυχίες του, τα ενδιαφέροντά του, τα διάφορα συναισθήματά του. Άλλωστε αυτά μας ενδιαφέρουν, δηλαδή να βρούμε κατάλληλη πρόσβαση σ' αυτά τα περιεχόμενα του εσωτερικού του κόσμου.

Ποια κριτήρια λοιπόν για την καταλληλότητα μιας μεθόδου κατανόησης της συμπεριφοράς του παιδιού προκύπτουν από τον τρόπο της σκέψης του και τις δυνατότητες του λόγου του;

Από την Εξελικτική Ψυχολογία, κυρίως από τις θεωρίες του Piaget, γνωρίζουμε ότι η σκέψη του παιδιού της ηλικίας στην οποία αναφερόμαστε χαρακτηρίζεται από αμεσότητα. Αναπτύσσει δηλαδή τις διάφο-

ρες λειτουργίες της πάνω σε συγκεκριμένα, σε χειροπιαστά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ερεθισμάτων, επίσης συγκεκριμένων. Κυριαρχείται από το υλικό που της προσκομίζει η αισθητηριακή αντίληψη.

Η δύναμη της αμεσότητας αυτής καθρεφτίζεται και στην ιδιότητα του εγωκεντρισμού με την ευρύτερη έννοιά της. Η σκέψη του παιδιού κυριαρχείται απ' αυτό που το ίδιο βλέπει, αισθάνεται, επιθυμεί ή θέλει. Καθλώνεται τρόπον τινά στα προσωπικά βιώματα και έτσι δυσχεραίνεται η μετακίνησή της από μια οπτική γωνία σε άλλη. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι αμεσότητα, είναι το "απευθείας". Δε χρειάζεται να μεσολαβήσει κάποια άλλη σκέψη ή διαδικασία, για να επιτευχθεί η αντίληψη ή η κατανόηση. Μια τέτοια μεσολάβηση θα χρειαζονταν, αν επρόκειτο π.χ. για αντίληψη αισθημάτων ή σκέψεων ενός άλλου ή για αντίληψη χαρακτηριστικών ενός ερεθίσματος από οπτική γωνία, διάφορη από την προσωπική της δεδομένης στιγμής.

Η κυριάρχηση των άμεσων εντυπώσεων ή αντιλήψεων είναι ένας παράγοντας που καθιστά τη σκέψη σχετικά δυσκίνητη. Εξαιτίας άλλωστε της αμεσότητας αυτής έχει η σκέψη στη διάθεσή της γνωστικό υλικό όχι πολύπλευρο, εκφράζει μια ή λίγες απόψεις για τα πράγματα του περιβάλλοντος. Ανάλογο προς τα χαρακτηριστικά του γνωστικού της υλικού είναι και το έργο που παράγει: η δυναμικότητά της. Για παράδειγμα, το παιδί συλλογίζεται ή κάνει συνδυασμούς κ.λπ., χρησιμοποιώντας ένα - δύο χαρακτηριστικά συγχρόνως. Ταξινομεί για παράδειγμα ή μόνο σύμφωνα με το σχήμα ή χρώμα κ.λπ. ή το πολύ με το σχήμα και το χρώμα συγχρόνως. Γι' αυτό, οι συλλογισμοί, οι έννοιες ή οι κατηγορίες μιας τέτοιας σκέψης είναι ελλιπείς: είναι προλογικές, φαινομενικές.¹⁹

Στο κλίμα αυτό της αμεσότητας μπορούμε να εντάξουμε και το κίνητρο, από το οποίο διέπεται η σκέψη του παιδιού της ηλικίας αυτής κατά την επαφή και αντιπαράθεσή του με τα πράγματα του περιβάλλοντος. Το ενδιαφέρον του είναι στραμμένο, όχι κατά κύριο λόγο στο αντικείμενο αυτό καθεαυτό, σ' αυτήν καθεαυτή τη γνώση του αντικείμενου. Υπαγορεύεται από προσωπικές καταστάσεις, από προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες. Έτσι ενδιαφέρεται για κάτι που υπάρχει και συμβαίνει γύρω του και το διερευνά, όχι τόσο γιατί θέλει να οικοδομήσει το γνωστικό του κόσμο, αλλά γιατί έτσι ικανοποιεί την ανάγκη

