

Η ταξινόμια των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα των B.S. Bloom και D.R. Krathwohl στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Bloom και Krathwohl (1986: 32), ως «ταξινόμια διδακτικών στόχων» νοείται η συστηματοποιημένη και ιεραρχικά δομημένη παρουσίαση «των τρόπων συμπεριφοράς του σπουδαστή, που θα παρουσιάζει τα αποτελέσματα που περιμένουμε από τη διδακτική διαδικασία». Η ταξινόμια των διδακτικών στόχων σε τρεις βασικούς τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στον Γνωστικό Τομέα (Cognitive Domain), στον Συναισθηματικό Τομέα (Affective Domain) και στον Ψυχοκινητικό Τομέα (Psychomotor Domain), υπήρξε το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης ερευνητικής προσπάθειας, που ξεκίνησε από το Συνέδριο του Αμερικανικού Ψυχολογικού Συνδέσμου (American Psychological Association) για θέματα εξετάσεων των αμερικανικών κολεγίων στη Βοστώνη, το 1948. Πρόθεση των οργανωτών και των μελών του Συνεδρίου ήταν η ταξινόμηση του συνόλου των στόχων, που έχουν τεθεί από τα αναλυτικά προγράμματα του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να υπάρξει ένα ενιαίο για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας σύστημα ταξινόμησης αλλά και αξιολόγησης των μαθητών, στα πλαίσια μιας ευρύτερης παιδαγωγικής μελέτης και έρευνας.

Ο Γνωστικός Τομέας περιλαμβάνει εκείνους τους στόχους που ασχολούνται με την ανάκληση και την ανάμνηση της γνώσης καθώς και με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου (Χρυσιάς, 1992: 65). Η ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Γνωστικού Τομέα ανήκει στους B. S. Bloom και D. R. Krathwohl (1956), οι οποίοι με το έργο τους *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain* (New York: David McKay) πρόσφεραν ένα ολοκληρωμένο ταξινομικό σύστημα των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα. Η ταξινόμια αυτή έγινε ευρέως γνωστή και άμεσα αποδεκτή από το σύνολο των διδασκόντων και παιδαγωγών της Αμερικής και, στη συνέχεια, της Ευρώπης, διότι προσέφερε για πρώτη φορά απτές και σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες, με σκοπό τη συστηματική εκτίμηση όλων των παραμέτρων της γνωστικής διαδικασίας κατά τη διδα-

κτική προσέγγιση των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Κατ' επέκταση, μιας τέτοιας μορφής ταξινόμηση των γνωστικών στόχων ήταν αναμενόμενο να επηρεάσει –σε διαφορετικές κλίμακες ανά χώρα– τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία στην παγκόσμια εκπαίδευση (Landsheere, 1985: 3627). Η κυκλοφορία του εν λόγω συγγραφικού-ερευνητικού έργου στην Ελλάδα, μεταφρασμένου στην ελληνική γλώσσα το 1986, με τίτλο: «Ταξινόμηση διδακτικών στόχων. Τόμος Α΄- Γνωστικός Τομέας», συνεισέφερε ουσιαστικά στην προσπάθεια της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας για έναν σαφή προσδιορισμό και για την οριοθέτηση των διδακτικών στόχων, ει δυνατόν ανά διδακτικό αντικείμενο, με απώτερο σκοπό την εκδήλωση προκαθορισμένων και προβλέψιμων συμπεριφορών από τη μεριά των μαθητών και, κατά συνέπεια, την αίσια έκβαση της διδακτικής διαδικασίας σε ό,τι αφορά το γνωστικό επίπεδο. Οι ποικίλες μάστιγα κριτικές σχετικά με την παιδαγωγική αξία της ιεραρχικής δόμησης των στόχων, την ανεπάρκεια των προκαθορισμένων στόχων να καλύψουν όλο το φάσμα των διδακτικών αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και την εμπειρική φυσιογνωμία της ταξινόμησης των στόχων (Νούτσος, 1983· Socket, 1976· Κασσωτάκης, 1990· Βερτσέτης, 1997: 72-73) δεν αμφισβήτησαν την τελική ενίσχυση που παρέσχε η στοχοταξινόμηση του Β. Bloom στην οργάνωση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

Η μελέτη που ακολουθεί στοχεύει στην παρουσίαση των έξι κατηγοριών της ταξινόμησης των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα κατά Bloom - Krathwohl, προσαρμοσμένων στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας, έτσι όπως αυτό έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο, υπό το νέο πρίσμα αλλαγών, που αφορούν τόσο την αναμόρφωση του περιεχομένου και της διάρθρωσης των θεματικών ενοτήτων του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου όσο και τη σύνταξη και κυκλοφορία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Φ.Ε.Κ. 33B/23-I-1998) και διδακτικών πακέτων εγχειριδίων (βιβλίο μαθητή, τετράδιο μαθητή, βιβλίο καθηγητή).

2. Η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα

2.1 Γνώση

Η γνώση συνεπάγεται την ανάκληση, αναγνώριση και αποθήκευση στη μνήμη συγκεκριμένων γενικών ή λεπτομερειικών στοιχείων, μεθόδων και

διαδικασιών, με την αξιοποίηση, σε πολλές περιπτώσεις, της διαδικασίας του συνειρμού (Gronlund, 1970· Τριλιανός, 1998: 141-143). Υποδιαιρείται στις παρακάτω κατηγορίες:

I. Γνώση συγκεκριμένων στοιχείων

α. *Γνώση ορολογίας*: Ο μαθητής, στηριγμένος σε προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο (Ashman & Conway, 1993), δίνει ορισμό των βασικών όρων και εννοιών της Οικιακής Οικονομίας «οικογένεια», «παράδοση», «εμπορική δραστηριότητα», «κατανάλωση», «προϋπολογισμός», «επικοινωνία», «Μ.Μ.Ε.», «ρύπανση», «οικολογία», «τεχνικό περιβάλλον», «ναρκωτικά», «πρώτες βοήθειες» κ.ο.κ.

β. *Γνώση συγκεκριμένων πληροφοριών*: Ο μαθητής καλείται να παρουσιάσει τις υπεύθυνες πηγές πληροφόρησης που αποβλέπουν στην προστασία του καταναλωτή (Ελληνικές Οργανώσεις για την Προστασία του Καταναλωτή), τις βιολογικές ενδείξεις που υποδηλώνουν την έλλειψη συγκεκριμένων βιταμινών από τον ανθρώπινο οργανισμό, τα κύρια διατροφικά και ενδυματολογικά χαρακτηριστικά της αρχαίας Ελλάδας, τα βασικά γνωρίσματα της λαϊκής αρχιτεκτονικής δόμησης κ.ο.κ.

