

Χαράλαμπος Τρ. Τσίρος

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:
ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ
ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΥΓΕΙΑΣ**

Καλαμάτα, 2013

ISBN: 978-960-99047-1-1.

Χαράλαμπος Τ. Τσίρος

**Συμβουλευτική:
Θεωρία και Πράξη
στο χώρο της Εκπαίδευσης και της
Υγείας**

Καλαμάτα
2013

ISBN: 978-960-99047-1-1.

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη προστατευτικής ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της . Επισημαίνεται πάντως ότι κατά τον Ν. 2121/1993 και κατά τη Διεθνή Σύμβαση Βέρνης (που έχει κυρωθεί με τον Ν.100/1975), απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του συγγραφέα.

**© Χαράλαμπος Τ. Τσίρος, Συμβουλευτική: Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας, Τρίπολη, Ιούνιος 2009
ISBN: 978-960-99047-1-1**

Επικοινωνία:

Τηλέφωνο: 6947712168

Χατζηχρήστου 15-17 Τρίπολη 22100

Ηλεκτρονική διεύθυνση: charalampostsiros@gmail.com

Κάθε γνήσιο αντίτυπο φέρει την υπογραφή του συγγραφέως, όπως ακολουθεί:

Χαράλαμπος Τ. Τσίρος

1η ανατύπωση: Ιανουάριος 2013

Κεντρική διάθεση: Στο τηλέφωνο: **6986815805**

Στη σύζυγό μου **Ασημίνα** και στα παιδιά μου,
Κωνσταντίνα, Παναγιώτη, Τρύφωνα –Παύλο
με αγάπη και με θερμές ευχαριστίες για την υπομονή τους στη διάρκεια των
επιστημονικών μου αναζητήσεων.

Στους **φοιτητές** μου με εκτίμηση και άπειρες ευχαριστίες για την συνεχή
ενεργειακή ανατροφοδότηση που μου παρέχει η συντροφιά τους.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	7
Κεφάλαιο 0 : Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1 : Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως εκπαίδευση ενηλίκων.....	11
Κεφάλαιο 2 : Θεωρίες της Επιστήμης	24
Κεφάλαιο 3 : Εισαγωγή στην επιστήμη της Ψυχολογίας	40
Κεφάλαιο 4 : Λογικές –Ενορατικές θεωρίες.....	58
Κεφάλαιο 5 : Συναισθηματικές-Ενορατικές- θεωρίες	66
Κεφάλαιο 6 : Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες	75
Κεφάλαιο 7 : Λογικές -Δραστικές θεωρίες	79
Κεφάλαιο 8 : Νευρο-γλωσσικός προγραμματισμός και Μάθηση.....	90
Κεφάλαιο 9 : Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας	110
Κεφάλαιο 10:Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	114
Επίλογος.....	119
Βιβλιογραφία	120
Παράρτημα	125
Βιβλία του ιδίου Συγγραφέα	140
Περίληψη του Βιβλίου και Λίγα Λόγια για τον Συγγραφέα.....	142

Πρόλογος

Αγαπητέ μου αναγνώστη,

Σύμφωνα με τον Carl Rogers, «Συμβουλευτική είναι η διαδικασία κατά την οποία η δομή του εαυτού χαλαρώνει με τη ασφάλεια της σχέσης με τον θεραπευτή και επομένως, εμπειρίες που προηγουμένως αρνιόταν κανείς να αναγνωρίσει μέσα του, τώρα τις αντιλαμβάνεται και τις ενσωματώνει σ' ένα αλλαγμένο πλέον εαυτό» (Rogers, 1952, p70).

Το εγχειρίδιο που κρατάς στα χέρια σου αναφέρεται ακριβώς σε αυτή τη διαδικασία και γράφηκε ειδικά για σένα το φοιτητή, το συμβουλευόντα επαγγελματία που θέλει να αναβαθμίσει τις υπηρεσίες που προσφέρει, τον εκπαιδευτικό, το νοσηλεύτη, τον άνθρωπο που ενδιαφέρεται να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να προσφέρει τον καλύτερο εαυτό του στους φίλους, στην οικογένεια, στον σύντροφο της ζωής, στον συνάδελφο, στον απλό συνάνθρωπο.

Αφορμή για τη συγγραφή του ήταν η διδασκαλία του μαθήματος της ψυχολογίας σε φοιτητές πανεπιστημιακής σχολής επιστήμης και τεχνολογίας.

Το περιεχόμενό του περιέχει επιστημονικά έγκυρες πληροφορίες και επιστημονικά πορίσματα γραμμένα σε απλή γλώσσα και έχει σκοπό να σου παράσχει τα γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά εφόδια που θα σου είναι πολύτιμα στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς σου ως επιστήμονα, ως τεχνολόγου, ως επαγγελματία ικανού να ενεργήσεις για την διαφύλαξη του εαυτού σου και της επαγγελματικής σου ιδιότητας από τους στρεσογόνους παράγοντες που κατακλύζουν τον σύγχρονο κοινωνικό ιστό. Ικανού να παράσχεις και σε κάθε συνάνθρωπό σου, τον καλύτερο εαυτό σου ώστε από κοινού να συνεργαστείτε για το, καλώς νοούμενο, καλό της κοινωνίας.

Επιστημονικές πηγές του βιβλίου αποτελούν οι επιστήμες της αγωγής, της κοινωνιολογίας, της συμβουλευτικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας αλλά και οι πανεπιστημιακές σπουδές στην μηχανική, χώροι στους οποίους είχαμε τη χαρά να εντρυφήσουμε και από όπου αντλήσαμε γνώσεις τις οποίες, αφού ελέγξαμε στην πράξη, συνδέσαμε με αντίστοιχες στάσεις και δεξιότητες που θέλουμε να μοιραστούμε μαζί σου.

Επειδή, κανένα σύγγραμμα, όσο πλήρες και να είναι, δεν είναι δυνατόν να αντικαταστήσει την προσωπική επαφή μίας ζωντανής μαθησιακής συνάντησης, σε παρακαλούμε, ταυτόχρονα με την ανάγνωση του ανά χείρας κειμένου να φροντίσεις να ασκηθείς στις δεξιότητες για τις οποίες κάνουμε λόγο.

Με ακλόνητη την πίστη ότι θα προσφέρεις ότι το καλύτερο από όσα έμαθες, και θα μάθεις, «εις εαυτούς και αλλήλους» σου παραδίνουμε το κείμενο που ακολουθεί.

X. T.

«Για να μπορείς να δίνεις πρέπει ο ίδιος να έχεις.

Για να γνωρίσεις τον άλλο πρέπει πρώτα να γνωρίσεις τον εαυτό σου.

Για να μπορείς να δίνεις την αγάπη πρέπει ο ίδιος να γνωρίζεις και να αγαπάς τον εαυτό σου.

Γιατί μόνο όσα γνωρίζεις μπορείς να αγαπήσεις.

Η Αυτογνωσία είναι πορεία ζωής.»

Εσείς τι λέτε;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 0

Εισαγωγή

Ο φοιτητής κάθε τμήματος, κατά τη διάρκεια των φοιτητικών του χρόνων όσο και στη μεταγενέστερη σταδιοδρομία του θα αναγκαστεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις πειστικές προς το δικό του σύστημα του εαυτού, τις οποίες εάν δεν μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τότε οι τεχνικές γνώσεις του συχνά θα καταστούν αναξιοποίητες. Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι, άλλωστε, κάτι που αργά ή γρήγορα θα κτυπήσει την πόρτα. Επιπλέον, είναι πιθανόν να εμπλακεί ως επαγγελματίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την επιτυχή υλοποίηση της οποίας απαιτείται κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευσή του.

Είναι για τους λόγους αυτούς που θεωρούμε «εκ των ων ουκ άνευ» στην ακαδημαϊκή παιδεία του να υπάρξει εκμάθηση των βασικών αρχών της Ψυχολογίας, της Συμβουλευτικής και της Παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και των εφαρμογών τους στο χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας. Τα μαθήματα αυτά οφείλουν να στοχεύουν στην παροχή και εκμάθηση των απαραίτητων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων προς το φοιτητή, ώστε σε συνεργασία αρμονική με τα μαθήματα κορμού του Αναλυτικού Προγράμματος να επιτευχθούν οι ευρύτεροι παιδαγωγικοί και ακαδημαϊκοί στόχοι του κάθε τμήματος.

Το βιβλίο αυτό γράφτηκε με σκοπό να βοηθήσει τον αναγνώστη του να γνωρίσει επαρκώς τον εαυτό του και τον συνάνθρωπο, ώστε να καταστεί ικανός να αντιμετωπίσει με επιτυχία τους στρεσογόνους παράγοντες που απειλούν την προσωπική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του σταδιοδρομία, αλλά και να καταστεί ικανός να φέρει σε πέρας το όποιο διδακτικό έργο του.

Η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού

Στην εκπαίδευση των ενηλίκων προτείνεται η «μεικτή μέθοδος», ήτοι από ένας συνδυασμός δια ζώσης εκπαίδευσης με εκπαίδευση από απόσταση με τη χρήση της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης (e-class).

Το ανά χείρας εκπαιδευτικό υλικό είναι διαμορφωμένο σύμφωνα με τις αρχές και προδιαγραφές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Α.εξ.Α.Ε). Το περιεχόμενό του επιδιώχθηκε να βρίσκεται σε σχέση νοητικής αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη και να του παρέχει εναύσματα για σκέψη, καθώς και δυνατότητες για μάθηση μέσω πράξης. Ειδικότερα το υλικό περιέχει:

- Στοιχεία που βοηθούν στην ευκολότερη κατανόηση¹. Στην αρχή του κεφαλαίου αναφέρονται ο σκοπός του, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι λέξεις-κλειδιά, εισαγωγικές παρατηρήσεις και στο τέλος του σύννοψη.
- Πηγές γνώσεων συμπληρωματικές προς το κείμενο (βιβλιογραφίες, παραπομπές σε άλλα βιβλία).
- Στοιχεία που βοηθούν στην εφαρμογή των γνώσεων και στη μάθηση μέσω πράξης (ασκήσεις, παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης).

Στη διάρκεια των παραδόσεων και στο τέλος κάθε ενότητας κατασκευάζονται ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, σε συνεργασία του διδάσκοντος με τους διδασκόμενους μέσω της αξιοποίησης της διδακτικής τεχνικής της καταγραφής κατευθυνόμενων

¹ Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. Ι, Αθήνα, σελ.17

σημειώσεων με τα ΦΥλλα Πρωτότυπων Εργασιών (ΦΥ.ΠΡ.Ε.), τα οποία παρουσιάζονται στο παράρτημα.

Το περιεχόμενο του εγχειριδίου

Η δομή του κειμένου έχει ως εξής. Μετά από το εν λόγω εισαγωγικό κεφάλαιο στο κεφάλαιο 1 αναφερόμαστε στην έννοια και στη σημασία της θεώρησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως εκπαίδευσης αναφερόμενης σε ενήλικους πολίτες (ενότητα 1) και παρουσιάζουμε το εκπαιδευτικό σχέδιο του μαθήματος ως ένα παράδειγμα κατασκευής ενός εκπαιδευτικού σχεδίου οιαδήποτε μαθήματος θα ήθελε κάποιος να σχεδιάσει (ενότητα 2).

Στο κεφάλαιο 2 αναφερόμαστε συνοπτικά στις θεωρίες της επιστήμης καθώς εκτιμούμε ότι αυτή η επαφή θα είναι χρήσιμη στη διαμόρφωση μίας σφαιρικής εικόνας για την έννοια της επιστήμης και τα όρια των επιστημονικών θεωριών, αποφεύγοντας το σκόπελο της «θεοποίησης» της επιστήμης ως παράγοντα από όπου εκπορεύεται η όποια «αλήθεια».

Στο κεφάλαιο 3 επιχειρούμε μία εισαγωγή στην επιστήμη της Ψυχολογίας καθώς και της Συμβουλευτικής προκειμένου στα επόμενα κεφάλαια να παραθέσουμε βασικές έννοιες για τις ψυχολογικές-συμβουλευτικές θεωρίες σύμφωνα με την κατάταξη του Frey.

Το κεφάλαιο 4 αναφέρεται στις Λογικές-Ενορατικές θεωρίες και κυρίως στη Λογικοθυμική προσέγγιση.

Στο κεφάλαιο 5 αναφερόμαστε στις Συναισθηματικές-Ενορατικές θεωρίες. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στη Φρουδική και στις νεοφρουδικές θεωρήσεις, την Υπαρξιακή και την Ανθρωπιστική προσέγγιση.

Στο κεφάλαιο 6 γίνεται σύντομος λόγος για τις Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες με αναφορά στη Μορφολογική θεώρηση.

Στο κεφάλαιο 7 γίνεται λόγος για τις Λογικές-Δραστικές θεωρίες και επικεντρωνόμαστε στη Συμπεριφοριστική θεώρηση.

Το κεφάλαιο 8 κάνει μία σύντομη αναφορά στην προσέγγιση του Νευρογλωσσικού προγραμματισμού και επικεντρωνόμαστε στις εφαρμογές του στη διαπροσωπική επικοινωνία και στη μάθηση.

Στο κεφάλαιο 9 αναφερόμαστε στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, στα κυριότερα ψυχολογικά εμπόδια άσκησης του συμβουλευτικού ρόλου και περιληπτικά στους κυριότερους μηχανισμούς άμυνας που εμποδίζουν την άσκηση αυτού του ρόλου.

Στο κεφάλαιο 10 παρουσιάζουμε μία πρόταση εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μας θεμελιωμένη στο επιστημονικό υπόβαθρο που παρουσιάζεται στο σύγγραμμα αυτό και η οποία έχει εφαρμοστεί με επιτυχία και έχει αξιολογηθεί με έγκυρο ερωτηματολόγιο από ένα μεγάλο πληθυσμό εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτές ενηλίκων.

Ακολουθεί η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στο σύγγραμμα καθώς και η εργογραφία του συγγραφέως.

Στο παράρτημα παρατίθεται ένα διδακτικό και αυτοαξιολογικό εργαλείο, τα ΦΥλλα Πρωτότυπων Εργασιών (ΦΥ.ΠΡ.Ε.), το οποίο έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στο να προβάλλει τη σημασία και τη χρησιμότητα της εμπλοκής του ίδιου του διδασκόμενου στη διερεύνηση της δικής του προτιμώμενης στρατηγικής μάθησης. Επίσης, παρατίθεται μία διαδικασία αξιολόγησης της διδακτικής πράξης (Δ.Α.ΔΙ.Π.) την οποία προτείνουμε προς εφαρμογή στην τελική αξιολόγηση μίας διδακτικής διαδικασίας.

Τέλος, παρατίθενται α) ένα ερωτηματολόγιο αρχικής γνωριμίας με το φοιτητή και ανίχνευσης των αρχικών προσδοκιών του από το πανεπιστήμιο και το συγκεκριμένο μάθημα και β) ένα ερωτηματολόγιο ενδιάμεσης ανατροφοδότησης, οι απαντήσεις των οποίων αξιοποιούνται για την κατάρτιση και την αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδίου του μαθήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως εκπαίδευση ενηλίκων

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι από τη φύση της εκπαίδευση «ενηλίκων» καθώς η ηλικία των φοιτητών προσιδιάζει σε εκείνη των ατόμων που θεωρούνται ως ενήλικες, αν και ο όρος επιδέχεται πολλαπλούς προσδιορισμούς ανάλογα με το θεωρούμενο ως επίπεδο ωρίμανσης ενός ατόμου στη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα. Άλλωστε, οι ίδιοι οι φοιτητές απαιτούν να θεωρούνται ως ισότιμοι πολίτες επικαλούμενοι την ωριμότητά τους, για αυτό και το ενδιαφέρον της προσέγγισης της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μέσω των μαθημάτων ανθρωπιστικής κατεύθυνσης, ως εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως εν συντομία παρουσιάζει η ενότητα που ακολουθεί.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να σας εισάγει στην έννοια του νεοαναδυόμενου επιστημονικού κλάδου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθήσει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο να αυτοπροσδιορισθεί μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον κατανόησης και αποδοχής.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να:

- αναφέρετε τις επιμέρους διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων από αυτή των ανηλίκων εκπαιδευομένων
- είστε ευαισθητοποιημένοι στην αξία της στην εκπαιδευτική πράξη

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- εκπαίδευση ενηλίκων
- θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, J. 1991)

Ενότητα 1: Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης²

Ο Mezirow (1991), θεωρεί ότι ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να:

- βοηθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επικεντρώνουν και να εξετάζουν τις παραδοχές που καθορίζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους
- τους βοηθούν να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των παραδοχών
- τους βοηθούν να εντοπίζουν και να διερευνούν μία σειρά από εναλλακτικές παραδοχές
- τους βοηθούν να αξιολογούν την αξιοπιστία των παραδοχών τους δια μέσου της επιτυχούς συμμετοχής τους σε διάλογο.

Περιγράφει, δε, το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων ως εξής : «Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, στη Μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη

² Καταρτζής Γιάννης, εργασία στο πλαίσιο υλοποίησης, με επιμορφωτή τον συγγραφέα, του προγράμματος «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, ομάδα Pelop 2, Τρίπολη 2008

ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Ο έλεγχος της εγκυρότητας των κανόνων συμπεριφοράς που απορρέουν από αυτές τις δεσμεύσεις είναι συνεχώς ανοικτός για επανεξέταση μέσω κριτικού διαλόγου. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν κατηχούν. Δημιουργούν ευκαιρίες και ενισχύουν κανόνες που υποστηρίζουν την πιο ελεύθερη και ολοκληρωμένη συμμετοχή στο διάλογο και στη δημοκρατική κοινωνική και πολιτική ζωή. Καταβάλουν κάθε προσπάθεια να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα όσο το δυνατόν πιο σύντομα και γίνονται οι ίδιοι συνεργατικοί μαθητές. Γίνονται οι ίδιοι παράδειγμα, μοιράζονται τη δέσμευσή τους και δρουν σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους συμμετέχοντες να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων από εναλλακτικές οπτικές, να καταλήγουν στις καλύτερες δυνατές κρίσεις μέσα από το διάλογο, και να δρουν αποτελεσματικά σύμφωνα με αυτές. Στο πλαίσιο κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα κοινωνικά κινήματα, η συνδικαλιστική και λαϊκή εκπαίδευση ή τα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι δυνατόν να επιλέγουν να εργάζονται με εκπαιδευόμενους με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι» (Mezirow, J. 2007).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει γεννηθεί, έχει μεγαλώσει και έχει εκπαιδευτεί σε ένα περιβάλλον που δεν ήταν πάντα της επιλογής του. Πολλές φορές ο ίδιος ίσως να μην ήταν σε θέση να διαμορφώσει τα κριτήρια με τα οποία θα διαμόρφωνε το επιθυμητό για αυτόν περιβάλλον. Ο χώρος που ζει δημιουργεί σε αυτόν ένα πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από παραδοχές, περιορισμούς, δογματισμούς και στάσεις ζωής.

Η γέννησή, οι πρώτες του εμπειρίες και συνολικά η φροντίδα και η διαπαιδαγώγησή του πραγματοποιείται μέσα σε έναν χώρο που χαρακτηρίζεται από πατριαρχική, κυρίως, λογική και συμπεριφορά, χώρο στον οποίο τα δυο φύλα δεν έχουν πάντα τις ίδιες προσφορές και ευκαιρίες, χώρο στον οποίο του προσφέρεται απλόχερα υπερπροστασία. Το παιδί αντιμετωπίζεται κυρίως ως απολαμβάνων υπερπροστασίας, ως αποδέκτης εντολών που πρέπει να εκτελέσει και αφομοιώσει, και όχι ως μια ξεχωριστή οντότητα, η οποία πρέπει με βάση το διάλογο, το παράδειγμα και την διακριτική καθοδήγηση να δημιουργήσει τους κανόνες και τις στάσεις που πρέπει να αποκτήσει στη ζωή του.

Στο σχολικό περιβάλλον έρχεται αντιμέτωπος με ένα κύμα γνώσεων που πρέπει να μάθει, να αφομοιώσει για να επιβραβευτεί με κάποιο χαρακτηρισμό. Η εκπαίδευσή του αποτελεί μια στείρα μεταφορά γνώσης που τις περισσότερες φορές αποτελεί μονόπλευρη θεώρηση και αντιμετώπιση της ανθρώπινης υπόστασης. Η πολιτιστική, η ιστορική και η θρησκευτική αναφορά διακρίνεται από μια μονοδιάστατη οπτική χωρίς τις περισσότερες φορές να ανοίγει διαδρόμους πολύπλευρης σκέψης και προβληματισμού. Στον πανεπιστημιακό χώρο η κατάσταση κάπως βελτιώνεται. Η ελευθερία διακίνησης σκέψεων, ιδεών και προβληματισμού ανοίγει τους πνευματικούς ορίζοντες του πέρα από το αντικείμενο των σπουδών του. Είναι το χρονικό εκείνο σημείο στο οποίο του δίνεται η δυνατότητα να είναι συμμετέχων στο διάλογο, να αναστοχαστεί την μέχρι τότε πνευματική διαδρομή του και να καθορίσει την νέα πορεία του στο κατόπιν κοινωνικό και εργασιακό του περιβάλλον. Για αυτό το λόγο και ο διδάσκων καλό είναι να σκέφτεται και να ενεργεί ως εκπαιδευτής ενηλίκων προσώπων και όχι ανηλίκων μαθητών.

Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει χαρακτηρίζεται από τη λογική του καταναλωτισμού, των άνισων ευκαιριών και του καθημερινού αγώνα για το βιοπορισμό. Ελάχιστα χρονικά περιθώρια διαθέτει για ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, για παρακολούθηση πολιτιστικών και κοινωνικών ρευμάτων και προφανώς για

αναστοχασμό, αναθεώρηση-ίσως-των στάσεων του απέναντι σε νέες καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει.

Διαμορφωμένος με απόψεις-θέσεις, παραδοχές και στάσεις που έχουν διαμορφωθεί σε όλη την πορεία του, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, μέσα από το πλαίσιο στο οποίο πλάστηκε και ζει οφείλει :

- Να μην παραμένει ουδέτερος, αν και ελάχιστες φορές στη διάρκεια της διαπαιδαγώγησής του ζητήθηκε η γνώμη του.
- Να θεωρείται πολιτισμικός ακτιβιστής, ενώ μορφώθηκε και αναπτύχθηκε μέσα σε ιδέες ενός μόνο πολιτισμού.
- Να ενισχύει την ελεύθερη συμμετοχή στο διάλογο, αν και η ενεργός συμμετοχή του σε διαδικασίες που απαιτούν διάλογο και ελλιπής ήταν και πολλές φορές δεν απέδιδαν και το αναμενόμενο.
- Να προσπαθεί να ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους στη συμμετοχική ανακάλυψη της γνώσης, αν και εκείνος σχεδόν ποτέ δεν συμμετείχε σε μια τέτοιας μορφής μάθηση.
- Να μην είναι κατηχητής, ενώ ο ίδιος στα πρώτα και σημαντικά βήματα της ζωής του γινόταν δέκτης κατήχησης.

Και βέβαια το τεράστιο ερώτημα είναι: πως άραγε μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να δρα σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του και να αποτελεί παράδειγμα;

Αν μελετήσουμε όλα αυτά από την οπτική γωνία του εκπαιδευόμενου, φαίνεται ότι το πρόβλημα γίνεται ακόμα πιο σύνθετο. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει περάσει σχεδόν από τα ίδια μονοπάτια και τις περισσότερες φορές με λιγότερη εμπειρία μιας και πολλοί δεν έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Πως περιμένουν αυτοί να είναι ο εκπαιδευτής τους; Τι παραδοχές έχουν σχηματίσει για αυτόν; Ποια είναι η προηγούμενη εμπειρία τους όσον αφορά τη διεργασία της μάθησης; Πόσες άραγε θετικές εμπειρίες μεταφέρουν για τους εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτές);

Σύνθετο και δύσκολο θεωρώ το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων εφόσον για να μπορέσει να πετύχει το στόχο του, τη μετασηματίζουσα μάθηση, θα πρέπει πρώτος αυτός να μετασηματίζει την εμπειρία του, να αποβάλλει προκαταλήψεις, παραδοχές, αρνητικές εμπειρίες και παρωχημένες διδακτικές μεθόδους. Θα πρέπει να διαμορφώσει στάση ζωής που να απέχει από κάθε είδους δογματισμό. Να μπορεί όχι μόνο να δέχεται τη διαφορετικότητα, αλλά και να την αναδεικνύει. Να μπορεί και να κατανοεί τη στάση ζωής και τις παραδοχές που μεταφέρει ο εκπαιδευόμενος, να «μπαίνει» στη θέση του και να γίνεται συμμετοχος στην αλλαγή του, αλλάζοντας πολλές φορές και ο ίδιος. Το σημαντικότερο, όμως, είναι να μη θεωρεί τον εαυτό του αυθεντικό μεταφορέα γνώσης αλλά έναν «εργάτη» που την κατεργάζεται και την υπηρετεί.

Ως επιβράβευση θα έχει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου και την ενεργό συμμετοχή του στο έργο τους. Μήπως και αυτό δεν αποτελεί τη σημαντικότερη αμοιβή για τον συνειδητοποιημένο «εκπαιδευτή»;

Ενότητα 2: Το εκπαιδευτικό σχέδιο μαθήματος

ΣΚΟΠΟΣ

Ο γενικός σκοπός του εκπαιδευτικού σχεδίου διδασκαλίας ενός μαθήματος είναι να παρουσιάσει προς τους μαθητάνοντες³, αλλά και κάθε άλλο ενδιαφερόμενο το Τι, το Γιατί, το Πως και το Πόσο καλά της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι επί μέρους μαθησιακοί στόχοι του μαθήματος παρουσιάζονται με τη μορφή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- αναφέρετε τι είναι ένα εκπαιδευτικό σχέδιο και τι η διαδικασία αξιολόγησης μίας μαθησιακής πορείας
- περιγράψετε τα επί μέρους στάδια της δημιουργίας τους
- κατασκευάζετε ένα δικό σας εκπαιδευτικό σχέδιο και μία διαδικασία αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας
- είστε ευαισθητοποιημένοι στην αξία τους στην εκπαιδευτική πράξη

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- εκπαιδευτικό σχέδιο
- αξιολόγηση μαθησιακής πορείας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο σχεδιασμός μίας διδακτικής ενότητας, και κατά προέκταση ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού προγράμματος, απαιτεί το βέλτιστο συνδυασμό του θεματικού περιεχομένου της με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ώστε να εξασφαλίζεται η επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Αποτελεί ως εκ τούτου μία συστηματική διαδικασία, που περιλαμβάνει διαδοχικά βήματα και απαιτεί συνεχή κριτική εκτίμηση και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων στοιχείων. Η επιδιωκόμενη όμως πληρότητα και σαφήνεια δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποβαίνει σε βάρος μίας ευελιξίας απαραίτητης για την επίτευξη των στόχων της.

2.1. Το Εκπαιδευτικό Σχέδιο

Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σχεδίου κατά το στάδιο της προετοιμασίας ενός διδάσκοντα προτού αναλάβει το διδακτικό του έργο συνιστά ένα απαραίτητο βήμα προς μία επιστημονικά έγκυρη και αξιόπιστη εκπαιδευτική δράση. Η ανά χείρας εργασία αποτελεί μία σύντομη παρουσίαση του εκπαιδευτικού σχεδίου βάσει του οποίου προτείνεται να πραγματοποιείται η διδασκαλία της Συμβουλευτικής ως ένα εξαμηνιαίο μάθημα.

Το όλο εγχείρημα ακολουθεί τη φιλοσοφία και την πρακτική του επιστημονικού χώρου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η δομή της εργασίας ακολουθεί την σειρά των βημάτων που μας προτείνει ο επιστημονικός αυτός χώρος, δηλαδή Πληροφορίες, Σκοπός και στόχοι, Περιεχόμενο, Τεχνικές-Μέσα-Χρονοδιάγραμμα, Αξιολόγηση.⁴

³ Στο εξής χρησιμοποιούμε το πρώτο ενικό πρόσωπο γένους αρσενικού ως αναφερόμενο στην πληρότητα, ολότητα του ανθρώπου (εκ του ανω- θρώσκω) ανεξαρτήτως φύλου ή άλλης επί μέρους ιδιότητάς του.

⁴ Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ε.Κε.Πισ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές, Τόμος III, χ.χ., σελ.51

2.2. Συνοπτική περιγραφή του Μαθήματος της Ψυχολογίας

Γενικός σκοπός του μαθήματος της ψυχολογίας είναι να παράσχει στο μανθάνοντα όλα εκείνα τα γνωστικά, συναισθηματικά εφόδια, αλλά και τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να γίνει ικανός να διαχειριστεί τον εαυτό του με επιτυχία μέσα στο απαιτητικό περιβάλλον, αρχικά του πανεπιστημίου και στη συνέχεια του επαγγελματικού χώρου όπου θα αναζητήσει εργασία.

Βασικός άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι θεματικές ενότητες του μαθήματος είναι η σύνδεση σύγχρονων και διαχρονικά ισχυρότων πορισμάτων του επιστημονικού χώρου της αναπτυξιακής, εκπαιδευτικής, βιομηχανικής Ψυχολογίας, αλλά και της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής - κλάδοι μεταξύ των οποίων υπάρχει άρρηκτη διασύνδεση - με την επιστήμη και την τεχνολογία.

Σκοπός του διδάσκοντος δεν είναι να προσθέσει ένα ακόμη γνωστικό φορτίο στους ώμους του μανθάνοντα, του φοιτητή, αλλά να τον βοηθήσει: α) στο να μάθει καλύτερα, ευκολότερα και γρηγορότερα και άλλα γνωστικά αντικείμενα, β) να τον ευαισθητοποιήσει στην ανάγκη να σκύψει προς τα έσω, ώστε διαμέσου ενός επαρκούς επιπέδου αυτογνωσίας να αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον καταστήσουν ικανό να διαχειρίζεται με αυθεντικότητα, με άνευ όρων αποδοχή και με ενσυναίσθηση (για να θυμηθούμε τον Carl Rogers) τη σχέση του με τον “άλλο”. Απώτερος σκοπός να καταστεί ο μανθάνων φοιτητής ικανός τόσο στο να δημιουργεί στο πανεπιστήμιο και στο επάγγελμα, όσο και να μάθει νέους τρόπους χαίρεται τη ζωή σε όλα τα στάδια της.

Μία σύντομη ανασκόπηση στις αγγελίες εύρεσης εργασίας αποκαλύπτει ότι εκείνο που ζητούν οι σημερινοί εργοδότες δεν είναι πια τα πολλά πτυχία (απαραίτητα και αυτά, που όμως, τελούν εν αφθονία) αλλά, δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και διαχείρισης προβλημάτων, στοιχεία που κατά τεκμήριο ανήκουν στους εκπαιδευτικούς στόχους του εν λόγω μαθήματος. Με άλλα λόγια πρόκειται για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Golman, 2000).

2.3. Πληροφορίες για το μάθημα της Ψυχολογίας - Βήμα 1^ο

Προκειμένου να προχωρήσουμε με επιστημονική επάρκεια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην πλήρη σύνταξη του Εκπαιδευτικού Σχεδίου χρειάζεται να αντλήσουμε τα βασικά στοιχεία που μας είναι απαραίτητα, απαντώντας στα ακόλουθα επτά ερωτήματα.

2.3.1. Ποιος (Εισηγητής),

2.3.2. Σε ποιόν (προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία με έμφαση στην τωρινή ψυχολογική κατάσταση),

2.3.3. Που και Πότε (Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος),

2.3.4. Τι (Θέμα και Περιεχόμενο),

2.3.5. Γιατί (Στόχοι),

2.3.6. Πως (Εκπαιδευτικές Τεχνικές) και **Με τι** (Μέσα), και

2.3.7. Πόσο καλά (Αξιολόγηση).⁵

Στο συγκεκριμένα μάθημα τα στοιχεία αυτά έχουν ως ακολούθως.

2.3.1 Εισηγητής (το «Ποιος»)

Ο διδάσκων το μάθημα οφείλει να έχει διεπιστημονική συγκρότηση θεμελιωμένη στους συγγενείς κλάδους της Συμβουλευτικής, της Αγωγής, της

⁵ αλλά και πως θα γνωρίζω εάν επιτεύχθηκε το «τόσο καλά»..

Κοινωνιολογίας, αλλά και επαρκή διδακτική και επαγγελματική εμπειρία στη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.

2.3.2. Καταρτιζόμενοι (το «Σε ποιόν» απευθύνεται η διδασκαλία)

2.3.2.1 Σύνθεση της ομάδας των φοιτητών

Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι,Α. (2000, τ. 68, σ. 38), οι φοιτητές σε παγκόσμια κλίμακα αποτελούν μια «ομοιογενή» ομάδα από νέους 19 έως 22-25 ετών, οι οποίοι δεν έχουν ενταχθεί στην παραγωγική διαδικασία της αγοράς εργασίας, αλλά προετοιμάζονται να ασκήσουν επαγγέλματα υψηλών προδιαγραφών που απαιτούν καλές βασικές γνώσεις και υψηλό πνευματικό δυναμικό. Η ομάδα αυτή, ευρισκόμενη, κατά τον Erikson, στο στάδιο τελικής διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας αντιμετωπίζει την περίοδο αυτή της ζωής της ως μία περίοδο κρίσης. Εξ ου και ο σημαντικός ρόλος των ανθρωπιστικών μαθημάτων στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών.

Επίσης, υπάρχει μια μερίδα φοιτητών και μάλιστα τα τελευταία χρόνια αυξάνεται όλο και περισσότερο, οι οποίοι είναι μεγαλύτερης ηλικίας από αυτές που προαναφέρθηκαν, με την έννοια ότι πρόκειται για άτομα κυρίως μέσης ηλικίας. Τα άτομα αυτά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα προσαρμογής. Επιλέγουν να σπουδάσουν είτε γιατί έχουν ανακαλύψει τις ιδιαίτερες κλίσεις τους είτε για να αυξήσουν τις γνώσεις και τα οικονομικά τους οφέλη.

2.3.2.2. Προϋπάρχουσα γνώση

Οι φοιτητές των γενικών τμημάτων προερχόμενοι συχνά από ένα θετικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν αναμένεται να έχουν προηγούμενη επαφή με την ψυχολογία. Αντίθετα, μπορεί να έχουν και μία αρνητική στάση ή/και μία προκατάληψη, οφειλόμενη σε ότι έχουν ακούσει από άλλους. Εξ ου και η ιδιαίτερη αξία της σωστής εισαγωγής τους στην επιστημονική περιοχή των ανθρωπιστικών επιστημών.

2.3.2.3. Ψυχολογία της ομάδας

Ο νεαρός φοιτητής και η νεαρή φοιτήτρια βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ εφηβείας και ενηλικίωσης, μοιραζόμενοι όλες τις αναπτυξιακές κρίσεις και εκρήξεις αυτής της ηλικίας με όλους τους άλλους συνομηλίκους τους. Αυτή η ομάδα όμως παρουσιάζει και μία ιδιαιτερότητα: την έντονη ενασχόληση με τη μάθηση, αλλά και την οικονομική εξάρτηση.

Με την εισαγωγή και τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο, το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει μια νέα πραγματικότητα που περιλαμβάνει πάρα πολλές προκλήσεις, καταστάσεις και γνωριμία με νέους ανθρώπους. Προσπαθεί να προσαρμόσει στα μέτρα του αυτές τις νέες αλλαγές γιατί οι αλληλεπιδράσεις του με το νέο περιβάλλον, προκαλούν στο άτομο κρίσεις, κυρίως κρίσεις ταυτότητας, που μπορεί να καταλήξουν σε διαταραχές που επηρεάζουν τον ψυχισμό του ατόμου. Προσπαθεί να ξεπεράσει τον προηγούμενο τρόπο ζωής, που είχε να κάνει με την οικογένεια, το σχολείο, τις οικονομικές υποχρεώσεις και το κοινωνικό περιβάλλον.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω έρχεται η προηγούμενη κατάσταση που βρίσκονταν, δηλαδή εκείνη που χαρακτηρίζονταν από σταθερότητα και οικογενειακή ασφάλεια από την οποία προσπαθεί να απεξαρτηθεί, χωρίς όμως να γνωρίζει κατά πόσο θα επηρεαστεί από τις μελλοντικές του φιλοδοξίες (Κιούσης Σ, 1996, σ. 45). Επομένως, η εισαγωγή του ατόμου στο Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζεται ως κρίσιμο συμβάν της ζωής και αποτελεί μια πρόκληση για την ψυχική υγεία του (Καλαντζή-Αζίζι, 1996, σ. 51-2).

Στόχο του μαθήματος της Ψυχολογίας, πέρα από την γνωστική ανάπτυξη, αποτελεί η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης, μέσα από τη διενέργεια σεμιναρίων και άλλων επιστημονικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων όπως τη δημιουργία μίας

δομής συμβουλευτικής ψυχολογικής υποστήριξης των φοιτητών, για τις οποίες κάνουμε λόγο σε ανεξάρτητο κείμενό μας.

Σκοπός της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών, λοιπόν, είναι η άμεση ψυχοκοινωνική υποστήριξή τους για να μπορέσουν να ξεπεράσουν δυσκολίες προσαρμογής το καινούργιο εκπαιδευτικό περιβάλλον έγκαιρα και αποτελεσματικότερα, και να βρουν τρόπους επίλυσης εξελικτικών-μετεφηβικών αναζητήσεων και προβληματισμών.⁶ (Καλαντζή-Αζίζι, 2000).

2.3.3. Κοινωνικό περιβάλλον, χώρος, χρόνος (το «Που» και το «Πότε»)

Οι παραδόσεις του μαθήματος πραγματοποιούνται κατά το χρονικό διάστημα από τον Φεβρουάριο μέχρι τις αρχές του Ιουνίου, σε μία από τις 10 αίθουσες διδασκαλίας του πανεπιστημιακού τμήματος στην Τρίπολη. Ο αριθμός των μαθημάτων, τα οποία προβλέπονται προκειμένου να θεμελιωθεί ακαδημαϊκό εξάμηνο σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι δεκατρία.

2.3.4. Θέμα (το «Τι»)

Η δική μας πρόταση για τη θεματολογία μίας πλήρους σειράς μαθημάτων συμβουλευτικής ακολουθεί το εξής σκεπτικό.

Ο φοιτητής ενός γενικού τμήματος δεν πρόκειται, ασφαλώς, να γίνει ψυχολόγος. Το ενδιαφέρον του είναι να δομήσει ένα στέρεο γνωστικό υπόβαθρο θεμελιωμένο στα κύρια μαθήματα (κορμού) του προγράμματος σπουδών του. Είναι συνήθης η αντίληψη, σε όσους δεν γνωρίζουν από κοντά το θέμα, ότι μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών δεν φαίνεται να είναι χρήσιμα στο φοιτητή που σπουδάζει σε γενικά τμήματα όπως, στις σχολές επιστήμης και τεχνολογίας. Πρόκειται για μία αντίληψη που αξίζει να την αναστοχαστεί κάποιος, καθώς, στο σύγχρονο κόσμο της τεχνολογίας γίνεται όλο και περισσότερο απαιτητό να εφοδιαστεί ο επαγγελματίας με στοιχεία κατανόησης και διαχείρισης του εαυτού του ως ένα απαραίτητο στάδιο στην πορεία για μία δημιουργική αξιοποίηση των γνώσεών του ώστε να μπορέσει να ωφεληθεί τόσο ο ίδιος όσο και το περιβάλλον του. Η διεπιστημονικότητα είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ το ζητούμενο στον επιστημονικό, και όχι μόνο, χώρο. Στην εκπαίδευση αυτή η ανάγκη εκφράζεται με την έννοια της διαθεματικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Άλλωστε στα αναλυτικά προγράμματα των μεγαλύτερων πανεπιστημιακών τεχνολογικών ιδρυμάτων, διεθνώς, τα ανθρωπιστικά μαθήματα αποτελούν βασικό συστατικό.

Οι ρόλοι του φοιτητή μας κείνται σε τρία επίπεδα, αυτό του ατόμου, αυτό του φοιτητή και αυτό του μελλοντικού επαγγελματία. Αυτοί οι τρεις διαφορετικοί ρόλοι αποτελούν και το πεδίο του ενδιαφέροντος μας, ως διδάσκοντες, προκειμένου να καταρτίσουμε το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πρόθεσή μας, λοιπόν, είναι πρώτον, να βοηθηθεί ο φοιτητής να διερευνήσει θεμελιωδώς τη συγκρότηση του συστήματος του εαυτού του (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα), δεύτερον να βοηθηθεί στο πώς να μαθαίνει καλύτερα ευκολότερα και γρηγορότερα τα άλλα μαθήματα (ανίχνευση του προσωπικού μαθησιακού στυλ, των προτιμώμενων στρατηγικών μάθησης, αντιμετώπιση μαθησιακού άγχους) και τρίτον πώς να προετοιμαστεί για την είσοδό του στο επάγγελμα, κατακτώντας δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας,

⁶ Καλαντζή-Αζίζι Α., Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών, Ελληνικά Γράμματα, 2000

προετοιμασίας για δημόσιες ομιλίες, διεξαγωγής συνεντεύξεων, διαχείρισης κρίσεων, κ.α., αλλά και εφαρμογής της ψυχολογίας στην τεχνολογία των τηλεπικοινωνιών. Στόχοι, για την επίτευξη των οποίων δεν επαρκεί ο διαθέσιμος χρόνος για τις παραδόσεις αλλά θα χρειαστούν και επιπρόσθετες συναντήσεις με τη μορφή ημερίδων και φροντιστηριακών μαθημάτων.