του για κάτι νέο – το κίνητρο της περιέργειας – ή γιατί βρίσκει μέσα για να ικανοποιεί τις επιθυμίες του: την επιθυμία του για παιχνίδι, για δράση, για σχέσεις ή συναναστροφές με άλλους κ.ά.¹⁸

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά της παιδικής σκέψης η μέθοδος για την κατανόηση της συμπεριφοράς του θα πρέπει να αποτελείται από θέματα που να είναι συγκεκριμένα – αντίστοιχα προς την αισθητηριακή του αντίληψη και την αμεσότητα της σκέψης του –, να απηχούν κίνητρα της δικής του συμπεριφοράς: να εξυπηρετούν προσωπικές του ανάγκες, επιθυμίες ή ενδιαφέροντα, και ο βαθμός δυσκολίας τους να ανταποκρίνεται στην απλή συλλογιστική ή συνδυαστική ικανότητα της σκέψης του.

Στο ίδιο πνεύμα όπως η σκέψη, θα πρέπει να δούμε ότι κινείται και η γλώσσα, ο λόγος του παιδιού. Δια μέσου της σχέσης του με τη σκέψη προσλαμβάνει ανάλογα χαρακτηριστικά με αυτή. Διέπεται λοιπόν:

- α) από το κίνητρο να εκφράζει προσωπικές ανάγκες ή επιθυμίες,
- β) από το ενδιαφέρον – το κίνητρο της περιέργειας – γι' αυτά που παρουσιάζονται ή συμβαίνουν στο περιβάλλον, να λέγει λοιπόν τι βλέπει ή τι συμβαίνει γύρω του, τι απ' αυτά επιθυμεί ή χρειάζεται, τι διαπιστώσεις κάνει, τι να κάνουν με ένα πράγμα, όταν βρίσκεται με άλλα παιδιά κ.λπ.²⁰

Εν πάση περιπτώσει, το κίνητρό του είναι να εκφράζεται, να συνεννοείται, να έρχεται σε επαφή με τους άλλους κ.λπ. Εκφράζει τις επιθυμίες του όχι για να τις σχολιάσει ή να τις εξηγήσει, αλλά γιατί θέλει να ικανοποιηθούν. Εκφράζει τις εντυπώσεις ή διαπιστώσεις του, γιατί συνδέονται με ευχαρίστηση, με απορία ή φόβο, ή γιατί θέλει να έρθει σε επαφή με άλλους, να τις μοιραστεί μαζί τους. Εκφράζει τα συναισθήματά του, γιατί τα αισθάνεται, εντυπωσιάζεται απ' αυτά, όμως δεν τα κάνει αντικείμενο συζήτησης, δεν τα διερευνά, γιατί προφανώς δε βλέπει το λόγο, δε διέπεται ακόμη από ανάλογο κίνητρο. Το ίδιο συμβαίνει και με τις σκέψεις του, τις ιδέες ή τις προθέσεις του. Γι' αυτό δε θα μπορούσε να εξηγει πολλά απ' αυτά που αισθάνεται ή σκέπτεται.^{20γ} Εκτός τούτου, για να μπορεί να μιλήσει για κάτι, θα πρέπει πρώτ' απ' όλα να μπορεί να το διακρίνει, να το αντιλαμβάνεται, να το αναλύει κ.λπ., και στη συνέχεια να βρίσκει τις κατάλληλες λέξεις για

να το πει. Πόσο όμως είναι σε θέση ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού να έχει ως αντικείμενο σκέψης τις σκέψεις του, τους συλλογισμούς του, τα συναισθήματα ή τα κίνητρά του; Ερεθίσματα δηλαδή που δεν είναι ορατά ή συγκεκριμένα, που είναι λοιπόν σχετικά ακαθόριστα και αφηρημένα.²¹ Εκτός του ότι δεν αισθάνεται την ανάγκη ή το ενδιαφέρον να ασχοληθεί μ' αυτά, αλλά ούτε και θα μπορούσε, προτού σχηματίσει έννοιες και άλλα γνωστικά σχήματα από τη γνώση των συγκεκριμένων πραγμάτων του εξωτερικού κόσμου, για τα οποία διαθέτει ευθύς εξαρχής δυνατότητες πρόσληψης και επεξεργασίας: αρχικά τα αισθησιοκινητικά σχήματα και στη συνέχεια μέσω αυτών παραστάσεις και έννοιες (Piaget).