II. Γνώση των τρόπων και των μέσων που επιτρέπουν τη χρήση των συγκεκριμένων στοιχείων

α. *Γνώση των συμβάσεων*: Οι μαθητές καλούνται να συμβολίσουν το ασκορβικό οξύ, τη θειαμίνη, τη ριβοφλαβίνη, την κοβαλαμίνη, τη ρετινόλη και την τοκοφερόλη με τα συμβατικά σύμβολα με τα οποία οι βιταμίνες αυτές είναι γνωστές στην επιστημονική κοινότητα. Επίσης, να γράψουν και να ονομάσουν τα σύμβολα με τα οποία απεικονίζονται οι μονάδες μέτρησης της ενέργειας, τον συμβατικό τύπο για τον υπολογισμό του Δείκτη Μάζας Σώματος κ.ο.κ.

β. *Γνώση των τάσεων και ακολουθιών*: Οι μαθητές παρουσιάζουν τα κύρια στάδια από τα οποία διήλθε η εξέλιξη της κατοικίας και της ενδυμασίας (από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι τον 20ό αιώνα), επισημαίνουν τη συνέχεια και την εξέλιξη του ελληνικού πολιτισμού, παρακολουθώντας τον τρόπο ζωής και την τέχνη στην αρχαιότητα, στη μεταβυζαντινή περίοδο (λαϊκή παράδοση) και στη σύγχρονη Ελλάδα.

γ. *Γνώση ταξινόμησης και κατηγοριών*: Ο μαθητής εξοικειώνεται με τη διάκριση των βιταμινών σε υδατοδιαλυτές και λιποδιαλυτές και εντάσσει τις επιμέρους βιταμίνες σε καθεμία από τις κατηγορίες αυτές. Επίσης, αναγνω-

ρίζει τις κατηγορίες των λιπιδίων καθώς και τις υποκατηγορίες τους, τις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται τα λιπώδη νοσήματα, τις κατηγορίες και τα είδη των ναρκοτικών κ.ο.κ.

δ. *Γνώση κριτηρίων*: Ο μαθητής αναφέρει τα κριτήρια, με βάση τα οποία: μία ουσία εντάσσεται στις «ψυχοτρόπες ουσίες», ένα άτομο εντάσσεται στα «παχύσαρκα άτομα», μία αγορά ονομάζεται «ελεύθερη». Επίσης, καλείται να αναφέρει τα κριτήρια, με βάση τα οποία δηλώνεται η αύξηση του πληθωρισμού, η έλλειψη οικονομικών πόρων κ.ο.κ.

ε. *Γνώση της μεθοδολογίας*: Επιδιώκεται να γνωρίζουν οι μαθητές τη μέθοδο με την οποία επιτυγχάνεται η επαναφορά των χρησιμοποιημένων υλικών στην αρχική τους κατάσταση (ανακύκλωση), τη μέθοδο που εφαρμόζεται για την αντιμετώπιση της ρύπανσης των υδάτων (βιολογικός καθαρισμός), τη μεθοδολογία με την οποία συντάσσεται ένα ημερήσιο διαιτολόγιο, τις μεθόδους συντήρησης των τροφίμων, τις μεθόδους εκμετάλλευσης των ήπιων μορφών ενέργειας κ.ο.κ.

III. Γνώση των καθολικών και αφηρημένων σε έναν τομέα

α. *Γνώση αρχών και γενικεύσεων*: Οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος ανάμεσα στην ελλειπή ή, αντίθετα, την υπερβολική λήψη βιταμινών και στα συμπτώματα που καθεμία κατάσταση προκαλεί στον ανθρώπινο οργανισμό. Επίσης, αναγνωρίζουν τις επιπτώσεις που έχει η πολιτική της «ελεύθερης αγοράς» στο εμπόριο και στην εθνική οικονομία κ.ο.κ.

β. *Γνώση θεωριών και δομών*: Οι μαθητές καλούνται να γνωρίζουν τη δομή της πυραμίδας του A. Maslow, στην οποία ιεραρχούνται οι ανθρώπινες ανάγκες, καθώς και το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο βασιίζεται η αντίστοιχη ψυχολογική θεωρία. Επίσης, να γνωρίζουν τη δομή της πυραμίδας της Μεσογειακής Διατροφής, ή τις κυριότερες θεωρίες σχετικά με την επίδραση των Μ.Μ.Ε. στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου (Bloom & Krathwohl, 1986: 86-101, 260-264· Φράγκος, 1984: 361-363).

2.2 Κατανόηση

Η κατανόηση συνεπάγεται τη σύλληψη του νοήματος μιας πληροφορίας, ενός γεγονότος ή ενός κεμένου και τη χρησιμοποίηση της πληροφορίας αυτής από τους μαθητές, χωρίς τη σύνδεσή της με άλλο γνωστικό υλικό (Ματσαγγούρας, 2000: 208). Η κατηγορία της κατανόησης υποδιαιρείται στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Μετάφραση

Στο επίπεδο της μετάφρασης η κατανόηση επαληθεύεται αν η αρχική πληροφορία μπορεί να αποδοθεί από το μαθητή με *μορφή* διαφορετική από την αρχική, διατηρώντας όμως πιστά το περιεχόμενο της αρχικής πληροφορίας. Η ικανότητα της μετάφρασης εξαρτάται όχι μόνο από το εύρος και βάθος κατοχής του γνωστικού υλικού, αλλά και από την εκφραστική ικανότητα του ατόμου, από τη δυνατότητά του να αποδίδει «με άλλα λόγια» ένα αρχικό νόημα. Η μετάφραση αποτελεί βασική ικανότητα που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής, ο οποίος καλείται να αποδώσει όσο πιο πιστά είναι δυνατό το νόημα της διδακτικής ενότητας, χωρίς να αποστηθίζει «κατά λέξη» τις διατυπώσεις του σχολικού εγχειριδίου. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής παρουσιάζει, για παράδειγμα, τους προσδιοριστικούς παράγοντες της κατανάλωσης, την αξία αλλά και τους τρόπους της αποταμίευσης, τη συνυπαρξία της συμπεριφοράς και των αλληλοσεβασμών στις διαπροσωπικές σχέσεις, τους τύπους της ενημέρωσης και την επίδρασή τους στην οικογένεια, την αναγκαιότητα της σωστής διατροφής, τις επιδράσεις της ατομικής υγιεινής στη διατήρηση της υγείας του ανθρώπου κ.ο.κ., προσέχοντας σε κάθε περίπτωση να μην αναπαράγει πιστά τις φραστικές διατυπώσεις του βιβλίου.