Προκειμένου να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στη χρησιμότητα της διδασκαλίας του μαθήματος ακόμη και για φοιτητές θετικών επιστημών και τεχνολογίας, αναφέρουμε τα όσα έχουν λεχθεί, μεταξύ άλλων, και από τον καθηγητή Chandrasekaran, Balakrishnan ειδικό στην αρχιτεκτονική της τεχνητής νοημοσύνης ότι: «οι αισθητηριακές-αντιληπτικές εμπειρίες αποτελούν τμήμα της γνωστικής μας κατάστασης σαν εσωτερικές αναπαραστάσεις που παίρνουν μέρος στη διαδικασία της σκέψης» και έχουν σημασία στη μοντελοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης» (Chandrasekaran, Balakrishnan. 2007, σελ.2).⁷

Μετά την παράθεση των γενικών πληροφοριών που αφορούν στο μάθημα προχωρούμε στη παρουσίαση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδίου.

2.4. Το Εκπαιδευτικό Σχέδιο του μαθήματος της Ψυχολογίας για τους φοιτητές τμήματος Επιστήμης και Τεχνολογίας

2.4.1 Σκοπός και Στόχοι (το «Γιατί» - Βήμα 2^ο)

Ο γενικός σκοπός περιγράφηκε ανωτέρω.

Ερχόμαστε τώρα να επικεντρωθούμε στους γνωστικούς, στους συναισθηματικούς και στους πραξιακούς ή ψυχοκινητικούς παιδαγωγικούς⁸ στόχους της «διδασκαλίας»⁹ του μαθήματος. Οι στόχοι αυτοί διαφοροποιούνται από μάθημα σε μάθημα για το λόγο αυτό και δεν παρουσιάζονται αναλυτικά στο γενικό πλαίσιο σύνταξης του εκπαιδευτικού σχεδίου για το εξάμηνο.

Μέσα από την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα και ανάλογα με την προσωπική τους συμμετοχή αναμένεται με την περάτωσή του να έχουν αποκτήσει νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν αποτελεσματικά :

- να γνωρίζουν επαρκώς τον εαυτό τους σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που συνδέονται με την μαθησιακή τους ικανότητα και την καθημερινή ζωή στο πανεπιστήμιο (αυτογνωσία)
- να γνωρίζουν το πώς να μαθαίνουν καλύτερα το κάθε θέμα ανατρέχοντας στα προσωπικά τους μαθησιακά χαρακτηριστικά (κυρίαρχος αισθητηριακός τύπος, προτιμώμενη στρατηγική μάθησης), βελτιώνοντας συνεχώς τις μαθησιακές τους δεξιότητες (μαθησιακή αριστεία)
- να διαχειρίζονται δημιουργικά το αναπόφευκτο μαθησιακό άγχος
- να τονώνουν από μόνοι τους την αυτοεκτίμησή τους, βελτιώνοντας το αίσθημα ευεξίας

7 Chandrasekaran, Balakrishnan (2007). "Multimodal Cognitive Architecture: Making Perception More Central to Intelligent Behaviour". In : Seminario De Computation, Viernes April 2007 and in MIT Press/AAAI Press-published book on Diagrammatic Reasoning, 1991

⁸ «Παιδαγωγικοί» είναι οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν στο τέλος της παρέμβασής μας, ενώ ως «εκπαιδευτικούς» στόχους εννοούμε εκείνους που αφορούν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας στις οποίες θα επιστρέψει ο καταρτιζόμενος μετά την «παιδαγωγική» - επιμορφωτική συνάντησή μας.

⁹ Noye D., Piveteau J., Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999, σελ.15

- να βελτιώνουν τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και διδασκαλίας
- να σχεδιάζουν το καταλληλότερο για αυτούς πρόγραμμα μελέτης σε επίπεδο πτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, αλλά και επαγγελματικού προσανατολισμού

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:

Υπενθυμίζουμε ότι οι γνωστικοί στόχοι, καθώς και οι συμπεριφορικοί (ή όπως αλλιώς ονομάζονται πραξιακοί ή ψυχοκινητικοί) έχουν το συγκριτικό πλεονέκτημα αναφορικά με τους συναισθηματικούς το ότι μπορούν να γίνουν αντικείμενο αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό και οφείλουμε από το στάδιο του σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας να κατασκευάσουμε τα εκάστοτε κατάλληλα αξιολογικά εργαλεία. Οι στόχοι σε επίπεδο στάσεων μπορούν να «αξιολογηθούν» μόνο με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων (δεν επιδέχονται «αντικειμενική» αξιολόγηση) :

Προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος θέσπισης μαθησιακών στόχων σε επίπεδο δημιουργίας στάσεων κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, παραθέτουμε ένα παράδειγμα στόχων από την ενότητα «Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας».

«Με το τέλος των μαθημάτων οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να εφαρμόζουν στη σχέση τους με τους ανθρώπους που συναλλάσσονται τις τρεις βασικές αρχές που διετύπωσε ο Carl Rogers, ήτοι να :

- *είναι αυθεντικοί, δηλαδή να αποκτήσουν την δεξιότητα επί τη εμφανίσει ενός εξωτερικού γεγονότος να συνειδητοποιούν τη ροή των συναισθημάτων τους και να διακρίνουν τον τρόπο και τον χρόνο που θα τα μοιράζονται με τον «άλλο» (λεκτικά και αλεκτικά), εάν και όταν αυτό είναι χρήσιμο («αυθεντικότητα-γνησιότητα»)*
- *έχουν εσωτερικεύσει την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου» και να είναι σε θέση να προσφέρουν στον άλλο αποδοχή χωρίς όρους, θετικό ενδιαφέρον, ζεστασιά χωρίς κτητικότητα («άνευ όρων αποδοχή»)*
- *είναι δεκτικοί στον διαφορετικό τρόπο έκφρασης του «άλλου», δηλαδή να κατανοούν τον άλλο τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση του «άλλου» («ενσυναίσθηση»)¹⁰*
- *εγκαθιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αρμονίας με τους άλλους (συντονισμός)»*

Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων:

Μεταφέρουμε από μία άλλη θεματική ενότητα, αυτή της τόνωσης της αυτοεκτίμησης τους αντίστοιχους στόχους σε επίπεδο απόκτησης δεξιοτήτων.

«Με το τέλος των μαθημάτων οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να :

- *διερευνούν τις παράλογες ιδέες που καταδυναστεύουν την ζωή τους και να **αντιπαραθέτουν** σε αυτές τις αντίστοιχες λογικές σκέψεις, όπως αυτές που θα παρουσιαστούν στην διάρκεια του μαθήματος*
- *γνωρίζουν πώς να **μετατρέπουν** τα αγχοτικά συναισθήματα σε πιο ταιριαστά για την περίπτωση συναισθήματα*

¹⁰ Rogers, C. (1970). Ομάδες συνάντησης : Αυτογνωσία -Ψυχολογία Ομάδων Επικοινωνίας, Δίοδος, Αθήνα

- να διερευνούν το πόσο εξαρτημένος είναι ο τρόπος που σκέπτονται και να εφαρμόζουν τις αρχές με τις οποίες γίνεται θεραπεία του εξαρτημένου τρόπου σκέψης
- να συνειδητοποιούν και να ασκούν το δικαίωμα επιλογής στη ζωή
- να εργάζονται πάνω στις δεξιότητες αυτογνωσίας και διαπροσωπικής επικοινωνίας».

2.4.2. Περιεχόμενο (Το «Τι» αναλυτικά - Βήμα 3^ο)

Καθορισμός και Οργάνωση

Το βήμα αυτό περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό του περιεχομένου των δεκατριών μαθημάτων. Η λογική στην οποία βασίζεται η διαμόρφωση του προγράμματος είναι η εξής. Αντιστοιχώντας τους τρεις θεμελιώδεις ρόλους του φοιτητή μας ως α) ατομικής προσωπικότητας, β) ως μελλοντικού επαγγελματία τεχνολόγου γ) ως φοιτητή, κατανείμαμε ισοδύναμα τις θεματικές ενότητες, από απόψεως χρόνου και αριθμού μαθημάτων.

2.4.3. Εκπαιδευτική μεθοδολογία: Τεχνικές, Μέσα, Χρονοδιάγραμμα (το «Πως» - Βήμα 4^ο)

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία για τη διδασκαλία του μαθήματος βασίζεται στις αρχές – στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες είναι οι εξής : Ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη, η σύνδεση του αντικειμένου μάθησης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, η ανάπτυξη του κριτικού τρόπου σκέψης, οι αμφίδρομες σχέσεις διδάσκοντος –διδασκομένων.

2.4.3.1. Εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούμε δεν είναι τόσο η εισήγηση (η οποία θα έχει τη μορφή της εμπλουτισμένης εισήγησης), όσο εκείνες που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών, όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι μικρές πρακτικές εργασίες, το παίξιμο ρόλων, ο διάλογος, οι απαντήσεις σε ερωτήσεις, η εκμαίευση, η προσομοίωση, η συζήτηση σε μικρές ομάδες.

2.4.3.2. Εκπαιδευτικά μέσα

Συγγράμματα

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε ο διδάσκων επιθυμεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του μαθήματος στις απαιτήσεις των συγκεκριμένων φοιτητών και δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένα σύγγραμμα που να καλύπτει τις ανάγκες αυτές υπήρξε μέριμνα για τη συγγραφή Διδακτικών σημειώσεων ειδικά για τους φοιτητές του τμήματος , η οποία είχε ως αποτέλεσμα το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας.

Διδακτικά μέσα

- Πίνακας,
- Πίνακας χάρτου (flipchart),
- Ηλεκτρονικό διαφανοσκόπιο
- Έντυπο υλικό (ΦΥ.ΠΡ.Ε.)
- Καρτέλες,
- Διδακτικές σημειώσεις

2.4.3.3. Αξιολογικά μέσα

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου για αυτοαξιολόγηση (αρχική, ενδιάμεση, τελική)
- Αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με ερωτήσεις από τους εκπαιδευομένους

- Ετεροαξιολόγηση σε ομάδες των δύο ατόμων (με βάση κατάλογο παρατήρησης –check list, ή σωστών απαντήσεων)
- Προαιρετικά βιντεοσκόπηση για ατομική αυτοαξιολόγηση.

Στη συνέχεια παραθέτουμε, ενδεικτικά, μία άσκηση αυτοαξιολόγησης της μαθησιακής πορείας εκ μέρους των ίδιων των φοιτητών.

- 1) Καλούμε ένα εκπαιδευόμενο να θέσει μία ερώτηση σε ένα άλλο.
- 2) Αυτός που ρωτάει ελέγχει την εγκυρότητα της απάντησης, ενώ συμβάλλουν σε αυτό αρχικά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και ο εκπαιδευτής στη συνέχεια,
- 3) το άτομο που ερωτάται θέτει με τη σειρά του μία ερώτηση σε ένα τρίτο εκπαιδευόμενο.
- 4) Στο τέλος ο εκπαιδευτής διατυπώνει τη αξιολόγησή του προσπαθώντας να διορθώσει τις ερωτήσεις. Μπορεί να συγκεντρώσει τα κείμενα των ερωτοαπαντήσεων, για να κάνει σχόλια στον καθένα ξεχωριστά. Αν ο εκπαιδευτής νομίζει ότι παραλείφθηκαν σημαντικές ερωτήσεις, τις διατυπώνει ο ίδιος και συζητά με τους εκπαιδευομένους για ποίους λόγους δεν έλαβαν υπόψη αυτές τις πλευρές. Η διαδικασία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και στην τελική αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας, κάτι που έχουμε εφαρμόσει πολλές φορές σε πανεπιστημιακό επίπεδο με επιτυχία., όπως εκτίθεται παρακάτω

2.4.4. Αξιολόγηση (το «Πόσο καλά» - Βήμα 5^ο)

Τελική αξιολόγηση : η εξαγωγή του τελικού βαθμού εξαμήνου

Η πρόταση υπολογισμού του τελικού βαθμού της μαθησιακής επίδοσης των φοιτητών που παρουσιάζεται στην συνέχεια σκοπό έχει, αφού λάβει υπόψη της όλους τους παιδαγωγικούς παράγοντες, δηλαδή τον διδάσκοντα, τους διδασκόμενους, το μαθησιακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς εταίρους, την πανεπιστημιακή κοινότητα, να προσφέρει την δυνατότητα μίας επιστημονικώς έγκυρης και αξιόπιστης διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της ομάδας των φοιτητών που παρακολουθούν το μάθημα.

Στόχος μας είναι να εξαχθεί μία αριθμητική εκτίμηση της μαθησιακής πορείας ενός εκάστου των φοιτητών στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου και να εκτιμηθεί το τελικό μαθησιακό του επίπεδο (τελικός βαθμός εξαμήνου στο συγκεκριμένο μάθημα).

Τα στάδια της αξιολόγησης θα είναι: α) Αρχική, για τον προσδιορισμό των προσδοκιών των φοιτητών, β) Ενδιάμεσος ανατροφοδοτική και γ) Τελική αξιολογική, προφορική και γραπτή, ποιοτική και ποσοτική, αξιολόγηση σύμφωνα με την Δ.Α.ΔΙ.Π. (Διαδικασία Αξιολόγησης της Διδακτικής Πράξης), την οποία παρουσιάζουμε στο παράρτημα.

Η δομή της τελικής αξιολόγησης προτείνεται να είναι η εξής.

I. Αξιολόγηση σε επίπεδο Στάσεων(30% του τελικού βαθμού)

Εδώ, δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να αξιολογήσει τα αποτελέσματα αλλά και την πορεία της φοίτησης. Συγκεκριμένα λαμβάνονται υπόψη :

- Η παρακολούθηση των παραδόσεων των μαθημάτων,
- Η πληρότητα του Ατομικού Φακέλου του φοιτητή.

Ο Ατομικός Φάκελος περιέχει τα Φύλλα Πρωτότυπων Εργασιών τα οποία συμπληρώνει ο φοιτητής στη διάρκεια κάθε μαθήματος, καθώς και κάθε άλλης μορφής προσωπική υποχρεωτική ή προαιρετική εργασία (projects).

Παράδειγμα είναι η δημιουργία από το φοιτητή ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης για κάθε διδαχθείσα ενότητα, από την επεξεργασία των οποίων θα προκύψει η τελική κατάσταση με τις ερωτήσεις που θα τεθούν στις γραπτές εξετάσεις.

- Το Προσωπικό Ημερολόγιο, όπου καταγράφονται από τον φοιτητή στοιχεία που προκύπτουν από την παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως απορίες, θέματα προς μελέτη σε επόμενα μαθήματα, εντυπώσεις και εκτιμήσεις από την παρακολούθηση των μαθημάτων και τις βιωματικές ασκήσεις, καθώς και κάθε άλλο στοιχείο που ο ίδιος επιθυμεί να προσθέσει.

II. Αξιολόγηση σε επίπεδο Γνώσεων-Γραπτές εξετάσεις (50 % του τελικού βαθμού)

Εδώ, παρέχεται η δυνατότητα να αποτυπωθεί με απόλυτη διαφάνεια το γνωστικό επίπεδο του φοιτητή αναφορικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Προσφέρεται το αναμφισβήτητο δικαίωμα να «περάσει» το μάθημα ακόμη και αυτός που για διάφορους λόγους δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει την πορεία των μαθημάτων, χωρίς αυτό να είναι εις βάρος του συνολικού τριπλού και θεμελιώδους αξιολογικού τεκμηρίου αξιολόγησης.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων της γραπτής δοκιμασίας προέρχεται από τις αυτοαξιολογικές ερωτήσεις που οι ίδιοι οι φοιτητές δημιουργούν κατά την διάρκεια των μαθημάτων σύμφωνα με τους στόχους του κάθε μαθήματος, όπως αυτοί αποτυπώνονται στο αντίστοιχο ΦΥ.ΠΡ.Ε..

Η μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τόσο ανοικτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να δοθεί η δυνατότης ελεύθερης έκφρασης σύμφωνα με τον προσωπικό τύπο δεκτικότητας όσο και κλειστού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να διασφαλισθεί η αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης.

Η διόρθωση των απαντήσεων μπορεί να πραγματοποιηθεί και από τους ίδιους τους φοιτητές, είτε ατομικά (διατηρώντας την ανωνυμία), είτε εργαζόμενοι σε ζεύγη.

Η τελική επικύρωση της βαθμολογίας θα γίνει με ευθύνη του διδάσκοντα.

III. Αξιολόγηση σε επίπεδο Δεξιοτήτων (20% του τελικού βαθμού)

Εδώ παρέχεται η δυνατότης να αξιολογηθεί εκτός από το γνωστικό επίπεδο και το συναισθηματικό(στάση, προσπάθεια) και το πραξιακό επίπεδο ενός εκάστου των φοιτητών, κάτι που αποτελεί και αίτημα των ιδίων.¹¹

Στην αξιολόγηση αυτή συμμετέχει η ίδια η ομάδα η οποία, υπό την εποπτεία του διδάσκοντος, καλείται να εκτιμήσει τις δεξιότητες των μελών της, οι οποίες αποκτήθηκαν στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος.

Το πώς θα πραγματοποιηθεί αυτή η εκτίμηση και το ποιες δεξιότητες θα εκτιμηθούν ως σημαντικές αποτελεί ανοικτό θέμα. Η επιλογή μπορεί να γίνει μεταξύ α) μίας ομαδικής εργασίας, όπως η διασύνδεση μία ψυχολογικής έννοιας με την εφαρμογή της στην τεχνολογία των τηλεπικοινωνιών. Παράδειγμα αποτελεί ο σχεδιασμός μίας ιστοσελίδας, λαμβάνοντας υπόψη τον αισθητηριακό τύπο του κοινού, β) μίας ατομικής δράσης, π.χ. παρουσίαση ενός μαθήματος με τη δημιουργία μίας εξατομικευμένης παρουσίασης (PowerPoint) με βάση τη σύνθεση του κοινού ανάλογα με τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο.¹²

¹¹ Χαράλαμπος Τσίρος, Οι προσδοκίες των φοιτητών από το τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2005

¹² Είναι αξιοσημείωτο ότι η Microsoft με το νέο της λογισμικό (One note), δίνει τη δυνατότητα προκειμένου για τη δημιουργία των διαφανειών με τη χρήση του PowerPoint να λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στυλ που βασίζεται στον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο του ανθρώπου, για το οποίο κάνουμε λόγο στο ειδικό κεφάλαιο. Onenote and Learning Styles, Ole Lauridsen, LearningStyyleLab, Aarhus School of Business, University of Aarhus, Denmark

IV. Στρογγυλοποίηση του Βαθμού (έως 20% του συνόλου)

Τέλος, δεδομένης της ευθύνης που έχει ο ίδιος ο διδάσκων για το επίπεδο της ίδιας της διδασκαλίας του φρονούμε ότι θα πρέπει να έχει τον τελευταίο λόγο στην διαμόρφωση του τελικού βαθμού, ώστε με βάση την ακριβή επεξεργασία των ανωτέρω δεδομένων αλλά και την προσωπική του εκτίμηση να παρεμβαίνει έως και το ποσοστό του 20% επί της τελικής βαθμολογίας, όπως αυτή προσδιορίστηκε από τα όσα εκτέθηκαν ανωτέρω.

Με τον τρόπο αυτό θα έχει την δυνατότητα να διορθώσει σύμφωνα με τις γνώσεις του τυχόν ελλείψεις, κακές εκτιμήσεις ή ατέλειες της μεθόδου αξιολόγησης.

2.5. Επίλογος στο εκπαιδευτικό σχέδιο

Με όσα προηγήθηκαν θελήσαμε να περιγράψουμε τους στόχους, το περιεχόμενο, τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα, και τέλος τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθήματος της ψυχολογίας, το οποίο απευθύνεται σε φοιτητές τμήματος επιστήμης και τεχνολογίας.

Ασφαλώς, κάθε σχέδιο όσο καλό και να είναι δεν μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια παρά μέρος των σκέψεων και των προθέσεων του συντάκτη του, ακριβώς όπως ο εδαφικός χάρτης δεν είναι το ίδιο το έδαφος.

Για το λόγο αυτό και ζητούμε σταθερά τη συνδρομή των ίδιων των φοιτητών μας, προκειμένου να διορθώσουμε ατέλειες, να συμπληρώσουμε ελλείψεις ώστε να συμβάλλουμε όλοι στη επιτυχία του κοινού εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού μας οράματος προς όφελος των φοιτητών μας και της κοινωνίας.

Έχοντας, μέχρι τώρα, μελετήσει διεξοδικά τα περί κατάρτισης ενός σχεδίου διδασκαλίας ενός μαθήματος, θεωρούμε απαραίτητο να προχωρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο στη μελέτη της έννοιας της επιστήμης, της επιστημονικής μεθόδου έρευνας και των περιορισμών της.

Προτού περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρίες της Επιστήμης

ΣΚΟΠΟΣ

Μιλώντας για επιστήμη και τεχνολογία οφείλουμε σύμφωνα με τον Αντισθένη, που πρώτος διετύπωσε ότι: «*Αρχή σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις*», να διευκρινίσουμε τον όρο «επιστήμη» και την ερευνητική μέθοδο που χρησιμοποιεί.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε

- τι είναι η επιστημολογία
- τη διάκριση μεταξύ γνώσης και πίστης
- τη διάκριση μεταξύ θετικών και θεωρητικών επιστημών
- τις θεωρίες της επιστήμης (ερμηνευτική-φαινομενολογική, εμπειρική-αναλυτική, κριτικός ορθολογισμός, κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης, συστημικές θεωρίες, εποικοδομητισμός)
- τα στάδια της επιστημονικής μεθόδου

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- επιστημολογία
- γνώση και πίστη
- θετικές και θεωρητικές επιστήμες
- επιστημονικές θεωρίες
- επιστημονική μέθοδος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η επιστημολογία πραγματεύεται τη φύση της επιστημονικής γνώσης καθώς και το πώς αυτή παράγεται. Σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, αμφισβητείται το μονοσήμαντο της επιστημονικής γνώσης.

Ενότητα 1: Επιστημολογία¹³

Ο Kuhn, στο βιβλίο του «*Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*», απορρίπτει τη μονιμότητα της επιστημονικής γνώσης. Υποστηρίζει ότι αυτή συνεχώς μεταβάλλεται. Η πορεία της εξέλιξης των ιδεών δεν είναι γραμμική και η απόκτηση της δεν έχει συσσωρευτικό χαρακτήρα. Η αντικειμενική πραγματικότητα δε συλλαμβάνεται μέσα από τις επιστημονικές έννοιες μεμιάς και για πάντα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, που είναι ένα σύνολο πίστεων περί τη γνώση και για την οποία θα αναφερθούμε εκτενώς στη συνέχεια, η γνώση αρχίζει με την αποδοχή της θέσης ότι η πραγματικότητα υπάρχει, αλλά δεν μπορεί να γνωσθεί ως ένα σύνολο από «αλήθειες» (Osborne 1996). Κατά τον Glasserfeld (1987), η γνώση δεν αντανάκλα μια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά

¹³http://www.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/index.htm. Ιστιακός τόπος που δημιουργήθηκε ως εργασία στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης του 1ου ΠΑΚΕ Αθήνας, από τους υποψήφιους επιμορφωτές: Κωνσταντίνο Διαμαντή, Σωτήριο Τερζίδη.

αποτελεί αποκλειστικά τη διάταξη και οργάνωση ενός κόσμου αποτελούμενου από τις εμπειρίες μας.

Συνεπώς, ποτέ δεν είμαστε βέβαιοι ότι κατέχουμε την αλήθεια. Παρόμοια αντίληψη ισχύει και για την απόκτηση της γνώσης από κάποιο άτομο.

Ο διδασκόμενος ή γενικότερα, το άτομο κατασκευάζει τη δική του προσωπική γνώση, σύμφωνα πάντοτε με την εποικοδομητική υπόθεση, ερμηνεύει με το δικό του τρόπο την πραγματικότητα που εξαρτάται από τις δικές του ιδέες και τις νοητικές του δομές.

Η γνώση ως προσωπικό κατασκεύασμα δεν μπορεί να είναι αντικειμενική αλλά προσωπικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Το κύρος της είναι προσωρινό και αξιολογείται από τους διδασκόμενους σε βαθμό που ταιριάζει με την εμπειρία τους και το πόσο είναι χρήσιμη και το βαθμό στον οποίο εναρμονίζεται με τις γνωστικές τους δομές.

Η γνώση εποικοδομείται ενεργά από τα υποκείμενα, δε μεταβιβάζεται αλλά ούτε γίνεται αποδεκτή παθητικά (Driver 1989, Wheatley 1991).

Κατά την Driver, η διαδικασία της εποικοδόμησης της γνώσης από το υποκείμενο είναι «αυτοαναφερομένη διαδικασία», όπου γνωστικά σχήματα φέρονται στο προσκήνιο και διευθετούνται σε σχέση με το πόσο ταιριάζουν στην εμπειρία του ατόμου.

1.1. Η συμβολή της θεωρίας Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Η συλλογιστική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, για την οποία κάναμε σύντομο λόγο και στο κεφάλαιο 1, από την πλευρά της εκπαίδευσης ενηλίκων, ξεκινάει από το αξίωμα ότι: «ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που καθένας διαθέτει», κάτι για το οποίο θα κάνουμε ιδιαίτερο λόγο αναφερόμενοι στο νευρογλωσσικό προγραμματισμό στο κεφάλαιο 8. Αυτό το σύστημα αντιλήψεων μάς έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και το έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα. Συχνά, περιέχει λανθασμένες (δηλαδή μη λειτουργικές) και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις. Αυτές οι διαστρεβλωμένες - παρά-λογες τις ονομάζει ο Α. Ellis- ιδέες μπορούν να γίνουν οι αιτίες πολλών ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως θα δούμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 4. Επιπλέον, το αντιληπτικό μας σύστημα είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητά μας ώστε υιοθετούμε την τάση να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτουμε εκείνες που αποκλίνουν.¹⁴

Ο Mezirow υποστηρίζει, ότι ο κριτικός στοχασμός επάνω στις παραδοχές (πεποιθήσεις) μας που έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στην πραγματικότητα. Όμως, μόνο οι ενήλικοι είναι εν δυνάμει ικανοί για αυτή τη διεργασία. Το παιδί μπορεί και αυτό να συνειδητοποιήσει ότι οι τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς του δεν αποδίδουν μέσα στο πλαίσιο των συνθηκών του, αλλά δεν διαθέτει τη «συναισθηματική πείρα» ή, όπως το διατυπώνει

¹⁴ Νομικού Μαριάντζελα, εργασία στο πλαίσιο υλοποίησης, με επιμορφωτή τον συγγραφέα αυτού του βιβλίου, του προγράμματος «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, ομάδα Pelop 2, Τρίπολη 2008

ο Brookfield (1996), «το εύρος, το βάθος, την ποικιλομορφία και την ένταση των εμπειριών», που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου στην ενήλικη φάση της ζωής και καθιστούν δυνατή την ολοκληρωμένη επεξεργασία των βιωμάτων και την επαναξιολόγηση των εσωτερικευμένων κανόνων και παραδοχών. Σύμφωνα με τον Brookfield (1996): «Δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε κριτικά την ισχύ των αδιαφιλονίκητων παραδοχών μας για τις διαπροσωπικές σχέσεις μέχρις ότου έχουμε ζήσει τις συνέπειες των ενεργειών μας. Πώς μπορούμε να αξιολογήσουμε την αλήθεια των κανόνων που μάθαμε στην παιδική ηλικία σχετικά με τις σχέσεις, την εργασία και την πολιτική, εάν δεν έχουμε δοκιμάσει άμεσα αυτές τις σύνθετες, αντιφατικές και διαφορούμενες πραγματικότητες;».

Επιπλέον, επισημαίνει ο Mezirow (2000): «μόνο οι ενήλικοι μπορούν να διανύσουν τα πιο προχωρημένα στάδια της νοητικής διεργασίας, δηλαδή να συσχετίσουν πλήθος αφηρημένων εννοιών (κάτι που επιβεβαιώνει και ο Piaget)¹⁵, κατανοώντας τις αλληλεπιδράσεις τους και να διερευνήσουν συγκριτικά όλες τις – συχνά αντιφατικές – πλευρές ενός ζητήματος, κατανοώντας έτσι τα όρια της γνώσης και αποδεχόμενοι τη σχετικότητά της». Απόρροια των παραπάνω είναι η εκπαίδευση ενηλίκων, ως συγκροτημένη μαθησιακή διεργασία, να ανάγεται σε προνομιακό πεδίο για την πραγματοποίηση ενός θεμελιακού σκοπού της ύπαρξης, που είναι η **απελευθέρωση από τις δυσλειτουργικές παραδοχές**.

Όμως, ο Mezirow στο τελευταίο του βιβλίο (2000) προτείνει μια μέθοδο. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, και η προσωπική μας θέση είναι ότι και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ανήκει σε αυτά, χρειάζεται να δίνουν χώρο σε μια συλλογική διαλογική συζήτηση, στο πλαίσιο της οποίας τίθενται σταδιακά σε κριτική διερεύνηση οι δυσλειτουργικές παραδοχές και αναζητούνται πρακτικές λύσεις εναρμονισμένες με την πραγματικότητα.

Αυτό προϋποθέτει τη λειτουργία μιας αλληλοϋποστηρικτικής εκπαιδευόμενης ομάδας και την ύπαρξη εκπαιδευτών που είναι δεσμευμένοι στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας της σκέψης των συμμετεχόντων. Η εκπαιδευτική διεργασία ξεκινά λαμβάνοντας υπόψη με προσοχή αυτά που οι συμμετέχοντες επιθυμούν και προσδοκούν να μάθουν (το ίδιο προτείνει ο Illeris).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτές χρειάζεται να ξεπερνούν αυτόν τον άμεσο στόχο και να βοηθούν τους συμμετέχοντες να επεξεργάζονται ζητήματα που βρίσκονται πέρα από τις ανάγκες που αρχικά διατυπώνουν και που πιθανόν αντανακλούν τον περιορισμένο ορίζοντα του αντιληπτικού τους σύμπαντος. Χρειάζεται λοιπόν οι συμμετέχοντες να βοηθούνται να αντιλαμβάνονται κριτικά τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους, τις ρίζες δηλαδή της κοσμοαντίληψής τους, που είναι προϊόντα των πολιτισμικών επιρροών που έχουν εσωτερικεύσει. Στο μέτρο που εξελίσσεται αυτή η διεργασία, προσεγγίζεται ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων: οι συμμετέχοντες γίνονται σταδιακά ικανοί να σκέφτονται κριτικά, να απεξαρτώνται από τις δυσλειτουργικές παραδοχές που έχουν υιοθετήσει και να αναλαμβάνουν δράση στο προσωπικό ή/και στο κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο σύμφωνα με τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις τους.

Στην ενήλικη μάθηση το κεντρικό ζητούμενο είναι ο διδάσκων να βοηθά τους διδασκόμενους να επανεξετάσουν τα θεμέλια των δυσλειτουργικών αντιλήψεών τους και να αμφισβητούν την εγκυρότητά τους ώστε να διαμορφώνουν μία περισσότερο βιώσιμη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Αυτός θεωρούμε ότι

¹⁵ Η σημείωση είναι δική μας.

και ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας των μαθημάτων των ανθρωπιστικών επιστημών στο πανεπιστήμιο.

Αφού ασχοληθήκαμε με την έννοια της γνώσης ας θεωρήσουμε τώρα με σύντομη αναφορά και την έννοια της πίστης, η οποία αποτελεί πεδίο έρευνας του επιστημονικού χώρου της θεολογίας. Σύμφωνα με την Αγία Γραφή : «*εστί δε πίστις ελπίζομένων υπόστασις, πραγμάτων έλεγχος ου βλεπομένων*» (προς Εβραίους, 11: 1). Δηλαδή, είναι δε η πίστη σιγουριά για αυτά που ελπίζουμε και βεβαιότητα για τα πράγματα που δεν βλέπουμε. Από τον ορισμό αυτό γίνεται προφανή η διάκριση μεταξύ γνώσεως και πίστεως, η άγνοια της οποίας (διαφοράς) οδηγεί σε παρεξηγήσεις με δραματικές, συχνά, συνέπειες.

1.2. Η διάκριση μεταξύ των θετικών και των θεωρητικών επιστημών¹⁶

Στα 1873 ο Δαρβίνος παίρνει ένα γράμμα από ένα θαυμαστή του. Μαζί με το γράμμα ο θαυμαστής στέλνει και ένα βιβλίο του που θεωρεί ότι έχει πολλά κοινά με τη θεωρία του ίδιου του Δαρβίνου. Ο τιμώμενος, διάσημος ήδη επιστήμονας, που βεβαίως δε μπορεί να διαβάσει όλα όσα του στέλνουνε [...], απαντά με μια γενικόλογη διατύπωση περί "*επιθυμίας εξάπλωσης της γνώσης για το καλό της ανθρωπότητας*". Ο θαυμαστής, όμως, επιμένει και επτά χρόνια αργότερα επανέρχεται με την πρόταση μάλιστα να αφιερώσει στο Δαρβίνο το δεύτερο τόμο του μακρύπνου έργου που εκδίδει. Ο Δαρβίνος ακούει για τον επίμονο θαυμαστή του ότι διακατέχεται από μάλλον αντικληρικές αντιλήψεις και γι' αυτό του απαντάει ότι βρίσκει ανώφελο και άτοπο να τα βάζει κανείς με τη χριστιανοσύνη, να μπλέκει δηλαδή ως επιστήμονας σε ξένα χωράφια: "*η ελευθερία της σκέψης*", σημειώνει στην απάντησή του, με την οποία ευγενικά αρνείται την προτεινόμενη τιμητική αφιέρωση, "*προωθείται καλύτερα με τη σταδιακή διαφώτιση του νου των ανθρώπων, την οποία συνεπάγεται η πρόοδος της επιστήμης*".

Τη διαδεδομένη αντίληψη που εκφράζεται με την απάντηση αυτή θα μπορούσαμε να τη συνοψίσουμε στην αφοριστική θέση ότι οι επιστήμες [...] «δεν έχουν δουλειά» στην κρίση των ιδεολογιών, δεν «παίρνουν θέση» σε κοινωνικές διαμάχες. [...]. Οι ίδιες οι επιστήμες δεν "παίρνουν θέση" ούτε καν όταν πρόκειται για τη χρήση των δικών τους συμπερασμάτων, δηλαδή τις εφαρμογές τους.

Ο Δαρβίνος που διατυπώνει αυτή την επίκληση στις διαφωτιστικές συνέπειες της επιστημονικής προόδου είναι άλλωστε ο συνεπέστερος θεωρητικός της απόρριψης της τελεολογίας. Η εξέλιξη που μας παρουσιάζει, αν και συνιστά πρόοδο, δεν κατευθύνεται προς ορισμένο σημείο [...]. Ο θαυμαστής, που δεν είναι άλλος από τον Μαρξ, αυτό ακριβώς θαυμάζει, τη μη τελεολογική φύση της εξέλιξης την οποία συνδέει με μια αντιμεταφυσική τοποθέτηση. Ο Μαρξ, όμως, δε συμερίζεται την κατάληξη του αντιτελεολογικού επιχειρήματος αναφορικά με την περιχάραξη των αρμοδιοτήτων της επιστήμης. Γι' αυτόν ο επιστήμονας, αλλά και η επιστήμη, "παίρνουν θέση" και μάλιστα το βήμα αυτό είναι συστατικό για τις κοινωνικές επιστήμες.

Το παραπάνω απόσπασμα δείχνει με γλαφυρό τρόπο τη σύγκρουση που διαπερνά διαχρονικά τις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με δε την ορολογία της επιστημολογίας του T.S. Kuhn, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τον

¹⁶ http://www.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/index.htm. Ιστοικός τόπος που δημιουργήθηκε ως εργασία στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης του 1ου ΠΑΚΕ Αθήνας, από τους υποψήφιους επιμορφωτές: Κωνσταντίνο Διαμαντή, Σωτήριο Τερζίδη.

«πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα» των κοινωνικών επιστημών λόγω της ύπαρξης εναλλακτικών, αντικρουόμενων εννοιακών συστημάτων, ερμηνευτικών σχημάτων ή «σχολών». Είναι δε αυτό το χαρακτηριστικό που κάνει κάποιους από τους επιστημολόγους των φυσικών επιστημών να αντιμετωπίζουν «αφ' υψηλού» τις κοινωνικές επιστήμες. Όμως, παρά την "αφ' υψηλού" αυτή αντιμετώπιση, δεν πρόκειται ούτε για «υπανάπτυξη» ούτε για κρίση των κοινωνικών επιστημών.

Όλη η προβληματική φέρνει στο νου μια παλιά συζήτηση, τη διάκριση των επιστημών σε **φυσικές και πολιτιστικές ή πνευματικές**. Οι δεύτερες, σύμφωνα με την νεοκαντιανή και ιστοριστική φιλοσοφία, συνδέονται με ζητήματα ηθικής και πολιτικής, θέτουν ζητήματα ανθρώπινων αξιών και συνεπώς διαφέρουν από τις πρώτες ως προς το αντικείμενο, τις μεθόδους και ως προς την εννοιακή τους οργάνωση. Αυτό, όμως, που τις διακρίνει με τον πιο σαφή τρόπο είναι η σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, από τη στιγμή που και το αντικείμενο της έρευνας είναι ο άνθρωπος, είτε ως άτομο είτε ως κοινωνία, της οποίας μέλος είναι και το υποκείμενο (ερευνητής) (Κουζέλης, Ψυχοπαίδης 1996).

Από την προβληματική αυτή δεν ξεφεύγουν, φυσικά, τόσο η παιδαγωγική όσο και η ψυχολογία. Θέλοντας λοιπόν να αναφερθούμε αργότερα συνοπτικά στις σύγχρονες θεωρίες της συμβουλευτικής, και αργότερα της μάθησης σε επόμενο τόμο, και στην εφαρμογή τους στην επιστήμη και τεχνολογία, φαίνεται χρήσιμο να κάνουμε μια συνοπτικότερη παρουσίαση και των βασικών επιστημολογικών κατευθύνσεων που πλαισιώνουν αυτές τις θεωρίες

1.2.1. Ερμηνευτική - Φαινομενολογική Θεωρία της Επιστήμης

Θεμελιωτής αυτής της θεώρησης είναι ο Γερμανός φιλόσοφος Wilhelm Dilthey,¹⁷ για τον οποίο η φιλοσοφία θα πρέπει να εκκινεί από την ολότητα του ανθρώπου και την ολότητα της ζωής σε μια ιστορική, διαχρονική προοπτική. Ο άνθρωπος δεν είναι μόνο βιολογικό αλλά και ιστορικό ον, το οποίο κατά τη διάρκεια της ζωής του μεταβάλλεται, διαμορφώνεται και διαμορφώνει την κοινωνία του.

Για τον Dilthey κεντρικοί άξονες της επιστήμης πρέπει να είναι ο ιστορικός και ο ανθρωπολογικός. Στη "Φιλοσοφία της Ζωής" του (Lebensphilosophie) η ζωή νοείται ως **σύνολο**, ως αναμφισβήτητη βάση των πάντων και με βάση αυτή μπόκαν οι επιστημολογικές βάσεις των θεωρητικών επιστημών, όπου :

«το άτομο και η κοινωνία θεωρούνται ιστορικά καθορισμένα και οι διάφορες μορφές της ανθρώπινης δράσης δε μπορούν να εξηγηθούν με βάση εξωτερικούς παράγοντες, αλλά ως έκφραση του εσωτερικού ψυχικού κόσμου. Έτσι, διαχωρίζονται οι θεωρητικές από τις φυσικές επιστήμες κι ενώ στις δεύτερες οι γνώσεις επιβεβαιώνονται με το πείραμα και την παρατήρηση στις πρώτες είναι απαραίτητα το βίωμα, η κατανόηση και η γλωσσική έκφραση και στη θέση των "θετικών" δεδομένων και των ποσοτικών στοιχείων έχουμε ποιοτικά στοιχεία όπως το νόημα, η μοναδικότητα και η ολότητα του προσώπου, η αισθητική».