Η ιδιότητα αυτή βέβαια του παιδιού να μην ασχολείται και να μη συζητάει ακόμη γι' αυτά που συμβαίνουν στον εσωτερικό κόσμο, το δικό του ή του άλλου, δε σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σκέψεων ή των συναισθημάτων του εξανεμίζονται, ή ότι δε βρίσκουν άλλο τρόπο εξωτερίκευσης. Σημαίνει απλά ότι το παιδί της ηλικίας αυτής εκφράζει και διεργάζεται τα ψυχικά του βιώματα, τα γνωστικά ή τα συναισθηματικά, με τρόπους μη λεκτικούς: με ενέργειες και αντιδράσεις που μπορεί κανείς να παρατηρεί.

Στις ενέργειες και αντιδράσεις, γενικά στην εξωτερική συμπεριφορά εκφράζονται ούτως ή άλλως επιθυμίες, σκέψεις ή σχεδιασμοί κ.λπ., αφού αποτελούν παράγοντες της συμπεριφοράς αυτής, συμμετέχουν στη γένεσή της, είναι και δικό τους προϊόν. Θέλουμε να πούμε ότι για να γνωρίσει κανείς τους εσωτερικούς αυτούς συντελεστές, δεν είναι ανάγκη το άτομο που πραγματοποιεί τη συμπεριφορά να τους διατυπώνει οπωσδήποτε και με λόγια.

Να θυμηθούμε ότι η απάντηση σε ένα ερέθισμα είναι στην ουσία απάντηση στο ή στα κίνητρα που διεγείρει μέσα μας και έτσι θέτει σε λειτουργία τη συμπεριφορά μας. Να θυμηθούμε επίσης ότι η σχέση και η αλληλενέργεια με τα φυσικά και κοινωνικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός μας έχει ως απώτερο σκοπό την παραγωγή τρόπων ζωής. Διαμέσου της σχέσης αυτής άλλωστε προσλαμβάνει το περιβάλλον τα χαρακτηριστικά του χώρου ζωής, έτσι όπως τον αντιλαμβάνεται – ως πεδίο δράσης – ο K. Lewin.

Σ' αυτόν το χώρο ζωής καλείται το άτομο, υποκινούμενο κάθε τόσο

από τα ερεθίσματά του, όχι απλά και μόνο να εκφράζει προς το ερέθισμα μια αντίδραση – μια χαρά ή απορία κ.λπ. –, αλλά να εκπληρώνει με πράξεις, με έργο τις αξιώσεις του κινήτρου ή των κινήτρων που διεγείρει το ερέθισμα. Αν για παράδειγμα το κίνητρο αυτό είναι της επίδοσης, να επιδοθεί στην επίτευξη ορισμένου στόχου, αν είναι το κίνητρο της κοινωνικότητας, να υλοποιήσει την κοινωνική επαφή ή επικοινωνία που επιθυμεί ή χρειάζεται, αν είναι το κίνητρο της εξουσίας, της επιθετικότητας ή της προσφοράς ανιδιοτελούς βοήθειας – αλtruισμού –, να κάνει κάτι αντίστοιχο.

Στις ενέργειες αυτές το άτομο εξωτερικεύει – υλοποιεί – τον εαυτό του – τις διάφορες ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα – γιατί τον επιστρατεύει να επιτυγχάνει στόχους για να ικανοποιεί αξιώσεις κινήτρων συμπεριφοράς, επιδιώξεις δηλαδή που αποτελούν λόγο ή αίτιο για να δραστηριοποιείται, να σκέφτεται, να οργανώνεται, να βρίσκει λύσεις και να ενεργεί με διάφορους τρόπους που επιλέγει σύμφωνα και με ιδιότητες του χαρακτήρα του, όπως είναι για παράδειγμα η ειλικρίνεια, η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση κ.ά. Αυτός είναι άλλωστε ο προσορισμός μιας ικανότητας ή μιας ιδιότητας του χαρακτήρα: να δραστηριοποιούνται και να παράγουν ένα ζητούμενο έργο.