Στη μετάφραση ανήκει ακόμη η ικανότητα του μαθητή να μεταφράζει μια εκτετατή επικοινωνία με συντομότερους και πιο ακριβημένους όρους, να δημιουργεί δηλαδή μία σύντομη ή πύκνωση του αρχικού κειμένου. Στη διδακτική ενότητα, για παράδειγμα, που αναφέρεται στη Διατροφή και τη Διαιτολογία και καταλαμβάνει ένα μεγάλο τμήμα του διδακτικού εγχειριδίου της Β' Γυμνασίου, η δημιουργία από τους μαθητές μίας περιεκτικής σύντομης επιτρέπεται την εσοπτεία της συνολικής ενότητας, η οποία θα έχει διδαχθεί σε περισσότερες από μία διδακτικές ώρες.

Στα πλαίσια, τέλος, της μετάφρασης οι μαθητές καλούνται να αποκοδικοποιήσουν και να αποδώσουν φραστικά πληροφορίες, που εμπεριέχονται και αντλούνται από διαγράμματα ή γραφικές παραστάσεις των σχολικών εγχειριδίων (Larkin & Simon, 1987). Τέτοια διαγράμματα περιέχονται στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου, στην ενότητα που αναφέρεται στους παράγοντες που προσδιορίζουν την καταναλωτική συμπεριφορά («το καλάθι του νοικοκυριού» και ο ρυθμός του πληθωρισμού στην Ελλάδα κατά τα έτη 1990-1998), στην ενότητα, που αναφέρεται στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, αλλά και στους πίνακες με παραδείγματα ημερήσιων διαιτολογίων, που περιλαμβάνονται στην αντίστοιχη ενότητα της Διατροφής και Διαιτολογίας.

II. Ερμηνεία

Στο επίπεδο της ερμηνείας ο μαθητής, έχοντας μεταφράσει καθένα ξεχωριστά από τα τμήματα μιας ευρύτερης επικοινωνίας, προχωρεί σε αναδιάταξη του υλικού της, σε εντοπισμό των σχέσεων με τις οποίες συνδέονται τα επιμέρους τμήματα, σε διαχωρισμό των ουσιαστών από τις εποικνώδεις πληροφορίες και σε βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της επικοινωνίας (Marzano et al., 1992). Το στάδιο αυτό υπερβαίνει το προηγούμενο στάδιο της παράφρασης της αρχικής πληροφορίας και προϋποθέτει μία στοιχειώδη έστω ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών, που εμπεριέχονται στην αρχική επικοινωνία. Και στο στάδιο αυτό είναι δυνατή η απόδοση μίας περίληψης του αρχικού επικοινωνιακού υλικού, εμπλουτισμένης όμως με τα προσωπικά σχόλια και τις κρίσεις του δέκτη (δηλ. του μαθητή), οι οποίες όμως θα είναι ειδικά διαχωρισμένες από τις κρίσεις του πομπού του επικοινωνιακού υλικού (δηλ. του καθηγητή και του σχολικού εγχειριδίου). Για παράδειγμα, η δημιουργία μίας περίληψης σχετικής με την προαναφερόμενη ενότητα της Διατροφής και της Διατολογίας, στο επίπεδο της ερμηνείας θα απαιτούσε όχι απλώς την απλή επανάληψη και την αλλαγή της φρασεολογίας τμημάτων του κεφαλαίου, αλλά και τον εντοπισμό και προσδιορισμό (με βάση το προσωπικό αξιολογικό σύστημα του μαθητή) των ευρύτερων, γενικότερων ιδεών, που περιέχονται σε αυτό, όπως είναι η έννοια της ισορροπημένης διατροφής, η σημασία της προσαρμογής της διατροφής στον κύκλο της ζωής, η σημασία της υγείας, η σπουδαιότητα της σύνταξης προσωπικού διατολογίου κ.ο.κ. (Tansley & Worsley, 1997). Κατά την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να ερμηνεύει σωστά ένα επικοινωνιακό υλικό, ο καθηγητής διερευνά κατά πόσον ο μαθητής έχει καταφέρει να εντοπίσει τις ουσιαστικές έννοιες του αρχικού κειμένου, μολονότι η ιεραρχική κατάταξη των εννοιών αυτών σε περισσότερο ή λιγότερο ουσιαστικές μπορεί να διαφέρει από μαθητή σε μαθητή.

III. Προέκταση

Στο επίπεδο της προέκτασης ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να οδηγείται σε συμπεράσματα που δεν έχουν καταγραφεί από το δημιουργό του επικοινωνιακού υλικού, να προεκτείνει δηλαδή το επικοινωνιακό θέμα με εντοπισμό συνεπειών, εφαρμογή του συλλογισμού του πομπού σε υποθετικές καταστάσεις, πρόβλεψη της εξέλιξης τάσεων κ.ο.κ. (Ματσαγγούρας, 2000: 552-571). Η προέκταση απαιτεί από το μαθητή τη γνώση των ορίων, μέσα στα οποία μπορεί να εντάσσεται μία επικοινωνία (δηλ. τους παράγοντες που

επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις του πομπού), αλλά και τα πιθανά όρια μέσα στα οποία μπορεί να προεκταθεί αυτή η επικοινωνία. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο καθηγητής θεωρεί ως αποδεκτές της προεκτάσεις του μαθητή, που στηρίζονται και επαληθεύονται από το συλλογισμό του σχολικού εγχειριδίου, μολονότι αυτές διατυπώνονται σε ένα υποθετικό επίπεδο και, ως εκ τούτου, είναι πιθανό να μην επαληθευθούν ποτέ στην πραγματικότητα. Αντίθετα, δεν θεωρεί ως σωστές τις προεκτάσεις που αποτελούν αυθαίρετες προβλέψεις, οι οποίες δεν σχετίζονται με το συλλογισμό του πομπού, αλλά αποκλειστικά και μόνο με τις προσωπικές πεποιθήσεις του μαθητή. Στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας ο μαθητής καλείται, για παράδειγμα, να προβλέψει, στηριζόμενος στο πληροφοριακό υλικό του βιβλίου του, την εξέλιξη των συνεπειών της καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος στην υποθετική περίπτωση κατά την οποία δεν ληφθούν άμεσα μέτρα για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Επίσης, μπορεί να διατυπώσει απόψεις για την εξέλιξη των ενδυματολογικών τάσεων στις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα, στηριζόμενος στη γνωστική εμπειρία της εξέλιξης αυτής κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, όπως αυτή παρέχεται μέσα από το διδακτικό εγχειρίδιο. Θεωρείται, ωστόσο, απαραίτητη η ταυτόχρονη ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει εκ των προτέρων τους παράγοντες εκείνους, που είναι πιθανό να ανατρέψουν ή να ακυρώσουν την προβλεπόμενη εξέλιξη (Bloom & Krathwohl, 1986: 117-126, 265-266· Πετρουλάκης, 1992: 280, 302-304· Βρεττός & Καψάλης, 1994: 109).