Το βίωμα, η γλωσσική έκφραση και η κατανόηση είναι η βάση της μεθόδου των θεωρητικών επιστημών. Η στοιχειωδέστερη δε, μονάδα κατανόησης είναι η «Βασική Διανθρώπινη Σχέση». Σε ένα προεπιστημονικό επίπεδο η αντίληψη του

¹⁷ Wilhelm Dilthey : Γερμανός φιλόσοφος που έζησε από το 1833 έως το 1911. Είναι περισσότερο γνωστός διότι έκανε διάκριση μεταξύ των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών.

κόσμου είναι ένα μέσο το οποίο μαθαίνεται ήδη από τη γέννηση. Από εκεί και μετά, σε ό,τι αντιλαμβανόμαστε μέσω της καθημερινής παρατήρησης εμπεριέχονται και η ατομική μας αντίληψη, το «ατομικό» και το «γενικό». Συνυπάρχουν, δηλαδή, το υποκειμενικό με το «αντικειμενικό πνεύμα» και ενώ το πρώτο εκφράζει την προσωπική αντίληψη, το δεύτερο εμπεριέχει τα πάντα. Το άτομο μπορεί, ξεκινώντας από την κατανόηση του προσωπικού βιώματος να φτάσει στην κατανόηση του γενικού και αντικειμενικού.

Αυτή η θεωρία της επιστήμης στηρίζεται, όσον αφορά τις θεωρητικές επιστήμες, στα **εργαλεία** της ερμηνευτικής, της φαινομενολογίας και της διαλεκτικής.

Η **ερμηνευτική** προσπαθεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τη ζωή, τον κόσμο και τον άνθρωπο, μέσω της κατανόησης γραπτών ή προφορικών λόγων και για τον Dilthey «*πηγαίνει ακόμη παραπέρα*» δυνάμενη να επεξηγήσει και τις διάφορες εκδηλώσεις του ανθρώπου σε ιστορικό - πνευματικό επίπεδο.

Η **φαινομενολογία** είναι η μέθοδος με την οποία επικεντρωνόμαστε "*στα πράγματα αυτά καθαυτά*", εξετάζει αυτό που βλέπουμε. Πραγματικό είναι αυτό που μπορεί να μελετηθεί με βάση την εμπειρία μας, με τρόπο περιγραφικό και «*βρίσκεται εκεί*» αντικειμενικά, πέρα από ιδεολογικές προκαταλήψεις.

Η **διαλεκτική**, ήδη γνωστή από τη σωκρατική σκέψη, μας προσφέρει, μέσα από τον αντίλογο, την κινητήριο δύναμη για προώθηση της σκέψης και σύνθεση, η οποία σύνθεση μπορεί να μας οδηγήσει στην αντικειμενική αλήθεια (Κρίβας 2002, σελ. 63-68).

1.2.2. Εμπειρική - Αναλυτική Θεωρία της Επιστήμης

Αφετηρία της Εμπειρικής-Αναλυτικής θεωρίας της επιστήμης είναι η φιλοσοφία του Αριστοτέλη, που αναζήτησε αδιαμφισβήτητα κριτήρια για την αναζήτηση της γνώσης, του Descartes και του Kant. Κατά τον 19ο αιώνα διαμορφώθηκε ένα ολόκληρο ρεύμα σκέψης ο Θετικισμός.¹⁸

Ρόλος της επιστήμης, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, είναι να αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων (δεδομένων) στηριζόμενη στην εμπειρία (τυπικές σχέσεις). Έτσι, διαμορφώνεται ως ένα σύστημα προτάσεων, οι οποίες μέσω της γλώσσας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο βασικό κριτήριο της εμπειρίας.

Η μέθοδος αναζήτησης της γνώσης που κυριάρχησε στο θετικισμό είναι η Επαγωγική Μέθοδος¹⁹ (Induction). Η αναζήτηση ξεκινά από την εμπειρία των επιμέρους της μορφών, των αντικειμένων, των στοιχείων, των γεγονότων. Από την άμεση εμπειρία, παρατηρώντας τα επιμέρους φαινόμενα, συγκροτεί προτάσεις με συμπεράσματα για ένα σύνολο.

Από το ρεύμα του Θετικισμού, που κυριάρχησε στα μέσα του 20ου αιώνα και μέχρι τη δεκαετία του 60, κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, αντλούν κυρίως το επιστημονικό τους παράδειγμα οι Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Μάθησης, με χαρακτηριστικά τους την κυριαρχία της πειραματικής μεθόδου έρευνας, τη

¹⁸ Θετικισμός : φιλοσοφική θεώρηση σύμφωνα με την οποία η μόνη αυθεντική γνώση είναι αυτή που βασίζεται σε πραγματική αισθητηριακή εμπειρία.

¹⁹ Επαγωγική μέθοδος ή λογική: αποδίδει ιδιότητες που παρατηρούμε σε παρατηρήσεις (το ειδικό) σε κατασκευή θεωριών (το γενικό).

διατύπωση κανόνων που εκλαμβάνονται ως γενικά αποδεκτοί με τη μέθοδο της επαγωγής και την περιγραφή των διαδικασιών της μάθησης με βάση το σχήμα Ερέθισμα (αίτιο) - Αντίδραση (αιτιατό), κάτι που θα δούμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 7.

1.2.3. Κριτικός Ορθολογισμός

Ο Κριτικός Ορθολογισμός έρχεται ως συνέχεια της Εμπειρικής - Αναλυτικής Θεωρίας, στο ίδιο μεν παράδειγμα του Θετικισμού, προσδίδοντάς του όμως μια διαφορετική κατεύθυνση, κυρίως μέσα από τα έργα των Karl Popper (1902-1994) και Hans Albert, οι οποίοι άσκησαν κριτική σε βασικά της σημεία. Κυρίως επικεντρώθηκαν στην «αφέλεια» του εμπειρισμού και της επαγωγής όσον αφορά τη δυνατότητα να οδηγήσει σε γενικεύσεις που να έχουν βέβαιη ισχύ. Ακόμα και χίλιες παρατηρήσεις κάποιας εκδήλωσης Α να συμπίπτει με κάποια εκδήλωση Β δεν επιτρέπουν να συμπεράνεις λογικά ότι όλα τα Α συμπίπτουν με όλα τα Β.

Ο Κριτικός Ορθολογισμός λοιπόν επικεντρώνεται όχι τόσο στη γένεση των θεωριών όσο στις σχέσεις μεταξύ τους και με την πραγματικότητα. Η επιστημονική σκέψη έτσι, πρέπει να κινείται αντίστροφα, με τρόπο Απαγωγικό (Deduction), όπου αναζητείται η ερμηνεία ως συναγωγή συμπερασμάτων για ένα γεγονός σύμφωνα με έναν γενικό κανόνα και το πλαίσιο συνθηκών στις οποίες δημιουργήθηκε το γεγονός αυτό. Καθήκον δε της επιστήμης είναι να ελέγχει την ορθότητα των θεωριών μέσω υποθέσεων. Καμιά θεωρία, ακόμα και οι φυσικοί νόμοι δεν ισχύει με βεβαιότητα αλλά με «μεγάλη πιθανότητα», μέχρι να διαψευστεί.

Για τον Popper η επιστημονική μέθοδος είναι αυτή όπου διατυπώνεται μια θεωρία, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή διατυπώνονται κάποιες υποθέσεις για το τι θα συνέβαινε αν ίσχυε και στη συνέχεια ελέγχονται αυτές οι υποθέσεις. Η θεωρία ισχύει αν επαληθευτούν, μέχρι με τον ίδιο τρόπο κάποιος να τη διαψεύσει. Επιστημονικές είναι λοιπόν μόνο εκείνες οι προτάσεις (υποθέσεις) οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα να ελεγχθεί η ισχύ τους και είναι ανεξάρτητες από τα υποκείμενα που τις διαμορφώνουν, η επιστήμη δηλαδή απαιτεί αντικειμενικότητα και ορθολογική κριτική.

Το ερώτημα που τίθεται είναι, αν πρέπει η επιστήμη να λαμβάνει υπόψη της αξιολογικά κριτήρια. Εδώ υπάρχουν δύο μεγάλες σχολές σκέψης. Οι Popper και Albert ακολουθούν τις θέσεις του Max Weber που μιλά για επιστήμη απαλλαγμένη από αξιολογικές κρίσεις, «καθαρή επιστήμη». Εντούτοις, όταν οι θεωρίες μετατρέπονται σε πράξη, λειτουργούν κανονιστικά. Επίσης, ο επιστήμονας είναι πρακτικά αδύνατον να αποκοπεί από το ιδεολογικό του υπόβαθρο και τα αξιολογικά του κριτήρια. Αυτό που μπορεί να κάνει, είναι να έχει επίγνωση αυτών και να προσπαθεί να τα "αποκλείσει" από τη μελέτη του και να ελέγχει όσο μπορεί τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, ώστε να είναι απαλλαγμένη από αξιολογικές εκτιμήσεις και να είναι επιστημονική, δηλαδή περιγραφική.

Η άλλη κατεύθυνση θεωρεί την επιστήμη κοινωνική πρακτική και κυρίως γίνεται αναφορά στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, που υποστηρίζει ότι, πίσω από τον ορθολογισμό και τη φαινομενική "ουδετερότητα" κρύβεται η κυρίαρχη ιδεολογία η οποία με αυτό τον τρόπο ενισχύεται. Για την Κριτική Θεωρία, δε μπορεί να υπάρξει επιστήμη ανεξάρτητη από την κοινωνία εντός της οποίας αναπτύσσεται (Κρίβας 2002, σελ. 78-83).

1.2.4. Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης

Η ιστορία της Κριτικής Θεωρίας αρχίζει με την ίδρυση του Ινστιτούτου για την Κοινωνική έρευνα στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης το 1923. Το Ινστιτούτο, που έδωσε και το όνομά του στη θεωρία αυτή, συγκέντρωσε όλους αυτούς που στη συνέχεια τη συγκρότησαν και αποτέλεσαν την πρώτη γενιά: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse και Erich Fromm. Στη δεύτερη γενιά ανήκει και ο Juergen Hebermas.

Πρόκειται για μια νεο-μαρξιστική θεωρία, με την οποία επιχειρείται να εξηγηθούν τα κοινωνικά γεγονότα με βάση τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά αναδύθηκαν. Για να γίνει αυτό μελετάται μια μεγάλη και πολύπλοκη ποικιλία κοινωνικών φαινομένων και παραγόντων.

Σε αντίθεση με τα θετικιστικά παραδείγματα, εδώ υποστηρίζεται πως η κοινωνία είναι μια ολότητα και η επιστήμη, όπως κάθε πράξη, επηρεάζεται και εξαρτάται από αυτή. Ακόμα περισσότερο, κάθε επιστήμη βασίζεται σε μια θεωρία για την κοινωνία.

Σύμφωνα με την κριτική που ασκεί η "Σχολή της Φρανκφούρτης" οι παραδοσιακές θεωρίες της επιστήμης (ερμηνευτική, θετικισμός) αποσκοπούν στην κατανόηση, περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων, χωρίς όμως να ενδιαφέρονται για την αλλαγή τους. Η κοινωνική γένεση των προβλημάτων εξετάζεται επιφανειακά και η επίλυσή τους δεν απασχολεί τις παραδοσιακές αυτές θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται στην αρχή της αποστασιοποίησης από το αντικείμενο.

Για την Κριτική Θεωρία:

- στο χώρο των κοινωνικών επιστημών τα γεγονότα είναι κοινωνικά μορφώματα, προϊόντα ανθρώπινης δραστηριότητας και ως εκ τούτου υπόκεινται σε αλλαγή
- οτιδήποτε καταγράφεται στο νου ως εμπειρία, διαμορφώνεται μέσα από νοητικές κατηγορίες και έννοιες, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από τη γλώσσα και τις μορφές ζωής της κοινωνίας και έτσι μπορούν να διαφοροποιούνται

Έτσι, διαμορφώνεται η μεγάλη και ειδοποιός διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων που στηρίζονται στην Κριτική Θεωρία και των αντιλήψεων που στηρίζονται στα θετικιστικά παραδείγματα: για την Κριτική Θεωρία το προϊόν της ανθρώπινης νόησης δεν είναι ψυχολογικού, αλλά κοινωνικού χαρακτήρα. Ιδιαίτερα, στηριζόμενοι στις μαρξιστικές έννοιες της αλλοτρίωσης και της χειραφέτησης επιδιώκουν να δημιουργήσουν το πλαίσιο εκείνο μέσα από το οποίο η επιστήμη θα βοηθά τον άνθρωπο να φτάσει σε επίγνωση ότι οι οικονομικές σχέσεις και το επ' αυτών στηριζόμενο πολιτιστικό οικοδόμημα είναι προϊόντα της ανθρώπινης εργασίας και ότι ο άνθρωπος οδηγείται στην αλλοτρίωση από τις κατεστημένες κοινωνικές δομές και διεργασίες. Αλλοτρίωση είναι η αποξένωση του ανθρώπου α) από το προϊόν της εργασίας του, β) από την εργασιακή διαδικασία, γ) από τους άλλους ανθρώπους και δ) από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο άνθρωπος τελικά αδυνατεί να αυτοκαθορίσει τη δράση του και μόνο μέσω της χειραφέτησης, αφού συνειδητοποιήσει τις "υπόγειες" εξουσιαστικές και πολιτιστικά αλλοτριωτικές σχέσεις, μπορεί να καθορίζει πραγματικά πια τις πράξεις του.

Η Κριτική Θεωρία έφερε στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών εξουσίας και δημιούργησε ένα ολόκληρο κίνημα, τόσο στις κοινωνικές επιστήμες, όσο και στο χώρο της παιδαγωγικής (χειραφετική παιδαγωγική). Ο συσχετισμός επιστήμης και κοινωνίας, ανάλογος με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης είχε αναμφίβολα θετικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνικής επιστήμης και της παιδαγωγικής, έστω και αν σε κάποια της σημεία, όπως στο μη αυταρχικό λόγο, φαντάζει ουτοπική. Επίσης, έστω και αν η θεωρία αυτή σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπεται σε πολιτική θέση, προφυλάσσει από μια απόλυτα τεχνοκρατική αντίληψη της επιστήμης.

1.2.5. Συστημικές Θεωρίες

Ήδη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, άρχισαν να εγείρονται αμφισβητήσεις όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών επιστημολογικών θεωριών να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα της λειτουργίας των φυσικών και των κοινωνικών φαινομένων. Όπως ήδη ακούσαμε, η κλασική κοσμοθεωρία επικεντρώνεται σε παρατηρήσιμα και μετρήσιμα αντικείμενα και θεωρεί ότι η φυσική και αβίαστη ανάπτυξη των ατόμων οδηγεί στην πρόοδο και η ανάπτυξη αυτή είναι γραμμική και επισωρευτική.

Σύμφωνα όμως με τις θεωρίες των συστημάτων, σύστημα είναι ένα πλέγμα στοιχείων και είναι κάτι περισσότερο από το απλό τους σύνολο. Είναι, συγχρόνως, και οι σταθερές αλλά και οι απροσδόκητες σχέσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων, οι οποίες αναδύονται κατά τη λειτουργία του συστήματος. Έτσι, έμφαση δίνεται όχι στις απλές σχέσεις αιτίου - αιτιατού μεταξύ των στοιχείων, αλλά στην όλη οργάνωση του συστήματος ως συνόλου και όχι κατακεραματισμένου. Η ανάπτυξη δε θεωρείται πάντοτε γραμμική και επισωρευτική και αναμένονται και αυθόρμητες αλλαγές κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

Η Συστημική Θεωρία με τις διάφορες εκφάνσεις της παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης και αξιοποίησης ενός διαφορετικού επιστημολογικού και εννοιολογικού πλαισίου. εντούτοις έχει δεχτεί κριτική, τόσο όσον αφορά τον κίνδυνο "μαθηματικοποίησης" πολλών περίπλοκων διαδικασιών όσο και για την αδυναμία της να εξηγήσει περίπλοκες διαδικασίες της ανθρώπινης δραστηριότητας (Κρίβας 2002, σελ. 109-117).

1.2.6. Εποικοδομισμός

Ο Εποικοδομισμός ως επιστημολογικό παράδειγμα εμφανίζει ραγδαία ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο των επιστημών, παρέχοντας μια ευδιάκριτα διαφορετική προσέγγιση στην παραδοσιακή σχέση μεταξύ γνώσης και πραγματικότητας, ασκώντας έντονη κριτική στην αντίληψη του θετικισμού.

Κοινή συνισταμένη όλων των εποικοδομιστικών θεωριών είναι η παραδοχή ότι:

- η πραγματικότητα είναι μια οντότητα που δομείται
- είναι κάτι που απρόσμενα και χωρίς γραμμικές συναρτήσεις ανακαλύπτεται μέσα από την ανθρώπινη δημιουργικότητα. (Watzlawick 1984)

Κάτω από τον όρο εποικοδομισμός εντάσσονται πολλές εκφάνσεις του (μεθοδολογικός, κοινωνικός, ριζοσπαστικός κλπ.) οι οποίες μπορούν να υπαχθούν σε

δύο βασικές κατευθύνσεις: τον Ριζοσπαστικό Εποικοδομισμό και τον Κριτικό Εποικοδομισμό.

Σύμφωνα με το ριζοσπαστικό εποικοδομισμό, δεν υπάρχει πραγματικότητα έξω ή πέρα από αυτό που αντιλαμβανόμαστε και το άτομο δομεί τη δική του πραγματικότητα μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών του και την αυτοοργανωτική του ικανότητα, η οποία είναι προϊόν της λειτουργίας του νευρικού του συστήματος.

Ο κριτικός εποικοδομισμός, ασκώντας κριτική στον ριζοσπαστικό, αποδέχεται την ύπαρξη μιας εξωατομικής «συμμετοχικής πραγματικότητας». Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, όλοι οι άνθρωποι ως έμβια όντα είμαστε μέρος του όλου και συμμετέχουμε στη δόμηση αυτού που ονομάζουμε «πραγματικότητα». Μπορεί να υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα, ουδέποτε μπορούμε, όμως, να τη γνωρίσουμε άμεσα. Τα άτομα συνδομούν τις προσωπικές και κοινωνικές τους πραγματικότητες μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δράση με άλλα άτομα και τη σχέση τους με το περιβάλλον. Η πραγματικότητα δηλαδή, είναι συμβολική και δομημένη, κυρίως μέσα από τη χρήση της γλώσσας και τη σχέση της με αυτή.

Βασικές θέσεις του εποικοδομισμού είναι:

1. Τα κριτήρια επιστημονικότητας μιας θεώρησης δεν μπορεί να είναι προτάσεις σύμφωνες με την πραγματικότητα. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίσει την πραγματικότητα με οντολογική έννοια, αλλά μόνο ως δομημένα από εμάς τους ίδιους μοντέλα.

2. Δεν υπάρχει γνώση ανεξάρτητη από τον παρατηρητή.

3. Οι διακρίσεις εννοιών, αντικειμένων, απόψεων κλπ. που λαμβάνουν χώρα κατά την επιστημονική ανάλυση δεν προέρχονται από την πραγματικότητα, αλλά είναι θέμα κάθε φορά του «δρώντος και παρατηρούντος» υποκειμένου.

4. Η χρησιμότητα και εγκυρότητα των διακρίσεων εξαρτάται κάθε φορά από το πλαίσιο δραστηριοτήτων εντός του οποίου συγκροτήθηκαν. Εκτός αυτού τις χάνουν (Κρίβας 2002, σελ. 118-125).

Ο εποικοδομισμός ανέδειξε τον άνθρωπο ως δρών υποκείμενο, συνδιαμορφωτή με το περιβάλλον του των προσωπικών και κοινωνικών του πραγματικοτήτων. Η γνώση και ο κόσμος παύουν να έχουν μεταφυσική χροιά και χάνουν τη διάσταση του θεσφάτου. Μέσα ιδιαίτερα από τις απόψεις που συνδέουν τη δομητική ικανότητα του ανθρώπου με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το ρόλο των πολιτισμικών και των συμβολικών συστημάτων όπως είναι η γλώσσα, σχηματοποιείται μια ευρεία σχολή σκέψης με σημαντική αποδοχή.

Οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης που κινούνται εντός του επιστημονικού παραδείγματος του εποικοδομισμού, είναι οι θεωρίες αυτές που τυχαίνουν ευρύτατης αποδοχής σήμερα ως πυλώνες ενός δημιουργικού και αποτελεσματικού σχολείου.

1.3. Η Επιστημονική μέθοδος

Η επιστημονική μέθοδος θα λέγαμε ότι είναι μία σειρά καλά καθορισμένων διαδικασιών, μέσα από τις οποίες ο επιστήμονας γνωρίζει την «πραγματικότητα», ανακαλύπτει τους νόμους της φύσης ή φτιάχνει θεωρίες για την εξήγηση των

φαινομένων. Αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα των θετικών επιστημών, γιατί λειτουργεί ανεξάρτητα από τα άτομα που τη χρησιμοποιούν. Εφαρμόζεται παγκόσμια και βοηθάει τους επιστήμονες να απαλλαγούν από τις ανθρώπινες αδυναμίες τους και να είναι αντικειμενικοί στην αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας.

Στη σημερινή εποχή είναι απαραίτητο οι φοιτητές, αλλά και κάθε ενήλικος μαθητής, να ασκηθούν στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, εργάζονται και λύνουν τα προβλήματα οι επιστήμονες, στις διαδικασίες που ακολουθούν στις έρευνες τους. Η ανάπτυξη της γνώσης επιβάλλει ολοένα και περισσότερα καθήκοντα. Έτσι, η χρησιμοποίησή τους σε τομείς όπως π.χ. ιατρική, βιομηχανία, γεωργία απαιτεί από τους σημερινούς νέους να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους αποκτιούνται οι γνώσεις και πώς εφαρμόζονται στην πράξη, επιπλέον το γεγονός ότι η επιστημονική γνώση εξελίσσεται ή κάποιες φορές αναθεωρείται επιβάλλει στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών να διδάξουν τους διδασκόμενους πώς να μαθαίνουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους διδασκόμενους των σχολών θετικών επιστημών και τεχνολογίας.

Οι διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου στις θετικές επιστήμες είναι οι ακόλουθες:

1. Παρατήρηση (άσκηση των 5 αισθήσεων, ερωτήσεις, απορίες, ότι δεν είναι παρατηρήσιμο δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει)
2. Ταξινόμηση
3. Μαθηματικές εκφράσεις (για τις φυσικές επιστήμες)
4. Μέτρηση
5. Χωροχρονικές σχέσεις (για τις φυσικές επιστήμες)
6. Επικοινωνία
7. Προβλέψεις (Τι θα συνέβαινε αν...)
8. Εξαγωγή συμπερασμάτων
9. Λειτουργικοί ορισμοί
10. Υποθέσεις
11. Ερμηνεία
12. Αναγνώριση και έλεγχο μεταβλητών
13. Διεξαγωγή πειραμάτων
14. Κατασκευή μοντέλων

Ο κατάλογος των διαδικασιών είναι ιεραρχημένος. Κάθε διαδικασία αντιπροσωπεύει ένα υψηλότερο επίπεδο δεξιότητας από τις προηγούμενες και τις περιλαμβάνει.

Στη συνέχεια περιγράφονται μόνο οι δραστηριότητες της επιστημονικής μεθόδου στις οποίες θα ασκηθούν οι διδασκόμενοι στο αρχικό στάδιο των σπουδών τους. Για παράδειγμα αποφεύγεται η χρήση των μαθηματικών εκφράσεων ή των χωροχρονικών σχέσεων. Σε αυτές τις δραστηριότητες ασκούνται οι διδασκόμενοι σε μεταγενέστερο στάδιο των σπουδών τους στο πλαίσιο διδασκαλίας του κάθε εξειδικευμένου μαθήματος.

Η παρατήρηση

Παρατηρώ σημαίνει εξετάζω προσεχτικά, ερευνώ. Η παρατήρηση προϋποθέτει την ενεργοποίηση και τη χρήση **όλων** των αισθήσεων. Από μόνες τους οι παρατηρήσεις δεν είναι τόσο σπουδαίες, γίνονται όμως σπουδαίες, με τις ερωτήσεις που ακολουθούν και τις απορίες που δημιουργούν. Βέβαια, αυτό που παρατηρούμε δεν θα πρέπει να ανάγεται σε απόλυτη αρχή μιας και **ότι δεν είναι παρατηρήσιμο δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει**. Η παρατήρηση είναι μία σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με τη θεωρητική γνώση διαφορετικά η αισθητηριακή γνώση θα ήταν άχρηστη. Για παράδειγμα, τι νόημα έχει να καταγράψει κανείς οτιδήποτε παρατηρεί χωρίς κάποιο σκοπό, χωρίς μία θεωρητική γνώση;

Η παρατήρηση επομένως είναι πάντοτε επιλεκτική (K. Popper) δηλαδή προϋποθέτει ένα αντικείμενο προς παρατήρηση επιλεγμένο εκ των προτέρων, μία άποψη, ένα πρόβλημα. Είναι τέχνη και, όπως όλες οι τέχνες, μπορεί να διδαχθεί.

Για την εκπαιδευτική πράξη, η παρατήρηση σαν αφετηρία της γνώσης είναι μία διαδικασία πολύ σημαντική. Όταν οι διδασκόμενοι ασκούνται στην παρατήρηση μπορούν και συγκεντρώνουν περισσότερες ενδείξεις, μπορούν και περιγράφουν καλύτερα αυτό που συμβαίνει. Είναι, λοιπόν, σπουδαίοι οι διδασκόμενοι όχι μόνο να παρατηρούν αλλά και να περιγράφουν με κάθε λεπτομέρεια αυτό που παρατήρησαν. Με αυτό τον τρόπο οι διδασκόμενοι γίνονται ολοένα και πιο ικανοί **να διαχωρίζουν το γεγονός (που παρατηρούν) από την ερμηνεία ή και από το συμπέρασμα**. Η παρατήρηση και το πείραμα αποτελούν βασικές συνιστώσες της σύγχρονης μεθόδου έρευνας στις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία αρκεί να υπάρχει σαφές στόχος και προγραμματισμός.

Για το θέμα των προτιμώμενων από το άτομο αισθητηριακών αντιληπτικών προσβάσεων κάνουμε ιδιαίτερο λόγο στο κεφάλαιο περί του Νευρογλωσσικού προγραμματισμού.

Η ταξινόμηση

Η ταξινόμηση ομοειδών αντικειμένων είναι μία διαδικασία πολύ θεμελιώδης για τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία και βοηθάει στο να μπει τάξη στις έρευνες των επιστημόνων για τη φύση. Συστήματα ταξινόμησης είναι π.χ η διάκριση φυτά / ζώα, σπονδυλωτά / ασπόνδυλα, καλοί και κακοί αγωγοί της θερμότητας. Η ομαδοποίηση βοηθάει στην ανακάλυψη ιδιοτήτων με τις οποίες γίνεται η ταξινόμηση και η περιγραφή. Ακόμα και οι παρατηρήσεις αποκτούν άλλο νόημα, όταν μπορούν να ταξινομηθούν. Η κατάλληλη ταξινόμηση δίνει την αίσθηση της ενότητας και την αναγνώριση της ποικιλίας.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο η ταξινόμηση βοηθάει τους διδασκόμενους να ανακαλύψουν ιδιότητες με τις οποίες μπορούν να περιγράψουν τα αντικείμενα που ομαδοποιούν. Για παράδειγμα η ταξινόμηση των χημικών ενώσεων σε οξέα, βάσεις και άλατα βοηθάει στην ανακάλυψη και την εμπέδωση της γνώσης. Στο κατώτερο επίπεδο οι διδασκόμενοι ασκούνται στην ταξινόμηση, γιατί έμμεσα μαθαίνουν και να παρατηρούν. Μπορούμε να τους δώσουμε π.χ φύλλα και να τους ζητήσουμε να τα ταξινομήσουν ανάλογα με το σχήμα, το χρώμα, το πάχος, τη νεύρωση κ.ά..

Στις ανθρωπιστικές επιστήμες είναι **εξαιρετικά επικίνδυνο** να επιχειρείται μία ταξινόμηση των ανθρώπινων υποκειμένων ανάλογα με κάποια ιδιότητά τους, και όπου αυτό επιχειρείται θα πρέπει να θυμόμαστε ότι ο άνθρωπος είναι κάτι πολύ μεγαλύτερο, πολυπλοκότερο και απρόβλεπτο σε σχέση με τα παρατηρούμενα φυσικά φαινόμενα. Κάθε τέτοια απόπειρα «ταξινόμησης» θα πρέπει να ορίζει με ακρίβεια τα όρια και τους περιορισμούς της και να γίνεται σαφές ότι πρόκειται για μία προσπάθεια κατανόησης της ανθρώπινης πολυπλοκότητας που προσεγγίζεται μέσα από την ταξινόμηση κάποιων ιδιοτήτων και όχι του προσώπου.

Η μέτρηση

Η εισαγωγή του πειράματος στη μελέτη των φαινομένων επέβαλλε την ποσοτική μελέτη τους. Η ποσοτική μελέτη στηρίζεται σε δεδομένα που προκύπτουν από μετρήσεις και εκφράζονται με αριθμούς.

Ειδικότερα, από την άποψη της σύνδεσης της διδασκαλίας των θετικών επιστημών με τη ζωή και την πράξη, απαιτείται η ικανότητα των φοιτητών να ενεργούν με μερικούς κανόνες π.χ. ικανότητα μέτρησης μεγεθών. Ακόμη, τόσο για τον καθορισμό αυτών που συμβαίνουν στη φύση και την τεχνική, όσο και για την εφαρμογή των γνωστών νομοτελειών, απαιτείται η διεξαγωγή μετρήσεων των αντίστοιχων μεγεθών.

Οι μετρήσεις γίνονται με όργανα όπως π.χ ζυγός, θερμόμετρο. Απαιτείται κάποια τεχνική που αποκτιέται με την άσκηση. Οι μετρήσεις είναι πάντοτε μετρήσεις προσέγγισης γιατί εξαρτώνται από τον τρόπο μέτρησης, τη συσκευή μέτρησης και την υποκειμενική συμπεριφορά αυτού που μετρά. Αυτός ο περιορισμός είναι ιδιαίτερα αληθινός στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπου οι μεταβλητές μας δεν είναι ποτέ ισοδιαστημικές, αλλά ονομαστικές και στην καλύτερη περίπτωση τακτικές και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να αποφασίσουμε για τη σχέση αιτίου-αιτιατού παρά μόνο για την ύπαρξη ή μη συνάφειας μεταξύ δύο μεταβλητών.

Η επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι βασικής σημασίας διαδικασία, γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να ανακοινώνει τις σκέψεις του, τις ερευνητικές του προσπάθειες και τα συμπεράσματά του. Γίνεται γραπτά ή προφορικά.

Στην εκπαιδευτική πράξη ο διδασκόμενος προκειμένου να αναπτύξει την ικανότητα έκφρασης και επικοινωνίας πρέπει να έχει πολλές ευκαιρίες να εκφράζει τις σκέψεις του γραπτά ή προφορικά. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας η επικοινωνία επιτυγχάνεται με την ανάδειξη των ιδεών των φοιτητών και την ομαδική εργασία.

Οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελούν ένα «κλειδί» στις ανθρώπινες σχέσεις και για αυτό προσεγγίζονται ιδιαίτερα στο κεφάλαιο 9.

Οι προβλέψεις

Η πρόβλεψη είναι το έξυπνο μάντεμα. Έχει σχέση με τη διαίσθηση και τη φαντασία. Είναι ένα σημαντικό μέρος της δουλειάς του επιστήμονα, ο οποίος συχνά κάνει την ερώτηση : «Τι θα συμβεί αν».

Κάνει την πρόβλεψη και προχωρεί στον έλεγχο της. Για την πρόβλεψη στηρίζεται σε δεδομένα, γεγονός που κάνει την πρόβλεψη να διαφέρει από την υπόθεση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα πρόβλεψης είναι η πρόγνωση του καιρού. Οι επιστήμονες με δεδομένα διάφορες μετρήσεις όπως της ταχύτητας των ανέμων, της θερμοκρασίας, της πίεσης κατασκευάζουν ένα μοντέλο του καιρού που μοιάζει πολύ με τον καιρό που επικρατεί τις επόμενες μέρες.

Στην εκπαιδευτική πράξη με ερωτήσεις του τύπου «Τι θα συνέβαινε αν...» δίνεται η δυνατότητα στους διδασκόμενους να κάνουν προβλέψεις και να προβαίνουν στη συνέχεια στον έλεγχο τους.

Στις ανθρωπιστικές επιστήμες το θέμα της πρόβλεψης της συμπεριφοράς αποτελεί το σημείο σύγκρουσης των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων για τις οποίες θα κάνουμε λόγο στα επόμενα κεφάλαια.

Τα συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα είναι αντικειμενικές εξηγήσεις των παρατηρήσεων. Είναι περισσότερο χρήσιμα από την παρατήρηση, γιατί ενώ ίσως την έχει αφετηρία φθάνει μέσω του συλλογισμού πολύ πιο πέρα από αυτή π.χ. ο επιστήμονας παρατηρώντας το φυτό που βγαίνει από τα δυο άκρα του κεριού μπορεί να συμπεράνει ότι είναι πιθανό να διαπερνάει όλο το κερί.

Στις ανθρωπιστικές επιστήμες η εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτεί συνεχή διακρίβωση των αρχικών συμπερασμάτων και επαναπροσδιορισμό τους λόγω της σημαντικότητας των επιπτώσεών τους σε ανθρώπινο επίπεδο.

Οι υποθέσεις

Οι υποθέσεις παράγονται από κατά εικασία υπολογισμούς. Ίσως να προέρχονται από έμπνευση. Η ύπαρξη μερικών πειραματικών δεδομένων μπορεί να οδηγήσει στη διατύπωση μιας υπόθεσης. Ο σχηματισμός υποθέσεων είναι μια θεμελιωμένη διαδικασία και παρουσιάζεται σαν εξήγηση φαινομένων που μένουν ανεξήγητα σε ορισμένη στιγμή. Η ιστορία των επιστημών δείχνει ότι πάρα πολύ συχνά μια υπόθεση έγινε ένα εξαιρετικά παραγωγικό κίνητρο για την παραπέρα ανάπτυξη της γνώσης.

Η ερμηνεία των δεδομένων

Τα δεδομένα π. χ. πληροφορίες, παρατηρήσεις, μετρήσεις κτλ., από μόνες τους έχουν πολύ λίγο ενδιαφέρον. Για να αποκτήσουν επιστημονική αξία πρέπει να φωτιστούν κατάλληλα, δηλαδή να ερμηνευτούν κατάλληλα, να οδηγήσουν σε γενικεύσεις και να συσχετιστούν με τις ερωτήσεις. Η συσσώρευση πληροφοριών χωρίς ερμηνεία είναι διαδικασία χωρίς αξία. Κατά συνέπεια, μπορούμε να μιλήσουμε για μάθηση μόνο αν τα δεδομένα υποστούν την κατάλληλη επεξεργασία και οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αξίζει να θυμόμαστε στο σημείο αυτό ότι, καμία επιστήμη δεν μπορεί να είναι ουδέτερη αλλά εμπεριέχει το σύστημα αξιών του εκφραστή της.

Ο πειραματισμός

Το πείραμα αποτελεί βασική συνιστώσα της επιστημονικής έρευνας, αποτελεί ένα μοντέλο διαλεκτικής διαμεσολάβησης ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση. Οι λειτουργίες του πειράματος είναι συνοπτικά οι εξής;

- Δοκιμάζεται η αλήθεια μιας υπόθεσης
- Δοκιμάζεται συνολικά μια θεωρία
- Αναζητούνται νέα φαινόμενα που προβλέφθηκαν θεωρητικά.
- Δημιουργούνται νέα υλικά π.χ στη Χημεία
- Δημιουργούνται νέα αντικείμενα

Το πείραμα είναι πράξη και ως πράξη προϋποθέτει γνώση αλλά είναι και πηγή γνώσης. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό το πείραμα χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των θετικών επιστημών για την αναδόμηση των ιδεών των φοιτητών ή για την εισαγωγή μιας έννοιας στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν προϋπάρχουσες ιδέες. Στο ανακαλυπτικό μοντέλο διδασκαλίας το πείραμα χρησιμοποιείται για την ανακάλυψη της γνώσης και στο παραδοσιακό μοντέλο χρησιμοποιείται απλά για να επιβεβαιώσει μία θεωρία ή να επιβεβαιώσει τα όσα ελέχθησαν από το δάσκαλο «αυθεντία».

Στις ανθρωπιστικές επιστήμες δεν επιτρέπεται ο πειραματισμός με ανθρώπινα υποκείμενα. Το πείραμα με τον μικρό Albert, για το οποίο θα κάνομε λόγο στο κεφάλαιο περί του συμπεριφορισμού δεν θα επιτρεπόταν να συμβεί σήμερα.

Η αναγνώριση και ο διαχωρισμός των μεταβλητών

Οι ερευνητές είναι συχνά υποχρεωμένοι να αναζητούν όλες εκείνες τις παραμέτρους που υπεισέρχονται στα φαινόμενα. Για το σκοπό αυτό καταφεύγουν στο πείραμα. Κάθε χωριστή κατάσταση απομονώνεται και ελέγχεται με τη μεγαλύτερη δυνατή προσέγγιση. Αυτές οι απομονωμένες και ελεγχόμενες καταστάσεις αποτελούν τις μεταβλητές του πειράματος. Τέτοιες μεταβλητές μπορεί να είναι η θερμοκρασία, η υγρασία, η πίεση, ο όγκος, η μάζα κτλ. Ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει τις διαφορές σε δυο πειράματα, όταν αλλάξει η μεταβλητή σε ένα από αυτά.

Στη διδασκαλία των θετικών επιστημών η ικανότητα κατανόησης της ανεύρεσης και του διαχωρισμού των μεταβλητών εξαρτάται από την εμπειρία του διδασκόμενου. Βασική πάντως προϋπόθεση είναι η άσκηση στις παραπάνω διαδικασίες.

Ανάλογα με το την ακρίβεια του κλίμακας μέτρησης διακρίνουμε 4 κατηγορίες μεταβλητών. Τις ονοματικές, όπου απλώς δίνουμε ονόματα στις υποκατηγορίες χωρίς ιεραρχική αξία, π.χ. άνδρας-γυναίκα. Τις κατηγορικές, όπου οι υποκατηγορίες έχουν μεταξύ τους απλή ιεραρχική σχέση, π.χ. 1^η τάξη, 2^α τάξη, κ.λ.π.. Τις αναλογικές, όπου η κλίμακα μέτρησης έχει ίσα αναλογικά διαστήματα, χωρίς όμως την ύπαρξη του μηδενός, π.χ. το ύψος που μετρείται με χιλιοστά, εκατοστά, μέτρα κ.λ.π.. Τις ισοδιαστημικές, όπου στην προηγούμενη κλίμακα μέτρησης υπάρχει και το μηδέν, π.χ. η θερμοκρασία. Όταν μελετούμε την ύπαρξη ή μη συνάφειας είμαστε αναγκασμένοι να επιλέξουμε στατιστικό κριτήριο ανάλογα με τον ανωτέρω κατηγορία των υπό μελέτη μεταβλητών.

Στις ανθρωπιστικές επιστήμες χρειάζεται συνεχώς να θυμόμαστε ότι οι υπό μελέτη μεταβλητές δεν είναι ποτέ ισοδιαστημικές, ούτε καν αναλογικές αλλά ονομαστικές και στην καλύτερη περίπτωση κατηγορικές, κάτι που υπαγορεύει τον τρόπο επιλογής των στατιστικών κριτηρίων που θα χρησιμοποιήσουμε για τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ τους. Τα υφιστάμενα σήμερα στατιστικά κριτήρια για αυτές τις κατηγορίες μεταβλητών μπορούν **μόνο** να μελετήσουν την ύπαρξη ή μη συνάφειας και **όχι** τη σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος, που στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να διερευνηθεί στατιστικά.

Συμπερασματικά

Ενθυμούμενοι τη ρήση του Αντισθένη «*Αρχή Σοφίας η των Ονομάτων Επίσκεψις*» και κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό θα θέλαμε να μοιραστούμε μαζί σας τη δική μας *κατά-νόηση*-δηλαδή, την *κατά* τη δική μας *νόηση*, αντί-ληψη (αντι-λαμβάνομαι) των πραγμάτων- του θέματος περί της επιστήμης.

Ως επι-στήμονες²⁰ (δηλαδή, άνθρωποι που ιστάμεθα επί συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου) δεν έχουμε τα επιστημονικά εργαλεία για να απαντήσουμε στο οντολογικό ερώτημα : «Τι είναι...».