Βλέπουμε μια συμπεριφορά, από το ξεκίνημά της δια μέσου ενός ερεθίσματος μέχρι τον τελικό της στόχο, να διέπεται από ένα νόημα: να επικεντρώνεται σε στόχους, οι οποίοι εξυπηρετούν εσωτερικές αξιώσεις ή επιδιώξεις, που εμφανίζονται και ζητούν υλοποίηση σε συγκεκριμένο χώρο ζωής. Σε ένα χώρο όπου το άτομο μπορεί να επικοινωνεί με τα ερεθίσματά του και να τα αξιοποιεί στην προσπάθειά του να υλοποιεί τους τρόπους ζωής που χρειάζεται, επιθυμεί ή υιοθετεί, ενώ εξελίσσεται. Με άλλα λόγια η συμπεριφορά που παρατηρούμε και ό,τι εκφράζει με τις διάφορες εκδηλώσεις της είναι ένα φυσικό επακόλουθο συνυπαρξης του ατόμου και του χώρου της ζωής του. Σ' αυτό τον συνυπαρξιακό ή και συμβιωτικό πλαίσιο βρίσκει λόγο έκφρασης κάθε ικανότητα ή ιδιότητα του εαυτού, μια που εδώ τα άτομα βρίσκουν τα ερεθίσματά και τους όρους, τα οποία όχι μόνο διεγείρουν, αλλά επιτρέπουν και επικοινωνία, και αλληλενέργεια μαζί τους. Έτσι, όλα όσα θα ήθελε να ακούσει κανείς με λόγια ή να διαπιστώνει με πείραμα κ.λπ., μπορεί να τα συναντήσει σ' αυτές τις καταστάσεις του χώρου

ζωής να εκδηλώνονται φυσικά, αβίαστα, ακόμη και πλουσιοπάροχα.

Για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς του παιδιού οι καταστάσεις αυτές των φυσικών χώρων ζωής είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές για δύο βασικούς λόγους: α) παρακάμπτεται η χρησιμοποίηση του λόγου ως κύριου μέσου για τη συγκέντρωση πληροφοριών, β) στους φυσικούς χώρους σε αντιδιαστολή προς μια εργαστηριακή – τεχνητή – κατάσταση, ευνοείται σημαντικά η αυθορμησία και η αυτοενεργοποίηση. Λέμε γι' αυτό ότι η μέθοδος της παρατήρησης εκπληρώνει περισσότερες προϋποθέσεις για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Θα πρέπει βέβαια η παρατήρηση αυτή να γίνεται με σχεδιασμό, θεωρητικό και προγραμματικό.

Το πείραμα, το τεστ, το ερωτηματολόγιο ή η συνέντευξη μπορούν επίσης να χρησιμοποιούνται. Άλλωστε μια μόνο μέθοδος δεν καλύπτει συνήθως κάθε τι που ενδιαφέρει την έρευνα ενός θέματος, όταν μάλιστα είναι σύνθετο όπως η συμπεριφορά. Θα υπάρξουν ζητήματα για διεξοδικότερη εξέταση, για επαλήθευση ή διαλεύκανση. Θα πρέπει ωστόσο, για τη μέθοδο ή για το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί, να υπάρχει η απαιτούμενη κατάρτιση.

Zusammenfassung

Unter der Perspektive, die systematische Beobachtung des Verhaltens in der Schulpraxis Verwendung findet, werden als theoretische Ansatzpunkte folgende Aspekte des Themas behandelt :

- a) die Integration der Beobachtung in den pädagogischen Prozess
- b) die Begründung ihrer Anwendung in Vorgängen des Entstehens und

Entfaltens von Verhalten in konkreten Situationen – Settings.

Die Ausgangsthese lautet: jeder Lehrer braucht zu wissen, wieweit seine Arbeitsziele realisiert werden und ob diese den Motiven und den Lernmöglichkeiten seiner Schüler entsprechen. Die Informationen für solche Fragen muss man logischer Weise bei den Empfängern seiner Arbeit suchen, den Schülern selbst, und zwar in ihren psychischen Bereichen, wo Lernen und Erziehen aufgenommen und realisiert werden. Darauf zielt die Beobachtung des Verhaltens ab: Über die Äusserungen des Verhaltens in die innere Komponente seines Entstehens zu gelangen.