2.3 Εφαρμογή

Το τρίτο στάδιο της ταξινόμησης των στόχων του γνωστικού τομέα προϋποθέτει την κατάρκτηση των δύο προηγούμενων επιπέδων. Ο μαθητής, δηλαδή, πρέπει πρώτα να έχει αποκτήσει γνώση του διδακτικού υλικού και, στη συνέχεια, να έχει επιτύχει την κατανόησή του. Η εφαρμογή συνεπάγεται την ικανότητα γενίκευσης των γνώσεων και την επιλογή εκείνων μόνο που θεωρούνται κατάλληλες για την αντιμετώπιση ενός καινούργιου, αλλά παρειφερούς με τα ήδη εξετασθέντα, γνωστικού προβλήματος. Η εφαρμογή συνδέεται με τη θεωρία για την αναγκαιότητα της επισήμανσης του πρακτικού χαρακτήρα της γνώσης, η οποία πρέπει να μπορεί να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Bigge, 1990: 366). Το γνωστικό πρόβλημα, στο οποίο ο μαθητής καλείται να εφαρμόσει τη θεωρητική γνώση που έχει ήδη αποκτήσει, μπορεί:

α. Να περιέχεται σε μία κατάσταση που είναι πλασματική. Ο καθηγητής,

για παράδειγμα, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να προβούν στη σύνταξη ενός σχεδίου προβολής της σημασίας της ανακύκλωσης στους κατοίκους μίας συγκεκριμένης περιφέρειας του αστικού κέντρου στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, στα πλαίσια μιας υποτιθέμενης «εκστρατείας ενημέρωσης», που διεξάγει το Υπουργείο Περιβάλλοντος σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας. Οι μαθητές, στην περίπτωση αυτή, θα σχεδιάσουν όλη τη διαδικασία προβολής των θέσεών τους, επιλέγοντας το κατάλληλο υλικό και τη μέθοδο προβολής, προσαρμόζοντας τις επιστημονικές τους γνώσεις και τις φραστικές τους διατυπώσεις στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των υποτιθέμενων δεκτών (δηλ. των κατοίκων της περιοχής), συνδυάζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη της ανακύκλωσης με ποικιλία άλλων θεμάτων, που σχετίζονται με την ποιότητα ζωής στη συγκεκριμένη περιοχή, και αξιοποιώντας τις γνώσεις τους για το ρόλο των Μ.Μ.Ε. στην υποτιθέμενη περίπτωση που χρησιμοποιήσουν αυτά για την προβολή της «εκστρατείας» τους (Smith, 1992).

β. Να σχεδιάστηκε από υλικό με το οποίο ο μαθητής δεν έχει έρθει ακόμα σε επαφή. Στην περίπτωση αυτή, η εμπειρία, που θα αποκτηθεί από την εφαρμογή της συγκεκριμένης γνώσης, θα αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την ενίσχυση και προέκταση της γνώσης αυτής σε μεταγενέστερη γνωστική-μαθησιακή διαδικασία. Στην Α΄ Γυμνασίου, για παράδειγμα, οι μαθητές εισάγονται συνοπτικά στην εξέταση των βασικών θεμάτων, που σχετίζονται με το κάπνισμα και τη λήψη αλκοόλ. Ο καθηγητής αναθέτει στους μαθητές να συζητήσουν με άτομα, που είναι ήδη καπνιστές, για το θέμα των επιπτώσεων της νικοτίνης στον ανθρώπινο οργανισμό. Οι μαθητές διερευνούν κατά πόσο ο καπνιστής εμφανίζει τα συμπτώματα που αναφέρονται στα διδακτικά εγχειρίδια, αναζητά τις επιπτώσεις στην καθημερινή οικογενειακή και κοινωνική ζωή του καπνιστή και, τέλος, καλείται να επισημάνει από την έρευνα αυτή τις έννοιες της *εξάρτησης* και του *εθισμού* στη νικοτίνη, για τις οποίες δεν γίνεται συστηματική αναφορά στο εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου, αλλά στο εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου, με το οποίο θα έρθει ο μαθητής σε επαφή σε μεταγενέστερο στάδιο της πορείας του στο Γυμνάσιο. Οι μαθητές εντοπίζουν, ερμηνεύουν, παρακολουθούν τις συνέπειες, προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου της εξάρτησης, αξιοποιώντας το υλικό του βιβλίου τους που αναφέρεται στα γενικά χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του καπνίσματος. Τέλος, επιχειρούν να «βοηθήσουν» το εξαρτημένο από τη νικοτίνη άτομο να κατανοήσει τις συνέπειες της εξάρτησής του και να διαφύγει, εάν είναι δυνατόν, από αυτή με την στροφή του ενδιαφέροντός του σε

άλλες υγιείς έξεις. Εννοείται ότι ιδανική εφαρμογή της γνώσης εντοπίζεται στις περιπτώσεις που ο μαθητής εφαρμόζει τη γνώση στη βελτίωση της προσωπικής του στάσης απέναντι στα συγκεκριμένα προβλήματα (Κουντσάκος, 1986: 64-65).

2.4 Ανάλυση

Η ανάλυση συνεπάγεται το διαμελισμό ενός επικοινωνιακού περιεχομένου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διαφανούν τα τμήματα που το απαρτίζουν αλλά και η σχέση που συνδέει τα τμήματα αυτά μεταξύ τους. Η ανάλυση διερευνά δηλαδή την οργάνωση και τη δομή μιας επικοινωνίας στρέφοντας το ενδιαφέρον της όχι μόνο στο περιεχόμενο του επικοινωνιακού μηνύματος, αλλά και στη μορφή του. Το επίπεδο αυτό της ταξινομίας των γνωστικών στόχων απαιτεί την ύπαρξη ανεπτυγμένης κριτικής σκέψης (Κούμπε, 1984) γιατί η επισήμανση των συνδετικών αρμών ενός κειμένου, του νοηματικού άξονα επάνω στον οποίο δομείται το κείμενο, και των αρχών ή των επιχειρημάτων του πομπού, που τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη διάθρωση, δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα (McPeck, 1981). Η κατηγορία της ανάλυσης υποδιαιρείται στις παρακάτω κατηγορίες:

Ι. Ανάλυση στοιχείων

Στο επίπεδο της ανάλυσης στοιχείων ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τις υπονοούμενες αντιλήψεις, προθέσεις ή υποθέσεις του πομπού, επάνω στις οποίες στηρίζεται ο συλλογισμός του. Στα διδακτικά, λόγου χάρι, εγχειρίδια της Α΄ Γυμνασίου παρουσιάζεται η εξέλιξη του θεσμού της οικογένειας από παλαιότερες φάσεις της ιστορίας μέχρι τις ημέρες μας. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει τους λόγους που ωθούν το συγγραφέα στην αναδρομή αυτή, και οι οποίοι σχετίζονται προφανώς με την υπονοούμενη αντίληψη ότι ο θεσμός της οικογένειας διέρχεται κρίση ή οδηγείται σε ραγδαία μεταβολή. Η ανάλυση των στοιχείων της συγκεκριμένης ενότητας μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε εντοπισμό της πρόθεσης του συγγραφέα να αναδείξει τη σημασία του οικογενειακού θεσμού, σε εποχή κατά την οποία αυτός αμφισβητείται ή πλήττεται από ποικίλους παράγοντες. Κατά παρόμοιο τρόπο στο διδακτικό εγχειρίδιο της Β΄ Γυμνασίου οι μαθητές, αναλύοντας τη δομή του κεφαλαίου Οικολογία και Κατοικία, καλούνται να εντοπίσουν τους ενδεχόμενους λόγους που ωθούν το συγγραφέα στη συγκεκριμένη διάθρωση του κεφαλαίου. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η παρουσίαση των Ήπιων Μορφών Ενέργειας μετά από την εκτενή παρουσίαση των μορφών ρύπανσης και των

συνειπειών της για το φυσικό περιβάλλον, αλλά και μετά από την ενότητα που αναφέρεται στους φυσικούς πόρους, σχετίζεται με την υπονοούμενη πρόθεση του συγγραφέα να προβάλει την αξιοποίηση των ήπιων μορφών ενέργειας ως βασική εναλλακτική λύση στα προβλήματα της εξάντλησης των φυσικών πόρων και της μόλυνσης του φυσικού περιβάλλοντος.

II. Ανάλυση σχέσεων

Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει τη σχέση που έχουν μεταξύ τους τα διάφορα τμήματα της επικοινωνίας, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων του ίδιου τμήματος. Για παράδειγμα, η εκτενής ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου της Β' Γυμνασίου, η οποία αναφέρεται στη Διατροφή και τη Διαιτολογία, προσφέρεται για τη διερεύνηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των υποενότητων της. Ο μαθητής επισημαίνει ότι στις δύο πρώτες υποενότητες («Διατροφή και Υγεία», «Ενέργεια») γίνεται μία συνοπτική εισαγωγή των μαθητών σε βασικές έννοιες της Διαιτολογίας, προκειμένου να είναι στη συνέχεια σε θέση να κατανοήσουν τις ειδικότερες υποενότητες, που ακολουθούν. Στις επόμενες επτά υποενότητες («Πρωτεΐνες», «Υδατάνθρακες», «Λιπίδια», «Βιταμίνες», «Ανόργανα Στοιχεία», «Νερό», «Φυτικές Ίνες») επισημαίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των ιδιοτήτων συγκεκριμένων θρεπτικών και άλλων διατροφικών συστατικών, προκειμένου οι μαθητές να είναι στη συνέχεια σε θέση να κατανοήσουν την έννοια και την αναγκαιότητα της ισορροπημένης διατροφής στον κύκλο της ζωής, αλλά και τις επιπτώσεις της σύγχρονης τεχνολογίας στην παρασκευή των τροφίμων. Οι μαθητές επισημαίνουν ότι το θεωρητικό αυτό υλικό ενσωματώνεται στις τέσσερις τελευταίες υποενότητες του συγκεκριμένου κεφαλαίου («Διατροφή στον κύκλο της ζωής», «Σύνταξη διαιτολογίου», «Διατροφή και άσκηση», «Σύγχρονη τεχνολογία και τρόφιμα»), με την ολοκλήρωση των οποίων έχει πλέον παρουσιαστεί μία συνολική θεώρηση των βασικών θεμάτων, που σχετίζονται με τη διατροφή του σύγχρονου ανθρώπου.

III. Ανάλυση οργανωτικών αρχών

Στο επίπεδο αυτό της ταξινόμησης των γνωστικών στόχων ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει τα κριτήρια και τις αρχές με βάση τις οποίες ο συγγραφέας έχει οργανώσει το διδακτικό του υλικό. Η παρακολούθηση, για παράδειγμα, των διδακτικών κεφαλαίων του εγχειριδίου της Β' Γυμνασίου μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην επισήμανση της κύριας οργανωτικής αρ-

χής με βάση την οποία έχουν συγγραφεί όλα τα σχεπικά κεφάλαια: Το άτομο εμφανίζεται ως αυτόνομη αναπτυσσόμενη προσωπικότητα που εντάσσεται μέσα σε ένα στενό (οικογενειακό) αλλά και ένα ευρύ (κοινωνικό) σύνολο, επηρεάζει με τις προσωπικές του επιλογές την κοινωνία και τον εαυτό του, επιδρά στο περιβάλλον και δέχεται τις συνέπειες αυτής της επίδρασης, σχεδιάζοντας ανάλογα το μέλλον του. Επομένως, οι μαθητές παρακολουθούν την εξέλιξη των επιλογών του ανθρώπου αλλά και των παραγόντων που τον επηρεάζουν, όπως είναι παράγοντες που σχετίζονται με τη διατροφή, την υγεία, την οικονομία, την οικολογία κ.ο.κ. Τέλος, επισημαίνουν την αρχή της δόμησης των εννοιών από τις απλούστερες προς τις συνθετότερες και την παρουσίαση των γεγονότων και των θεωριών από τις παλαιότερες χρονολογικά προς τις πλέον σύγχρονες (Bloom & Krathwohl, 1986: 157-167, 188-195· Borich, 1988: 93-94).