Μπορούμε να *ορίσουμε* κάτι, ενθυμούμενοι ότι ο ορισμός, δηλαδή η χάραξη ορίων, εξ ορισμού, περι-ορίζει το «είναι» στο πλαίσιο του δικού μας βάσει των πέντε αισθήσεων αντιληπτικού (αντι-λαμβάνομαι), νοητικού (νοώ), συναισθηματικού (στάση, συναισθήματα) και εννοιακού περιεχομένου. Η Ψυχο-λογία, δηλαδή η επιστήμη που κάνει λόγο περί της ψυχής, μελετά, όπως θα αναλύσουμε αργότερα, τις εκφάνσεις της ψυχής στα 4 επίπεδα (Freud) το Λογικό, το Συναισθηματικό το Συμπεριφοριστικό και το Εννοιακό.

Μπορούμε να επιχειρήσουμε να μελετήσουμε τις ιδιότητες, την υφή, τις χρήσεις, κ.λ.π. του υπό μελέτη «κάτι» (αντικείμενο, μεταβλητή της ανθρώπινης οντότητας, όπως η νοημοσύνη, κ.λ.π. αλλά αυτό είναι διαφορετικό από το οντο-λικής υφής ερώτημα «τι είναι».

Θεωρούμε πως η ανωτέρω κατά-νόηση μπορεί να αποτρέψει πολλές προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, και φευ των φοιτητών και επιστημόνων, που πέρα από τη στέρηση της χαράς της συνύπαρξης μεταξύ των προσώπων που επιφέρει, συχνά οδηγεί σε βίαιες συγκρούσεις.

Έχοντας, μέχρι τώρα, κάνει μία αρκετά αναλυτική εισαγωγή στην έννοια της επιστήμης και στην επιστημονική μέθοδο ώρα είναι να ασχοληθούμε στο επόμενο κεφάλαιο εισαγωγικά με την επιστήμη της ψυχολογίας και τη διαδικασία της συμβουλευτικής προτού, αργότερα, προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση των κύριων θεωρητικών προσεγγίσεων της συμβουλευτικής.

Προτού περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

²⁰ Ποιος άραγε μπορεί να ισχυρισθεί ότι «ίσταται επί παντός»;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Εισαγωγή στην επιστήμη της Ψυχολογίας και στην άσκηση της Συμβουλευτικής

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με την έννοια της επιστήμης, τις θεωρίες μάθησης και τις διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου να εισαχθούμε στον επιστημονικό χώρο της Ψυχολογίας και της συμβουλευτικής διαδικασίας αλλά, και να αναφερθούμε, με συντομία, σε καινοτόμες προσεγγίσεις, όπως είναι η έννοια του Ατομικού Ύφους (στιλ) Μάθησης και του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου για τις οποίες θα κάνουμε εκτενή λόγο στο κεφάλαιο περί του Νευρογλωσσικού προγραμματισμού.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου φοιτητή αλλά και ενός συμβουλευόντος επαγγελματία
- Τι ονομάζεται ψυχολογία και ποιο είναι το αντικείμενό της
- Πως προήλθε η επιστήμη της ψυχολογίας
- Ποιοι είναι οι κλάδοι της ψυχολογίας
- Ποιες είναι οι κυριότερες ψυχολογικές θεωρίες
- Τι είναι η σκέψη και τι η νοημοσύνη
- Τι είναι μία συμβουλευτική διαδικασία
- Τι είναι το Ατομικό Ύφος Μάθησης

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Ψυχολογία
- Γένεση-εξέλιξη-κλάδοι
- Ψυχολογικές θεωρίες
- Σκέψη-νοημοσύνη-νοομετρικά εργαλεία
- Συμβουλευτική
- Στιλ μάθησης

3.1. Εισαγωγή : Ο προσωπικός σχηματισμός του «Συμβουλευόντος Επαγγελματία» (Counseling Professional)

Ο συμβουλευών επαγγελματίας κατά τη διάρκεια της εργασίας του, αλλά και ο φοιτητής στη διάρκεια των σπουδών του, συχνά βρίσκεται αντιμέτωπος με καταστάσεις που του δημιουργούν δυσάρεστα αισθήματα, άγχος, συναισθήματα ματαίωσης με συνέπεια αρνητική φόρτιση, η οποία τον δυσκολεύει στην επιτυχή διεκπεραίωση του έργου του.

Ο συνεχής καταγισμός από πληροφορίες αποτελεί ένα σύγχρονο χαρακτηριστικό του επαγγελματικού χώρου και συνιστά τον κύριο κίνδυνο να βιώσει το άτομο σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο αδρανοποιεί τις γνώσεις, επιφέρει συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθηση μειωμένων επαγγελματικών

επιτευγμάτων με αναπόφευκτη τη μείωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης με ότι αυτό σημαίνει για την ψυχοσωματική υγεία και το αίσθημα ευεξίας του.

Όμως, τα πράγματα δεν πρέπει να είναι κατ'ανάγκη τόσο προβληματικά. Αντίθετα, μπορούν να γίνουν, και ευχάριστα και δημιουργικά. Τα αρνητικά συναισθήματα να μετατραπούν σε θετικά, η αγωνία σε βεβαιότητα, το εξουθενωτικό άγχος σε δημιουργικό κίνητρο, η φοβία σε ελπίδα, η ανασφάλεια σε πίστη.

Για να γίνουν αυτά, χρειάζεται αυτογνωσία, ενημέρωση σε θέματα συμβουλευτικής ψυχολογίας και άσκηση σε διαπροσωπικές δεξιότητες που οδηγούν στην πρόληψη και θεραπεία των ανωτέρω προβληματικών συμπτωμάτων. Η συμβουλευτική στο πανεπιστήμιο είναι ένας από τους ασφαλείς δρόμους που όταν ασκηθεί υπεύθυνα με επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία μπορεί να βοηθήσει το νέο, αλλά και τον ενήλικα, να βρει και να ακολουθήσει το δικό του δρόμο προς τον τελικό στόχο. Τα μαθήματα της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας των Επιστημών της Αγωγής μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλοντας στην καλύτερη, γρηγορότερη και πιο ξεκούραστη μελέτη των λοιπών μαθημάτων τα οποία, πέρα από τα αυτοτελή αποτελέσματά τους, συνιστούν το βασικό κορμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του επιστήμονα των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας.

Μερικές προσωπικές συμβουλές προς το σημερινό φοιτητή, που όπως ομολογείται από πρωτοετείς φοιτητές²¹ βρίσκουν «δύσκολο» το τμήμα, καθώς έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα είναι εξής.

- Συνειδητοποίησε καλά το **σημείο εκκίνησης** σου.
- Καθησύχασε δεν σου ζητά κανένας να διαθέτεις εξαιρετικές αρετές και ικανότητες. Χρειάζεται μόνο να είσαι διατεθειμένος να καταβάλλεις μια **προσωπική προσπάθεια** με σκοπό να γνωρίσεις τον εαυτό σου σε επίπεδο γνώσεων που κατέχεις, στάσεων που σε κατευθύνουν υποσυνείδητα και δεξιοτήτων που διαθέτεις.
- Σταδιακά, να σχηματίζεις ένα **όραμα** για το τι θέλεις να γίνεις, προς τα πού θέλεις να πας. Γιατί, όπως είπε ο ποιητής: *«εκείνος που δεν ξέρει που θέλει να πάει, ένα είναι σίγουρο. Θα βρεθεί εκεί που δεν ήθελε να πάει»*.
- Η πρώτη σου εργασία θα είναι να **αρχίσεις να διορθώνεις** εκείνα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά σου, που θα μπορούσαν να **παρενοχλήσουν** την καλή πορεία των σχέσεών σου με τους άλλους.

3.2. Η Ψυχολογία και το αντικείμενο της

3.2.1. Εισαγωγή

Ψυχο-λογία, σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, είναι η μελέτη της ψυχής: ψυχή και λόγος όμως, σύμφωνα με τους μελετητές της, είναι ο κλάδος εκείνος των κοινωνικών επιστημών που μελετά την ανθρώπινη προσωπικότητα και συμπεριφορά.²² Με άλλα λόγια, η Ψυχολογία μελετά τις εκφάνσεις της ψυχής και όχι την ίδια την ψυχή με την οποία ασχολείται η Φιλοσοφία και κατ'εξοχήν η Θεολογία.

3.2.2. Εννοιολογικές διευκρινήσεις

Η ψυχή στην ψυχολογία δεν έχει τη μεταφυσική σημασία που έχει στη θρησκεία ή στη φιλοσοφία.²³

²¹ Από σχετική έρευνα με πρωτοετείς φοιτητές

²² Νασιάκου, Μ., Η ψυχολογία σήμερα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1982, σελ. 15

²³ Ζαγκλαβήρας, Ν., Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας και νεώτερης σοφίας, εκδ. Παγουλάτου, Αθήνα, σελ.296-8

Επίσης, η Ψυχολογία ως επιστημονικός κλάδος δεν απευθύνεται στην ψυχή με την ορθόδοξη χριστιανική οντολογική έννοια, δηλαδή, «ως το ουσιώδες συστατικό της ανθρώπινης φύσης, το οποίο μαζί με το σώμα παραπέμπει στην «κατ' εικόνα του θεού» δημιουργία του ανθρώπου», αλλά στις εκδηλώσεις της.

Στην ορθόδοξη χριστιανική²⁴ θεώρηση το ζήτημα της ψυχικής υγείας δεν συνίσταται μόνο στην ψυχική ισορροπία (ομοιόσταση) ή την ουμανιστικού τύπου προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (αυτοπραγμάτωση) αλλά κυρίως στην κοινωνία του Αγίου Πνεύματος, το οποίο μεταποιεί σταδιακά την ψυχοσωματική οντότητα του πιστού σε πνευματική.²⁵

3.2.3. Γένεση της ψυχολογίας

Η Ψυχολογία ως επιστήμη προέρχεται από την Φιλοσοφία, από την οποία άρχισε να ανεξαρτητοποιείται, κυρίως κατά τον 19ο αιώνα, υπό την επίδραση του θετικιστικού πνεύματος της εποχής.

Αυτή η θετικιστική στάση παρέβλεψε την ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης φύσης (Νασιάκου, σελ.16) και έτσι η Ψυχολογία έφτασε να περιορίζει τον άνθρωπο σε πράγμα και να καταστρέφει έτσι ότι ανθρώπινο έχει μέσα του (McLeod. ο.π.).

3.2.4. Η εξέλιξη της ψυχολογίας

Οι φυσικές επιστήμες μελετούν την κίνηση. Η Ψυχολογία όμως μελετά την συμπεριφορά (Μπηχεβιοριστική Ψυχολογία ή S-R).

Υπάρχουν 2 τύποι συμπεριφοράς : η κινητική και η λεκτική. Υπάρχουν, λοιπόν, αντίστοιχα και 2 κυκλώματα επεξεργασίας : το άμεσο και το έμμεσο ή συμβολικό.

3.2.5. Κλάδοι της ψυχολογίας

Στη συνέχεια αναφέρουμε με σύντομο σχολιασμό τους κυριότερους κλάδους της επιστημονικής Ψυχολογίας σήμερα.

Πειραματική Ψυχολογία, (W. Wundt). Αδόκιμος όρος, ασχολείται συνήθως με ζώα.

Ψυχοφυσιολογία, νεότερος κλάδος που μελετά τις σχέσεις του νευρικού συστήματος και κυρίως του εγκεφάλου με τη συμπεριφορά Στηρίζεται στο αυθαίρετο αξίωμα ότι «ολόκληρος ο φυσικός κόσμος, η ανόργανη ύλη, τα φυτά, τα ζώα και οι άνθρωποι υπακούουν σε ενιαίους νόμους». Συναφείς κλάδοι η Νευροφυσιολογία και η Ψυχοφαρμακολογία (Παπαδάτος, Γ. 2000, Ψυχοφυσιολογία, Αθήνα, σελ.8).

Εξελικτική ψυχολογία, μελετά την πορεία της νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του ανθρώπου.

Γνωστική Ψυχολογία, μελετά τις γνωστικές διαδικασίες, γνώση, νόηση, αντίληψη.

Κοινωνική Ψυχολογία, μελετά τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων και την επίδραση τους στην προσωπικότητα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές.

Κλινική Ψυχολογία, κατεξοχήν εφαρμοσμένη ψυχολογία, δηλαδή η εφαρμογή των ψυχολογικών θεωριών με στόχο την διάγνωση και τη θεραπεία των ψυχικών και σωματικών επιπτώσεων που έχουν οι συγκινησιακές διαταραχές. Ασχολείται με τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η ψυχική ασθένεια, η αντικοινωνική συμπεριφορά,

²⁴ Κουφογιάννη-Καρκανιά, Η συμβουλευτική ψυχολογία στη χριστιανική αγωγή, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001, σελ 9

²⁵ ο.π., Κουφογιάννη, σελ. 8

η πνευματική καθυστέρηση, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις και γενικά τα προβλήματα προσαρμογής.

Εκπαιδευτική Ψυχολογία, αποτελεί συνδυασμό της εξελικτικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επιστήμης.

Βιομηχανική Ψυχολογία-Ψυχολογία της Τεχνολογίας και του Περιβάλλοντος: Οι επιστήμονες της πρώτης πρώτοι ενεργούν ως σύμβουλοι των διευθυντών των επιχειρήσεων, της δεύτερης και προσπαθούν να συμφιλιώσουν τον άνθρωπο με το συνεχώς αναπτυσσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον.

Συμβουλευτική: είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος²⁶, ο οποίος έχει εξειδικευθεί σε μία επιστημονική περιοχή, βοηθά τον συμβουλευόμενο να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση, να ανακουφιστεί από τη λύπη και τη στενοχώρια, να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων του, να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις.

Η συμβουλευτική είναι μία διαδικασία που απαιτεί διεπιστημονική συγκρότηση και όπου δύο ή περισσότερα άτομα με διαφορετικούς βαθμούς εμπειρίας και εξειδίκευσης συζητούν για ένα πρόβλημα και την λύση του.²⁷

Ειδικότερα, η Διαλεκτική Συμβουλευτική²⁸ (consultation), η οποία αποτελεί μία από τις πλέον σύγχρονες τάσεις στη σχολική ψυχολογία, εστιάζει στην τριάδα του συμβούλου, του συμβουλευόμενου και του πελάτη, ο οποίος είναι εκείνος που αναζητά βοήθεια από τον συμβουλευόμενο. Περιπτώσεις τέτοιων συμβουλευόμενων είναι π.χ. οι εκπαιδευτικοί.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος προτιθέμεθα για λόγους που εξηγήσαμε στο εισαγωγικό κεφάλαιο να επικεντρωθούμε στη μελέτη της συμβουλευτικής ψυχολογίας.

3.2.6. Συμβουλευτική ψυχολογία

Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικούς από τους γνωστούς και ευρύτερα παραδεδεγμένους ορισμούς της συμβουλευτικής ψυχολογίας.

A. « ...η ειδικότητα σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος βοηθά τον συμβουλευόμενο :

- να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση
- να ανακουφιστεί από την λύπη και την στενοχώρια
- να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει
- να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων του
- να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις.

Η συμβουλευτική ψυχολογία υποστηρίζει την ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη του συμβουλευόμενου, βοηθώντας να κάνει χρήση των αποθεμάτων και των ικανοτήτων που διαθέτει ή δείχνοντας του τον δρόμο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων που θα τον διευκολύνουν να βοηθήσει μόνος του τον εαυτό του» (American Psychological Association, 1956).

²⁶ Αντί της έννοιας «σύμβουλος» προτιμούμε την έννοια «συμβουλευών», ενός επιθετικού προσδιορισμού ο οποίος προσφέρει τη δυνατότητα μετακίνησης, σε επίπεδο στάσης, του ατόμου από τον ένα ρόλο στον άλλο. Άλλωστε ο όρος «συμβουλευών επαγγελματίας» (helping professional) επικρατεί διεθνώς για τους επαγγελματίες εκείνους που έργο τους είναι η άσκηση συμβουλευτικού έργου στους πελάτες τους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι λογοθεραπευτές, οι νοσηλευτές, κ.α.

²⁷ Taylor, Carol . Lillis, Carol, Le Mone, Priscilla, Θεμελιώδεις αρχές της Νοσηλευτικής, εκδόσεις Πασχαλίδη, Αθήνα,

²⁸ Duane Brown, Walter Pryzwansky, Ann Schulte (επιμ. Χατζηχρήστου Χρυσή) 2006, Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική, Τυπωθείω, Αθήνα.

Β. «...μία διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν να λύνουν διαπροσωπικά, συναισθηματικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα αποφάσεων» (Krumboltz et al,1976 p.1).

Γ. «... το να μάθει το άτομο να γίνεται πιο λογικό. Να αντιληφθεί δηλαδή το λανθασμένο, εκείνο τον τρόπο του σκέπτεσθαι, ο οποίος ευθύνεται τόσο για τα αυτοκαταστροφικά του συναισθήματα που το βασανίζουν, όσο και για την αναποτελεσματική του συμπεριφορά. Να μάθει επίσης να σκέπτεται, να συναισθάνεται και να ενεργεί με τρόπο πιο υγιή και πιο ορθολογικό» (Ellis, 1977).

Δ. «...η διαδικασία κατά την οποία η δομή του εαυτού χαλαρώνει με τη ασφάλεια της σχέσης με τον θεραπευτή και επομένως, εμπειρίες που προηγουμένως αρνιόταν κανείς να αναγνωρίσει μέσα του, τώρα τις αντιλαμβάνεται και τις ενσωματώνει σ' ένα αλλαγμένο πλέον εαυτό» (Rogers,1952,p70).

Ε. «Στόχος κάθε συμβουλευτικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος και η παροχή των κατάλληλων όρων προς αυτόν, με σκοπό τη θεραπεία και την ανάπτυξή του, την μείωση των εσωτερικών του συγκρούσεων και την χρησιμοποίηση περισσότερης και θετικότερης ενέργειας για την επιτυχέστερη αντιμετώπιση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και για την βελτίωση του εαυτού και της Ζωής» (Οικολογική προσέγγιση εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος στο Κοσμίδου-Hardy, 1992,1996).

Στόχοι της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.

Οι βασικοί στόχοι της συμβουλευτικής ψυχολογίας είναι οι εξής:

- Αναδιοργάνωση προσωπικότητας
- Θεραπεία ασθένειας
- Προσαρμογή στο περιβάλλον
- Μείωση άγχους
- Ανακούφιση από τον πόνο
- Εκμάθηση νέων συνηθειών που οδηγούν σε καλύτερη προσαρμογή.

Ο συμβουλευτών επαγγελματίας (ο εκπαιδευτικός, ο λογοθεραπευτής, ο νοσηλεύτης, κ.α.), με την έννοια που έχουμε προσδιορίσει, δεν είναι ο ειδικός στη διαχείριση προβλημάτων προσωπικότητας, όπως είναι η αναδιοργάνωση της προσωπικότητας και η θεραπεία ψυχικών παθήσεων, είναι όμως αυτός που οφείλει να σκεφθεί και να δράσει προς την κατεύθυνση της προσαρμογής του άλλου στο περιβάλλον του, τη μείωση του άγχους του, και φυσικά την ανακούφιση από τον όποιο ψυχολογικό και σωματικό πόνο.

Και να μην ξεχνάμε την ανάγκη για προστασία του ίδιου του εαυτού του από το επαγγελματικό άγχος και το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ρόλοι της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.

Οι ρόλοι που καλείται να διαδραματίσει όποιος ασχολείται επαγγελματικά με τη συμβουλευτική είναι

- Προληπτικός
- Θεραπευτικός
- Εξελικτικός και εκπαιδευτικός

Ο συμβουλευτών επαγγελματίας καλείται από τη καθημερινή πρακτική να αναλάβει ρόλο, κατ αρχήν προληπτικό, διαδοχικά εξελικτικό και εκπαιδευτικό.

Απευθυνόμενος στους ανθρώπους του κοινωνικού και επαγγελματικού περιβάλλοντος του μπορεί, εάν το θέλει να ενεργήσει προληπτικά για τη διατήρηση της υγείας τους. Ερχόμενος στο στενό οικογενειακό περιβάλλον καλείται να παίξει ρόλο θεραπευτικό, που όμως δεν ανήκει παρά στους ειδικότερους από αυτόν επαγγελματίες.

Στην επαφή του με τους συναδέλφους του οφείλει να ενεργήσει ως διαμεσολαβητής στη μετάδοση της επιστημονικής γνώσης προς αυτούς, αλλά και τη διάχυση της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του.

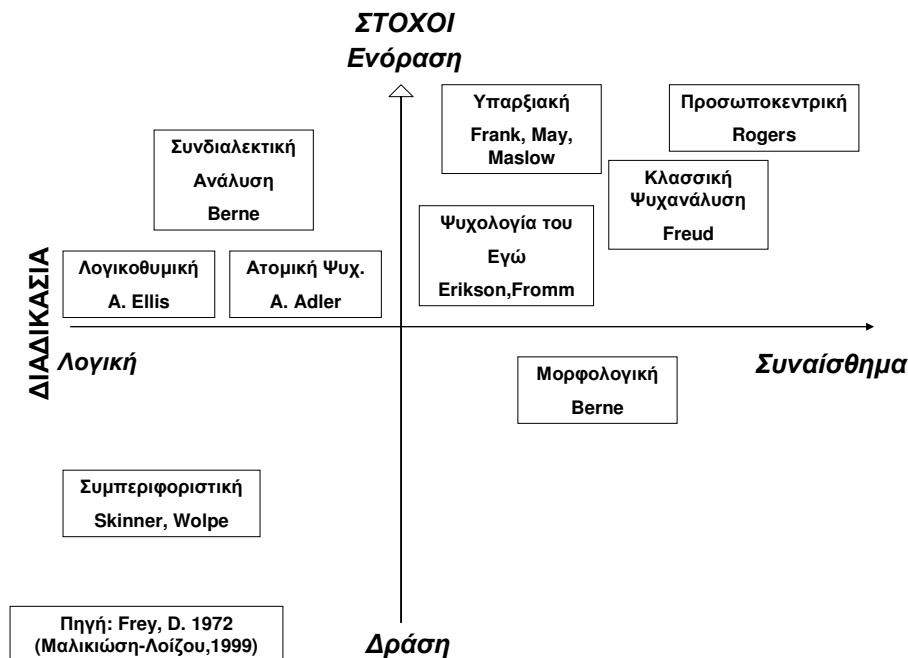
3.2.7. Σύστημα ομαδοποίησης θεωριών της συμβουλευτικής ψυχολογίας

Σύμφωνα με τον Frey, D. (1972) μπορούμε να διακρίνουμε τις διάφορες θεωρίες, ανάλογα με τους στόχους και τη διαδικασία που χρησιμοποιούν για την επίτευξη αυτών των στόχων, σε τέσσερις κατηγορίες.

Αναφορικά με τους στόχους, μερικές θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική πρέπει να στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσα από την εν-όραση, η οποία θεωρείται έτσι και κύριος στόχος, ενώ άλλες υποστηρίζουν την κινητοποίηση, τη δραστηριοποίηση του ίδιου του πελάτη προκειμένου να αλλάξει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά του, οπότε ως στόχος θεωρείται η συμπεριφορά.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στο είδος της διαδικασίας που ακολουθείται προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος. Έτσι, μερικές θεωρητικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων, ενώ άλλες προσπαθούν να φθάσουν στον τελικό τους στόχο μέσα από μία λογική, μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι, διακρίνουμε, καταγράφοντας πρώτη τη διαδικασία και ύστερα το στόχο τις Λογικές-Ενορατικές, τις Συναισθηματικές-Ενορατικές, τις Συναισθηματικές-Δραστικές και τις Λογικές-Δραστικές θεωρίες, όπως δείχνει το σχήμα που ακολουθεί.



3.3. Ψυχολογικές θεωρίες

Στην συνέχεια, και προτού προχωρήσουμε στα επόμενα κεφάλαια σε μία αναλυτική παρουσίαση των συμβουλευτικών θεωριών σύμφωνα με το ανωτέρω σχήμα αναφερόμαστε, εισαγωγικά, στις κυριότερες ψυχολογικές θεωρίες, παραθέτοντας ένα σύντομο σχολιασμό.

3.3.1. Νευροψυχολογική θεωρία

Μελετά τις σχέσεις μεταξύ των νευροβιολογικών διαδικασιών του εγκεφάλου, δηλαδή το ανώτατο νευρικό σύστημα και της συμπεριφοράς, γενικότερα. Δέχεται ότι οι διαταραχές στη συμπεριφορά έχουν ως υπόστρωμα μορφολογικές ή λειτουργικές ανωμαλίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Πρόβλημα δημιουργεί η περιπλοκότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου και η δυσκολία πειραματισμού. Είναι απαραίτητη για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όμως δε μπορεί από μόνη της να την ερμηνεύσει.

3.3.2. Θεωρία της συμπεριφοράς. Συμπεριφορισμός ή Μπηχεβιορισμός (S→R)

Στόχος είναι η πρόβλεψη και ο έλεγχος της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ονομάζεται και θεωρία STIMULUS-RESPONSE ή μαύρο κουτί. Αρχική της μορφή ήταν : η Κλασσική Εξάρτηση (πείραμα του Pavlov, θεωρία του Watson). Αργότερα εξελίχθηκε στην Συντελεστική Μάθηση (Skinner) που χαρακτηριστικό της είναι ο Νόμος του Αποτελέσματος (Ανταμοιβή-Τιμωρία), ώστε να επαναληφθεί μία θετική και ικανοποιητική συμπεριφορά και να αποφευχθεί μία ανεπιθύμητη. Θα επανέλθουμε στην αναλυτική παρουσίασή της σε επόμενο κεφάλαιο (7).

3.3.3. Γνωστική θεωρία (S→C→R)

Προέρχεται από το Συμπεριφορισμό. Ονομάζεται και γνωστική συμπεριφοριστική θεωρία. Σχηματικά: STIMULUS→COGNITION→RESPONSE
Μελετά τα λογικά και συμβολικά συστήματα που επεξεργάζονται τα αισθητηριακά ερεθίσματα. Θεωρεί ότι η πορεία μετά από το ερέθισμα (S) εξαρτάται από τον τρόπο επιλογής της πληροφορίας, τον τρόπο ένταξης της πληροφορίας στις υπάρχουσες και την μετατροπή της πληροφορίας με την επέμβαση του συναισθήματος, αντί να θεωρεί ότι το ίδιο ερέθισμα προκαλεί την ίδια αντίδραση, όπως ισχυριζόταν ο συμπεριφορισμός. Εξετάζει τις γνωστικές λειτουργίες της σκέψης, της αντίληψης, της μνήμης, του συναισθήματος, τους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, τη φαντασία.

3.3.4. Ψυχαναλυτική θεωρία

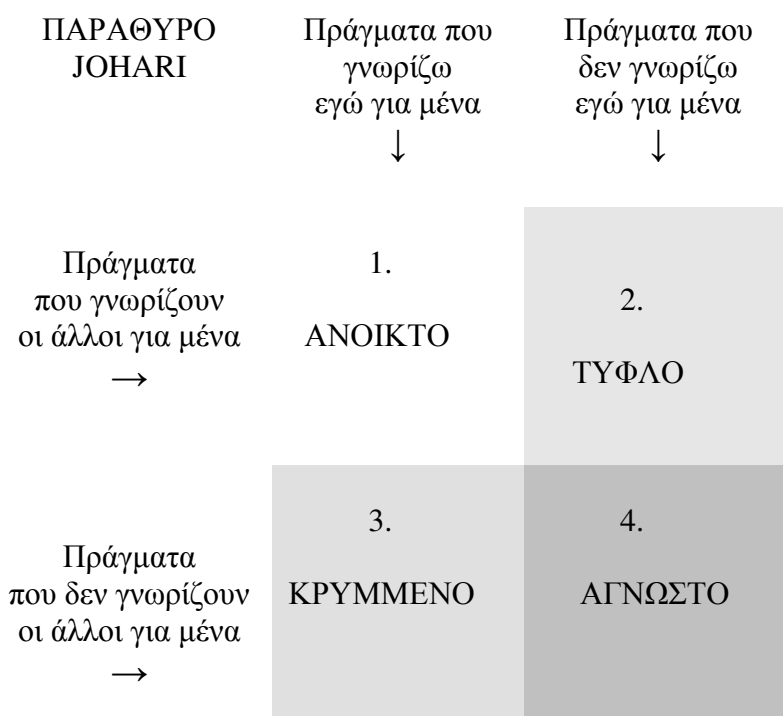
Ιδρυτής της είναι ο Sigmund Freud. Ανακάλυψε το Ασυνείδητο (Εκείνο) που μαζί με το Συνείδητό (Εγώ, Υπερεγώ) καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Βασική της θέση είναι ότι η βάση της ανάπτυξης της προσωπικότητας είναι η ικανοποίηση των ενστικτωδών αναγκών (Libido). Κατ'αυτήν, κύρια πηγή των κινήτρων είναι το ένστικτο της ηδονής (όχι αποκλειστικά η σεξουαλική). Δέχεται την ύπαρξη της αρχής του θανάτου. Μελετά τις ενδοψυχικές συγκρούσεις.

3.3.5. Φαινομενολογική η Ανθρωπιστική θεωρία

Ενδιαφέρεται για το Πως το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, Πως τον βιώνει σε μία δεδομένη στιγμή και Πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα σε αυτόν. Χαρακτηριστικά του ανθρώπου είναι η ελεύθερη βούλησή του και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή η ανάγκη του να αξιοποιήσει το δυναμικό που φέρει μέσα του.

3.3.6. Συμπέρασμα από τη σύντομη αναφορά στην ψυχολογία

Τελειώνοντας τη σύντομη αυτή αναφορά, σε κάθε περίπτωση, είναι ωφέλιμο να θυμόμαστε ότι : Η ψυχολογία όπως και κάθε άλλη επιστήμη δεν είναι ουδέτερη, μπορεί όμως να βοηθήσει τον άνθρωπο να ανέλθει σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και ελέγχου του ίδιου του εαυτού του και των σχέσεων του με τους συνανθρώπους του. Ο τελικός στόχος της ψυχολογίας είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να μεταβεί σε ανώτερα επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοαποκάλυψης, κάτι που φαίνεται παραστατικά στο παράθυρο του Johari, το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια, επιχειρώντας να μεγαλώσουμε το ανοικτό «παράθυρο».



Στη συνέχεια ας ασχοληθούμε με τις έννοιες της σκέψης και της νοημοσύνης.

3.4. Σκέψη

Χαρακτηριστικά της σκέψης αποτελούν:

α) η κατηγοριοποίηση, των αντικειμένων, πράξεων καταστάσεων σε ομάδες με κοινές ιδιότητες,

β) η απόδοση αιτίων είτε με βάση τον αφαιρετικό –απαγωγικό τρόπο (από το γενικό στο ειδικό) είτε με τον επαγωγικό (από το ειδικό στο γενικό) είτε με τον παραγωγικό (από το ειδικό στο ειδικό) και

γ) η επίλυση προβλημάτων.

Η «δημιουργική σκέψη» είναι ένα σύμπλεγμα από κίνητρα, παράγοντες προσωπικότητας, περιβαλλοντικές συνθήκες, τυχαίες παραμέτρους και αποτελέσματα. Πρόκειται για την ικανότητα ενός ανθρώπου να παράγει ιδέες, σκοπούς, καλλιτεχνικά αντικείμενα και πολύ αξιόλογα προϊόντα.

Ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συνδέονται με τη δημιουργικότητα θεωρούνται: η ευκινησία στη σκέψη, η ανάληψη ρίσκου, η αντοχή στην αμφισημία, η γνωστική πολυπλοκότητα, οι ανοικτοί ορίζοντες αντίληψης, η

ανεξαρτησία, η περιέργεια, το χιούμορ και η αυτοεκτίμηση (για την οποία κάνουμε εκτενή αναφορά αργότερα στο επόμενο κεφάλαιο).

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη σκέψη ως μία αναπαράσταση αισθητηριακών προσβάσεων. Με απλά λόγια, σκεπτόμαστε με εικόνες, ακούσματα, μυρίσματα, απτικές, μυριστικές αναπαραστάσεις.

3.5. Νοημοσύνη

Ένας αδρός ορισμός της νοημοσύνης, για την οποία υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί ανάλογα με τη θεωρητική άποψη του ορίζοντος, είναι η ικανότητα (εμείς θα λέγαμε η δεξιότητα) του ανθρώπου να μαθαίνει και να θυμάται πληροφορίες, να αναγνωρίζει έννοιες καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις και τελικά να ενεργεί στην καθημερινή ζωή, προσαρμόζοντας την πληροφορία στη συμπεριφορά του και το αντίστροφο.

Αναφορικά με τις θεωρίες περί νοημοσύνης αναφέρουμε συνοπτικά τη θεωρία του Spearman, σύμφωνα με τη οποία υπάρχουν δύο παράγοντες από τους οποίους αυτή εξαρτάται: ένας γενικός (G factor) και ο ειδικός (S factor) για κάποια συγκεκριμένη δοκιμασία.

Υπάρχει, όμως, και η θεωρία της πολυδιάστατης οργάνωσης του Guilford, σύμφωνα με τη οποία η νοητική ικανότητα αποτελείται από δέσμη επιμέρους νοητικών ικανοτήτων. Διακρίνονται τρεις διαστάσεις: αυτή των διεργασιών, αυτή του υλικού και εκείνη των προϊόντων. Στις *διεργασίες* ανήκουν η κατανόηση, η μνήμη, η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα νόηση και η αξιολόγηση. Στην κατηγορία του *υλικού* ανήκει το σχηματικό, το συμβολικό, το σημασιολογικό υλικό διαγωγής. Ως προϊόντα θεωρούνται τα αποτελέσματα της επενέργειας των διεργασιών επάνω στο γνωστικό υλικό. Διακρίνονται οι υποκατηγορίες μονάδες, τάξεις, σχέσεις συστήματα, μετασχηματισμοί και προβολές.

Άλλη θεωρητική προσέγγιση της νοημοσύνης είναι εκείνη του Piaget, ο οποίος μελετά τη διαδοχική ανάπτυξη της νοημοσύνης με βάση τη χρονική εξελικτική πορεία του παιδιού. Διακρίνει τα εξής στάδια.

- Αισθησιο-κινητική περίοδος (0-2 έτη)
- Προ-εννοιολογική σκέψη (2-4 έτη)
- Διαισθητική σκέψη (4-7 έτη)
- Περίοδος Συγκεκριμένων συλλογισμών (7-11 έτη)
- Περίοδος Αφαιρετικών συλλογισμών (11 ετών και άνω).

Μία σύγχρονη αντίληψη αποτελεί η θεωρία των πολλαπλών ειδών νοημοσύνης του Gardner, σύμφωνα με την οποία υπάρχει όχι μόνο μία, αλλά οκτώ διαφορετικές νοημοσύνες. Πρόκειται για τη Γλωσσική, τη Μουσική, τη Λογική – Μαθηματική, τη Χωρο-αντιληπτική, τη Σωματική-Κινητική, την Ενδοπροσωπική, τη Διαπροσωπική. Τελευταία προστέθηκε και η Φυσιοκρατική-Νατουραλιστική για την οποία υπάρχουν εντονότερες αμφισβητήσεις.

3.5.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Λίγα λόγια για την πλέον πρόσφατη θεώρηση περί νοημοσύνης, που είναι αυτή του Goleman, σύμφωνα με τον οποίο δεν είναι ο δείκτης νοημοσύνης (I.Q), όπως τον θεωρούσαμε έως τώρα, που «κάνει τη διαφορά» αλλά ο δείκτης της Συναισθηματικής νοημοσύνης (E.Q). Πρόκειται για τη συναισθηματική και κοινωνική πλευρά της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, η οποία σχετίζεται με την εργασιακή ικανότητα και θεωρείται ως παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής επιτυχίας.

3.5.2. Βασικά ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης νοητικών ικανοτήτων²⁹

Η κατασκευή εργαλείων, ερωτηματολογίων, κλιμάκων, δομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων αποτελεί αναγκαιότητα στην επιστήμη της ψυχολογίας.

Για να χρησιμοποιηθούν όλα αυτά τα ψυχομετρικά εργαλεία είναι υποχρεωτικό να έχουν σταθμιστεί για το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Στην περίπτωση αυτή ανήκουν περισσότερο όσα εργαλεία υπόκεινται σε πολιτιστικές επιδράσεις (Ρούσσου, Α., 2002).

Το ενδιαφέρον για την μέτρηση της νοημοσύνης άρχισε να αναπτύσσεται τον 19^ο αιώνα. Η πρώτη σύγχρονη κλίμακα νοημοσύνης παρουσιάστηκε το 1905 και έφερε το όνομα των δημιουργών της Binet-Simon (Alfred Binet, Theodore Simon). Το 1916 η κλίμακα αυτή προσαρμόστηκε, διερευνήθηκε και σταθμίστηκε σε αμερικάνικο δείγμα από τον Lewis Terman, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Stanford. Η προσαρμοσμένη αμερικάνικη έκδοση της γαλλικής κλίμακας πήρε τον τίτλο **Stanford-Binet**, η οποία κλίμακα και αναπροσαρμόστηκε και σταθμίστηκε εκ νέου στις Η.Π.Α, το 1986 από τους Thorndike, Hagen, Sattler.

Κατά τη δεκαετία του 1930 αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο David Wechsler μια σειρά κλιμάκων νοημοσύνης, οι οποίες είναι διεθνώς αναγνωρισμένες και μετρούν τη νοημοσύνη παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Οι κλίμακες αυτές είναι οι εξής: η κλίμακα WAIS-R για την αξιολόγηση της νοημοσύνης ατόμων από 16 ετών και άνω, η κλίμακα WISC-III για την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών από 6-17 ετών και η κλίμακα WPPSI-R για την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών από 3 έως 7 ετών και 3 μηνών (Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 1999).

Η ελληνική έκδοση του WISC, το ελληνικό **WISC-III**, βασίστηκε στην τελευταία, την τρίτη, αναθεωρημένη αμερικανική έκδοση του 1991 και στην βρετανική έκδοση του 1992 και έχει όλα τα δόκιμα χαρακτηριστικά των κλιμάκων μέτρησης νοημοσύνης, όπως την όρισε και προσπάθησε να την μετρήσει ο David Wechsler. Πριν από την αναθεωρημένη έκδοση του 1991 το WISC χρησιμοποιούταν στη μορφή που είναι γνωστή ως WISC-R (είναι η έκδοση του 1971).

Το WISC είχε αρχικά προσαρμοστεί για τον ελληνικό πληθυσμό και σταθμιστεί σε περιορισμένο δείγμα ατόμων στην περιοχή της Θεσσαλονίκης από τη Χαρίτου-Φατούρου (1969). Στη συνέχεια το WISC-R σταθμίστηκε σε ελληνικό πληθυσμό εφήβων ηλικίας 13-15 ετών από τον Αλεξόπουλο (1979, 1998) (Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 1999).

Η κλίμακα WISC-III έχει σταθμιστεί σε αντιπροσωπευτικό ελληνικό δείγμα. Η προσαρμογή και η στάθμιση του τεστ έγινε από το ψυχομετρικό εργαστήριο του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σήμερα η κλίμακα αυτή αποτελεί το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό-κλινικό εργαλείο για την αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 6 έως 16 ετών.

Μεταξύ του WISC-R και του WISC-III υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές που σχετίζονται τόσο με την προσθήκη μιας νέας κλίμακας «Σύμβολα» όσο και σε

²⁹ Πετρούλα Μερμίγκη, Ψυχολόγος, M.Sc. Σχολική ψυχολόγος, μέλος και αυτή μαζί με τους προαναφερθέντες, Γιάννη Καταρτζή, Φυσικό, M.Sc. και Μαριάντζελα Νομικού, Ιατρό, M.Sc. της ομάδας Pelop 2 των πιστοποιηθέντων εκπαιδευτών ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης στο διάστημα Φεβρουάριος-Μάιος 2008. Σχετικές δημοσιεύσεις της ομάδας έχουν γίνει στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στο Ρέθυμνο 22-23 Μαΐου 2009 και περιλαμβάνονται στο βιβλίο: Το Ατομικό Ύψος Μάθησης, Τσίρος, 2009.

σημαντικές τεχνικές αλλαγές και προσθήκες (Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίστας, 1997).

Το WISC-III αποτελείται από 13 κλίμακες, κάθε μία από τις οποίες εκφράζει και μετρά διαφορετική νοητική λειτουργία. Το εργαλείο αυτό αξιολογεί τη νοημοσύνη μέσω δύο διόδων επικοινωνίας, της ακουστικής-γλωσσικής και της οπτικής-κινητικής. Από τη βαθμολογία της αξιολόγησης και βάσει των τυπικών βαθμών εξάγονται 3 δείκτες που αντιπροσωπεύουν το Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης, το Πηλίο Λεκτικής Νοημοσύνης και το Πηλίο Πρακτικής Νοημοσύνης (Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης Η., & Γιαννίστας, 1997).

Ένα άλλο τεστ που χρησιμοποιούν πολλοί ψυχολόγοι στην Ελλάδα για την αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών είναι το **Τεστ Προοδευτικών Μητρών του Raven** (Standard Progressive Matrices), το οποίο δημιουργήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία το 1938 και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 6 έως 17 ετών. Είναι ένα μη λεκτικό τεστ της συλλογιστικής ικανότητας. Το τεστ αυτό δε θα μπορούσε να αντικαταστήσει το WISC, καθώς μετρά μόνο συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες (Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 1999).