Die Planung und Durchführung einer so gerichteten Beobachtung wird mit folgendem verhaltenstheoretischen Modell in Zusammenhang gebracht: das Individuum entfaltet Verhalten, weil bestimmte Reize - äussere oder innere - Motive in ihm erregen, welche es aktivieren, Ziele, Handlungsweisen und Strategien zu wählen, um den Motiv Anforderungen entgegenzukommen.

Unter diesem Modell lässt sich das Vorgehen bei der Beobachtung folgenderweise differenzieren :

- die äussere Situation und das geäusserte Verhalten in ihren Einzelkomponenten analysieren
- den zentralen Sinn des jeweiligen Verhaltens erfassen, d.h. den Faktor, der diesen Einzelementen Zusammenhalt verleiht, da:
 - dieser Sinn von den im Verhalten wirkenden Motiven herausgeht,
 - die Basismotive des Verhaltens allgemeingültigen Charakter haben und daher
 - ihr Sinn jedem aus direkter Erfahrung bekannt und unterscheidbar ist.

Die Tatsache, daß Inneres am eindrucksvollsten durch Tun und Handeln in natuerlichen Situationen geaeussert wird, macht die Beobachtung, vor allem fuer juengere Kinder, geeignetere Methode, Fragen der didaktischen und erzieherischen Zielsetzung und -erreichung zu untersuchen. Dies in Unterschied zum Experiment, Test, Fragebogen und Interview, wo der Verhaltensauesserung durch die Konstruiertheit der Situationen und den Gebrauch der Sprache Grenzen gesetzt werden.

Σημειώσεις

1 Βλ. και Δημητρόπουλο, σσ. 166-174, Gaude σσ. 14-15.

2 Βλ. Cohen κ.ά., σελ. 22 και 26: "... καταγραφή λεπτομερειών ... για το πώς κάνει κάτι (το παιδί) και για το τι κάνει".

3 Βλ. Δημητρόπουλο, σελ. 7.

4 Βλ. Cohen κ.ά., σελ. 30: "... η καταγραφή της συμπεριφοράς είναι στην ουσία η καταγραφή της ανάπτυξης ...". Σελ. 284: "... οι μικρές συνόψεις ... θα υποδείξουν την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον ... Μπορεί κανείς να δει ανάπτυξη, ή ίσως έλλειψη ανάπτυξης, ή ακόμα και παλινδρόμηση ...".

5 Cohen κ.ά., σελ. 25: "... να βλέπουμε τα παιδιά όπως είναι, και, ειδικά, όπως αυτά βλέπουν τον εαυτό τους".

6 Βλ. Δημητρόπουλο, σελ. 34 κ.ε.: Παιδαγωγικοί σκοποί.

7 Βλ. Δημητρόπουλο, σελ. 33: "... η αξιολόγηση δεν είναι διαδικασία ανεξάρτητη από τη διαδικασία μάθησης ...".

Zielinski, σελ. 897: "... Ueberlegungen (ueber Pruefungsziel κ.ά.) mueßten bereits bei der unterrichtsplanung erfolgen ...".

8 α) Βλ. Κογκούλη: Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα.

β) Graumann κ.ά., σελ. 12: Kommunikation als Koorientierung, σσ. 14-15: Variablen der zwischenmenschlichen Kommunikation.

γ) L. Kruse: Die Schulklasse sozialpsychologisch betrachtet.

δ) Ξωχέλλης, σσ. 19-20: Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα.

ε) Γκότοβος, σ. 57: Γνωρίσματα επικοινωνίας μεταξύ μαθητή - δασκάλου. σσ. 62-63: Ο τελεολογικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής επικοινωνίας.

9 Βλ.: α) Graumann, σσ. 12 Kommunikation als Koorientierung β) Ξωχέλλη, σ. 46: Σύγχρονη διδακτική θεωρία (μοντέλλα), μοντέλλο 2, σ. 49: Σύγχρονη διδακτική έρευνα, σ. 50: Σχετικά με "... βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας".