2.5 Σύνθεση

Η σύνθεση συνεπάγεται την ικανότητα του μαθητή να συγκεντρώσει στοιχεία από ένα εκτεταμένο επικοινωνιακό υλικό (δηλαδή από διαφορετικές πηγές) και να τα συνενώσει κατάλληλα, ώστε να δημιουργήσει ένα νέο σύνολο, το οποίο δεν υπήρχε προηγουμένως. Αποτελεί, επομένως, την αντίθετη της ανάλυσης διαδικασία. Η κατηγορία της σύνθεσης παρέχει τις περισσότερες δυνατότητες στο μαθητή για την ανάπτυξη δημιουργικής συμπεριφοράς, αλλά ταυτόχρονα τον περιορίζει να στηριχθεί σε στοιχεία ενός προϋπάρχοντος γνωστικού υλικού. Προκειμένου, ωστόσο, να επιτευχθεί η σύνθεση, θα πρέπει το αποτέλεσμα της εργασίας του μαθητή να είναι διαφοροποιημένο τελικά από το αρχικό υλικό που είχε μελετήσει, έστω και αν δεν είναι τελείως πρωτότυπο. Η ανάπτυξη της ικανότητας της σύνθεσης μπορεί να εκδηλωθεί με μία από τις παρακάτω μορφές:

1. Παραγωγή μιας πρωτότυπης επικοινωνίας

Σε αυτό το επίπεδο της ταξινόμησης περιλαμβάνονται στόχοι που αναφέρονται στη μετάδοση ιδεών, αισθημάτων και εμπειριών με την επιλογή του κατάλληλου μέσου έκφρασης. Παράλληλα, ο μαθητής πρέπει να λάβει υπόψη του την ειδική σύνθεση του ακροατηρίου του, ώστε να προσαρμόσει κατάλληλα το προσωπικό του ύφος και την έκφρασή του, προκειμένου οι προσωπικές του απόψεις να μεταδοθούν κατά τον αρτιότερο δυνατό τρόπο. Ο μαθητής καλείται, για παράδειγμα, να μελετήσει τα τμήματα του διδακτικού εγχειριδίου της Β' Γυμνασίου που αναφέρονται στην καταστροφή του φυσι-

κού περιβάλλοντος και να συλλέξει πρόσθετο υλικό σχετικά με τις πολυάριθμες μορφές και πηγές ρύπανσης και μόλυνσης του περιβάλλοντος. Το υλικό αυτό μπορεί να αποτελείται από δημοσιευμένα κείμενα, έρευνες και επιστημονικές μελέτες, φωτογραφικό ή κινηματογραφικό υλικό, πληροφοριακό υλικό από τα πολυμέσα, μαρτυρίες ειδικών ή ατόμων που έχουν υποστεί τις συνέπειες της φυσικής ρύπανσης κ.ο.κ. (Goldblatt, 1999: 373-381). Στη συνέχεια, ο μαθητής συνθέτει τα βασικά στοιχεία που μπορεί να αντλήσει από το υλικό αυτό, τα κατατάσσει, τα ιεραρχεί και τα αξιολογεί ως προς τη σπουδαιότητα και την αντικειμενικότητά τους και, τέλος, προχωρεί στη σύνταξη μιας ανακοίνωσης βασισμένης στο πρωτογενές αυτό υλικό. Η σύνθεση όμως δεν συνίσταται στην απλή συρραφή τμημάτων του αρχικού γνωστικού υλικού, αλλά σε μία αναμείγρωση και επεξεργασία αυτού με βάση τα προσωπικά κριτήρια του μαθητή, τις προσωπικές του αξίες, την ιδεολογία του, τις επιδιώξεις του, τις προσωπικές του εμπειρίες και τα συναίσθημά του. Το τελικό, επομένως, αποτέλεσμα αποτελεί μία σύνθετη έκφραση της προσωπικότητας του ίδιου του μαθητή, η οποία εκδιπλώθηκε και εκφράστηκε ελεύθερα υπό την επίδραση του συγκεκριμένου γνωστικού υλικού.

II. Παραγωγή ενός σχεδίου δράσης

Οι στόχοι αυτής της υποκατηγορίας αναφέρονται σε μία συνθετότερη γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής δεν καταγράφει απλώς τις προσωπικές του απόψεις στηριγμένος σε ένα αρχικό γνωστικό υλικό, αλλά συνθέτει θεωρητικά μία πορεία ενεργειών, προκειμένου να οδηγηθεί στην επίτευξη ενός τελικού στόχου. Η γνωστική αυτή διαδικασία ελέγχει αν ο μαθητής είναι σε θέση να ιεραρχήσει σωστά τις ενέργειές του από τις απλούστερες προς τις συνθετότερες και από τις προαπαιτούμενες προς εκείνες που εμφανίζονται ως αποτελέσματα των προηγούμενων. Επιπλέον, η μεθοδική δόμηση των ενεργειών προϋποθέτει το διαρκή θεωρητικό έλεγχο ολόκληρου του νοητικού οικοδομήματος, προκειμένου να διασφαλίζεται η λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας. Οι μαθητές, για παράδειγμα, καταstrώνουν ένα σχέδιο δράσης για τον καθαρισμό ενός συγκεκριμένου τμήματος μίας θαλάσσιας ακτής, αφού πρώτα σταθμίσην μεθοδικά όλες τις παραμέτρους και τα βήματα με τα οποία θα επιτευχθεί ο τελικός τους στόχος (επιλογή της ακτής, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, προσδιορισμός χρόνου καθαρισμού, εξασφάλιση οικονομικών προϋποθέσεων, εφοδιασμός με το κατάλληλο υλικό περισυλλογής των σκουπιδιών, σχεδιασμός της εκστρατείας ενημέρωσης κ.ο.κ.). Επισημαίνεται ότι η υποκατη-

γορία αυτή, ως τμήμα της ταξινομίας των στόχων του γνωστικού τομέα, δεν ενδιαφέρεται για την τελική εφαρμογή του σχεδίου δράσης, αλλά ελέγχει τη γνωστική δυνατότητα των μαθητών να σχεδιάζουν θεωρητικά ένα τέτοιο αναλυτικό σχέδιο δραστηριοτήτων, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε πρακτικό επίπεδο, αν οι μαθητές ήθελαν να προχωρήσουν στο συγκεκριμένο έργο.