Ένα από τα πρώτα σταθμισμένα τεστ στην Ελλάδα ήταν το **Georgas τεστ νοημοσύνης για παιδιά** (1971). Περιλαμβάνει το τεστ Λεξιλογίου (Τύποι Α και Β), το τεστ Σχέδιο του Άντρα ή της Γυναίκας των Goodenough-Harris, το τεστ οπτικο-κινητικής αντίληψης του Beery και το τεστ Προοδευτικών Μητρών του Raven. Το τεστ μετρά το επίπεδο νοητικής λειτουργίας παιδιών από 6-12 ετών. Δεδομένου ότι δεν έχει γίνει επαναστάθμιση τα τελευταία χρόνια και εν τω μεταξύ έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα το τεστ νοημοσύνης WISC-III, το Georgas τεστ δεν χρησιμοποιείται πλέον τόσο ευρέως όσο κατά το παρελθόν (Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 1999).

Επιπλέον, στην Ελλάδα είναι ευρέως χρησιμοποιούμενο το **Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης**. Πρόκειται για ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο. Κατασκευάστηκε στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς, ωστόσο για τη χορήγηση, βαθμολόγηση και ερμηνεία των εξεταστικών δεδομένων του τεστ απαιτείται ειδική εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, Ι.Ν, Καλατζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίστας, Ν.Δ., 1999).

Ως πρότυπο, τόσο θεωρητικό όσο και λειτουργικό, για την κατασκευή του τεστ, χρησιμοποιήθηκαν δύο από τα γνωστά διαγνωστικά τεστ: το Aston index (αγγλικής προέλευσης) και το Ιλλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων-ΙΤΡΑ (αμερικανικής προέλευσης). Το Αθηνά Τεστ, όπως και τα δύο παραπάνω τεστ, είναι: ένα πολυθεματικό-προκριματικό τεστ και ένα διαγνωστικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης.

Το Αθηνά Τεστ είναι μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες (14 κύριες και 1 συμπληρωματική), οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών. Οι κλίμακες αυτές σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. Οι δοκιμασίες αξιολογούν το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς, όπως είναι η: νοητική ικανότητα, η άμεση μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση ελλιπών παραστάσεων, η γραφο-φωνολογική ενημερότητα, καθώς και η νευρο-ψυχολογική ωριμότητα, όπως είναι ο οπτικο-κινητικός συντονισμός, η πλευρίωση και ο προσανατολισμός του σώματος (Παρασκευόπουλος, Ι.Ν, Καλατζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., 1999).

Το τεστ αυτό σε επίπεδο έγκαιρης διάγνωσης μπορεί να χορηγηθεί από την ηλικία των 5 ετών έως και το τέλος του 9^{ου} έτους. Ασφαλώς και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με μεγαλύτερα παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Μεμονωμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με παιδιά όλων των ηλικιών της νηπιακής μέχρι και της εφηβικής ηλικίας (Παρασκευόπουλος, I.N, Καλατζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., 1999).

Από τη στιγμή που το βιβλίο αυτό αποτελεί ένα εισαγωγικό βοήθημα στην ψυχολογία και στην συμβουλευτική θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε με συντομία και στην έννοια της προσωπικότητας και τους τρόπους εκτίμησης της.

3.6. Προσωπικότητα του παιδιού: Βασικά εργαλεία

Αν θεωρήσουμε ως προσωπικότητα την εσωτερική εικόνα του ατόμου και τα ψυχοσυναισθηματικά του χαρακτηριστικά, ας δούμε το θέμα της προσωπικότητας του παιδιού. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια μη λεκτική μορφή επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον του. Πρόκειται για έναν αυθόρμητο λόγο που εμπεριέχει ένα μήνυμα προς τους ανθρώπους που περιβάλλουν το παιδί. Είναι με άλλα λόγια ένα είδος προβολής της ύπαρξής του και της ύπαρξης των άλλων ή καλύτερα του τρόπου που το παιδί αισθάνεται ότι υπάρχει αυτό και οι άλλοι. Το σχέδιο μάς προσφέρει πάμπολλες πληροφορίες γύρω από την προσωπικότητα του παιδιού, τα συναισθήματά του. Μέσα από το σχέδιο το παιδί μάς διηγείται πιθανά προβλήματα στις σχέσεις του, αγωνίες, στενοχώριες, φόβους ή αντίθετα τη χαρά, τη γαλήνη και την αγάπη που βιώνει.

Η πρώτη τυπική χρήση του σχεδίου ως προβολική τεχνική ήταν το Draw-A-Man τεστ της Goodenough (1926). Στο τεστ αυτό τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν έναν άνθρωπο. Με βάση τη ζωγραφιά η Goodenough υπολόγιζε το επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού. Αργότερα η Machover (1949) πρότεινε το Draw-A-Person τεστ, όπου οι ζωγραφιές των ανθρώπων χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της προσωπικότητας.

Ο Buck (1948) προσέθεσε την ιδέα ότι και άλλα αντικείμενα, όπως το σπίτι και το δέντρο, έχουν προσωπική σημασία για κάθε άνθρωπο και αποτελούν μέσο προβολής. Το τεστ του Buck House-Tree-Person καλεί τον εξεταζόμενο να ζωγραφίσει ένα σπίτι, ένα δέντρο και έναν άνθρωπο. Ο εξεταζόμενος καλείται επίσης να απαντήσει και σε μερικές ερωτήσεις στο τέλος της κάθε ζωγραφιάς «π.χ. από τι είναι φτιαγμένο το σπίτι;...τι είδους δέντρο ζωγράφισες;...πώς αισθάνεται ο άνθρωπος που ζωγράφισες;...κ.ά» (Χριστοπούλου, Α., 1996).

Το σχέδιο της οικογένειας έχει δεχτεί το ενδιαφέρον των ερευνητών και θεωρητικών εδώ και αρκετές δεκαετίες. Αναφορά γίνεται στην Trude Traube που ήδη το 1937 διατύπωσε σχετική θεωρία για το σχέδιο των δύσκολων παιδιών. Ακολούθησε η Francoise Minkowska η οποία ανακάλυψε πως μέσα από το παιδικό σχέδιο αποκαλύπτονται οικογενειακές συγκρούσεις. Οι Cain και Gomilla ασχολήθηκαν περισσότερο με τα κριτήρια φυσιολογικότητας στα σχέδια των παιδιών. Ο Huise (1951) και ο Burns (1980) δημιούργησαν τεστ στα οποία ο εξεταζόμενος καλείται να ζωγραφίσει την οικογένειά του, προκειμένου να αναδυθούν συναισθήματα και στάσεις προς την οικογένεια. Το τεστ του Prout (1985) αξιολογεί τη σχέση του παιδιού με το σχολικό περιβάλλον, με το παιδί να καλείται να ζωγραφίσει τον εαυτό του σε κάποια σχολική δραστηριότητα (Χριστοπούλου, Α., 1996). Αξίζει να επισημάνουμε ιδιαίτερα το έργο και τις απόψεις της Maurice Porot. Η τελευταία αναφέρει πως η μελέτη του σχεδίου της οικογένειας ενός παιδιού μας επιτρέπει να εξετάσουμε και να γνωρίσουμε σφαιρικά, και μάλιστα εν αγνοία του παιδιού, τα ασυνείδητα και συνειδητά στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού, τα

πραγματικά του αισθήματα που τρέφει απέναντι στους γονείς του, την θέση που κατέχει μέσα στην οικογένεια. Η Rogot κωδικοποίησε τον τρόπο εξέτασης του παιδιού μέσα από το σχέδιο δίνοντας μια απλή εντολή «Σχεδιάσε την οικογένειά σου» και τονίζοντας την σημασία της παρατήρησης του τρόπου σχεδίασης. Ο Luis Corman ασχολήθηκε πολύ με το σχέδιο της οικογένειας και επέφερε κάποιες τροποποιήσεις στον τρόπο εξέτασης, δίνοντας την εξής εντολή «Σχεδιάσε μου μια οικογένεια ή φαντάσου μια οικογένεια και σχεδίασε την», πιστεύοντας πως με αυτόν τον τρόπο το παιδί δεν αισθάνεται υποχρεωμένο να απεικονίσει ένα ευπρεπές και αντικειμενικό σχέδιο οικογένειας (Καρέλλα Μαρίλια, 1991).

Σύμφωνα με την προσωπική μέθοδο Corman, η τεχνική του τεστ είναι απλή (Καρέλλα, Μ., 1991):

- Το παιδί κάθεται σε ένα τραπέζι κατάλληλο για το ανάστημά του, του δίνεται ένα μολύβι και μια λευκή κόλα χαρτί.
- Δίνεται η εξής εντολή: «*σχεδιάσε μου μια οικογένεια*» ή «*φαντάσου μια οικογένεια και σχεδιάσε την*».

Αν το παιδί δείχνει ότι δεν κατάλαβε καλά, μπορούμε να συμπληρώσουμε: «*σχεδιάσε ό,τι θέλεις, τα πρόσωπα μιας οικογένειας, πράγματα, ζώα*». Δίνουμε προσοχή τόσο στο τελικό αποτέλεσμα και σχέδιο όσο και στον τρόπο σχεδίασης. Για τον λόγο αυτό ο εξεταστής οφείλει να βρίσκεται κοντά στο παιδί, διατηρώντας μια διακριτική και ενθαρρυντική στάση. Επιπλέον, δίνεται επεξήγηση σε περιπτώσεις που το παιδί δηλώνει ότι δεν αντιλαμβάνεται την έννοια οικογένεια και πως δυσκολεύεται να σχεδιάσει.

- Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου ρωτάμε να μάθουμε:

Ποιοί είναι αυτοί που σχεδιάστηκαν στο χαρτί, τι κάνουν, ποιο πρόσωπο σχεδιάστηκε πρώτο.

Το φύλο, την ηλικία και τι ρόλο παίζει κάθε πρόσωπο στην οικογένεια.

Επιπρόσθετα, 5 ερωτήσεις μας προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για τις συναισθηματικές προτιμήσεις του παιδιού στα πρόσωπα της οικογένειας και τις αναπτυσσόμενες μεταξύ των μελών συναισθηματικές σχέσεις:

- «*Ποιός είναι ο πιο καλός σε αυτήν την οικογένεια και γιατί;*»
- «*Ποιός είναι ο λιγότερο καλός απ' όλους και γιατί;*»
- «*Ποιός είναι ο πιο ευτυχισμένος και γιατί;*»
- «*Ποιός είναι ο λιγότερο ευτυχισμένος και γιατί;*»
- «*Εσύ σε αυτήν την οικογένεια ποιόν προτιμάς και γιατί;*»
- «*Ποιός θα ήθελες να είσαι απ' όλους;*»

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αναφέρονται στις προτιμήσεις και ταυτίσεις που πραγματοποιεί το παιδί και μας δίνουν στοιχεία για την ανάπτυξη του ασυνειδήτου μέρους της προσωπικότητας του παιδιού, το οποίο περιλαμβάνει τόσο το Αυτό όσο και το Υπερεγώ, βάσει της ψυχαναλυτικής θεώρησης για τη δομή της προσωπικότητας του ατόμου.

Ας προσθέσουμε πως είναι σημαντικό να γίνεται πάντα σύγκριση του σχεδίου της φανταστικής οικογένειας με ένα επιπλέον σχέδιο, όπου ζητείται από το παιδί να σχεδιάσει την πραγματική του οικογένεια. Η σύγκριση αυτή μας επιτρέπει να παράγουμε και να υποθέσουμε ή και να ερμηνεύσουμε την πορεία της συναισθηματικής και ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού και τον τρόπο αυτοαντίληψης του εαυτού και των άλλων.

Προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην χορήγηση και ερμηνεία των δεδομένων και αποτελεσμάτων των τεστ. Ιδιαίτερη προσοχή οφείλεται να δοθεί σε ό,τι αφορά στις προβολικές δοκιμασίες, όπου η ανάλυση δεν βασίζεται σε ποσοτικές και στατιστικές αποδόσεις και συγκρίσεις με την ομάδα των ομηλικών, αλλά προϋποθέτουν

μακροχρόνια και ουσιαστική θεωρητική και προσωπική ανάλυση και εκπαίδευση. Τα προβολικά τεστ και το παιδικό σχέδιο μπορούν, ωστόσο, να αποτελέσουν σημαντικές ενδείξεις για περισσότερη διευκρίνιση και εξέταση από ειδικούς επιστήμονες. Αξίζει να είμαστε όσοι ασχολούμαστε με τα παιδιά ενημερωμένοι, προβληματισμένοι και με αυξημένη παρατηρητικότητα, η οποία όπως προαναφέρθηκε αποτελεί και το πρώτο στάδιο της επιστημονικής μεθόδου.

Μετά από όσα συνοπτικά αναφέραμε για τις έννοιες της νοημοσύνης και της προσωπικότητας ας επιχειρήσουμε μία επίσης σύντομη αναφορά σε δύο σύγχρονες θεωρήσεις με εφαρμογή στη συμβουλευτική διαδικασία στους χώρους της υγείας και της εκπαίδευσης.

3.7. Θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1999) και Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος (Τσίρος, 2006)³⁰

Μαθησιακά προφίλ και τύποι νοημοσύνης

Ο όρος «*Μαθησιακό Ύψος ή Προφίλ ή ή Στιλ*» χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψει τις ατομικές διαφορές στη μάθηση και βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε άτομο έχει το δικό του μοναδικό τρόπο να μαθαίνει, δηλαδή να συλλέγει, να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις πληροφορίες (Ζαγόρα σ. 160).

Το στυλ μάθησης έχει παρομοιωθεί με κρεμμύδι, του οποίου η καρδιά είναι τα γνωρίσματα της προσωπικότητας, τα οποία και θεωρούνται τα πλέον σταθερά στοιχεία του μαθησιακού προφίλ. Κατόπιν, ακολουθεί το επίπεδο που αφορά τον τρόπο πρόσληψης – αφομοίωσης της πληροφορίας. Το τρίτο αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή, τον τρόπο συμπεριφοράς και σχέσεων στην τάξη, ενώ το τέταρτο επίπεδο έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις προτιμήσεις των μαθητών όσον αφορά τον τρόπο πρόσληψης οδηγιών (Curry 1987). Όλα τα προαναφερθέντα επίπεδα εμπλέκονται στη δημιουργία της «εικόνας» που δείχνει το πώς μαθαίνει το άτομο, και για το λόγο αυτό προτείνεται η χρήση πολλών διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων στην ανίχνευση του μαθησιακού στυλ, που όπως και οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν, έχουν διαφορετική εστίαση του ενδιαφέροντός τους.

Αναλυτικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι κρατούσες σήμερα θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν ως εξής.

A) Τα **μοντέλα προσωπικότητας**, τα οποία εστιάζουν στο πώς ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν τον τρόπο απόκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών. Πρόκειται για:

- i) τη στάση απέναντι στους ανθρώπους (εξωστρεφής/εσωστρεφής),
- ii) την αντιληπτική λειτουργία (διαισθητική/αισθητηριακή),
- iii) την κριτική ικανότητα (λογικο-αναλυτική/απρόσωπη ή βασισμένη σε συναισθηματικά κριτήρια),
- iv) τον τρόπο ερμηνείας των πληροφοριών (βασισμένος ή μη σε συγκεκριμένα δεδομένα),

B) Τα **μοντέλα πρόσληψης - αφομοίωσης της πληροφορίας** ή αλλιώς επεξεργασίας των πληροφοριών, τα οποία εστιάζουν στον τρόπο αντίληψης και επεξεργασίας της εμπειρίας που μπορεί να είναι αφομοιωτικός, συγκλίνον,

³⁰ Ευαγγελία Σεραφείμ, Δρ, Σχολική σύμβουλος Π.Ε. μέλος της ερευνητικής ομάδας των σχολικών συμβούλων Μακεδονίας η οποία εργάζεται υπό την εποπτεία του συγγραφέως στη διασύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Πρόσφατες σχετικές δημοσιεύσεις της ομάδας έχουν γίνει στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στο Ρέθυμνο 22,23 Μάιου 2009 και περιλαμβάνονται στο βιβλίο: Το Ατομικό Ύψος Μάθησης, Τσίρος, 2009.

προσαρμοστικός και αποκλίνον. Εδώ ανήκει η μελέτη του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου (Τσίρος Χ., 2006) για την οποία θα κάνουμε εκτενή λόγο στο κεφάλαιο 8.

Γ) Τα **μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, τα οποία εστιάζουν στη συμπεριφορά διδασκόντων και διδασκομένων στο πλαίσιο της τάξης, και στο αν ο μαθητής είναι ανεξάρτητος, αποφευκτικός, συνεργατικός, εξαρτημένος, ανταγωνιστικός ή συμμετοχικός.

Δ) Τα **μοντέλα προτίμησης μαθησιακών περιβαλλόντων**, τα οποία επικεντρώνονται στα προτιμώμενα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης όπως, στοιχεία του χώρου μάθησης, προτίμησης της ομαδικής ή ατομικής εργασίας, δομημένων ή μη δραστηριοτήτων κλπ

Η θεωρία των Felder και Silverman (1988) για τα μαθησιακά προφίλ, έχει ενδιαφέρον, καθώς αποτελεί προϊόν έρευνας με σταθμισμένο ερωτηματολόγιο σε μεγάλο πλήθος φοιτητών και συνδυάζει στοιχεία από τα παραπάνω. Για τους ερευνητές το μαθησιακό προφίλ ορίζεται ανάλογα με α) τον τρόπο με τον οποίο το άτομο τείνει να προσλαμβάνει την πληροφορία (αισθητηριακά ή διαισθητικά) β) τη δίοδο μέσω της οποίας γίνεται αντιληπτή πιο αποτελεσματικά η πληροφορία (οπτική ή λεκτική) γ) τον προτιμώμενο τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας (επαγωγικός ή απαγωγικός) δ) το αν η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται ενεργητικά ή στοχαστικά και ε) αν η κατανόησή τους γίνεται σταδιακά, βήμα με βήμα, σφαιρικά, με ολιστικό τρόπο.

Στους μαθησιακούς τύπους που προκύπτουν από τα παραπάνω ανάγεται κάθε άτομο και έτσι προκύπτει ο αντίστοιχος μαθησιακός τύπος, ο οποίος αποτελεί, μάλλον, μία συνεχή μεταβλητή παρά εντάσσεται σε δίπολο, αλλάζει, με το χρόνο, διαβάθμιση και διαφοροποιείται, ανάλογα με τις απαιτήσεις της μαθησιακής συνθήκης (Felder, 2005). Διακρίνονται οι εξής μαθησιακοί τύποι ανάλογα με το αντίστοιχο κριτήριο.

Αισθητηριακός / Διαισθητικός: ο πρώτος είναι πρακτικός, βασίζεται σε γεγονότα και παρατηρήσεις της απτής πραγματικότητας και επιλύει προβλήματα χρησιμοποιώντας προκαθορισμένες διαδικασίες. Λειτουργεί προσεκτικά, αλλά αργά, καθώς δίνει έμφαση στη λεπτομέρεια. Αντίθετα, ο διαισθητικός προτιμά τις έννοιες και ερμηνείες, την ποικιλία και πολυπλοκότητα, ενώ κουράζεται με τις λεπτομέρειες και την επανάληψη. Λειτουργεί γρήγορα αλλά απρόσεκτα.

Οπτικός / Λεκτικός: ο πρώτος προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω εικόνων και θυμάται καλλίτερα αυτό που βλέπει (εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, ταινίες, κλπ) Ο λεκτικός προσλαμβάνει τις πληροφορίες μέσω του γραπτού λόγου και θυμάται καλύτερα λέξεις γραπτές ή προφορικές επεξηγήσεις.

Ενεργητικός / Στοχαστικός: ο πρώτος κατανοεί καλύτερα την πληροφορία εμπλεκόμενος ενεργητικά με αυτή (π.χ. συζητώντας την ή εφαρμόζοντάς την). Δεν διευκολύνεται από παθητικές μεθόδους διδασκαλίας όπως η διάλεξη, ενώ μαθαίνει καλύτερα μέσα από την επίλυση προβλημάτων, τις συζητήσεις μικρής ομάδας, τις ομάδες μελέτης. Ο στοχαστικός τύπος κατανοεί την πληροφορία αφού τη σκεφτεί, αναλύοντάς την πολλαπλά. Προτιμά να εργάζεται ατομικά ή με ένα γνωστό άτομο και μαθαίνει καλύτερα σε συνθήκες όπου παρέχεται ο χρόνος να συλλέξει, να ακούσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, προτού αναλάβει δράση.

Σειριακός / Σφαιρικός: ο πρώτος τείνει να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για την κατανόηση των πληροφοριών και την εύρεση λύσεων, τα οποία μπορεί να εξηγήσει. Διαθέτει αυξημένη αναλυτική ικανότητα. Αντιθέτως, ο σφαιρικός τύπος προσλαμβάνει τις πληροφορίες με ολιστικό τρόπο, προσεγγίζοντας το μαθησιακό υλικό με σχεδόν τυχαίο τρόπο και συλλαμβάνοντάς το ξαφνικά. Μπορεί να επιλύει

πολύπλοκα προβλήματα, χωρίς να μπορεί να εξηγήσει πώς το έκανε. Διαθέτει αυξημένη συνθετική ικανότητα, επισημαίνοντας συνδέσεις που οι άλλοι δεν βλέπουν.

Οι γνωστικές θεωρίες περιγράφουν το πώς οι άνθρωποι κατακτούν την γνώση και ότι αυτοί μπορεί να είναι ολιστικοί τύποι, οπότε και προτιμούν να δουν μια μεγάλη όψη – εικόνα πριν ενώσουν τα τμήματα στο γενικό πλαίσιο ή σειριακοί τύποι, οπότε και προτιμούν τις λογικές ακολουθίες βημάτων από μια αρχή σε ένα τέλος, για να χτίσουν μια μεγάλη εικόνα (Boyd, 2004).

Θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε γιατί συμβαίνει αυτό; Μια πειστική εξήγηση μας δίνει η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, καθώς υποστηρίζει ότι κάθε άτομο έχει κάποιου είδους νοημοσύνη ισχυρότερη και το μαθησιακό του στυλ υπαγορεύεται ή επηρεάζεται από αυτήν την πραγματικότητα.

Οι δυο προσεγγίσεις συμφωνούν στο ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανιχνεύσει, τον ισχυρό τύπο νοημοσύνης για τον Gardner ή το μαθησιακό στυλ για τον Felder, ώστε να επιλεγεί το σωστό στυλ διδασκαλίας, που θα συμπίπτει με το μαθησιακό στυλ και θα εναλλάσσεται, ώστε να καλύπτει το σύνολο των μαθητών (Felder 2005, p.105). Έτσι όμως, δηλαδή με την εναλλαγή, θα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργούν και τα είδη νοημοσύνης που είναι ασθενέστερα.

Όσον αφορά το επιστημονικό υπόβαθρο των δυο θεωριών, η θεωρία για τα στυλ μάθησης έχει ψυχολογικές ρίζες, ενώ η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης είναι καρπός των γνωστικών επιστημών (Silver 1997), αλλά και οι δυο συνδυάζουν αλήθειες από τη Βιολογία, την Ψυχολογία, μελέτες περίπτωσης στην Ιατρική, στις Τέχνες και στον Πολιτισμό.

Ειδικότερα, τα στυλ μάθησης δίνουν έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και νιώθουν οι άνθρωποι, καθώς και στο πώς λύνουν προβλήματα, φτάνουν σε κάποιο αποτέλεσμα και αλληλεπιδρούν (Barry, 2004, p.125). Η θεωρία των στυλ μάθησης ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία της μάθησης, ενώ η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και στην παραγωγή της μάθησης. Ο ίδιος ο Gardner, συγκρίνοντας τις δυο θεωρίες λέει: «Στη θεωρία μου άρχισα με έναν ανθρώπινο οργανισμό, ο οποίος ανταποκρίνεται ή αποτυγχάνει να ανταποκριθεί σε διαφορετικά είδη περιεχομένου του κόσμου. Αυτοί που μιλάνε για στυλ μάθησης, ερευνούν προσεγγίσεις οι οποίες οφείλουν να χαρακτηρίσουν όλα τα είδη περιεχομένου» (Silver, 1997).

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε έναν διάλογο ανάμεσα στις δυο θεωρίες, με βάση τις ορολογίες που χρησιμοποιούν για να εκφραστούν.

Αρχικά, κοινός είναι ο όρος «verbal», που ως στυλ μάθησης εκφράζεται με πρόσληψη πληροφοριών με κείμενα γραπτά ή προφορικά, ενώ ως τύπος νοημοσύνης είναι αυτή που εμφανίζει ευχερή γλωσσική ικανότητα, χειρισμό της γλώσσας σε λεπτές αποχρώσεις, αλλά και με ορθή χρήση του ρυθμού και των κανόνων της.

Ο μαθητής που έχει ισχυρή την λεκτική νοημοσύνη, κατανοεί τις οδηγίες, πείθει και πείθεται δια του λόγου, και αισθητηριακά έχει ευαισθησία στην ακοή (Τσίρος, 2008), ενώ του αρέσει το διάβασμα κειμένων, περιγράφει ωραία, είναι ποιητής...

Η «χωρική νοημοσύνη» είναι ένας ακόμη κοινός όρος, που μας παραπέμπει στο «σφαιρικό» (global) μαθησιακό στυλ και στον «οπτικό τύπο», καθώς και οι δυο έννοιες έχουν στον πυρήνα τους την έννοια – εργαλείο της εικόνας: η νοημοσύνη, ως ικανότητα ισχυρής παρατηρητικότητας και νοεράς αναπαράστασης μορφών, χώρων κλπ, ενώ ως στυλ μάθησης στηρίζεται στην αναπαράσταση και πάλι, στα διαγράμματα, τους χάρτες, κ.λ.π., για βαθιά κατανόηση με έδρα το δεξί ημισφαίριο.

Οι επόμενοι κοινοί όροι της «σωματικής νοημοσύνης» και ο όρος «sensing» δηλαδή αισθητηριακός ή για άλλους «κιναισθητικός τύπος», αναλύονται και οι δυο ως όροι, σε σχέση με την κινητική δεξιότητα, τη σωστή λειτουργία του σώματος.

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η θεωρία των στυλ μάθησης με την έμφαση που δίνει στη διαδικασία μάθησης και η προσανατολισμένη στο περιεχόμενο πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner, αλληλοσυμπληρώνονται. Χωρίς τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη, η θεωρία των στυλ είναι αποσπασματική και γενικά υποτιμά το περιεχόμενο. Χωρίς τη θεωρία των στυλ μάθησης πάλι, η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη εμφανίζεται να μην μπορεί να περιγράψει τη διαφορετική διαδικασία σκέψης και συναισθημάτων (Π.Ι. Κύπρου,σ.23), ενώ μαζί διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της νόησης και της διαφοράς.

Μια προσπάθεια ενοποίησής τους αποτελεί ένας πίνακας διπλής εισόδου με τα είδη νοημοσύνης οριζόντια και τα στυλ μάθησης κάθετα, οπότε και για κάθε νοημοσύνη προκύπτει μια σειρά από διαδικασίες μάθησης, ενώ και ένας κατάλογος επαγγελματιών που αντιστοιχούν σε είδος νοημοσύνης και στυλ μάθησης, παράγει ένα μοντέλο που συνδέει τα επικεντρωμένα στη διαδικασία στυλ μάθησης και την καθοδηγούμενη από την παραγωγή θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Π.Ι. Κύπρου, σ24). Στον πίνακα αυτό βρίσκει ο κάθε μαθητής τις πιθανές επιλογές που τον αφορούν, ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που έχει ισχυρό και το στυλ μάθησης που τον εκφράζει.

Αλλά, ακόμη είτε συνοψίζονται και μπορούν να συγκεραστούν οι θεωρίες που προαναφέρθηκαν - όπως ο Gardner ισχυρίζεται και επιχειρεί να κάνει - είτε απλά διαλέγονται, είτε αποτελούν «οπτικές» σε διαφορετικές πλευρές της γνώσης - όπως ο Felder ισχυρίζεται³¹-, η σημαντική τους συνεισφορά είναι ότι τεκμηριώνουν με διαφορετικές μεθόδους και αφετηρίες, το ίδιο συμπέρασμα, ότι: το κάθε άτομο κρίνει τον εαυτό του - και όχι τους άλλους - για να ανακαλύψει τον ισχυρό τύπο νοημοσύνης και το στυλ μάθησης που περισσότερο του ταιριάζει και του προτείνονται συγκεκριμένες και πάλι πρακτικές, ώστε να κατανοεί βαθύτερα (σε περίπτωση ασύμπτωτης σχέσης με τον διδάσκοντα) ή οδηγίες για την βελτίωση και των άλλων τύπων νοημοσύνης. Έτσι, προφυλάσσεται ο μαθητής / ο φοιτητής, από απογοητεύσεις και αίσθηση χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (Τσίρος 2008) και ανεπάρκειας, για προβλήματα και αποτελέσματα για τα οποία δεν ευθύνεται παρά η ασύμπτωτη σχέση του δικού του τύπου και του εκπαιδευτικού και, ίσως, και του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά τον κάθε εκπαιδευτικό, οι θεωρίες μπορούν να τον προφυλάξουν από την αίσθηση αποτυχίας, όταν δεν προκύπτουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους περισσότερους από τους μαθητές του, καθώς οι θεωρίες υπαγορεύουν αφενός να αποκτήσει ο ίδιος ερευνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα ενός συνόλου, όπως η μαθητική τάξη και ευλυγισία στην εναλλαγή διδακτικών στυλ, που θα κάνει αποτελεσματικότερη την δουλειά του, ορθότερη τη σχέση του με τους μαθητές του, ενώ η γνώση των διαφορετικών στυλ μάθησης και νοημοσύνης, τον οδηγεί και σε διαφοροποιημένη αξιολόγηση για να είναι δίκαιος. Αν διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του με σκέψη και διαρκή διερεύνηση, με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα / μοναδικότητά τους, με παιδαγωγικό τακτ τότε απομακρύνεται η αίσθηση αποτυχίας και οι ενοχές που προκύπτουν από αυτή. Το αποτέλεσμα θα είναι η επιθυμητή αίσθηση ευεξίας (Τσίρος 2008) αισθητή τόσο στον διδάσκοντα όσο και στον διδασκόμενο, η οποία επιδρά θετικά στη στάση τους στο σχολικό θεσμό, εντείνει τις προσπάθειες και συνεπώς αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους.

³¹ Ο Pr. Felder απάντησε σε σχετική ερώτηση μας διαδικτυακά στο rmfelder@mindspring.com

Από τις ανωτέρω εκτεθείσες διαβαθμίσεις των μαθησιακών στιλ εκείνη που έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι έχει πρακτική σημασία τόσο στο αίσθημα της ευεξίας όσο και στις διδακτικές-μαθησιακές δεξιότητες είναι εκείνη του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου (Τσίρος, Χ,2006) για την οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 8.

Έχοντας μέχρι τώρα αναφερθεί στη γένεση, στους κλάδους της ψυχολογίας, συνοπτικά στις κυριότερες συμβουλευτικές θεωρίες, στις έννοιες της σκέψης και της νοημοσύνης, της προσωπικότητας και στην μέτρηση της καθώς και συνοπτικά στα ατομικά στιλ μάθησης, συνεχίζουμε στο επόμενο κεφάλαιο, ακολουθώντας τη σπειροειδή ανάπτυξη της γνώσης σε βαθύτερα επίπεδα κατανόησης των θεωρητικών προσεγγίσεων της συμβουλευτικής ψυχολογίας, αρχίζοντας από τις Λογικές – Ενορατικές

Προτού περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Λογικές-Ενορατικές θεωρίες

Λογικο-θυμική (Albert Ellis), Συνδιαλεκτική (Eric Berne), Ατομική Ψυχολογία (Adler).

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε εισαγωγικά με τον επιστημονικό χώρο της ψυχολογίας και την άσκηση της συμβουλευτικής και αναφερθήκαμε σε ορισμένες καινοτόμες έννοιες, όπως είναι ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος και το Ατομικό ύφος Μάθησης (για τα οποία θα κάνουμε εκτενέστερο λόγο στο κεφάλαιο 8 περί Νευρογλωσσικού προγραμματισμού), να εστιάσουμε την προσοχή μας στην συμβουλευτική διαδικασία και ειδικότερα στην έννοια του εαυτού (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα), να συνεχίσουμε με τις Λογικές-Ενορατικές θεωρίες και να κάνουμε σύντομο λόγο για την επαγγελματική εξουθένωση. Από τις θεωρίες θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τη βασική θεωρία της Λογικο-Θυμικής προσέγγισης του A.Ellis,³² ενώ για τις υπόλοιπες δύο, δηλαδή τη Συνδιαλεκτική ανάλυση του Eric Berne και την Ατομική ψυχολογία του Adler θα μπορείτε να μελετήσετε την προτεινόμενη βιβλιογραφία.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε πώς ορίζεται και πώς διαμορφώνεται το σύστημα του εαυτού μας, και ειδικότερα το πώς μπορούμε να τονώσουμε την αυτοεκτίμησή μας, αλλά, και να διαχειριστούμε το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης καλλιεργώντας ένα υποστηρικτικό ψυχολογικό περιβάλλον.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Αυτοαντίληψη
- Αυτοεκτίμηση
- Αυτοαποτελεσματικότητα
- Επαγγελματική εξουθένωση

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Σήμερα, τονίζεται περισσότερο από ποτέ, η σπουδαιότητα του συστήματος του Εαυτού για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου.

Ειδικά οι θεωρητικοί που στηρίζουν τις ιδέες τους στην ανθρωπιστική ψυχολογία του Maslow (1968) και του Rogers (1959,1961), με τους οποίους θα ασχοληθούμε αργότερα, τονίζουν με έμφαση ότι η θετική αυτοαντίληψη αποτελεί το θεμέλιο μίας υγιούς προσωπικότητας.³³

³² Η θεωρία αυτή αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο Βιωματικού Σεμιναρίου με θέμα «Η Τόνωση της Αυτοεκτίμησης» που διοργανώνουμε ανά το Πανελλήνιο. Σχετική η Βιωματική Ημερίδα του τμήματος Επιστήμης και Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που διοργανώθηκε μεταξύ άλλων στη Τρίπολη την 1^η Απριλίου 2009. Βλέπετε σχετική μελέτη αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από τους συμμετέχοντες, η οποία πραγματοποιήθηκε από ομάδα φοιτητών που παρακολούθησαν το μάθημα της ψυχολογίας.

³³ Λεονταρή Α. (1996), Αυτοαντίληψη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 197

4.1. Η έννοια του Εαυτού

Σύμφωνα με τον Burns (1982, σ. 5), η έννοια του Εαυτού "είναι ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων" που αναφέρεται «σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του».

Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986a, σ. 7), η έννοια του Εαυτού ορίζεται ως "το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο". Ο ορισμός αυτός προσεγγίζει εκείνον του Rogers, σύμφωνα με τον οποίο η έννοια του Εαυτού αποτελεί "ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων", ενώ θεωρεί την αυτοαντίληψη ως σύστημα, και ως στάση ή αξιολογική και συναισθηματική σχέση του ατόμου με τον εαυτό του, δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη τόσο του κοινωνικού, όσο και του ιδανικού εαυτού.

4.1.1. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση

Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του Εαυτού και αντιπροσωπεύει μία δήλωση, μία περιγραφή ή μία πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο.

Σύμφωνα με τον W. James (1890): «Τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Οι ερευνητές θεωρούν ότι αυτοαξιολογήσεις οι οποίες αφορούν γενικά χαρακτηριστικά, όπως "Είμαι ένα αξιόλογο άτομο", πρέπει να διαχωρίζονται από τις αυτοαξιολογήσεις του ατόμου σε επιμέρους τομείς της ζωής του, όπως είναι η γνωστική ικανότητα ("Είμαι έξυπνος") ή η κοινωνική ικανότητα ("Οι συνομήλικοί μου με συμπαθούν") και η σωματική ικανότητα ("Είμαι καλός στα σπορ").

Η αυτοαντίληψη αποτελεί το βασικό ψυχολογικό χαρακτηριστικό της ενοποιημένης έννοιας του Εαυτού (ως υποκείμενο και ως αντικείμενο της συνείδησης) με βάση το οποίο διαμορφώνει το άτομο τους στόχους ζωής και την αντίστοιχη συμπεριφορά του. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος:

"Αυτό που συμβαίνει στις πολύπλοκες κοινωνίες είναι ότι είναι δυνατόν να επιλέξουμε ανάμεσα σε πολλούς στόχους. Όλοι μας μπορούμε να θέσουμε τους δικούς μας στόχους - κάθε ένας από τους οποίους σχετίζεται με διαφορετικά στοιχεία του Εαυτού - και να εκτιμήσουμε την επιτυχία μας σε σχέση με αυτά τα στοιχεία".

Επομένως, για κάθε τομέα που αφορά το κάθε άτομο, υπάρχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτοαντίληψης, το οποίο είναι συνάρτηση του τι πιστεύει το ίδιο το άτομο ότι μπορεί να επιτύχει στο συγκεκριμένο τομέα και τι στην πραγματικότητα επιτυγχάνει.

Σύμφωνα με τον Burns (1982), η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει "μία δήλωση ή μία περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή αντικειμενική γνώμη".

Πως διαμορφώνεται, όμως, η αυτοεκτίμηση κάποιου;

«Τα συναισθήματα για τον εαυτό μας εξαρτώνται εντελώς από το τι εμείς οι ίδιοι υποστηρίζουμε ότι είμαστε και το τι κάνουμε στην πραγματικότητα».

Αυτός είναι ο γνωστός νόμος του James, δηλαδή το ότι η αυτοεκτίμηση μας προκύπτει από το λόγο (αριθμητικό πηλίκο) ανάμεσα στις πραγματικές μας επιτυχίες (αριθμητής) και την υποκειμενική αντίληψη των δυνατοτήτων μας σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων και φιλοδοξιών μας (παρονομαστής), πάντοτε μέσα σε μία δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και σε σύγκριση με άλλα άτομα (James, 1890, σ. 310-312). Από αυτή τη μαθηματική σχέση:

αυτοεκτίμηση = επιτυχίες προς επιδιώξεις

προκύπτει το επίπεδο της αυτοεκτίμησης που χαρακτηρίζει το άτομο σε κάποια χρονική περίοδο της ζωής του.

4.1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από τον Bandura (1997, σ. 3), είναι *"οι υποκειμενικές κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητες που διαθέτουν να οργανώνουν και να ακολουθούν μια αναγκαία πορεία ενεργειών για την επίτευξη συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς"*. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητες του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή να φέρει σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα. Συνεπώς, η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στις ικανότητες που αντικειμενικά διαθέτει το άτομο, αλλά *"στις προσωπικές του αντιλήψεις για το τι είναι ικανός να κάνει κάτω από ποικίλες συνθήκες με όποιες ικανότητες και αν διαθέτει"* (Bandura, 1997, σ. 37).

4.1.3. Αυτογνωσία

Αυτογνωσία σημαίνει γνωριμία και επίγνωση των αντιδράσεων του εαυτού. Δηλαδή των σκέψεων, των αισθημάτων και των δράσεών μας. Οι προτάσεις που ακολουθούν έχουν μεγάλη εφαρμογή στην πορεία για Αυτογνωσία.

Για να μπορείς να δίνεις πρέπει ο ίδιος να έχεις.

- Για να γνωρίσεις τον άλλο πρέπει πρώτα να γνωρίσεις τον εαυτό σου
- Για να μπορείς να δίνεις την αγάπη πρέπει ο ίδιος να ξέρεις και να αγαπάς τον εαυτό σου
- Γιατί μόνο όσα γνωρίζεις μπορείς να αγαπήσεις
- Η Αυτογνωσία είναι πορεία ζωής

4.2. Λογικο-Ενορατικές θεωρίες : Λογικο-θυμική θεωρία του A.Ellis (Rational Emotive Theory, R.E.T.).