10 Βλ και Mager, σσ. 43-44: Εξωτερικευμένη και μη εξωτερικευμένη συμπεριφορά.

11 Βλ. α) Cohen κ.ά., σσ. 38-39: όχι "σκέτη περιγραφή της πράξης χωρίς αναφορά στο υπόλοιπο περιβάλλον. ... περιορίζει την αντίληψή μας για το τι σημαίνει η πράξη. Το παιδί αντιδρά σε μια ολοκληρωμένη κατάσταση". Σελ. 36: Σχετικά με το "σκηνικό μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται μια συμπεριφορά ..., αφού δε συμβαίνει τίποτε στο κενό".

11β) Mager, σ. 49 κ.ε.: Συνθήκες επίτευξης στόχου. γ) Schoenpflug κ.ά., σσ. 17-23: die oekologische Perspektive.

12, α) Schoenpflug et al., σσ. 261-265: menschliche Taetigkeiten, zielgerichtetes Verhalten.

β) Heckhausen, σ. 9: Motiv als Erklaerungsbegriff, σ. 120: Kognitive Ausgewogenheit, σσ. 120-122: Kognitive Disonanz.

γ) Κάντας, σ. 60: σχετικά με τη "γνωστική συνοχή" στο κεφάλαιο "Θεωρία της ισότητας". Σελ. 90: η θεωρία της στοχοθέτησης.

δ) Ζάχαρης, σ. 82-83: γνωστική δυσαρμονία, παράγοντας παρώθησης, σσ. 22-23: η παρώθηση ως λειτουργία της γνωστικής ασυμφωνίας.

13 Βλ. α) L. Selman (1976, 1980) στο Oerter/Montada, σ. 711: Koordination sozialer Perspektiven.

β) R. De Yries (1970) στο Oerter/Montada, σ. 711: "... Entwicklung von Strategien zum Unterlaufen der Absichten eines Interaktions-partners in Wettspielen.

14 Βλ. Schoenpflug κ.ά., σσ. 263-267 ή και 46: Reaktives Verhalten (Situationsbedingungen, Innere - aeußere Reize), Taetigkeiten und Verhaltensketten. Σσ. 356-361: Beduerfnisse, Gefuehle und ihre Objekte. Σσ. 278-279: E. Ch. Tolman "... Situation en, mehr als einfache Reizquellen ... Der Raum ... als Handlungsraum Gegenstaende als Handlungsobjekte oder - mittel".

15 Βλ. α) Schoenpflug κ.ά., σ. 87: Beduerfnisberogenheit der Wahrnehmung. Σελ. 98: Ueberdauernde Wahrnehmungsneigungen. Σελ. 99: Soziale Wahrnehmung. β) Παρασκευόπουλος, τόμος 2, σσ. 66-67: ατομικοί παράγοντες στην αντίληψη.

16 Βλ. Heckhausen, σ. 10 κ.ε.: Motivation.

17 Βλ. Oerter/ Montada, σσ. 642-645: Wie Motive entstehen.

17α Βλ. σχετική υποσημείωση.

18 Βλ. Βοσνιάδου, σσ. 26-27: Kistyakovskaya, παρατηρήσεις σχετικά με τη λύση πάζλ από προσχολικά παιδιά: "... ενώ στα μικρότερα παιδιά επικρατούν τα στοιχεία του παιχνιδιού ..., στα μεγαλύτερα ... στόχος που αφορά την κατανόηση της αρχής της λύσης του πάζλ". ... "Σύμφωνα με απόψεις Σοβιετικών Ψυχολόγων ... η ανάπτυξη συντελείται μέσ' από έναν ξεχωριστό χαρακτήρα δράσης. ... για τη βρεφική ηλικία (είναι) οι χειρισμοί αντικειμένων, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το παιχνίδι και για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας η μάθηση ...".

19 Βλ.: α) Παρασκευόπουλο, σ. 34 κ.ε.: "Τα χαρακτηριστικά της σκέψης του νηπίου". β) Βοσνιάδου, σσ. 37-51: R. Gelman, η σκέψη στην προσχολική ηλικία.

18 Βλ. σχετική υποσημείωση στη σ. 17.

20 Βλ.: α) Πόρποδά, σ. 93: ο χαρακτήρας της παιδικής γλώσσας.