III. Παραγωγή ενός συνόλου αφηρημένων σχέσεων

Το επίπεδο αυτό διατύπωσης στόχων προϋποθέτει πλέον ιδιαίτερα ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες και συμπεριφορές, γιατί αναφέρεται στη λειτουργία της αφηρημένης θεωρητικής σκέψης, που κατά βάση απουσιάζει από τους μαθητές του Γυμνασίου. Σε θεωρητικό επίπεδο ο μαθητής καλείται να μελετήσει συγκεκριμένα φαινόμενα και, στη συνέχεια, να παρουσιάσει ένα λογικό σχήμα, μέσα στο οποίο να ταξινομούνται με συγκεκριμένα κριτήρια τα προαναφερόμενα φαινόμενα. Για παράδειγμα, με τη βοήθεια του καθηγητή, οι μαθητές συγκεντρώνουν το σύνολο των τροφών και των θρεπτικών συστατικών, που αναφέρονται στα εγχειρίδια της Οικιακής Οικονομίας, τα κατατάσσουν και τα ταξινομούν, με βάση την ομάδα, στην οποία ανήκουν, και με βάση τις επιδράσεις τους στην ανθρώπινη υγεία. Στη συνέχεια, διερευνούν τη συνολική επίδραση της διατροφής όχι μόνο στην ανθρώπινη υγεία, αλλά και γενικότερα στην εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού (ανάπτυξη μέσω παραγωγής και εκμετάλλευσης των τροφών, οικονομικές επιπτώσεις από την ανάπτυξη της τεχνολογίας των τροφίμων, έκφραση των πολιτιστικών ιδανικών μέσα από τις διατροφικές συνήθειες κ.ο.κ.). Τέλος, οι μαθητές διερευνούν το ρόλο που έπαιξε η διατροφή στη διαμόρφωση του σύγχρονου τρόπου ζωής.

Κατά τον ίδιο τρόπο, αντίστοιχη διερεύνηση μπορεί να επιδιωχθεί και για τη συμβολή της ενδymιασίας στην έκφραση της οικονομικής ή πολιτιστικής στάθμης μιας κοινωνίας ή για τη συμβολή του σύγχρονου τρόπου ντυσίματος των εφήβων στην προβολή της ισότητας, της ατομικότητας ή, αντίθετα, της μαζοποίησης (Χριστιάς, 1992: 67).

2.6 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση συνεπάγεται την ικανότητα του μαθητή να κρίνει την αξία ιδεών, απόψεων, έργων ή μεθόδων, βασισμένος σε συγκεκριμένα κάθε φορά κριτήρια. Η αξιολόγηση αποτελεί το τελευταίο και πλέον σύνθετο στάδιο της γνωστικής συμπεριφοράς, γιατί προϋποθέτει την κατάκτηση όλων των

προηγούμενων επιπέδων και την εκδήλωση όλων των συμπεριφορών που εμπεριέχονται σε αυτά. Πρέπει ιδιαίτερα, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση, ως επίπεδο της ταξινόμιας των γνωστικών στόχων, δεν ταυνίζεται με τις γρήγορες, αυθόρμητες αξιολογικές αποφάσεις, που λαμβάνει το άτομο σε κάθε χρονική στιγμή της ζωής του, όταν κρίνει, με τρόπο σχετικά επιφανειακό, πρόσωπα, καταστάσεις ή ιδέες. Οι προτάσεις αυτές θεωρούνται *γνώμες ή κρίσεις* (Bloom & Krathwohl, 1986: 242), που διατυπώνονται με συναισθηματικά, στιγμιαία και μεταβαλλόμενα κίνητρα. Αντίθετα, η αξιολόγηση αναφέρεται σε συνειδητές αξιολογικές κρίσεις, που βασίζονται σε σαφή γνώση των κριτηρίων με βάση τα οποία διατυπώνονται. Η αξιολόγηση μπορεί να ελεγχθεί όταν εκφράζεται με μία από τις παρακάτω μορφές:

I. Κρίσεις με βάση εσωτερικές μαρτυρίες

Ως τέτοιες νοούνται οι κρίσεις οι οποίες στηρίζονται σε κριτήρια που προσφέρονται από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Στην απλούστερη μορφή τους, αναφέρονται στον έλεγχο της ακρίβειας μιας επικοινωνίας με κριτήρια, όπως η λογική ακρίβεια, η εννοιολογική συνάφεια κ.ο.κ. Οι μαθητές, για παράδειγμα, διερευνούν εάν ο συγγραφέας του διδακτικού εγχειριδίου καταλήγει σε συμπεράσματα τα οποία απορρέουν κατά τρόπο λογικό από την έκθεση και ανάλυση του υλικού που παρουσιάζει σε κάθε ενότητα. Η ενότητα, λ.χ., που αναφέρεται στην Οικιακή Οικονομία και τον Ελληνικό Πολιτισμό, του Βιβλίου του Μαθητή της Β' Γυμνασίου, καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: «Η ελληνική λαϊκή παράδοση δεν παρουσιάζει, λοιπόν, ενδιαφέρον μόνο από επιστημονική άποψη. Μπορεί να δώσει ακόμα πολλά και να συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου ζωής των σύγχρονων Ελλήνων και στην τόνωση της εθνικής μας οικονομίας» (Αποστολόπουλος κ.ά., 2002: 39). Οι μαθητές μπορούν να κληθούν να αξιολογήσουν κατά πόσον το τελικό αυτό συμπέρασμα τεκμηριώνεται και προκύπτει λογικά από την παρουσίαση του αντίστοιχου υλικού που προηγήθηκε στη συγκεκριμένη ενότητα. Σε ένα συνθετότερο επίπεδο οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν δύο ή περισσότερα ομοειδή στοιχεία, που εμπεριέχονται στο γνωστικό υλικό, για να καταλήξουν σε αξιολόγησή τους. Για παράδειγμα, καλούνται να συγκρίνουν τις διατροφικές συνήθειες του αρχαίου κόσμου και της σύγχρονης κοινωνίας για να αξιολογήσουν την εξέλιξη της και να εντοπίσουν τις συνέπειες που επέφερε η εξέλιξη αυτή. Αντίστοιχα, καλούνται να συγκρίνουν τη ζωή της οικογένειας σε περιόδους πριν την τεχνολογική επανάσταση και στη σύγχρονη κοινωνία, προκειμένου να διατυπώσουν αξιολογικές κρίσεις για την ποιότητα ζωής της οικογένειας.