Στην ομάδα αυτή, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Frey, ανήκουν θεωρίες που διατυπώνουν τη θέση ότι ο άνθρωπος μπορεί, χρησιμοποιώντας τη λογική του σκέψη, να αποκτήσει ενόραση που θα τον οδηγήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του.³⁴

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε πως ορίζεται η αυτοεκτίμηση και πως μπορείτε να αναλάβετε στα χέρια σας τον σχηματισμό της με βάση την Λογικο-θυμική θεωρία του A. Ellis αλλά και πώς να αντιμετωπίσετε το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Παράλογες ιδέες
- Τόνωση της αυτοεκτίμησης
- Διαχείριση της Επαγγελματικής εξουθένωσης

4.2.1. Φιλοσοφία

Η φιλοσοφική προέλευση της θεωρίας αυτής ανάγεται στους Στωικούς φιλοσόφους,³⁵ σύμφωνα με τους οποίους : *«Οι άνθρωποι δεν ενοχλούνται τόσο από τα ίδια τα γεγονότα ή πράγματα του περιβάλλοντός τους, όσο από την εντύπωση που σχηματίζουν γι αυτά».*

4.2.2. Σκοπός της συμβουλευτικής διαδικασίας στη Λογικοθυμική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Ellis, A. (1977), σκοπός είναι *«... το να μάθει το άτομο να γίνεται πιο λογικό. Να αντιληφθεί δηλαδή το λανθασμένο, εκείνο τον τρόπο του «σκέπτεσθαι», ο οποίος ευθύνεται τόσο για τα αυτοκαταστροφικά του συναισθήματα που το βασανίζουν, όσο και για την αναποτελεσματική του συμπεριφορά. Να μάθει επίσης να σκέπτεται, να συναισθάνεται και να ενεργεί με τρόπο πιο υγιή και πιο ορθολογικό».*

4.2.3. Αίτια των συναισθηματικών διαταραχών

Σύμφωνα με τον Ellis, οι συναισθηματικές δυσκολίες οφείλονται σε λανθασμένες και παράλογες δοξασίες, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν με έλεγχο των λογικών διαδικασιών, της λογικής σκέψης του ατόμου. Οι σκέψεις είναι εκείνες που μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε εσφαλμένη και παράλογη αντιμετώπιση και στάσεις, που μοιραία δημιουργούν και συναισθηματικές δυσκολίες. Έρευνες³⁶ στον δυτικό πολιτισμό κατέδειξαν 10 κύριες παρά-λογες ιδέες που οδηγούν σε νεύρωση.

4.2.4. Μέθοδος Θεραπείας

Ο Ellis χρησιμοποιεί ένα μοντέλο συμπεριφοράς που το ονομάζει ABC (A=Activating - Ενεργοποίηση, B=Belief system – Σύστημα Πεποιθήσεων, C= Consequence - Συνέπεια).

Σύμφωνα με αυτό:

(A) είναι το εξωτερικό γεγονός που συμβαίνει στον άνθρωπο.

³⁴ Μαλικιώση-Λοϊζου, Συμβουλευτική Ψυχολογία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999,σελ. 40.

³⁵ Ο.π.: Στωικοί φιλόσοφοι, «Εγχειρίδιο» του Επίκτητου, 1ος αιώνας

³⁶ Ο.π. σελ., 43

(B) είναι το σύστημα των πεποιθήσεων του, σύμφωνα με το οποίο ερμηνεύει και αξιολογεί το συμβάν και

Γ) είναι η συναισθηματική αντίδραση.

Δηλαδή, η αιτία του Γ δεν είναι το Α αλλά το Β.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η συναισθηματική διαταραχή συμβαίνει όταν ο άνθρωπος προστάζει, επιμένει και υπαγορεύει ότι **πρέπει** να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες του.

4.2.5. Διαδικασία συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική διαδικασία που ακολουθείται διακρίνεται στα εξής στάδια:

- δημιουργία λειτουργικής σχέσης
- αποκάλυψη των παράλογων ιδεών (επίθεση «κατά μέτωπο»)
- εξήγηση του, πως αυτές προκαλούν τα συγκεκριμένα προβλήματα
- βοήθεια για αλλαγή των παράλογων ιδεών (εσωτερικός διάλογος)
- ενθάρρυνση για εφαρμογή των νέων αντιλήψεων

4.2.6. Τεχνικές συμβουλευτικής

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι οι ακόλουθες:

- Ενεργητική και καθοδηγητική μάθηση (ομιλία και διάλογος)
- Κατ' οίκον ανάθεση εργασίας
- Εφαρμογή της συντελεστικής μάθησης
- Διακινδύνευση με ενέργειες που προκαλούν αμηχανία, ντροπή

4.2.7. Βήματα

Τα βήματα που ακολουθεί ο σύμβουλος είναι:

1. Αναγνωρίζει τις παράλογες ιδέες που βρίσκονται πίσω από την διαταραγμένη συμπεριφορά
2. Προκαλεί και αντιμετωπίζει κατά πρόσωπο τον πελάτη προκειμένου να νομιμοποιήσει αυτές τις ιδέες
3. Επιδεικνύει την παράλογη φύση της σκέψης.
4. Αναλύει τις σκέψεις με την λογική, ώστε να ελαχιστοποιήσει τις παράλογες δοξασίες
5. Επιδεικνύει την μη λειτουργικότητα αυτών των πεποιθήσεων και τον τρόπο με τον οποίο οδηγούν σε συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές
6. Χρησιμοποιεί ουτοπίες, αλλά και αστεία, για να αντιμετωπίσει τους παραλογισμούς των σκέψεων του πελάτη
7. Εξηγεί πως μπορούν να αντικατασταθούν οι παράλογες σκέψεις με λογικές που να στηρίζονται περισσότερο στην εμπειρία
8. Διδάσκει την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου στον τρόπο του σκέπτεσθαι, ώστε ο πελάτης να μπορεί να την εφαρμόσει και για τις τωρινές και για τις μελλοντικές ιδέες και σκέψεις.

4.2.8. Εφαρμογές

Το πεδίο των εφαρμογών της μεθόδου έχει τους ακόλουθους περιορισμούς :

- Δεν μπορούν να βοηθηθούν άτομα με σοβαρές ψυχικές ασθένειες που δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα (π.χ. σχιζοφρενείς, μανιακοί)
- Όλες οι άλλες κατηγορίες αντιμετωπίζονται με επιτυχία
- Ευνοούνται όσοι διαθέτουν νοητική περιέργεια, ευκαμψία και ευφυΐα και την θέληση να εργαστούν μόνοι τους

Σύμφωνα με τον Ellis η μέθοδος αυτή είχε επιτυχία στο 90% των περιπτώσεων. Δικά μας ερευνητικά ευρήματα από ομαδικές συναντήσεις ανά το Πανελλήνιο δηλώνουν αλλαγή γνώσεων στάσεων και δεξιοτήτων που κυμαίνονται από 70 έως 90% (βλέπετε σχετικές δημοσιεύσεις).

4.3. Επαγγελματική εξουθένωση

4.3.1. Ορισμός

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (professional burnout) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία το 1974 (Freudenberger) και έκτοτε αποτελεί ένα καίριο ζήτημα που αφορά στους χώρους εργασίας όπου δημιουργούνται στενές σχέσεις μεταξύ επαγγελματιών και ατόμων που έχουν την ανάγκη τους.³⁷ Τέτοιοι χώροι είναι της υγείας και της εκπαίδευσης.

4.3.2. Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τις Maslach και Jackson (1986), οι τρεις βασικοί παράγοντες που συνιστούν την επαγγελματική εξουθένωση είναι:

α) η *συναισθηματική εξάντληση*, η οποία εκδηλώνεται με μία αίσθηση ψυχικής κόπωσης του επαγγελματία, ο οποίος δεν διαθέτει πλέον την απαιτούμενη ενέργεια που χρειάζεται να επενδύσει στην εργασία του,

β) η *αποπροσωποποίηση*, η οποία εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του από τους πελάτες (μαθητές, ασθενείς, κ.λ.π) και την ανάπτυξη απρόσωπων σχέσεων μαζί τους, και

γ) η *έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων*, η οποία εκδηλώνεται με την μείωση της απόδοσής του και την παραίτησή του από κάθε προσπάθεια χειρισμού των προβλημάτων των πελατών του, δηλαδή με μία μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura)³⁸.

4.3.3. Αίτια-Στάδια

Σύμφωνα με τους Edelwich και Brodsky (1980),³⁹ η εξουθένωση αφορά μία προοδευτική διεργασία από-ιδανικοποίησης της πραγματικότητας που δεν ανταποκρίνεται στους υψηλούς στόχους ή τα ιδανικά του επαγγελματία.

Η διεργασία αυτή αναπτύσσεται μέσα από τέσσερα διαδοχικά στάδια: α) του ενθουσιασμού, β) της αμφιβολίας και αδράνειας, γ) της απογοήτευσης και ματαιώσης και δ) το τελικό, της απάθειας.

Είναι κατά το δεύτερο στάδιο που ο επαγγελματίας προσπαθεί να καλύψει την απογοήτευσή του μέσα από την συμμετοχή του σε σεμινάρια και προγράμματα κατάρτισης και για το λόγο αυτό αποτελεί και το κρίσιμο σημείο, όπου μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης μπορούμε να επέμβουμε προληπτικά αλλά και θεραπευτικά.

4.3.4. Συμπτώματα

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης γίνονται συνήθως αντιληπτά κατά τα δύο τελευταία στάδια και εκδηλώνονται σε οργανικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1986). Οι συναισθηματικές ενδείξεις περιλαμβάνουν μία υποκειμενική αίσθηση ψυχικής εξάντλησης που

³⁷ Παπαδάτου Δ., Αναγνωστόπουλος Φ, Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995, σελ.242.

³⁸ Τσίρος Χ., Εγχειρίδιο Πρωτότυπων Διδακτικών Σημειώσεων για το Μάθημα. «Εισαγωγή στην Ψυχολογία», Σχολή Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Σπάρτη 2006, σελ.51.

³⁹ Παπαδάτου Δ., Αναγνωστόπουλος Φ, (1995), Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας, σελ. 243

συνοδεύεται από άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατάθλιψη. Έρευνες έχουν δείξει την ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ της αυτοεκτίμησης και τη επαγγελματικής εξουθένωσης.⁴⁰

4.3.5. Αντιμετώπιση

Στην αναζήτηση των αιτιών και της αντιμετώπισης συμβάλουν με τον δικό τους τρόπο τα δύο κύρια μοντέλα θεώρησης της Υγείας, το Βιοϊατρικό⁴¹ και το Βιοψυχοκοινωνικό⁴². Είναι στο πλαίσιο του Βιοψυχοκοινωνικού⁴³ όπου σύμφωνα με τον Dubos (1979): «*κάθε αρρώστια ανεξάρτητα από τα αίτια και τις εκδηλώσεις της, αφορά πάντα τον νου και το σώμα. Η δε μεταξύ τους σχέση είναι τόσο αλληλένδετη, ώστε είναι αδύνατο να γίνει διάκριση μεταξύ τους*». Η ασθένεια είναι η αντίδραση του ατόμου στη νόσο⁴⁴. Πρόκειται για μία μη φυσιολογική λειτουργία η οποία αλλάζει το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου. Εξαρτάται, δε, από την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Πολλοί επιστήμονες τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία των ατομικών παραγόντων στην δημιουργία της επαγγελματικής εξουθένωσης, υποστηρίζοντας ότι αυτή εξαρτάται από τον τρόπο που ο επαγγελματίας ερμηνεύει και κατά προέκταση αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες συνθήκες εργασίας (Lazatous & Folkman, 1984).

Σε άλλες εργασίες μας τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της υγείας έχουμε αποδείξει την δυνατότητα τόνωσης της αυτοεκτίμησης μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας⁴⁵ (Τσίρος 2009).

4.4. Η καλλιέργεια Υποστηρικτικού Ψυχολογικού Περιβάλλοντος

Φρονούμε, ότι «κοινός παρανομαστής» όλων των θεραπευτικών πρακτικών που αφορούν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα είναι η καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού- συμβουλευτικού κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου. Το κλίμα αυτό απαιτεί από τον εκάστοτε «σύμβουλο» την εκμάθηση των απαραίτητων ψυχολογικών γνώσεων και κυρίως την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων επικοινωνίας. Τα θέματα αυτά επιθυμούμε να παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

⁴⁰ Τσίρος Χ., Η Αυτογνωσία ως Θεμέλιος λίθος στην προσφορά υπηρεσιών Υγείας: Μία πρωτοβουλία του τμήματος Νοσηλευτικής Σπάρτης για το άνοιγμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου προς την Κοινωνία με τη προσφορά υπηρεσιών επιμόρφωσης, Σπάρτη 2006

⁴¹ Το Βιο-ιατρικό μοντέλο επικεντρώνεται στο βιολογικό επίπεδο, παραγνωρίζοντας το ρόλο των ψυχοκοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη και αντιμετώπιση της αρρώστιας.

⁴² Τσίρος Χ., Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα των Ηλικιωμένων: Ο Υποστηρικτικός Ρόλος του Νοσηλευτή, Εισήγηση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φοιτητών Νοσηλευτικής, Σχολή Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη 2006

⁴³ Το Βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει αμιγές βιολογικό πρόβλημα, γεγονός το οποίο μας παραπέμπει σε μία **ολιστική** θεώρηση και παρέμβαση τόσο σε ατομικό επίπεδο (οργανικό και ψυχολογικό) όσο και σε κοινωνικό και κάποτε και σε οικολογικό, περιβαλλοντικό.

⁴⁴ Νόσος είναι ο ιατρικός όρος που σημαίνει ότι υπάρχει παθολογική μεταβολή στην δομή ή τη λειτουργία οργάνου του σώματος ή του εγκεφάλου.

⁴⁵ Τσίρος Χ., Η Αυτογνωσία ως θεμέλιος λίθος στην προσφορά υπηρεσιών Υγείας : Μία πρωτοβουλία του τμήματος Νοσηλευτικής Σπάρτης για το άνοιγμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου προς την κοινωνία με την προσφορά υπηρεσιών επιμόρφωσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.

4.4.1. Θετική Στάση Αποδοχής

Θα συνοψίζαμε την δημιουργία μίας θετικής στάσης αποδοχής με τις τρεις λέξεις κλειδιά που πρώτος διατύπωσε στην επιστημονική ορολογία ο Carl Rogers. Δηλαδή, την *άνευ όρων αποδοχή*, την *αυθεντικότητα* της συμπεριφοράς (και όχι την αλλαζονεία της αυθεντίας) και την *ενσυναίσθηση*.

4.4.2. Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας

Η Καθαρότητα του Λόγου (απαλλαγμένου από ασάφειες, διαστρεβλώσεις, γενικεύσεις, μετάθεση ευθύνης), η Διευκρίνιση του Λόγου του Άλλου (με τον εντοπισμό του αισθητηριακού του λεξιλογίου), η κατάλληλη Γλώσσα Σώματος (που να καθιστά σαφές το υπολανθάνων μήνυμα), η Ενεργητική Ακοή και η Συνέπεια (γλώσσας σώματος, τόνου φωνής και λόγων) είναι τα μέσα με τα οποία μπορούμε να εμβαθύνουμε στον εσωτερικό κόσμο του άλλου, και να παρέμβουμε σε ένα ουσιαστικό και βαθιάς δομής, επίπεδο όπου δομούνται, και άρα είναι δυνατόν να αποδομηθούν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα ενός ατόμου. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αποκτηθούν μέσω της συμμετοχής σε κατάλληλα σχεδιασμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

4.4.3. Μία ιστορία που θα μπορούσε να είναι αληθινή για τον καθένα

Ο στρατηγός Νους έχει εμπρός του τον εδαφικό χάρτη του κόσμου, που δεν είναι άλλος από εκείνον που ο ίδιος σχεδίασε αναπαριστώντας με την βοήθεια της Αντίληψης, ό,τι οι Αισθήσεις προσέλαβαν.

Επάνω σε αυτόν τον εδαφικό χάρτη, (που δεν είναι βέβαια ο ίδιος ο κόσμος) χαράσσει σύμφωνα με την στρατηγική του το επιχειρησιακό σχέδιο του, δηλαδή τους δρόμους και τρόπους δράσης για την υλοποίηση των στόχων του. Τέλος, δίνει τις εντολές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα για τις επί μέρους δραστηριότητες στους διάφορους υποτομείς Δραστηριοτήτων (Συμπεριφορά).

Άρα, όπως σκεπτόμαστε έτσι αισθανόμαστε, και, όπως αισθανόμαστε έτσι δρούμε.

Για την αλλαγή λοιπόν μία Συμπεριφοράς πρέπει να αλλάξουμε το συνδεδεμένο με αυτή Συναίσθημα, το οποίο με την σειρά του εξαρτάται από την συνδεδεμένη με αυτό Εικόνα, Ήχο, Κιναίσθηση (μέσα στην Σκέψη).

Έχοντας μελετήσει τις Λογικές-Ενορατικές θεωρίες, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Frey, στο επόμενο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τη δεύτερη κατηγορία, αυτή των Συναισθηματικών-Ενορατικών, όπου ενώ διατηρείται ο τελικός στόχος που είναι η απόκτηση ενόρασης αλλάζει το μέσο επίτευξης του από τη χρήση της λογικής στην κατανόηση των συναισθημάτων.

Προτού περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συναισθηματικές-Ενορατικές θεωρίες Ψυχοδυναμική θεωρία (S.Freud), Νεοφροδικές θεωρίες (Erikson, Adler), Υπαρξιακή προσέγγιση, Προσωποκεντρική θεωρία (Carl Rogers).

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με την έννοια του Εαυτού (αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα) και την τόνωση της αυτοεκτίμησης μέσω της λογικο-θυμικής θεωρίας, να αναφερθούμε συνοπτικά στην ομάδα των Συναισθηματικών-Ενορατικών θεωριών. Ξεκινάμε με την Ψυχοδυναμική θεωρία του S.Freud.

5.1. Ψυχοδυναμική θεωρία του S.Freud

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε τι είναι η Ψυχοδυναμική θεωρία του S.Freud και θα μπορείτε να κάνετε μία στοιχειώδη συσχέτιση των όρων της με προβληματικές καταστάσεις. Θα δοθεί μία σχετική μελέτη περίπτωσης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Δυναμική διάσταση της ψυχοδυναμικής θεωρίας
- Δομική διάσταση της ψυχοδυναμικής θεωρίας
- Διαδοχική διάσταση της ψυχοδυναμικής θεωρίας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Οι Συναισθηματικές-Ενορατικές θεωρίες πρεσβεύουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει εν-όραση, μόνο εφόσον κατανοήσει πρώτα τα συναισθήματα του και τα εσωτερικά του κίνητρα. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται η ψυχοδυναμική θεωρία του Freud, η ψυχολογία του Εγώ του Erikson (Fromm, Anna Freud) αλλά και η Προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers και η Υπαρξιακή προσέγγιση που έχουν ένα διαφορετικό υπόβαθρο.

Η θεωρία του Rogers και η υπαρξιακή προσέγγιση δεν απομακρύνονται μόνο από τις άλλες θεωρίες της ομάδας, αλλά και από τις άλλες θεωρίες των υπολοίπων ομάδων, ενώ βρίσκονται αρκετά κοντά μεταξύ τους. Μερικοί τις εντάσσουν και στη ίδια ομάδα (Μαλικιώση-Λοίζου, 1999, σελ. 42) γιατί και οι δύο τονίζουν τον υποκειμενικό εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου.

5.1.1. Φιλοσοφική προέλευση και γένεση

Η Ψυχοδυναμική θεωρία έχει ως πυρήνα την κλασική ψυχανάλυση του Freud (1900). Από φιλοσοφική άποψη απορρίπτει τον καρτεσιανό δυϊσμό σώματος-ψυχής και υιοθετεί τη δαρβινική αντίληψη που θεωρεί τον άνθρωπο μέρος του ζωικού βασιλείου.

5.1.2. Διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης

Η θεωρία διακρίνει τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης που είναι : η δυναμική, η δομική και η διαδοχική ή εξελικτική.

Α) Η **δυναμική** διάσταση περιλαμβάνει τη διαχείριση της ψυχικής ενέργειας, την καταλυτική λειτουργία των ενστίκτων, που κινούνται μεταξύ θανάτου και έρωτα και την ύπαρξη τριών επιπέδων συν-είδησης. Η ψυχική ενέργεια (libido), που

διαθέτει κάθε άνθρωπος, επενδύεται σε στόχους ζωής ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης που διανύει και την μέχρι τότε διαδρομή του. Η συμπεριφορά του ανθρώπου καθοδηγείται από βιολογικά ένστικτα. Τα δύο βασικά ένστικτα είναι ο έρωτας, ο οποίος υποστηρίζει ενέργειες οι οποίες διατηρούν τη ζωή και την ανάπτυξη με την γενικότερη έννοια, και ο θάνατος, ο οποίος περιλαμβάνει ενέργειες οι οποίες οδηγούν στην κατάλυση της ζωής είτε μέσω της επιθετικότητας εναντίον άλλων είτε μέσω αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς.

Προκειμένου να ερμηνευθεί η συμπεριφορά ενός ανθρώπου αναζητούνται, με μία αιτιοκρατική αντίληψη, τα υποβόσκοντα ελατήρια για κάθε πράξη. Τίποτε δεν θεωρείται τυχαίο. Στην αναζήτηση ερμηνείας για την συμπεριφορά καθοριστική σημασία έχει η ύπαρξη του ασυνείδητου, του μέρους εκείνου της συνείδησης στο οποίο βρίσκονται καταπιεσμένα συναισθήματα, κοινωνικά απαράδεκτες επιθυμίες, φόβοι και ανησυχίες του ατόμου.

Β) Η **δομική** διάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας έχει τριαδικό χαρακτήρα και διακρίνεται στο απρόσωπο Εκείνο (Id), το Εγώ (Ego) και το Υπερεγώ (Super-ego). Οι ανάγκες για ηδονή του Εκείνο, η αυτολογοκρισία και οι υπόλοιποι περιορισμοί που θέτει το Υπερ-εγώ αντιμάχονται διαρκώς με τον ρεαλισμό του Εγώ.

Σημαντικό ρόλο στην καθημερινή συμπεριφορά του ατόμου, ιδιαίτερα στην προσπάθεια προστασία του Εγώ από τις απαιτήσεις του Εκείνο και την κριτική του Υπερεγώ, παίζουν οι δεκαεπτά *αμυντικοί μηχανισμοί*.

Γ) Η **διαδοχική** ή **εξελικτική** διάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας περιλαμβάνει πέντε στάδια (στοματικό, πρωκτικό, φαλλικό, λανθάνουσας σεξουαλικότητας, γενετήσιο) τα οποία καθοδηγούν τον σύμβουλο στον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων *καθήλωσης* ή *παλινδρόμησης*.

Ιδιαίτερα καθοριστικές είναι οι σχέσεις, και ιδιαίτερα οι συγκρουσιακές, που έχουν αναπτυχθεί κατά τα πρώτα στάδια της ζωής με σημαντικά άτομα του περιβάλλοντος, όπως είναι οι γονείς και οι οποίες επηρεάζουν τη μετέπειτα προσαρμογή.

5.1.3. Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας

- Αποκατάσταση της ψυχικής υγείας με ανάρσταση ασυνείδητων τάσεων, επιθυμιών, φόβων, ενοχών και άλλων συναισθημάτων στο συνειδητό επίπεδο, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν.
- Ανακατανομή της ψυχικής ενέργειας σε περισσότερο λειτουργικούς στόχους
- Εξισορρόπηση των δυνάμεων που ορίζουν την προσωπικότητα με ενδυνάμωση του Εγώ και μείωση της επιρροής των δύο άλλων συστατικών της (του Εκείνο και του Υπερεγώ).

5.1.4. Τεχνικές της συμβουλευτικής διαδικασίας

- Ελεύθεροι συνειρμοί και προβολικές τεχνικές
- Ανάλυση ονείρων
- Μεταβίβαση
- Αντιμετώπιση αντιστάσεων του συμβουλευόμενου

Τα ανωτέρω χρησιμοποιούνται από έμπειρους ψυχαναλυτές με πολλά χρόνια πρακτικής συμπεριλαμβανομένης της αυτοανάλυσης. Ένα απλός σύμβουλος μπορεί να εφαρμόσει τεχνικές καλής ακρόασης, διευκρίνησης και διευκόλυνσης του διαλόγου, έχοντας κατά νου τις παραδοχές της θεωρίας. Ίσως χρειαστεί να παραπέμψει το άτομο σε ειδικό ψυχαναλυτή για θεραπεία.

5.1.5. Εφαρμογές

- Διαπροσωπικά ή συζυγικά προβλήματα, όπου η σεξουαλικότητα φαίνεται να παίζει κεντρικό ρόλο
- Σχέσεις με άτομα που έχουν λειτουργική αλλά και συμβολική σημασία (γονείς, εραστές, προϊστάμενοι)
- Προβλήματα ατομικής προσαρμογής. Σχέσεις με το σώμα, ψυχοσωματικά προβλήματα, φόβοι και φοβίες, βίαιη συμπεριφορά (θύτες και θύματα), αυτοκαταστροφικές τάσεις.

5.1.6. Μηχανισμοί άμυνας

Οι μηχανισμοί αυτοί δρουν ασυνείδητα και έχουν σκοπό να προστατέψουν το άτομο από το άγχος και τις ενοχές, γι αυτό και λέγονται αμυντικοί. Παρόλο που βοηθούν το άτομο δε θεωρούνται ιδανικοί τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων της ζωής.

Είναι καλύτερα ο άνθρωπος να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της ζωής κατά πρόσωπο παρά να χρησιμοποιεί μηχανισμούς για να αμύνεται. Περιγράφουμε τους 10 σημαντικότερους.

1. *εκλογίκευση (rationalization)*: το άτομο δίνει εσφαλμένες αλλά κοινωνικά αποδεκτές ερμηνείες για να δικαιολογήσει τη αμφισβητήσιμη συμπεριφορά του, π.χ. ένας αθλητής που δεν επιλέγεται στην ομάδα του μπάσκει γιατί δεν έχει τις απαραίτητες ικανότητες, καταλήγει ότι στην πραγματικότητα δεν ήθελε να πάει στην ομάδα γιατί θα έχανε πολύ χρόνο στις προπονήσεις.
2. *προβολή (projection)*: το άτομο κατηγορεί τους άλλους για προσωπικές ατέλειες ή αδυναμίες ή αποδίδει στους άλλους τις μη αποδεκτές προσωπικές του επιθυμίες ή ορμές, π.χ. μία κοπέλα που μισεί τη μητέρα της μπορεί να έχει πειστεί ότι η μητέρα της είναι αυτή που τη μισεί.
3. *παλινδρόμηση (regression)*: το άτομο υποχωρεί σε προηγούμενη, πιο παιδική συμπεριφορά, όπου το άγχος ήταν μικρότερο προκειμένου να αποφύγει διάφορα προβλήματα ή να κερδίσει τη συμπάθεια των άλλων, π.χ. ένα παιδί 6 ετών που αρχίζει πάλι να πιπιλάει το δάκτυλό του ή μία νιόπαντρη γυναίκα που θέλει να γυρίσει στο πατρικό σπίτι.
4. *απόθεση (regression)* : η προσπάθεια του Εγώ να κρατήσει τις ανεπιθύμητες παρορμήσεις του Εκείνου να φτάσουν στη συνείδηση π.χ. ο άνθρωπος που όλο ξεχνάει να επισκεφθεί τον οδοντογιάτρο του. Ήταν η πρώτη αντίσταση που αναγνώρισε ο Freud, και εμφανίζεται αρκετά συχνά Διαφέρει από την καταστολή, (*suppression*), που αποτελεί μία συνειδητή προσπάθεια του ατόμου να ξεχάσει κάτι.
5. *υπερ-αναπλήρωση ή αντιδραστική συμπεριφορά ή συμπεριφορά από αντίδραση (overcompensation, reaction formation)*: η μετατροπή μίας ανεπιθύμητης ορμής ή συμπεριφοράς στην εκ διαμέτρου αντίθετη της, π.χ. ο άνδρας που μισεί τη γυναίκα του αλλά της φέρεται υπερβολικά ευγενικά.
6. *μετάθεση (displacement)*: η συναισθηματική αξία που έχει συνδεθεί με μία ιδέα ή ένα άτομο μεταφέρεται σε μία άλλη ιδέα ή άτομο, π.χ. η γυναίκα που αισθάνεται εχθρική προς το σύζυγό της αλλά που δεν μπορεί να του εκφράσει τα εχθρικά της συναισθήματα γίνεται εχθρική με τα παιδιά της.
7. *μετουσίωση ή υποκατάσταση (sublimation)*: ένα είδος μετάθεσης, όπου μία μη αποδεκτή ορμή μετατρέπεται σε μία άλλη που είναι δημιουργική και κοινωνικά αποδεκτή, π.χ. πολλές επιθετικές ορμές πιστεύεται ότι μετουσιώνονται σε αποδεκτές αθλητικές δραστηριότητες και ανταγωνιστικά παιχνίδια.
8. *άρνηση (denial)*: η άρνηση να παραδεχτεί κάποιος την πραγματικότητα, π.χ. ένα αγαπημένο πρόσωπο πεθαίνει και ο σύντροφος αρνείται να το αποδεχθεί.

9. ταύτιση (*identification*): η ταύτιση με άλλα σημαντικά πρόσωπα που προσδίδει ένα αυξημένο αίσθημα προσωπικής αξίας, π.χ. ένας νέος που ταυτίζεται με ένα πολιτικό κόμμα αντλεί από αυτό γόητρο και δύναμη.
 10. ματαίωση (*undoing*): ο άνθρωπος που σκέφτεται ή πράττει με βάση μία ανεπιθύμητη ορμή προσπαθεί να αποζημιωθεί κάνοντας κάτι που θα αποσβέσει την ανεπιθύμητη ορμή, π.χ. ο άνθρωπος που έχει συνέχεια τον αυνανισμό στον νου του και έχει ενοχές γιατί πίστευε πως αυτές οι σκέψεις είναι κακές, μπορεί να πλένει συχνά τα χέρια του για να «εξαγνίζει» τον εαυτό του.
- Ένα μεγάλο μέρος της ψυχανάλυσης αφιερώνεται στο να αποκαλύψει το άτομο αυτούς τους μηχανισμούς ώστε να προχωρήσει στην αυτογνωσία του.

5.1.7. Μελέτη περίπτωσης⁴⁶

Οδηγίες:

Διαβάστε σε μικρές ομάδες το ακόλουθο σενάριο, που είναι οι σημειώσεις ενός συμβούλου από τις συναντήσεις του με ένα νεαρό άτομο και τους γονείς του. Μετά συζητήστε τα θέματα που ακολουθούν.

- *«Ο Ιάσωνας είναι ένας έφηβος γύρω στα δεκατρία και τον τελευταίο καιρό αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα.»*
- *Εδώ και μερικούς μήνες αρνείται να πάει σχολείο. Αρνείται ακόμη και να βγει από το σπίτι, γιατί φοβάται ότι θα τον δαγκώσει ένα άλογο και θα του κόψει το δάκτυλο του χεριού.»*
- *Από μικρός είχε αναπτύξει ένα έντονο ενδιαφέρον για τα γεννητικά του όργανα. Του άρεσε να παίζει με το όργανό του που το ονόμασε «πουλάκι». Προσπαθούσε με κάθε ευκαιρία να δει τα «πουλάκια» των άλλων παιδιών και ρωτούσε κάθε τόσο τη μητέρα του για το δικό της. Εκείνη έβρισκε τρόπο να αποφεύγει τις επίμονες ερωτήσεις του.»*
- *Στις επισκέψεις στον ζωολογικό κήπο ο Ιάσωνας ήταν πάντα περιέργος για τα «πουλάκια» των ζώων, ιδιαίτερα των μεγαλόσωμων.»*
- *Μία μέρα ο πατέρας του τον προειδοποίησε ότι, αν τον ξανάπιανε να παίζει το όργανό του, θα φώναζε τον αστυνομικό να του το κόψει.»*
- *Ο Ιάσωνας έχει μία μικρότερη αδελφή που τη ζηλεύει πολύ. Για αρκετό διάστημα μετά τη γέννησή της φοβόταν να κάνει μπάνιο. Τις νύκτες έβλεπε όνειρα πως η μικρή πνιγόταν μέσα στην μπανιέρα κι εκείνος προσπαθούσε απεγνωσμένα να τη σώσει.»*
- *Μία φαντασίωσή του είναι ότι πάει στη ζούγκλα και διορθώνει τις κομμένες προβοσκίδες των μικρών ελεφάντων.»*
- *Ένα άλλο εφιαλτικό όνειρο που το βασανίζει είναι πως ένα βαρυφορτωμένο αμάξι αναποδογυρίζει και τον καταπλακώνει, ενώ το άλογο που τραβά το αμάξι πεθαίνει τινάζοντας τα πόδια του στον αέρα.»*
- *Λόγω του ανήσυχου ύπνου του μικρού, η μητέρα του τον αφήνει συχνά να κοιμάται στο κρεβάτι της.»*
- *Στα παιχνίδια ρόλων που του αρέσουν πολύ, ο Ιάσωνας θέλει να είναι ο πατέρας, ενώ στον πατέρα του λέει πως εκείνος μπορεί να είναι ο παππούς.»*
- *Τελευταία, ο Ιάσωνας άρχισε να φοβάται συγκεκριμένα μέρη του αλόγου, όπως είναι οι τρίχες, το μαύρο δέρμα γύρω από το στόμα και τα μεγάλα μάτια. Πιστεύει πως τα άλογα δεν κυκλοφορούν μόνο έξω, αλλά μπορούν να μουν και μέσα στο δωμάτιό του. Μένει άγρυπνος τις νύκτες γιατί φοβάται- όπως λέει-*

⁴⁶ Πηγή: Γεωργίου, Ν. Σ (2006), Εκπαιδύοντας ψυχολόγους στη συμβουλευτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 203

πως ένα άλογο μπορεί να έρθει και να τον δαγκώσει ή να τον φιλήσει στο στόμα.»

Θέματα για συζήτηση:

- Ποιο είναι εκ πρώτης όψεως το πρόβλημα του νεαρού;
- Ποια στοιχεία της ψυχαναλυτικής θεωρίας περιέχονται στο σενάριο αυτό;
- Τι είδους συμβολισμοί διακρίνονται στον ψυχισμό του και πως ερμηνεύονται;
- Πως θα αντιμετωπίζατε την περίπτωση εάν ήσασταν εσείς ο εκπαιδευτικός-σύμβουλός του;

Πιθανός σχολιασμός από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο:

«Ο Ιάσοντας, ηλικίας 13 ετών βρίσκεται, σύμφωνα με τη διαδοχική διάσταση της προσωπικότητας στο στάδιο 4 της λανθάνουσας σεξουαλικότητας. Στο στάδιο αυτό η ψυχική (σεξουαλική, κατά την αρχική θεώρηση) ενέργεια θεωρείται ότι βρίσκεται σε κατάσταση νάρκης. Δε μειώνεται, αλλά μετουσιώνεται ή δρομολογείται σε άλλες επιδιώξεις, όπως είναι η εκμάθηση διάφορων δεξιοτήτων μέσα από τις σχολικές εμπειρίες.

Το πρόβλημα που φαίνεται να αντιμετωπίζει ο Ιάσοντας (και οι γονείς του) είναι ότι (η φοβία του τον κάνει) να αρνείται να πάει στο σχολείο. Κατά τη δική του ερμηνεία αυτό οφείλεται στο φόβο του (ακριβέστερα τη φοβία του) ότι: «ένα άλογο μπορεί να έρθει και να τον δαγκώσει ή να τον φιλήσει στο στόμα», (προσέξτε τους συμβολισμούς)»

Η εν λόγω δυσπροσαρμοστικότητα μπορεί να οφείλεται σε ένα μπλοκάρισμα της σεξουαλικής ενέργειας το οποίο επανέρχεται από ένα προηγούμενο στάδιο της παιδικής του ηλικίας (προφανώς εκείνο του φαλλικού σταδίου κατά την ηλικία των τεσσάρων ετών). Τότε, στην αναζήτηση του να μάθει σχετικά με τις ερωτογενείς περιοχές του αντιμετώπισε την αποφυγή της μητέρας του και την απειλή (βλέπε εννουχισμού) του πατέρα του, απωθώντας στο ασυνείδητο κάθε σχετική σκέψη. Η Οιδιπόδεια επιθυμία πίσω από ενοχές και φόβο εννουχισμού.

Οι σχετικές φαντασιώσεις του με τους ανάλογους συμβολισμούς τους του επιτρέπουν να σώσει (κατακτήσει) από τον πνιγμό την αδελφή του (σώζοντας και τα γεννητικά όργανα και μαζί να διατηρήσει το σεξουαλικό του ενδιαφέρον, χωρίς το φόβο του εννουχισμού αφού αυτή πράξη είναι αποδεκτή από την οικογένεια). Στα παιχνίδια ρόλων υλοποιεί συμβολικά την καταπιεσμένη επιθυμία του: γίνεται ο πατέρας και κατακτά τη μητέρα απωθώντας με αποδεκτό τρόπο τον πατέρα στον ρόλο του παππού.

Ο Ιάσοντας φαίνεται να απωθεί στο ασυνείδητο κάθε τι που μοιάζει με τα γεννητικά όργανα είτε του άνδρα είτε της μητέρας (τρίχες, μαύρο δέρμα γύρω από το στόμα, μεγάλα «μάτια»).

Τα ζητούμενο είναι μέσα από ένα δημιουργικό διάλογο (θυμόμαστε ότι είμαστε ο εκπαιδευτικός-σύμβουλός του και όχι ο ψυχαναλυτής της οικογένειας) να έρθει στο φως του συνειδητού από το σκοτάδι του ασυνείδητου το όλο θέμα με την ελπίδα της αυτόματης λύσης, όπως ακριβώς το φως με τον ερχομό του διαλύει το σκοτάδι».

5.2. Νεοφρουδικές (Ψυχο-κοινωνικές) θεωρίες

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με τη βασική ψυχοδυναμική θεωρία του S.Freud, να αναφερθούμε συνοπτικά και στις νεοφρουδικές θεωρίες προκειμένου να εντοπίσουμε της βασικότερες αλλαγές και βελτιώσεις που πρότειναν μεταγενέστεροι ψυχαναλυτές.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε πως ισχύει **σήμερα** η ψυχαναλυτική προσέγγιση στα βασικά της στοιχεία, καθώς θυμόμαστε ότι η εφαρμογή της απαιτεί εξειδίκευση και μακρά εμπειρία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Ψυχο-κοινωνική θεωρία του Erick Erikson
- Ατομική ψυχολογία του Alfred Adler

5.2.1. Συνοπτική παρουσίαση της Ψυχο-κοινωνικής θεωρίας

Η θεωρία αυτή υποστηρίζεται από τους ψυχολόγους του «εγώ», οι οποίοι διαφώνησαν με την έμφαση στο εκείνο, στο ασυνείδητο και τον πανσεξουαλισμό που πρότεινε η «ορθόδοξη» ανάλυση. Στην ομάδα αυτή ανήκουν ο Erich Fromm (1941), η κόρη του S. Freud Anna Freud (1946), ενώ βασικός εκπρόσωπος θεωρείται ο Erick Erikson (1963).

Η πλέον σημαντική συνεισφορά της ψυχο-κοινωνικής έναντι της ψυχοδυναμικής θεωρίας είναι η έμφαση στη σημασία του πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και η συμπλήρωση των σταδίων ανάπτυξης πέρα από την εφηβεία έως και το τέλος της ζωής.

Ο Erick Erikson περιέγραψε οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια, αντί των πέντε βιολογικών διαδοχικών σταδίων, σε διπολική μορφή (π.χ. εμπιστοσύνη-δυσπιστία), τις αναπτυξιακές κρίσεις που συμβαίνουν σε κάθε στάδιο καθώς και το αποτέλεσμα που προβλέπεται ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες. Επίσης, έδωσε έμφαση στην *επιγένεση*, δηλαδή στην ανάπτυξη ενός σταδίου μέσα από το προηγούμενο.

Τα 8 Στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (E.Erikson)

1. Εμπιστοσύνη - Δυσπιστία (0-2 ετών). «Είμαι ότι μου δίνουν»
2. Αυτονομία - Αμφιβολία (2-3 ετών).«Είμαι ότι θέλω»
3. Πρωτοβουλία - Ενοχή (3-6 ετών). «Είμαι ότι υποθέτω ότι μπορώ να γίνω»
4. Επιτυχία - Κατωτερότητα (6-12 ετών).«Είμαι ότι μαθαίνω»
5. Ταυτότητα - Σύγχυση ρόλων (12-20 ετών)
6. Οικειότητα-Απομόνωση (20-40 ετών)
7. Γενναιοδωρία- Αυτοαπορρόφηση (40-60 ετών)
8. Ολοκλήρωση/Καταξίωση – Απελπισία (60 ετών μέχρι το τέλος της ζωής)

Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας

Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η αλλαγή προτύπων συμπεριφοράς τα οποία περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει το περιβάλλον του και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δεδομένης πραγματικότητας με βάση τη συνειδητή σκέψη. Με άλλα λόγια, να αλλάξει η

ενόραση μέσα από την κατανόηση του συναισθήματος. (Γι αυτό και η κατάταξη της στις ενορατικο-συναισθηματικές θεωρίες).

Τεχνικές συμβουλευτικής διαδικασίας

Χρησιμοποιούνται οι γνωστές ψυχαναλυτικές τεχνικές, με τη διαφορά ότι η έμφαση δεν στρέφεται στην παθολογία αλλά στην ανάπτυξη μία «υγιούς προσωπικότητας».