β) Brunner, σελ. 16: Vom Sich - Verstaendigen zum Sprechen. Σελ. 20: "... ein gewaltiger Teil der Aktivitaet ... außerordentlich sozial Kommunikativ ist". Σελ. 29: "Im pragmatischen Ansatz geht es zur Hauptsache um die Kommunikative Absicht: Mit einer Kommunikation verfolgen wir ein Ziel, erfullen eine Funktion. Wir verlangen, zeigen, versprechen etwas oder drohen".

γ) Cohen κ.ά., σ. 14 (Σ. Βοσνιάδου), σχετικά με τη χρήση του λόγου από τα παιδιά: "Δεν χρησιμοποιούν όμως την ομιλία για να εκφράσουν το πώς αισθάνονται και το τι σκέφτονται. Συνήθως μιλούν για το τι συμβαίνει γύρω τους, εκφράζουν τις ανάγκες τους ή κτίζουν φανταστικούς κόσμους παιχνιδιών. Δεν περιμένουμε από ένα παιδί να μας πει ότι αισθάνεται λυπημένο ή ότι δεν κατάλαβε το παραμύθι που άκουσε". Σελ. 207: Καταγραφή της παιδικής γλώσσας καθώς αναπτύσσεται.

20γ Βλ. σχετική υποσημείωση

21 Βλ. α) Cohen κ.ά., σ. 14, υποσημείωση

β) Szagun, σ. 182: Sprache und Erkennen. Σελ. 201: Begriffe ueber Psychisches.

γ) Πόρποδα, σ. 140: η εξάρτηση της γλώσσας από τη σκέψη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Βοσνιάδου, Σ. (επιμέλεια), Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τόμος Β': Σκέψη, Gutenberg, Αθήνα 1992.
- Γκότοβος, Α.Ε., Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, μέρος 2ο: Η Αξιολόγηση του μαθητή, Γρηγόρης, Αθήνα 1989.
- Ζάχαρης, Δ.Γ., Παρώθηση, Κίνητρα, Ιδεολογία, Επίδοση, Γρηγόρης, Αθήνα 1989.
- Κάντας, Α., Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία, μέρος 1ο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.
- Κογκούλης, Ι.Β., Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα (χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση), Κυριακίδης, Θεσ/νίκη 1986.
- Ξωχέλλης, Π.Δ., Παιδαγωγική του Σχολείου, Κυριακίδης, Θεσ/νίκη 1990.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 1-2, Αθήνα 1985.
- Πόρποδας, Κ.Δ., Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2 (Θέματα Ψυχολογίας Γλώσσας, Λύση προβλημάτων), Αθήνα 1992.

Ξένη

- Bruner, J., Wie das Kind Sprechen lernt, Huber, Bern - Stuttgart - Toronto 1987.
- Cohen, D.H., Stern, V., Balaban, N., Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών, μτφ. Δ. Ευαγγέλου, Επιμέλεια - Εισαγωγή Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα 1991.
- Gaude, P. Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern, Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main, 1989.
- Graumann L.F. - L. "Kruse, Soziale Interaktion", στο: *Paedagogische Psychologie*, Studienbegleitbrief 6, Funkkolleg, Beltz 1972.
- Heckhausen, H. Motivation und Handeln, Springer 1989.
- Kruse, L., "Die Schulklasse sozialpsychologisch betrachtet", στο: *Paedagogische Psychologie*, Studienbegleitbrief 6, Funkkolleg, Beltz 1972.
- Mager, R.F., Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία, Μτφ. Γ. Βρεττός, εκδ. Κυριακίδης, Θεσ/νίκη 1985.
- Oerter, R. / Montada, L. Entwicklungspsychologie, Psychologie Verlags Union, Muenchen - Weinheim 1987.

- Schoenpflug, W. / Schoenpflug U., Psychologie, Psychologie Verlags Union, Muenchen 1989.
- Szagun, G., Sprachentwicklung beim Kind, Psychologie Verlags Union, Muenchen 1991.
- Zielinski, W., "Die Beurteilung von Schuelerleistungen", στο: *Paedagogische Psychologie 2*, Funk - Kolleg, Fischer 1974.