Η. Κρίσεις με βάση εξωτερικά κριτήρια

Ως τέτοιες νοούνται οι κρίσεις οι οποίες γίνονται με κριτήρια που δεν έχουν άμεση σχέση με το υπό κρίση γνωστικό αντικείμενο, αλλά αφορούν τη γενικότερη γνωστική κατηγορία μέσα στην οποία εντάσσεται και το συγκεκριμένο γνωστικό υλικό. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να επιχειρείται η σύγκριση του γνωστικού αντικείμενου με άλλα γνωστικά αντικείμενα, που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία. Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν κατά πόσον το διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας πληροί τις προϋποθέσεις που του επιτρέπουν να εντάσσεται ή όχι στον κλάδο των κοινωνικών ή των ανθρωπιστικών ή των θετικών επιστημών. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τα κοινά χαρακτηριστικά που διαθέτουν όσα διδακτικά αντικείμενα εντάσσονται σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες και, στη συνέχεια, να διερευνήσουν κατά πόσο τα χαρακτηριστικά αυτά επισημαίνονται στο αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας. Το τελικό συμπέρασμα στο οποίο θα καταλήξουν θα αποτελεί μία αξιολογική κρίση, στηριγμένη στα κοινά χαρακτηριστικά ενός αντικείμενου και της ομάδας στην οποία αυτό εντάσσεται, ενώ δεν πρέπει να αποκλείεται το ενδεχόμενο να διαπιστωθεί η ταυτόχρονη ένταξη του γνωστικού υλικού σε περισσότερες από μία κατηγορίες (Bloom, Hastings & Madaus, 1971· Bloom & Krathwohl, 1986: 210-223, 241-250· Percival & Ellington, 1988: 57-58).

3. Συμπέρασμα

Η στοχοταξινόμια των Bloom και Krathwohl στον γνωστικό τομέα μπορεί με επιτυχία να εφαρμοστεί στα πλαίσια της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας στη μέση εκπαίδευση, με την προϋπόθεση βέβαια ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει εκ των προτέρων προσαρμόσει κατάλληλα τις έξι κατηγορίες της ταξινόμησης των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα στη σύγχρονη και ιδιαίτερη φαινογνωμία του διδακτικού αντικείμενου της Οικιακής Οικονομίας. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης στοχοταξινόμιας ανταποκρίνεται τόσο στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της επιστήμης της Οικιακής Οικονομίας όσο και στη διττή φαινογνωμία του αντίστοιχου διδακτικού αντικείμενου, το οποίο είναι μάθημα θεωρητικό, με πρακτικές όμως συνιστώσες, λόγω της εφαρμοσιμότητας του διδακτικού υλικού στον καθημερινό βίο του ατόμου (Κουτρούμπα, 2002: 36-45), με δεδομένο μάλιστα ότι το διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας αποσκοπεί, παράλληλα με την επίτευξη των γνωστικών στόχων, στην κοινωνι-

κοποίηση του μαθητή, σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές και τους στόχους της Παιδαγωγικής επιστήμης (Ξωχέλλης, 1991: 3611-3614· Ξωχέλλης, 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολόπουλος, Κ. Δ. κ.ά. (2002). *Οικιακή Οικονομία για την Α', Β' τάξη του Γυμνασίου*. Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Μαθητή, Βιβλίο Καθηγητή. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ashman, A., & Conway, R. (1993). *Using Cognitive Methods in the Classroom*. London: Routledge.
- Βερτοέτης, Αθ. (1997). *Διδακτική*, τόμ. Α': *Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Bigge, M. L. (1990). *Θεωρίες Μάθησης* / μετ. Α. Κάντα και Α. Χαντζή. Αθήνα: Πατάκης.
- Bloom, S., & Krathwohl, D. R. (1986). *Ταξινόμηση Διδακτικών Στόχων*, τόμ. Α': *Γνωστικός Τομέας* / μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού. Αθήνα: Κώδικας.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Borich, G. (1988). *Effective Teaching Methods*. Columbus: Merrill Publishing Co.
- Βρεττός, Ε. Γ., & Καρύλλης, Γ. Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Goldblatt, D. (1999). "Risk Society and the Environment", στο M. J. Smith (Ed.), *Thinking through the Environment*. London: The Open University.
- Gronlund, N. E. (1970). *Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction*. New York: The Macmillan Co.
- Λημπροζόπουλος, Ευστ. (1983). *Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990³). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κούμπε, Φ. (1986). *Επιστήμη της Αγωγής* / μετ. Κ. Χρυσοφίδη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτρούμπι, Κ. (2002). «Ειδική Διδακτική της Οικιακής Οικονομίας: Ανθρώπινο Περιβάλλον και Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα», στο Κ. Κουτρούμπι (Επιμ.), *Το Ανθρώπινο Περιβάλλον στο Επίκεντρο του Γνωστικού Ενδιαφέροντος της Σύγχρονης Επιστήμης της Οικιακής Οικονομίας*. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας Θεσσαλονίκης. Αθήνα: Χαρκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κουτσάκος, Ι. Γ. (1986). *Σύγχρονη Διδακτική*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Landsheere, V. de (1985). "Taxonomies of Educational Objectives", στο Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 6. Oxford: Pergamon Press.
- Larkin, J. M., & Simon, H. A. (1987). "Why a Diagram is Sometimes Worth Ten Thousand Words", *Cognitive Science*, 11, 65-99.
- Μαρκαντώνης, Ι., & Κασσωτάκης, Μ. (1984). *Διδακτική*, τόμ. Α' (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις). Αθήνα.
- Matzano, R., et al. (1992). *Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000³). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμ. Β': *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. *Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Ηράξη*. Αθήνα: Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά.

- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St Martin's Press.
- Νεΐτσος, Χ. (1983). *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Διοδότη.
- Σωχέλης, Π. Δ. (1991). «Παιδαγωγική του Σχολείου», στο *Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, τόμ. 6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σοιχέλης, Π. Α. (1997³). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ποπάς, Αθ. (1993). *Σύγχρονη Θεωρία και Ηράξη της Παιδείας*, τόμ. Α'. Αθήνα: Δεελφοί.
- Percival, F., & Ellington, H. (1988). *A Handbook of Educational Technology*. London: Kogan Page.
- Πετρουλάκης, Β. Ν. (1992). *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Smith, R. L. (1992⁴). *Elements of Ecology*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Sockett, H. (1976). *Designing the Curriculum*. London: Open Books.
- Tansey, G., & Worsley, T. (1997). *The Food System. A Guide*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Τριλιανός, Α. Θ. (1998⁵). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τόμ. Α'. Αθήνα.
- Φράγιος, Χρ. (1986). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστιάς, Γ. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Abstract

This paper discusses the implementation of Bloom-Krathwohl's Taxonomy of Cognitive Domain's Objectives in the teaching of Home Economics. The six cognitive levels (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation), which are comprised in the taxonomy, are redefined in the light of specific objectives set by the teacher of Home Economics and are adapted to the content of this particular school subject. Presenting specific examples extracted from the contemporary schoolbooks of Home Economics, the paper examines the classification and the hierarchy of the abovementioned objectives that mark out teaching process by directing it to the acquisition of cognitive-learning skills, as they have been predetermined by the teacher and the school subject Curriculum.

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Ελ. Βενιζέλου 70, 17671 Καλλιθέα

Τηλ.: 210 9549211 Fax: 210 9577050

e-mail: kkout@hua.gr