Εφαρμογές

- Εφηβικά αναπτυξιακά προβλήματα (κρίση ταυτότητας, διαφυλικές σχέσεις, επιδόσεις στο σχολείο και στη ζωή).
- Προσωπική προσαρμογή σε κοινωνικές/πολιτισμικές απαιτήσεις (π.χ. στάδια της αφυπηρέτησης, της «άδειας φωλιάς», κ.λ.π.).

5.2.2. Συνοπτική παρουσίαση της Ατομικής θεωρίας του Alfred Adler (1958)

Η θεωρία αυτή, με κύριο εκπρόσωπο τον Alfred Adler (1958), υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα είναι μία ενιαία, αδιάσπαστη και καλά οργανωμένη οντότητα, μοναδική για κάθε συγκεκριμένο άτομο.

Κάθε αν-θρώπος, (εκ του άνω-θρώσκω, δηλ. βλέπω προς τα επάνω), διαμορφώνει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις αξίες του σύμφωνα με τη γνώμη που έχει για τον εαυτό του, έτσι ώστε καθετί που κάνει να φέρει τη σφραγίδα του δικού του τρόπου ζωής (life-style), κάτι που μας θυμίζει και τη συνδιαλεκτική ανάλυση του Erik Berne. Θα μπορούσε να καταταχθεί και στις Λογικές-ενορατικές θεωρίες μαζί με τη Λογικοθυμική του Albert Ellis και τη Συνδιαλεκτική ανάλυση.

Βασικές διαφορές από την Ψυχανάλυση είναι:

- η έμφαση στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας
- η θεώρηση του προσώπου ως ενότητας
- η υποβάθμιση των σεξουαλικών επιδράσεων και
- η σχετική έμφαση στο συνειδητό εγώ (άνω-θρώσκω) (Gross, 1992).

Θεμελιώδεις έννοιες της Ατομικής Ψυχολογίας

- Τρόπος ζωής (στα 5 πρώτα χρόνια)
- Αίσθημα κατωτερότητας (έμφυτο, ο τρόπος αντιμετώπισης θα ρυθμίσει την μελλοντική πορεία)
- Οικογενειακή ατμόσφαιρα (δημοκρατική, αυταρχική, ανταγωνιστική, υπερπροστατευτική)
- Σειρά γέννησης (πρωτότοκοι, μοναχοπαίδια, τελευταία, μεσαία)
- Κοινωνικό ενδιαφέρον (εργασία, αγάπη, φιλία)

Σύμπλεγμα κατωτερότητας

Απώτερος στόχος του αν-θρώπου είναι η ανωτερότητα, την οποία ο καθένας επιτυγχάνει καταστρώνοντας το δικό του μοναδικό σχέδιο και υλοποιώντας το, μέρα με τη μέρα, μέσα από τον τρόπο ζωής που έχει επιλέξει.

Το σύμπλεγμα κατωτερότητας αποτελεί, λοιπόν, την κινητήρια δύναμη που σπρώχνει τον άνθρωπο να προχωρήσει από μία κατάσταση στην οποία αισθάνεται μειονεξία σε μία άλλη ανώτερη κατάσταση τελειότητας σε ένα τομέα, αλλά και γενικότερα στη ζωή ολόκληρη. Σε συλλογικό επίπεδο αποτελεί την αιτία βελτίωσης, ανάπτυξης και προόδου της ανθρωπότητας.

Τα συμπλέγματα κατωτερότητας έχουν ως πηγές ατέλειες στο βιοσωματικό, στο γνωστικό, στο συναισθηματικό στο κοινωνικό επίπεδο και στόχος του ανθρώπου είναι η αναπλήρωση τους.

Η ζωή είναι ένας διαρκής αγώνας για νέες κατακτήσεις συμβολικών βουνοκορφών. Κάθε κατάκτηση χάνει την αίγλη της και οδηγεί στην επόμενη πιο ψηλή κορυφή και στην πιο απαιτητική αποστολή

Η ανωτερότητα επιτυγχάνεται όχι με τίτλους και εξουσία, ούτε σε σχέση με τους άλλους, αλλά σε σύγκριση με τον εαυτό μας.

Κοινωνικό ενδιαφέρον

Ο στόχος προς την ανωτερότητα περιλαμβάνει και τη ευημερία των άλλων. Το ενδιαφέρον αυτό, που είναι έμφυτο, έρχεται στην επιφάνεια και αναπτύσσεται με τη βοήθεια της εκπαίδευσης.

Ο Adler συμπληρώνει την περίφημη φρυγική έποψη για την ενήλικη ζωή, προσθέτοντας στον έρωτα και την εργασία (to love and to work), τη φιλία και την κοινωνικότητα (to socialize).

Σειρά γέννησης

Κοινωνικοί παράγοντες, όπως είναι η προσοχή των γονιών, σχηματίζουν διαφορετικό προφίλ προσωπικότητας για το πρωτότοκο παιδί, το δευτερότοκο, το μοναχοπαιδί, κ.λ.π..

Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας

- Μείωση της έντασης των αρνητικών συναισθημάτων που απορρέουν από το αίσθημα κατωτερότητας.
- Αύξηση του κοινωνικού ενδιαφέροντος (επαφή με τους άλλους, φιλίες, διαπροσωπικές ανθρώπινες σχέσεις, αίσθημα του «ανήκειν»).
- Εξέταση και αλλαγή στόχων ζωής.

Τεχνικές της συμβουλευτικής διαδικασίας

Ακολουθούνται τα εξής τέσσερα βήματα.

1. ανάπτυξη της σχέσης συμβούλου-συμβουλευόμενου(εμπιστοσύνη, ασφάλεια).
2. έρευνα του τρόπου ζωής που έχει επιλέξει ο συμβουλευόμενος με διάλογο μέσα από σειρά συνεντεύξεων (έμφαση στις παιδικές αναμνήσεις, τη σειρά γέννησης και τα όνειρα).
3. ερμηνεία του συγκεκριμένου τρόπου ζωής με βάση τη θεωρία (πορεία προς την ανωτερότητα, κοινωνικό ενδιαφέρον, κ.λ.π.).
4. Αλλαγή στόχων με συναίνεση και αφού ο συμβουλευόμενος αξιολογήσει την όλη κατάσταση και κατανοήσει τι πήγε λάθος στη ζωή του (παιχνίδια αλλαγής ρόλων, όπου το άτομα μπαίνει στη θέση αυτού που φοβάται ή επιθυμεί).

Εφαρμογές

- Οικογενειακά προβλήματα (ρόλοι γονιών ανατροφή παιδιών, σχέσεις εξουσίας).
- Αντικοινωνική συμπεριφορά.
- Προσωπική ανάπτυξη και αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων ζωής.

5.2.3. Συνοπτική παρουσίαση της Προσωποκεντρικής Θεωρίας (Carl Rogers)

Κύριος εκπρόσωπος: της θεωρητικής αυτής προσέγγισης είναι ο Carl Rogers (1902-1987). Σημαντικός θεωρητικός της είναι ο Abraham Maslow (1908-1970).

Χαρακτηριστικά

- Σε αντίθεση με την ψυχανάλυση δίνει σημασία στο **τώρα** και όχι στο παρελθόν
- Φαινομενολογία. Δηλαδή, σημαντική είναι η ψυχολογική, υποκειμενική «πραγματικότητα»
- Ανάγκη για «αυτοπραγμάτωση»
- «Θετική αυτοαντίληψη»
- «Πλήρως ενεργοποιημένο άτομο»
- *Αυθεντικότητα, Άνευ όρων αποδοχή, Ενσυναίσθηση*

Τρεις Βασικές αρχές

1. *Αυθεντικότητα – Γνησιότητα - Συνέπεια*
 - Να συνειδητοποιώ την ροή των συναισθημάτων μου και να διακρίνω τον τρόπο και τον χρόνο που θα τα επικοινωνήσω (λεκτικά ή αλεκτικά), εάν αυτό είναι χρήσιμο.
2. *Άνευ όρων αποδοχή*
 - Να προσφέρω αποδοχή χωρίς όρους, θετικό ενδιαφέρον, ζεστασιά και αγάπη χωρίς κτητικότητα. Απαιτεί προηγούμενη εργασία με τον εαυτό μου.
3. *Ενσυναίσθηση*
 - Κατανόηση του άλλου μέσω της συν-αίσθησης
 - Απαιτείται αυτογνωσία και αυτοαποδοχή.
 - «Αν κατάλαβα καλά...»

Στόχοι

Οι στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι:

- Πλήρης ενεργοποίηση του ατόμου
- Απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης
- Συνεχής ώθηση προς τα πάνω, προς την αυτοπραγμάτωση

Τεχνικές

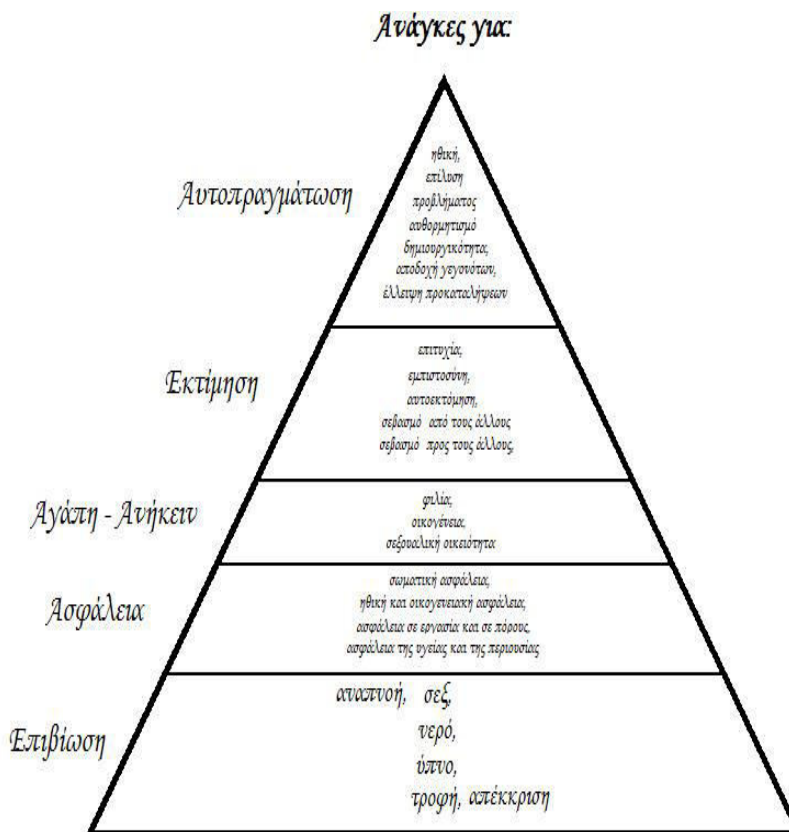
Βασική τεχνική της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η προσωποκεντρική συνέντευξη κατά την οποία εφαρμόζονται: η Άνευ όρων αποδοχή, η Ενσυναίσθηση και η Αυθεντικότητα. Μία τέτοια σχέση λειτουργεί από μόνη της θεραπευτικά.

Εφαρμογές

- Κάθε είδους ανθρώπινες σχέσεις
- Προσωπική ανάπτυξη

Αναφερόμενοι στο θεωρητικό εκπρόσωπο της προσωποκεντρικής θεωρίας τον Abraham Maslow (1908-1970 παρουσιάζουμε την γνωστή πυραμίδα, που ο ίδιος πρότεινε, με τα επίπεδα των βασικών αναγκών του ατόμου. Σημειώνουμε ότι η

μετάβαση σε ένα επόμενο επίπεδο δεν απαιτεί την πλήρη ικανοποίηση του προηγούμενου, αλλά μία στοιχειώδη ικανοποίηση των αναγκών που σημειώνονται σε αυτό. Τα επίπεδα αυτά είναι των φυσιολογικών αναγκών, της ασφάλειας, του αισθήματος του «ανήκειν», της αυτοεκτίμησης και το ανώτερο πνευματικό.



Ασκήσεις

Άσκηση 1: Ενεργητική ακρόαση

Στόχος: Κατανόηση του προβλήματος του άλλου και λογοποίηση αυτού.

- Συνολική διάρκεια: 30 λ.
- Οδηγίες: Συμβουλευτική συνέντευξη σε τριάδες
- Στάδια 5 λ.:
 1. Ο πελάτης αφηγείται στο σύμβουλο ένα προσωπικό πρόβλημα/υπόθεση
 2. Ο σύμβουλος ακούει ενεργητικά και του κοινοποιεί λεκτικά όσα κατανόησε
 1. Ο παρατηρητής καταγράφει κατά πόσο εκπλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους κατά πόσο ο σύμβουλος κατανόησε τον πελάτη
- Αλλάξτε ρόλους
- Αξιολόγηση

Άσκηση 2: Άνευ όρων αποδοχή

Στόχος: Ευαισθητοποίηση για την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση

- Συνολική διάρκεια: 30 λ.

- Οδηγίες: Συμβουλευτική συνέντευξη σε τριάδες
- Θέμα: «Σε ποιες καταστάσεις μου είναι δύσκολο να δείχνω να δείχνω ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και σε ποιες λιγότερο;»
- Στάδια 5 λ.:

 1. Ο πελάτης **μιλάει** για το ανωτέρω θέμα
 2. Ο σύμβουλος οφείλει να τον ακούει **και να αποδέχεται χωρίς περιορισμούς** αυτό που ακούει
 3. Ο παρατηρητής **καταγράφει** κατά πόσο εκπλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους και κατά πόσο ο σύμβουλος κατανόησε και **αποδέχτηκε** τον πελάτη

 - Αλλάξτε ρόλους
 - Αξιολόγηση

Άσκηση 3 : **Αυθεντικότητα**

Στόχος: Εξάσκηση και Ευαισθητοποίηση για την Γνησιότητα

- Συνολική διάρκεια: 30 λ.
- Οδηγίες: Συμβουλευτική συνέντευξη σε τριάδες
- Θέμα: «Σε ποιες καταστάσεις μου είναι δύσκολο να είμαι γνήσιος ο εαυτός μου και σε ποιες λιγότερο;»
- Στάδια 5 λ.:

 1. Ο πελάτης **μιλάει** για το ανωτέρω θέμα
 2. Ο σύμβουλος οφείλει να τον ακούει **με γνήσιο ενδιαφέρον**
 3. Ο παρατηρητής **καταγράφει** κατά πόσο εκπλήρωσαν τις υποχρεώσεις τους και κατά πόσο ο σύμβουλος κατανόησε και **αποδέχτηκε** τον πελάτη

 - Αλλάξτε ρόλους
 - Αξιολόγηση

Άσκηση 4 : **Γλώσσα σώματος :**

- Ένας εθελοντής περνάει μία μαξιλαροθήκη στο κεφάλι του
- Αξιοποιώντας μόνο το σώμα του στέλνει ένα μήνυμα, χωρίς λόγια ή ήχους
- Οι υπόλοιποι το αποκωδικοποιούν λεκτικά
- Ο εθελοντής ανακοινώνει το μήνυμα
- Αλλαγή θέσεων

Αξιολόγηση άσκησης

- Πόσο καλά μπόρεσα να αποκωδικοποιήσω τα μη λεκτικά μηνύματα;
- Ποια μέρη του σώματος ήταν τα πιο εκφραστικά;
- Ποιες δυσκολίες εμφανίζονται όταν πρέπει να επικοινωνώ χωρίς λόγια;
- Ποια προτερήματα προσφέρει η γλώσσα του σώματος;
- Ποια μηνύματα είναι πιο αποτελεσματικά;
- Ποια συμπεράσματα βγάξω από την άσκηση;

Έχοντας μελετήσει και τις Συναισθηματικές –Ενορατικές θεωρίες ως περάσουμε στη επόμενη ταξινόμια όπου ο στόχος της συμβουλευτικής διαδικασίας αλλάζει από την απόκτηση της ενόρασης σε εκείνον της αλλαγής της δράσης, δηλαδή της συμπεριφοράς. Μιλάμε για τις Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες.

Προτού, όμως, περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες

Μορφολογική θεωρία (Fritz Perls)

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με τις Συναισθηματικές-Ενορατικές θεωρίες με κύρια την ψυχοδυναμική θεωρία του S.Freud, αλλά και τις νεοφρουδικές θεωρίες να αναφερθούμε, με συνοπτικό τρόπο, και στις Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες, οι οποίες ενώ διατηρούν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία (Συναίσθημα) τροποποιούν το στόχο τους από εκείνο της απόκτησης της εν-όρασης σε αυτόν της αλλαγής της συμπεριφοράς.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία της Μορφολογικής θεωρίας του Frederick Perls.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Θεωρία της προσωπικότητας : Κοινωνικό, ψυχοφυσικό, πνευματικό στάδιο
- Επίγνωση

6.1. Συνοπτική παρουσίαση

Η κατηγορία αυτή των θεωριών τονίζει περισσότερο τη σχέση μεταξύ συναισθημάτων και δραστηριοποίησης του ανθρώπου για την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Η ενόραση είναι απαραίτητη αλλά, για να αποκτήσει αξία πρέπει να συνοδεύεται από ένα καλό σχέδιο τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Η μορφολογική θεωρία δίνει έμφαση στο «όλο», στο σύνολο. Τονίζει την επίγνωση του συνόλου της προσωπικότητας του ανθρώπου. Τονίζει, επίσης το παρόν, ενώ θεωρεί το παρελθόν και το μέλλον τρόπους που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να ξεφύγει από την πραγματικότητα.

6.2. Θεωρία της προσωπικότητας

Ο Fritz Perls μοιράζεται με τον Carl Rogers την πεποίθηση πως η κινητήρια δύναμη της εξέλιξης της προσωπικότητας είναι η επιθυμία της αυτοπραγμάτωσης. Διακρίνει τρία στάδια, τα οποία αντιπροσωπεύουν τις πιθανές διαστάσεις της επίγνωσης, που είναι το ζητούμενο.

Το πρώτο στάδιο είναι το *κοινωνικό*, που αρχίζει λίγο μετά την γέννηση και χαρακτηρίζεται από επίγνωση και προσοχή προς άλλα άτομα.

Το δεύτερο στάδιο, το *ψυχοφυσικό* χαρακτηρίζεται από την επίγνωση του εαυτού. Η προσωπικότητα αποτελείται από τον εαυτό, την εικόνα του εαυτού και την ύπαρξη. Πρόκειται για το στάδιο που ο άνθρωπος περνάει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του.

Το τρίτο στάδιο, το *πνευματικό* έρχεται αργότερα όταν ο άνθρωπος είναι σε θέση να βιώσει τον εαυτό του με τις αισθήσεις και την διαίσθηση. Η επίγνωσή του αλλάζει από εκείνη των αισθήσεων σε μία επίγνωση που βρίσκεται πέρα από τις αισθήσεις.

6.3. Θεωρία της ψυχοθεραπείας

Πρόβλημα δημιουργείται όταν υπάρξει ρήξη μεταξύ αυτού που είναι το άτομο και αυτού που θέλει ή αισθάνεται ότι πρέπει να είναι.

Επίγνωση είναι μία μορφή εμπειρίας. Πρόκειται για μία διαδικασία άγρυπνης επαφής με το πιο σημαντικό γεγονός στο ατομικό ή στο περιβαλλοντικό πεδίο με πλήρη αισθησιοκινητική, συναισθηματική, γνωστική και ενεργητική υποστήριξη.

Βασικός στόχος της ψυχοθεραπείας είναι η ολοκλήρωση του ανθρώπου, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επίγνωση.

6.4. Τεχνικές

Η μορφολογική θεραπεία χρησιμοποιεί τη μη-λεκτική επικοινωνία και την αποστέρηση, χωρίς την οποία ο άνθρωπος βασίζεται στους άλλους για υποστήριξη αντί να στηρίζει ο ίδιος τον εαυτό του.

Επίσης, χρησιμοποιούνται :

- α) η ερώτηση: «Τι θα συνέβαινε αν;»,
- β) η προσωποποίηση, δηλαδή η χρήση του λόγου στο πρώτο ενικό πρόσωπο,
- γ) η προβολή, δηλαδή η σύνδεση του ατόμου με το μέρος του εαυτού του που δεν θέλει να κατέχει,
- δ) η τεχνική της άδεια καρέκλας και η περιγραφή των ονείρων.

6.5. Εφαρμογές

Ιδιαίτερα αποτελεσματική με υπέρμετρα κοινωνικούς, συγκρατημένους και καταπιεσμένους ανθρώπους- που συχνά περιγράφονται ως νευρωτικοί.

Έχοντας μελετήσει και την τρίτη αυτή κατηγορία, ομολογουμένως συνοπτικά, ας προχωρήσουμε στη μελέτη της τελευταίας κατηγορίας, όπου ενώ παραμένει ο αυτός στόχος, δηλαδή η δράση, το ενδιαφέρον μας μετακινείται στην αλλαγή της διαδικασίας και συγκεκριμένα από το συναίσθημα στη λογική. Πρόκειται για τις Λογικές –Δραστικές θεωρίες.

Προτού, όμως, περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Λογικές –Δραστικές θεωρίες. Συμπεριφοριστική θεωρία

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με τις Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες με κύριο εκπρόσωπο τον Fritz Perls, ιδρυτή της μορφολογικής (οικογενειακής θεραπείας) να αναφερθούμε και στις Λογικές-Δραστικές θεωρίες με κύρια τάση τον συμπεριφορισμό.

Στην ομάδα αυτή εντάσσονται οι θεωρίες που εστιάζουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (γι αυτό και ονομάζονται -Δραστικές) μέσα από λογικές, κυρίως, διαδικασίες (γι αυτό και συνθετικό Λογικές-). Η αλλαγή των συναισθημάτων έπεται της αλλαγής της συμπεριφοράς. Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται πρωτίστως οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται στη θεωρία της μάθησης, για την οποία θα κάνουμε ιδιαίτερο λόγο, και οι οπαδοί της θεωρίας της πραγματικότητας. Η τελευταία έχει πολλά κοινά στοιχεία με τη Λογική- Ενορατική θεωρία για την οποία κάναμε εκτενή αναφορά και γι αυτό θα παραλείψουμε την εκτενή ανάλυση της.

Λόγω της σημαντικής συμβολής της συμπεριφοριστικής θεωρίας στη διαδικασία της μάθησης, που μας ενδιαφέρει θα αναφερθούμε εκτενώς στη θεωρία αυτή.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία της Συμπεριφοριστικής θεωρίας και θα είστε ικανοί να τα εφαρμόζετε προκειμένου για την ενίσχυση της μαθησιακής δεξιότητας της δικής σας και των μαθητών σας .

ΛΕΞΕΙΣ, ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Η φιλοσοφία της συμπεριφοριστικής θεραπείας περιέχεται στα εξής σημεία:

- Η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης
- Τα συναισθηματικά προβλήματα αναπτύσσονται γιατί ο άνθρωπος δεν κατάφερε να μάθει αποτελεσματικούς τρόπους αντίδρασης σε ορισμένες περιστάσεις (αποτελεσματικούς σύμφωνα με τα πρότυπα της κοινωνίας)
- Επομένως, υπάρχει ένα πρόβλημα μάθησης το οποίο μπορεί κάποιος να επιλύσει εφαρμόζοντας τις βασικές τεχνικές της μάθησης
- Δε χρειάζεται να εισχωρήσει κάποιος στο ασυνείδητο ή να προκαλέσει ενόραση, ή να αλλάξει την προσωπικότητα του ατόμου
- Το μόνο που χρειάζεται το άτομο είναι να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του και να εξαλείψει τα συμπτώματα.

7.1. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Μάθησης⁴⁷

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κάθε επιστημονική θεωρία έλκει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τα ερευνητικά της αντικείμενα από μια επιστημολογική

⁴⁷ http://www.ictscenarios.gr/Theories_Mathisis/flash/pavlov.swf

προσέγγιση, ή για να το πούμε διαφορετικά, στο «παρασκήνιο» πάντα υπάρχει μια φιλοσοφία που "καθοδηγεί" τον επιστήμονα και τον προσανατολίζει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

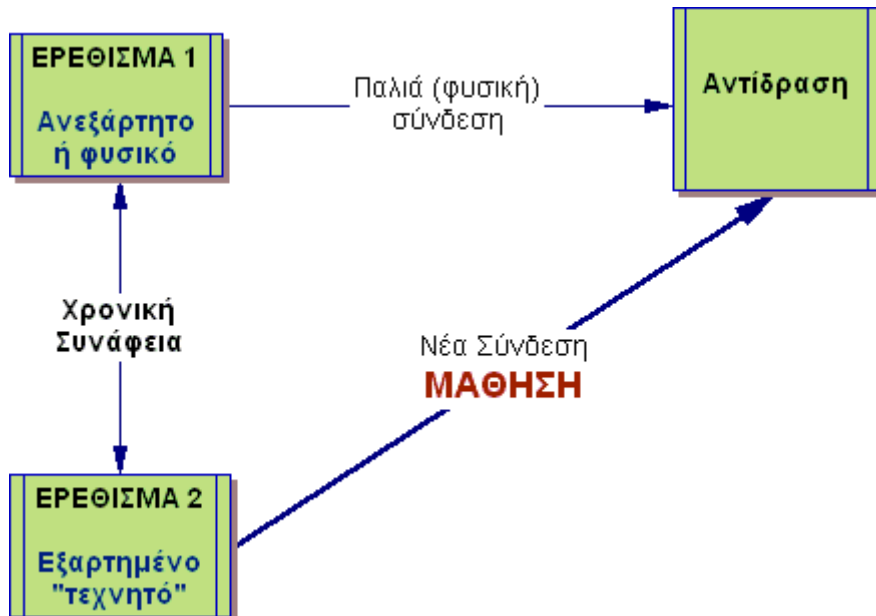
Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης, έλκουν τη φιλοσοφία τους από το θετικιστικό επιστημονικό παράδειγμα, βασικό ερώτημα του οποίου είναι "πώς είναι δυνατόν να αποκτήσουμε αδιαμφισβήτητες γνώσεις, για την πραγματικότητα, την κατ' αίσθηση εμπειρία, τα (θετικά) γεγονότα, τα οποία αποτελούν τον αδιαμφισβήτητο και έγκυρο χώρο αναζήτησης της γνώσης" (Κρίβας, 2007).

Στον άξονα των συμπεριφοριστικών θεωριών βρίσκεται η αντίληψη ότι η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα των εξωτερικών ερεθισμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον και την αντίδραση του ανθρώπινου εγκεφάλου.

7.1.1. Πρότυπο της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης του Ρανλόν.

Η βασική ιδέα του μαθησιακού αυτού προτύπου υποκρύπτεται στην υπόθεση ότι η μάθηση δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά σύνδεση μίας ορισμένης συμπεριφοράς (αντίδρασης) με ένα περιστασιακό δεδομένο (ερέθισμα).

Από το γνωστό πείραμα, που ήρθε να επιβεβαιώσει κάποιες τυχαίες παρατηρήσεις, προέκυψε το «σχήμα» της εξαρτημένης μάθησης, ως το γεγονός εκείνο κατά το οποίο ένα ουδέτερο και εξαρτημένο ερέθισμα, όταν συνδεθεί με χρονική συνάφεια και με τον κατάλληλο τρόπο με ένα ανεξάρτητο και φυσικό ερέθισμα, προκαλεί την ίδια με αυτό αντίδραση. Λόγω αυτής της υποκατάστασης του φυσικού ερεθίσματος από κάποιο εξαρτημένο («τεχνητό») ερέθισμα, το είδος αυτό μάθησης ονομάζεται και «μάθηση με υποκατάσταση».



Στην Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση, κρίσιμος παράγοντας ώστε να συντελεστεί, είναι η χρονική συνάφεια του ανεξάρτητου και του εξαρτημένου ερεθίσματος. Οι όροι και οι αρχές της είναι:

1. Το εξαρτημένο ερέθισμα να είναι έντονο και ευδιάκριτο
2. Να είναι πολύ κοντά χρονικά το εξαρτημένο με το ανεξάρτητο ερέθισμα (χρονική συνάφεια)
3. Η αρχή της ενδυνάμωσης, σύμφωνα με την οποία, η νέα σύνδεση ενισχύεται με την επανάληψη της παρουσίασης των δύο ερεθισμάτων και μάλιστα πολλές φορές
4. Η αρχή της απόσβεσης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση «χάνεται» και μια συμπεριφορά παύει να συνδέεται με ένα εξαρτημένο ερέθισμα αν δε λάβουν χώρα επαναλήψεις ή αν το εξαρτημένο ερέθισμα είναι δυσάρεστο, όπως έδειξε με τα πειράματά του ο John B. Watson, θεωρούμενος «πατέρας του συμπεριφορισμού».

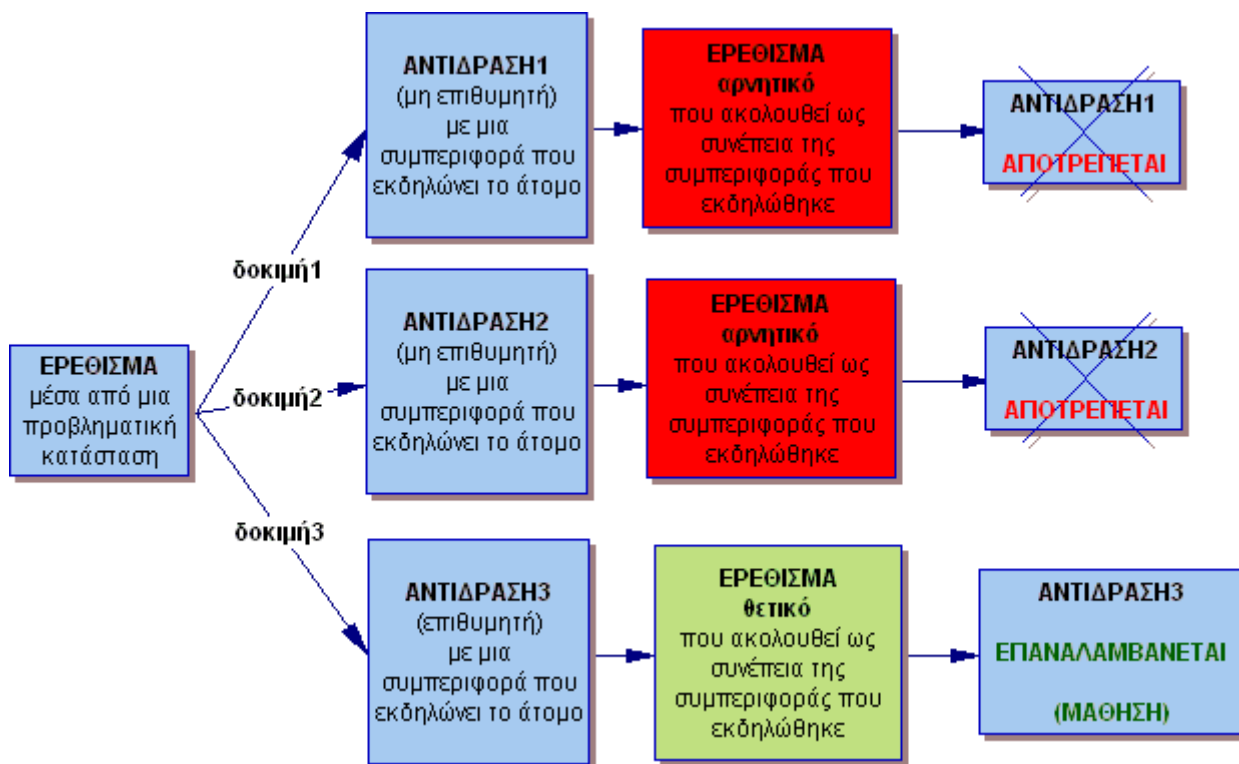
Γενικά, η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση έρχεται να «εξηγήσει» απλές μορφές μάθησης, έχοντας περισσότερο σημασία στην εκμάθηση ή απομάθηση συναισθηματικών και παρωθητικών μορφών συμπεριφοράς. Σήμερα το πρότυπο αυτό έχει διευρυνθεί περιλαμβάνοντας στον όρο «ερέθισμα» και ερεθίσματα γνωστικής υφής όπως συμβολικές - μνημονικές αναπαραστάσεις και στον όρο «αντίδραση» και εσωτερικά βιώματα που επηρεάζουν το συναισθηματικό κόσμο. (Μπασέτας 2002, σελ. 73-82)



www.simplypsychology.pwp.blueyonder.co.uk/pavlov.swf

7.1.2. Μάθηση με δοκιμή και πλάνη του Thorndike

Την ίδια περίπου εποχή με τον Pavlov και ο Thorndike μελετούσε το φαινόμενο της μάθησης με πειράματα σε ζώα και κατέληξε σε ένα παρόμοιο θεωρητικό σχήμα με βάση το οποίο «η μάθηση δεν αποτελεί στην ουσία τίποτε άλλο από μετασηματισμούς συνειρμικών συνδέσεων μεταξύ μιας δεδομένης προβληματικής κατάστασης και των αντιδράσεων του ανθρώπου».



Η ουσιαστική διαφορά με τη θεωρία του Pavlov είναι ότι η μάθηση δεν εξηγείται ως μια νοητική σύνδεση (εξάρτηση) της αντίδρασης με ένα ερέθισμα που προηγείται της αντίδρασης αυτής, αλλά με ένα ερέθισμα που ακολουθεί την αντίδραση αυτή ως συνέπιά της.

Στη συνέχεια ο Thorndike κατέληξε στους εξής νόμους όσον αφορά τη μάθηση:

Νόμος του αποτελέσματος (law of effect):

Μια αντίδραση που εμφανίζεται λίγο πριν από ένα θετικό ερέθισμα (αποτέλεσμα) έχει την τάση να εμφανίζεται και πάλι σε μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις

Νόμος της άσκησης (Law of exercise):

Για να διατηρηθεί η σύνδεση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης χρειάζεται επανάληψη, μόνο όμως εφόσον συνοδεύεται από κατάλληλους σκοπούς και επιτυχίες.

Νόμος της ετοιμότητας για δράση (Law of readiness):

Η εσωτερική παρώθηση και ετοιμότητα του ατόμου για δράση εξαρτάται από το κατά πόσο είναι ελκυστικά τα ερεθίσματα με τα οποία αντιπαράθεται.

Νόμος της αφομοίωσης (Law of assimilation):

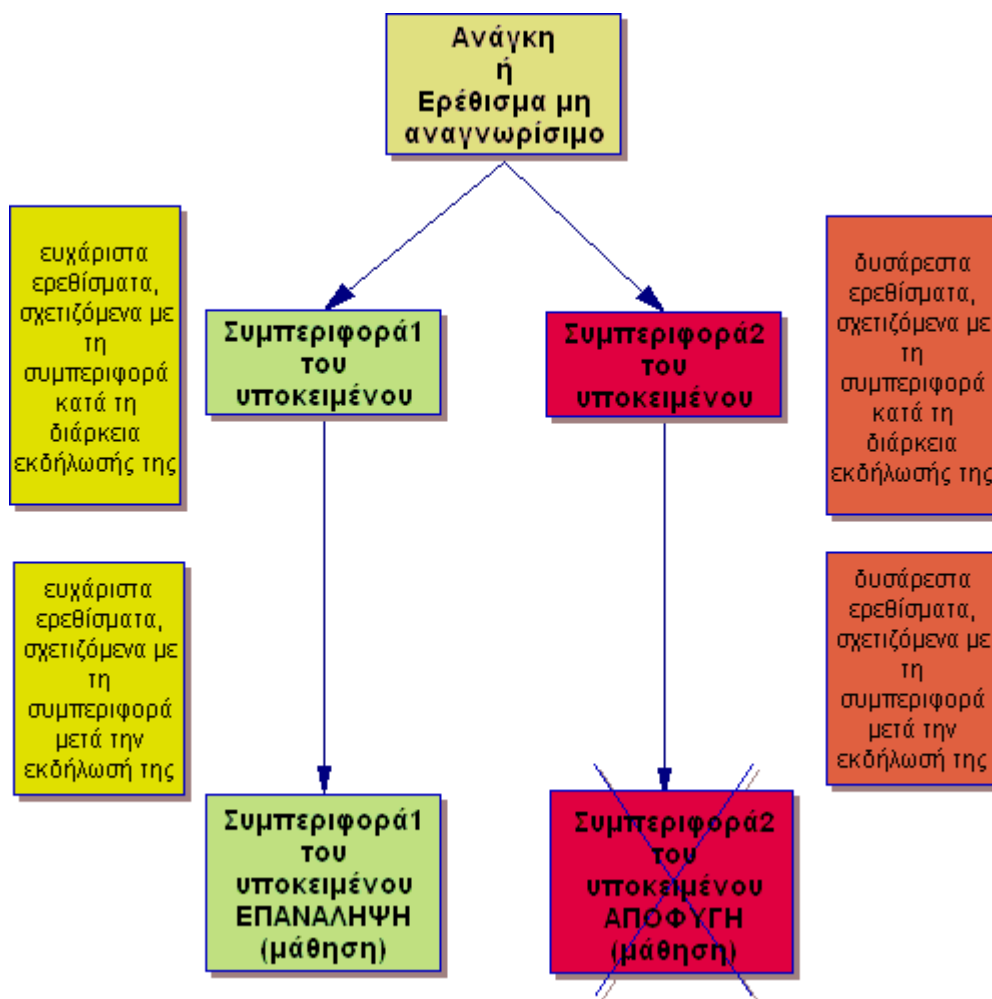
Το άτομο όταν αντιμετωπίζει μια προβληματική κατάσταση, για να αφομοιώσει τα στοιχεία της, χρησιμοποιεί την εμπειρία του, δηλαδή αντιδράσεις από προηγούμενες ανάλογες καταστάσεις (Μπασέτας, σελ. 87-107).

7.1.3. Η Συντελεστική Μάθηση του Skinner

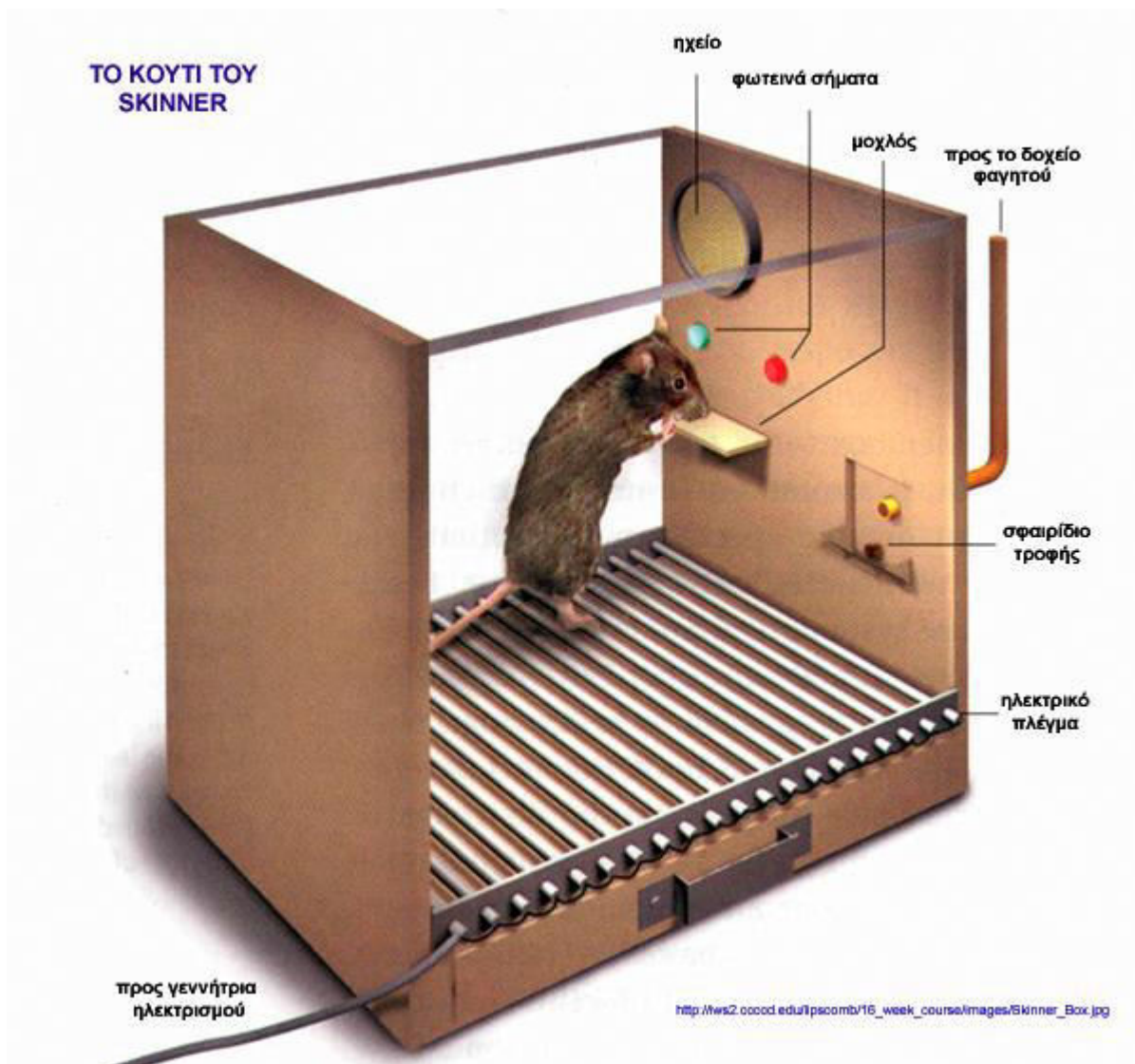
Ολοκληρώνοντας τη συνοπτική αναφορά στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, αναφερόμαστε στον σπουδαιότερο ίσως και πιο σύγχρονο εκπρόσωπό τους τον Β. F. Skinner. Η θεωρία του έρχεται να «καλύψει» ένα μειονέκτημα της θεωρίας του Thorndike, που δεν είναι άλλο από το ότι για να ενισχυθεί μια συμπεριφορά, αυτή πρέπει πρώτα να έχει εκδηλωθεί και μάλιστα να τύχει να είναι η επιθυμητή.

Ξεκινώντας από τη θέση ότι κάθε άτομο έχει κάποιες ανάγκες τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσει, ώστε να αποφύγει τις ψυχικές εντάσεις που οι ανάγκες αυτές δημιουργούν, υποστηρίζει πως το άτομο εκδηλώνει μόνο του συμπεριφορά, χωρίς να είναι αναγκαίο ένα εξωτερικό ερέθισμα για να την προκαλέσει ως αντίδραση σε αυτό. Αυτή η συμπεριφορά, που εντούτοις δεν είναι σκόπιμη, αλλά φυσιολογική, επιδρά στο περιβάλλον και δημιουργεί συνέπειες, που αν μεν είναι ευχάριστες για το άτομο, τότε η συμπεριφορά αυτή τείνει να επαναληφθεί σε παρόμοιες καταστάσεις (μάθηση), ενώ αν είναι δυσάρεστες, η συμπεριφορά αυτή αποτρέπεται. Ακριβώς επειδή το άτομο ενεργεί, ο Skinner ονόμασε αυτό το πρότυπο μάθησης «ενεργή εξάρτηση».

Η συντελεστική μάθηση συμβαίνει όταν μία πράξη του υποκειμένου, είτε ακολουθηθεί άμεσα είτε συνοδευτεί κατά την εκδήλωσή της από ενισχυτικά για το υποκείμενο γεγονότα.



Τη θεωρία του ο Skinner την έλεγξε με τα γνωστά πειράματα στο «κουτί του Skinner», ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου αρνητικά ερεθίσματα (μικρά ηλεκτροσόκ) ή θετικά ερεθίσματα (φώτα, ήχοι, τροφή) συνόδευαν και ακολουθούσαν συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες βήμα προς βήμα «οδηγούνταν» προς την τελική επιθυμητή (π.χ. πάτημα ενός μοχλού).



Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, όπως είδαμε τις θεωρίες του Skinner και του Thorndike πριν, υποστηρίζεται πως υπάρχουν στη διαδικασία της μάθησης θετικοί και αρνητικοί ενισχυτές αυτής της διαδικασίας. Άμεσες ή έμμεσες τιμωρίες και επιβραβεύσεις, που είναι απαραίτητες ώστε να σταθεροποιηθεί ή να αποσβεστεί μια συμπεριφορά, ανάλογα με το αν είναι επιθυμητή ή όχι. Ο Skinner διακρίνει τρεις

κατηγορίες συνεπειών για το άτομο, που οδηγούν προς την επίτευξη της επιθυμητής ή την απόσβεση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς:

Κατηγορίες συνεπειών			
Ουδέτερες	Θετικές	Αρνητικές	Τι προκαλούν
είναι αυτές που δε δημιουργούν για το άτομο ούτε ευχάριστα ούτε δυσάρεστα ερεθίσματα και προκαλούν <u>Απόσβεση</u> μιας συμπεριφοράς	είναι <u>η θετική ενίσχυση</u> που σημαίνει κάποιο ευχάριστο ερέθισμα και	Είναι η αρνητική ή <u>έμμεση ενίσχυση</u> , που σημαίνει άρση ενός δυσάρεστου ερεθίσματος και	Ενίσχυση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς
	η αρνητική ενίσχυση ή αλλιώς <u>η έμμεση τιμωρία</u> που σημαίνει στέρηση μιας ευχάριστης κατάστασης	η θετική ή <u>άμεση τιμωρία</u> , που σημαίνει προσθήκη ενός δυσάρεστου ερεθίσματος	Απόσβεση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

(Μπασέτας 2002, σελ. 111-112)

Ο Skinner εκτός από τον τομέα της μελέτης του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση, συνέβαλε επίσης σημαντικά στη διαμόρφωση των θεωριών των αναλυτικών προγραμμάτων, τομέα πολύ σημαντικού στη σχολική πρακτική. Έτσι μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποιες από τις θέσεις της «τεχνοκρατικής» προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων που είναι ότι:

1. οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με τρόπο συγκεκριμένο και με σαφή περιγραφή των επιδιωκόμενων αλλαγών στη συμπεριφορά των φοιτητών, που θα αναφέρονται σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και τεχνικές, όπως επίσης και των περιστάσεων της ζωής στις οποίες αυτές είναι χρήσιμες

2. η διατύπωση των παραπάνω πρέπει να είναι τέτοια που να μπορούν να «μετρηθούν» και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα

3. οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι πρέπει να αναλύονται έτσι ώστε να ξεχωρίζουν σαφώς τα επιμέρους στάδια της προόδου κάθε μαθητή ξεχωριστά

4. η ενίσχυση και η αισιοδοξία πρέπει να είναι στοιχεία της σχολικής ατμόσφαιρας. (Ράπτης, Ράπτη 2007, σελ. 79-85)

Στο χώρο του σχολείου ο Skinner μας πρόσφερε ακόμη την έννοια της προγραμματισμένης διδασκαλίας, της οποίας αρχές είναι ότι:

- σε κάθε μαθητή πρέπει να δίνεται πολύ συγκεκριμένη ύλη, όσο το δυνατό πιο μικρή,
- ο μαθητής πρέπει να αντιδράσει ενεργητικά
- πρέπει να πληροφορηθεί άμεσα για την ορθότητα των ενεργειών του. (Μπασέτας 2002, σελ. 107-148).

7.2. Η Κοινωνικο-γνωστική Μάθηση του Albert Bandura 1969 (ή Μιμητική μάθηση ή Μάθηση μέσω της μίμησης προτύπων)

Η μάθηση μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπων λέγεται Κοινωνική μάθηση. Ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποκτάται μέσα από την παρατήρηση και την μίμηση κάποιων πραγματικών ή συμβολικών προτύπων. Με τον τρόπο αυτό ο Bandura ερμήνευσε και την επιθετική συμπεριφορά στα μικρά παιδιά. Σύμφωνα με το ίδιο οι διαδικασίες της μιμητικής μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθηθούν τα άτομα να υιοθετήσουν αντιδράσεις που δεν είχαν πριν. Η σωστή προβολή βίντεο ή ταινιών για την επίδειξη των προτύπων που θα μιμηθεί το άτομο μπορεί να προσφέρει πολλά και στην πρόληψη δυσκολιών και προβλημάτων.

7.3. Κριτική των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης

Συμπεριφοριστές είναι οι μελετητές που έστρεψαν την προσοχή τους στις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνεται η αλλαγή και η διατήρηση (ανάλογα) της συμπεριφοράς την οποία ονομάζουμε μάθηση και «έφεραν» τα ζητήματα αυτά στο εργαστήριο, προσπαθώντας να μεταφέρουν τις μεθόδους παρατήρησης των φυσικών επιστημών στην ψυχολογία. Από μόνο του αυτό το γεγονός, σε αυτή του τη διάσταση είναι θετικό και θα ήταν θετικότερο, εάν δεν «παρέλειπαν», όπως τους ασκείται κριτική, να συνυπολογίσουν και άλλους, μη παρατηρήσιμους παράγοντες. Φυσικά εκκινώντας από τις φιλοσοφικές παραδόσεις του θετικισμού και του ορθολογισμού πρέπει να δεχτούμε ότι ήταν συνεπείς με την άποψη ότι αληθινό είναι ότι η επιστήμη μπορεί να παρατηρήσει και να επιβεβαιώσει μέσα από τα βήματά της παρατήρησης, του πειράματος, της διατύπωσης της θεωρίας και της γενίκευσης, όπως ορίζει η λογική των φυσικών επιστημών την οποία ενστερνίστηκαν, συμβάλλοντας, πρέπει να παραδεχτούμε στην «χειραφέτηση» των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

Η βασικότερη αρνητική κριτική που γίνεται σήμερα στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, εστιάζονται στις θέσεις ότι:

- οι ανώτερου επιπέδου νοητικές διεργασίες και οι μη συνειδητές καταστάσεις δε μπορούν να μετρηθούν
- οι νοητικές αναπαραστάσεις του κόσμου μας είναι διαφορετικές από άτομο σε άτομο και διαμεσολαβούνται τόσο από το δάσκαλο όσο και από την κοινωνία
- το «αποστειρωμένο» εργαστήριο δε μπορεί να προσομοιώσει την εξαιρετικά πολύπλοκη δομή της σχολικής τάξης

- και τελικά δεν μπορούμε, ως σχολείο, να επικαλούμαστε μια και μόνη αντικειμενική αλήθεια, η οποία μάλιστα είναι αλήθεια μόνο εφόσον μπορεί να παρατηρηθεί και να ελεγχθεί, από τη στιγμή που η αλήθεια είναι κάτι το οποίο συγκροτείται μέσα από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού κόσμου και του κοινωνικού περιγύρου.

Με την τελευταία αυτή θέση σχετίζεται ένα άλλο, σημαντικό, μέρος της κριτικής που δε θεωρεί ότι οι θεωρίες αυτές είναι αναποτελεσματικές στην πράξη, αλλά αντίθετα τις θεωρεί πολύ επικίνδυνα αποτελεσματικές, με τη λογική ότι μπορεί να οδηγήσουν σε πνευματικό ολοκληρωτισμό και να είναι ένα πολύ ισχυρό όπλο στα χέρια αυτών που επιθυμούν να χειραγωγήσουν τους ανθρώπους και τις κοινωνίες.

Τέλος μπορεί, όπως θεωρείται τα τελευταία χρόνια, οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι να υποτιμούν τον παράγοντα άνθρωπο, αλλά και τον παράγοντα κοινωνία και να μη λαμβάνουν υπόψη συνθετότερες διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου αδυνατώντας να οδηγήσουν στην ανάπτυξη υψηλότερων μορφών μάθησης (π.χ. της κριτικής σκέψης), όμως είναι παραδεκτό ότι, αφενός μεν εισήγαγαν επιστημονικές μεθόδους στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αφετέρου μας προσέφεραν αρκετά χρήσιμα "εργαλεία" στην μάχη για τη διευκόλυνση των φοιτητών στο να επιτύχουν τη μάθηση, έστω και αν η εφαρμογή τους, τις περισσότερες φορές εξαντλείται σε βασικές δεξιότητες και γνώσεις.

7.4. Η εφαρμογή της συμπεριφοριστικής θεωρίας στη συμβουλευτική διαδικασία

Αφού μελετήσαμε τη σχετική θεωρία ας ακούσουμε τώρα για την εφαρμογή της στη συμβουλευτική.

Στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας

- Μάθηση λειτουργικών τρόπων χειρισμού της περιβάλλουσας, το συγκεκριμένο άτομο, πραγματικότητας.
- «Από-μάθηση» των αντιδράσεων που προκαλούν προβλήματα και διάσπαση των συνειρμικών διασυνδέσεων- «αγκυρώσεων», τα οποία συνδέουν περιβαλλοντικά ερεθίσματα με φοβικές και άλλες αρνητικές καταστάσεις.
- Αντικατάσταση των αρνητικών προτύπων με θετικά.

Τεχνικές της συμβουλευτικής

- Χρήση θετικών ενισχύσεων : θετική ενίσχυση είναι οτιδήποτε η χρήση του οποίου μπορεί να θεωρηθεί από το άτομο ως αμοιβή.
- Χρήση αρνητικών ενισχύσεων : αρνητικός ενισχυτής είναι ένα ερέθισμα η αφαίρεση του οποίου μπορεί να θεωρηθεί από το άτομο ως αμοιβή.
- Χρήση ποινών : η εφαρμογή της ελαττώνει την πιθανότητα συνέχισης μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.
- Άσκηση στην ικανότητα ελέγχου : το άτομο προβαίνει σε ενέργειες που αναβάλλουν ή τροποποιούν ανεπιθύμητα γεγονότα, ή χρησιμοποιεί γνωσιακό έλεγχο (cognitive control) για να χειριστεί τις απειλές του περιβάλλοντος που του δημιουργούν δυσκολίες.

- Συστηματική απευαισθητοποίηση: η χρήση δύο ασύμβατων μεταξύ τους εμπειριών με στόχο να επέλθει αμοιβαία παρεμπόδιση και τελικά εξάλειψη της μιας, εκείνης, ελπίζουμε, που είναι προβληματική.
- Ψυχοκατακλυσμός: σε αντίθεση με την προηγούμενη τεχνική, το άτομο ρίχνεται κυριολεκτικά στο «λάκκο με τα θηρία» και αφήνεται να επιβιώσει. Η χρήση της μπορεί να έχει καταστρεπτικά αποτελέσματα εάν ο σύμβουλος δεν είναι πολύ προσεκτικός.
- Βιοανατροφοδότηση: πρόκειται για την άμεση πληροφόρηση που δίνεται στο άτομο μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή σχετικά με τις μεταβαλλόμενες φυσιολογικές λειτουργίες του(χτύποι της καρδιάς, αρτηριακή πίεση, κ.λ.π). Χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με την εκμάθηση διαδικασιών χαλάρωσης ή της άσκησης ελέγχου που αναφέρθηκε ανωτέρω.
- Θεραπεία αποστροφής: μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά συνδέεται με κάτι που προκαλεί μεγάλο πόνο ή αποστροφή.

Εφαρμογές

- Θεραπεία συμπτωμάτων, όπως είναι οι φοβίες, οι κακές συνήθειες, η νυχτερινή ενούρηση, κ.λ.π. με την ελπίδα ότι δεν υπάρχουν υποβόσκουσες ενδοψυχικές αιτίες που θα επαναφέρουν το πρόβλημα στο μέλλον με άλλη μορφή.
- Βελτίωση του χειρισμού περιβαλλοντικών υποχρεώσεων
- Προβλήματα συμπεριφοράς στα οποία η μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο αναφορικά με τη δημιουργία ή τη διατήρησή τους.
- Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση.

7.5. Άσκηση: καταγραφή προβλήματος

Η άσκηση στοχεύει στο να σας βοηθήσει να μάθετε να καταγράφετε με ακρίβεια ένα πρόβλημα το οποίο στη συνέχεια θα αντιμετωπισθεί με συμπεριφοριστική συμβουλευτική. Προτείνεται να ακολουθηθούν τα ακόλουθα στάδια.

1. Επιλέξτε ένα δικό σας πρόβλημα (ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων σωματικών ενοχλήσεων, κ.λ.π.).
2. Περιγράψτε τις διαστάσεις του προβλήματος με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες, σύμφωνα με τον πίνακα που σας δίνεται.
3. Επιλέξτε ένα συμφοιτητή και παίξτε με τη σειρά τους ρόλους του συμβούλου και του συμβουλευόμενου
4. Ο συμβουλευόμενος καλείται να περιγράψει το πρόβλημα που έχει ήδη καταγράψει.
5. Ο σύμβουλος καλείται να βοηθήσει ζητώντας τυχόν διευκρινίσεις στα σημεία, 1:Ποιο είναι το πρόβλημα και 2:ποια τα πιθανά κίνητρα για αλλαγή, προτείνοντας επιμέρους στόχους, στο στάδιο 3.
6. Στα στάδια 4 και 5 (οριοθέτηση αφετηρίας και πλαίσιο συμπεριφοράς) πρέπει να συνεργαστείτε με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη καταγραφή και ανάλυση της συμπεριφοράς που χρειάζεται αλλαγή.

Έχοντας ολοκληρώσει τη μελέτη των τεσσάρων κατηγοριών των θεωρητικών προσεγγίσεων της συμβουλευτικής ψυχολογίας, σύμφωνα με την ταξινόμια του Frey, προχωρούμε σε μίας εντελώς νέα για τα ελληνικά δεδομένα, ιδιαίτερα αποτελεσματική και πρακτικά ωφέλιμη, σε όλα τα επίπεδα των ανθρώπινων σχέσεων, επιστημονική θεώρηση. Πρόκειται για μία εισαγωγή στο νευρογλωσσικό προγραμματισμό και τις εφαρμογές του στη μάθηση.

Προτού, όμως, περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Νευρο-γλωσσικός Προγραμματισμός και Μάθηση

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με το σύνολο των συμβουλευτικών θεωριών σύμφωνα με την ταξινόμηση του Frey, να περάσουμε σε ένα νέο, για την ελληνική πραγματικότητα, κεφάλαιο.

Πρόκειται για το Νευρογλωσσικό προγραμματισμό (Neuro- Linguistic Programming) για τη σημαντική συμβολή του οποίου στη διαδικασία της μάθησης, που μας ενδιαφέρει θα αναφερθούμε εκτενώς.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία του Νευρο-γλωσσικού προγραμματισμού και θα είστε ικανοί να τα εφαρμόζετε προκειμένου για την ενίσχυση της μαθησιακής δεξιότητας της δικής σας και των μαθητών σας .

ΛΕΞΕΙΣ, ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος
- Προτιμώμενη Στρατηγική Μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η ανθρώπινη συμπεριφορά

Έχοντας μελετήσει όλες τις κύριες σχολές σκέψης αναφορικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά είμαστε τώρα σε θέση να διαπιστώσουμε ότι: Η κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, και μέσα από αυτήν τελικά της ανθρώπινης σκέψης, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα και σχεδόν αδύνατο εάν δεν ληφθούν σοβαρά υπόψη οι αλληλεπιδράσεις όλων των παραγόντων, όπως των γνωστικών (αντίληψη, μνήμη, κατανόηση, σκέψη), των συγκινήσεων, των κινήτρων, των κοινωνικών (το πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτά συγκεκριμένο νόημα η ανθρώπινη συμπεριφορά) και των βιολογικών παραμέτρων (εγκεφαλικές λειτουργίες). Και τούτο διότι οι γνωστικές λειτουργίες (νοητικές) δεν νοούνται ανεξάρτητες, χωρισμένες από την βιολογική, την συγκινησιακή, και την κοινωνική φύση του ανθρώπου, εφόσον η ανθρώπινη συμπεριφορά εκδηλώνεται από ένα σώμα που αισθάνεται, σκέπτεται, δρα και αντιδρά μέσα σε μία ορισμένη κοινωνική ομάδα. (Ντάβου 2000).⁴⁸

Όπως δηλώνει ο Gehart Rott,⁴⁹ από τον επιστημονικό χώρο της Εκπαιδευτικής συμβουλευτικής, *«Η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γνωσιακά σχήματα, στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά αποτελεί αξιόλογο εργαλείο για την επιτυχή δράση στην ανώτατη εκπαίδευση. Είναι σημαντικό και για τους φοιτητές*

⁴⁸ Δράκος Γ., Προβληματισμός της ειδικής παιδαγωγικής , στο περιοδικό «Επιστήμη και Παιδαγωγία» του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Τρίπολης , τεύχος 2, έκδοση Ατραπός, Αθήνα 2002, σελ. 17

⁴⁹ Καλαντζή-Ασιζι Αναστασία, Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996, σελ. 40.

(και μαθητές)⁵⁰ και για τους επαγγελματίες να εμβαθύνουν και να δώσουν ώθηση σε αυτό το ζήτημα.». Την αλληλεπίδραση αυτή επιχειρεί να παρουσιάσει συνοπτικά το ανά χείρας κείμενο μέσα από τη ματιά του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού.

Ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός αποτελεί τμήμα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας και ασχολείται με τη δομή της ανθρώπινης υποκειμενικής εμπειρίας. Ειδικότερα, μελετά το πως οργανώνουμε αυτό που βλέπουμε, ακούμε και νιώθουμε και πως επεξεργαζόμαστε και φιλτράρουμε τον εξωτερικό κόσμο μέσα από τις αισθήσεις μας. Διερευνά, επίσης, τον τρόπο που τον περιγράφουμε, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τις ταυτόχρονες εκούσιες και ακούσιες αντιδράσεις μας για να επιφέρουμε αποτελέσματα.⁵¹

Τι είναι ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός (ΝΓΠ)

Στη δεκαετία του 1970 ο Richard Bandler, μαθηματικός ειδικευμένος στην πληροφορική και ο γλωσσολόγος John Grinder, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Καλιφορνίας μελέτησαν συστηματικά χρησιμοποιώντας ως πλαίσιο ο καθένας τη δική του ειδικότητα. Αποκωδικοποίησαν (με την μέθοδο της προτυπώσεως Modelling) τις ψυχοθεραπευτικές μεθόδους των Fritz Perls, Virginia Satir, Milton Erickson, ώστε να εντοπισθούν τα βαθύτερα σχήματα συμπεριφοράς που τους έκαναν τόσο επιτυχημένους. Για παράδειγμα, μέσα από μαθηματικές έννοιες όπως, επίπεδα αφαίρεσης, τρόπους σκέψης και από γλωσσολογικές έννοιες, χάρτες πραγματικότητας, δημιουργία πραγματικότητας μέσα από κωδικοποίησή της (Alfred Korzybski), προϋποθέσεις της σκέψης που αποκαλύπτονται στη γλώσσα (Noam Chomsky), βρήκαν ότι οι τρεις «μάγοι» χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικές μεθόδους ασυνείδητα και επομένως δεν μπορούσαν να τις περιγράψουν και να τις ονομάσουν.

Οι Richard Bandler και John Grinder ανέδειξαν αυτή τη συστηματική τους μελέτη σ' ένα ψυχολογικό μοντέλο που ονομάζεται Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός (Neuro Linguistic Programming), του οποίου η προέλευση είναι προφανώς η κλινική ύπνωση, η οικογενειακή θεραπεία και η μορφολογική ψυχολογία (Gestalt Psychology).

Η ετυμολογική ανάλυση του όρου Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός (Neuro Linguistic Programming) μας δίνει τα εξής:

Νευρο: Η κατανόηση του Νευρικού συστήματος το οποίο επεξεργάζεται την εμπειρία με την οποία προσλαμβάνουμε μέσα από τις πέντε αισθήσεις κάθε τι το εξωτερικό.

Γλωσσικός: Συστήματα λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα από τα οποία οι εσωτερικές αναπαραστάσεις κωδικοποιούνται, ταξινομούνται και δίνουν νόημα.

Προγραμματισμός: Η δομή της εσωτερικής εμπειρίας, οργανωμένη έτσι ώστε να πετυχαίνουμε συγκεκριμένες επιθυμίες, στόχους, αποτελέσματα.

8.1. Ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του Νευρογλωσσικού Προγραμματισμού

Ο Ν.Γ.Π. έχει ονομαστεί και ως η «καρδιά του νου», διότι μελετάει και συνοψίζει το ΠΩΣ και όχι το ΓΙΑΤΙ της εσωτερικής εμπειρίας. Έχει το πλεονέκτημα ότι βοηθάει τον σύμβουλο ή τον ψυχοθεραπευτή να εντοπίσει

⁵⁰ Η προσθήκη είναι δική μας.

⁵¹ Joseph O Connor & John Seymour, Εισαγωγή στο Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό, Αλκυών, Αθήνα 2000, σελ. 28

με τη συνεργασία του πελάτη τους εσωτερικούς «χάρτες» του, μειώνοντας ταυτόχρονα τον κίνδυνο να επιβάλλει τη δική του υποκειμενική αντίληψη.

Ο Ν.Γ.Π. διευκολύνει επίσης την τροποποίηση αυτών των «νοητικών χαρτών», ώστε ο άνθρωπος να γίνει λειτουργικότερος σε όλες τις πλευρές της ζωής του, εγκαταλείποντας τις άχρηστες, δυσλειτουργικές συμπεριφορές και αντίστοιχες πεποιθήσεις και τρόπους σκέψης.

Είναι ένα εργαλείο, το οποίο όταν χρησιμοποιείται ορθά μπορεί να αποτελέσει μέρος όλων των μεθόδων για τις οποίες ο κάθε σύμβουλος ή ψυχοθεραπευτής έχει εκπαιδευθεί. Διαφέρει από άλλα μοντέλα στο ότι αποτελεί το πλαίσιο που βοηθάει να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για το υγιές και επιτυχημένο μέρος της ανθρώπινης λειτουργίας και να μεταφερθούν αυτές οι δεξιότητες σε μας. Δηλαδή, από την αρχή η μελέτη των πετυχημένων ψυχοθεραπευτών έδειξε το ενδιαφέρον των ιδρυτών του Ν.Γ.Π., όχι για την παθολογία αλλά για την αντιγραφή και μεταφορά δεξιοτήτων και τρόπων σκέψης για περισσότερη ευελιξία, αποτελεσματικότητα, αριστεία

Οι τρεις περιοχές της ανθρώπινης λειτουργίας που μπορούμε να μιμηθούμε πετυχημένα είναι:

- α. τα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων,
- β. οι στρατηγικές, και
- γ. η φυσιολογία

Για να δοκιμαστεί πόσο αξιόπιστος και έγκυρος είναι ο Ν.Γ.Π. χρειάζεται να μπορέσουμε να ελέγξουμε εάν μπορεί να αποδώσει και για εμάς τα ίδια και παραπλήσια αποτελέσματα, κάτι που είναι στην ευχέρεια οποιουδήποτε επιθυμεί να τον μελετήσει.

Αλλα πλεονεκτήματα του Ν.Γ.Π. είναι ότι το χρονικό διάστημα της άσκησης δυσλειτουργικών συμπεριφορών δεν είναι συσχετισμένο με το χρόνο που χρειάζεται να απαλειφθούν. Δηλαδή, μακροχρόνιας διάρκειας δυσλειτουργίες μπορούν να μειωθούν σε ένταση, διάρκεια και συχνότητα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Βέβαια, ο Ν.Γ.Π. δεν είναι πανάκεια σε καμιά περίπτωση. Δεν έχει δοκιμαστεί επαρκώς σε βαριές ψυχικές ασθένειες, ακριβώς επειδή δεν επικεντρώνεται στην παθολογία. Ούτε όταν κάποια συμπτώματα (φοβίες) είναι μέρος αναπόσπαστο μιας γενικότερης δυσλειτουργίας απαλείφονται.

Γι' αυτό ένα προσεκτικό ιστορικό και εκτίμηση της τωρινής κατάστασης είναι πάντα απαραίτητα. Όπως προαναφέρθηκε, ο Ν.Γ.Π. τίθεται συχνά στην υπηρεσία μιας γενικότερης ψυχοθεραπευτικής μεθόδου ή και μόνος του, όταν έχει κάποιος πλήρη εκπαίδευση στη Νευρογλωσσολογία.

Έχουν διαπιστωθεί πολύ καλά αποτελέσματα σε παρέμβαση κρίσης (π.χ. τάση για αυτοκτονία), οξύ συγκεκριμένο άγχος, συγκεκριμένες φοβίες και ανάπτυξη προσωπικών δυνατοτήτων όπως: συγκέντρωση στη μελέτη, απόδοση στην εργασία, θετική επικοινωνία.⁵²

Οι εφαρμογές του τώρα έχουν επεκταθεί στο χώρο α) της εκπαίδευσης (μάθηση, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς) β) του επαγγελματικού προσανατολισμού, γ) των διαπραγματεύσεων, πωλήσεων, και γενικά δ) στην ανάπτυξη προσωπικών δυνατοτήτων στο χώρο της εργασίας.

8.2. Αρχές του Νευρο-γλωσσικού συστήματος

Όταν οι αισθήσεις λειτουργούν με καθαρότητα, δίνουν πολύτιμες αντικειμενικές πληροφορίες.

⁵² Αγραφιώτη Μ. Τι είναι ο Νευρογλωσσικός Προγραμματισμός (Ν.Γ.Π.) και η εφαρμογή του στην Ψυχοθεραπεία, στο Counseling News, σελ. 46.

Μια αισθητηριοβασισμένη δήλωση αναφέρεται σε πράγματα που μπορεί να δει, να ακούσει κ.λ.π. ο καθένας και γι' αυτό περιγράφει μια πραγματικότητα που μπορούν να συμμεριστούν οι άνθρωποι. Οι δηλώσεις που δεν μεταφέρουν αισθητηριακές πληροφορίες, περιέχουν **ερμηνεία** της αισθητηριακής εμπειρίας από αυτόν που κάνει την δήλωση και αυτό μπορεί να χαλάσει την αρμονία της επικοινωνίας.

1. *Το νόημα κάθε επικοινωνίας είναι η ανταπόκριση που αυτή προκαλεί, ανεξάρτητα από την πρόθεση του επικοινωνούντος.*

Η ανταπόκριση χρησιμοποιείται ως **ανατροφοδότηση** για να **τροποποιούμε** την επικοινωνία, μέχρι να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

2. *Οι άνθρωποι λειτουργούν σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο και όχι σύμφωνα με το πώς είναι πραγματικά ο κόσμος.*

«Ο χάρτης δεν είναι η εδαφική περιοχή». Η αντίληψη που έχουμε για τον κόσμο είναι υποκειμενική.

3. *Κάθε συμπεριφορά έχει κάποια θετική πρόθεση κατά την αντίληψη αυτού που την εκδηλώνει.*

Όταν μάθουμε να **ξεχωρίζουμε την συμπεριφορά από την πρόθεση** που την προκάλεσε, και να **αναζητούμε την θετική πρόθεση** που υπάρχει πίσω από τη συμπεριφορά, αρχίζουμε να **κατανοούμε** τον συνάνθρωπο και τον κόσμο του. Τότε, αρχίζουμε να μπορούμε να **επικοινωνήσουμε αληθινά** μαζί του και να του **προσφέρουμε τις υπηρεσίες που πραγματικά χρειάζεται**.

4. *«Αν ένας άνθρωπος στον κόσμο πέτυχε κάτι, αυτό το ίδιο μπορώ να δοκιμάσω να το πετύχω και εγώ.»*

Η αρχή αυτή λειτουργεί με την εξής έννοια: Η Νευρο-Γλωσσολογία μελέτησε επιτυχημένους ανθρώπους σε διάφορους τομείς, π.χ. στις επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση κ.λ.π., και κατέληξε σε αποτύπωση, σε συγκεκριμένα βήματα, του τρόπου με τον οποίο αυτοί λειτούργησαν, ώστε να μπορεί κάθε άνθρωπος να δοκιμάσει να εφαρμόσει αυτά τα βήματα.

5. *Οι άνθρωποι στο ανθρώπινο επίπεδο, έχουν μέσα τους όλα τα εφόδια που χρειάζονται για να κάνουν τις αλλαγές που επιθυμούν.*

6. *Οι άνθρωποι επικοινωνούν συνειδητά και ασυνείδητα.*

7. *Δεν υπάρχουν αποτυχίες στην επικοινωνία, υπάρχει μόνο ανατροφοδότηση.*

Μπορούμε να χρησιμοποιούμε την ανατροφοδότηση για να αναπτύξουμε τις επιδεξιότητες του λόγου, της συμπεριφοράς και της αντίληψης ώστε να πετυχαίνουμε περισσότερο τους στόχους της επικοινωνίας.

8.3. Ένα παράδειγμα εφαρμογής του Ν.Γ.Π. στην ψυχοθεραπεία

Παραθέτουμε ένα παράδειγμα συμβουλευτικής παρέμβασης από την V. Satir. Να πως βοηθούσε η V. Satir τα ζευγάρια.:

Η σύζυγος (με κυρίαρχη την οπτική δίοδο) δεν άντεχε να βλέπει τις εφημερίδες στο πάτωμα. Αναστατωνόταν με αυτή την ακατάστατη εικόνα.

Ο σύζυγος προτιμούσε την αισθητικοκινητική σωματική του άνεση, παρά την τάξη. Έτσι, αισθανόταν καταπιεσμένος όταν η σύζυγος απαιτούσε να μαζέψει την εφημερίδα. Η V. Satir μετάφραζε τους δύο διαφορετικούς κόσμους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τρόπους σκέψης του καθενός.

Έλεγε λοιπόν στον άνδρα: «Ξέρεις πώς νοιώθει (Κιναισθητική δίοδος) η γυναίκα σου; Σαν να πατάει με γυμνό πόδι πάνω σε ζάχαρη (Κιναισθητική έκφραση)». Στη γυναίκα: «Ξέρεις πως βλέπει (Οπτική δίοδος) ο άνδρας σου εσένα όταν του λες να μαζέψει την εφημερίδα; Σαν να προσπαθείς να τον κλείσεις σε σκοτεινό δωμάτιο». Με

τον τρόπο αυτό έδινε στον καθένα την δυνατότητα να συμμετέχει στην εμπειρία του άλλου.

Οι εφαρμογές του Ν.Γ.Π αναπτύσσονται από τότε συνεχώς σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης διαπροσωπικής επικοινωνίας, στην Παιδαγωγική, στη Συμβουλευτική.

8.4. Οφέλη από την εφαρμογή του στη διαπροσωπική επικοινωνία

Ο Ν.Γ.Π. δίνει τη δυνατότητα σε αυτόν που τον ασκεί μέσω του θεραπευτικού διαλόγου να μπορεί να απαντά στα εξής ερωτήματα.

- πως επιτυγχάνεται μία σωστή επικοινωνία;
- πως θα βοηθήσω ψυχολογικά τον άλλο;
- πως θα βρω το αίτιο μίας προβληματικής κατάστασης και πως θα την αντιμετωπίσω;
- πως μαθαίνει καλύτερα ο συνομιλητής μου;

8.5. Χάρτες και φίλτρα

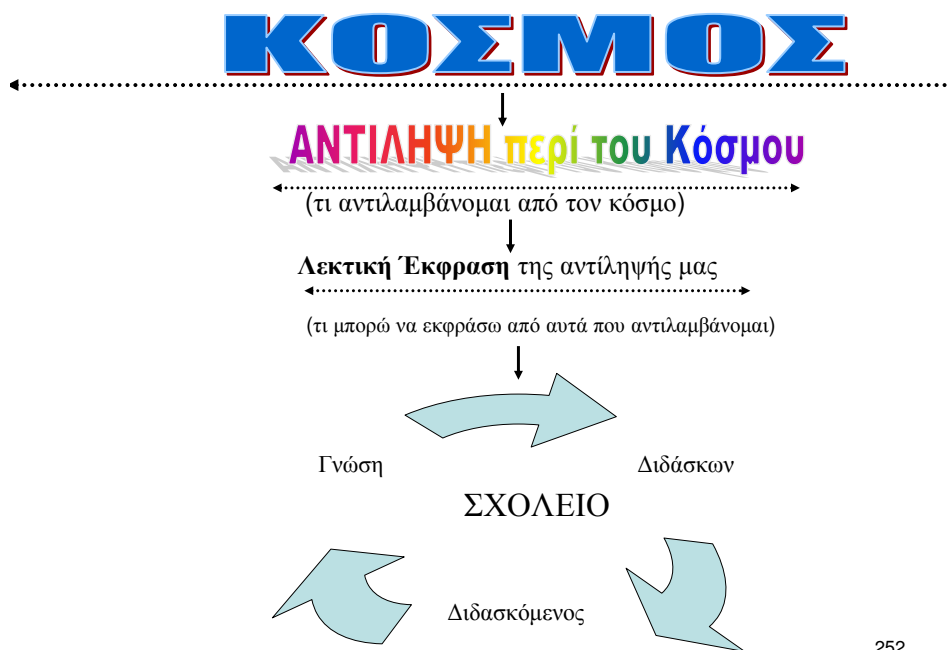
Όποιος και να είναι ο εξωτερικός κόσμος χρησιμοποιούμε τις αισθήσεις μας για να τον διερευνήσουμε και να τον χαρτογραφήσουμε. Ο κόσμος είναι ένα άπειρο πιθανών αισθητηριακών εντυπώσεων, και μπορούμε να αντιληφθούμε μόνο ένα πολύ μικρό μέρος του. Το τμήμα αυτό που μπορούμε να αντιληφθούμε, φιλτράρεται στη συνέχεια από τις μοναδικές μας εμπειρίες, την κουλτούρα, τη γλώσσα, τις πεποιθήσεις μας τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις υποθέσεις μας.

Οι χάρτες

Ο χάρτης δεν είναι η περιοχή που περιγράφει. Στην κατασκευή του προσέχουμε μόνο τις πλευρές του κόσμου που μας ενδιαφέρουν και αγνοούμε τις υπόλοιπες. Ο κόσμος είναι πλουσιότερος από τις ιδέες που τρέφουμε γι αυτόν. Εάν ο χάρτης αναπαριστά το πώς προσλαμβάνουμε και αναπαριστούμε τον κόσμο, τα φίλτρα είναι το πώς ερμηνεύουμε, και άρα αντιδρούμε, προς τον κόσμο.

Τα φίλτρα που χρησιμοποιούμε για τις αντιλήψεις μας καθορίζουν και το είδος του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε. Ένας καλλιτέχνης, ένας ξυλοκόπος και ένας βοτανολόγος που περπατούν παρέα μέσα στο δάσος, θα έχουν διαφορετικές εμπειρίες. Φανταστείτε τι σημαίνει αυτό εάν πρόκειται για τους μαθητές μίας τάξης αναφορικά με το τι μαθαίνουν από το διδάσκοντα. Πρόκειται για κάτι με το οποίο θα ασχοληθούμε συστηματικά αργότερα. Το επόμενο σχήμα αναπαριστά αυτή την εικόνα.⁵³

⁵³ Τσίρος, Χ. Παρουσίαση διδακτορικής διατριβής στην τριμελή επιτροπή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ιούλιος 2006.



252

Τα φίλτρα

Διαθέτουμε πολλά φυσικά, χρήσιμα και διαθέσιμα φίλτρα. Η γλώσσα είναι και αυτή ένα φίλτρο, το οποίο προσδιορίζει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούμε. Είναι ένας χάρτης των σκέψεων και των εμπειριών μας, που βρίσκονται ένα ακόμη επίπεδο πιο μακριά από τον πραγματικό κόσμο. Αλλά, θα πούμε περισσότερα γι αυτήν αργότερα.

Οι πεποιθήσεις σας καθώς και οι αξίες αποτελούν ένα ακόμη φίλτρο. Ο Mezirow πραγματεύεται πολύ επιτυχημένα το ρόλο της διευκρίνησης των υπολανθανουσών μαθησιακών προσδοκιών στη μάθηση των ενηλίκων.⁵⁴

Οι πολύ στενόμυαλες πεποιθήσεις, ενδιαφέροντα και αντιλήψεις κάνουν τον κόσμο, να φαίνεται, φτωχός προβλέψιμος και βαρετός. Ο ίδιος κόσμος μπορεί να είναι πλούσιος και συναρπαστικός. Η διαφορά δε βρίσκεται στον κόσμο, αλλά μέσα στα φίλτρα μέσα από τα οποία τον αντιλαμβανόμαστε. Η πραγματικότητα αυτή έχει βαρύνουσα αξία στην πρόληψη και θεραπεία των ψυχοσωματικών ασθενειών, όπως υποστηρίζει ο A. Ellis, και παρουσιάζουμε σε άλλη εργασία μας.⁵⁵

8.6. Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας

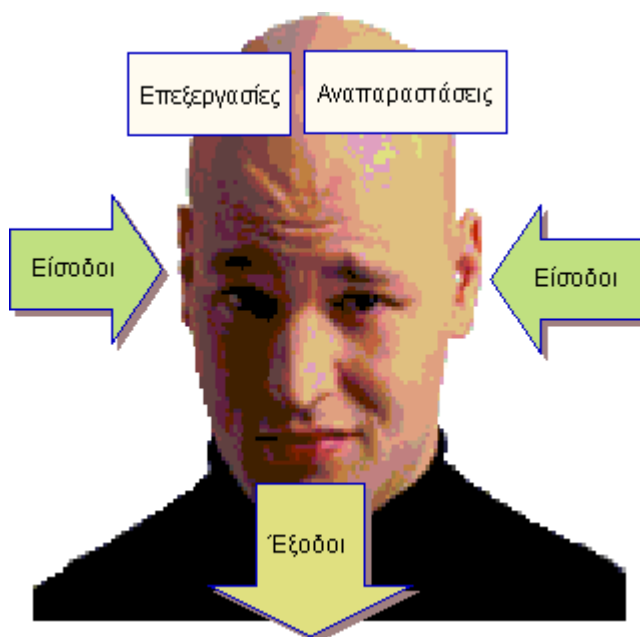
Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας αντιμετωπίζει τη σκέψη ως μέσο επεξεργασίας της πληροφορίας και αναπτύχθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη των επιστημών της πληροφορικής, σχηματοποιώντας ένα μοντέλο λειτουργίας του εγκεφάλου όμοιο με αυτό της λειτουργίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

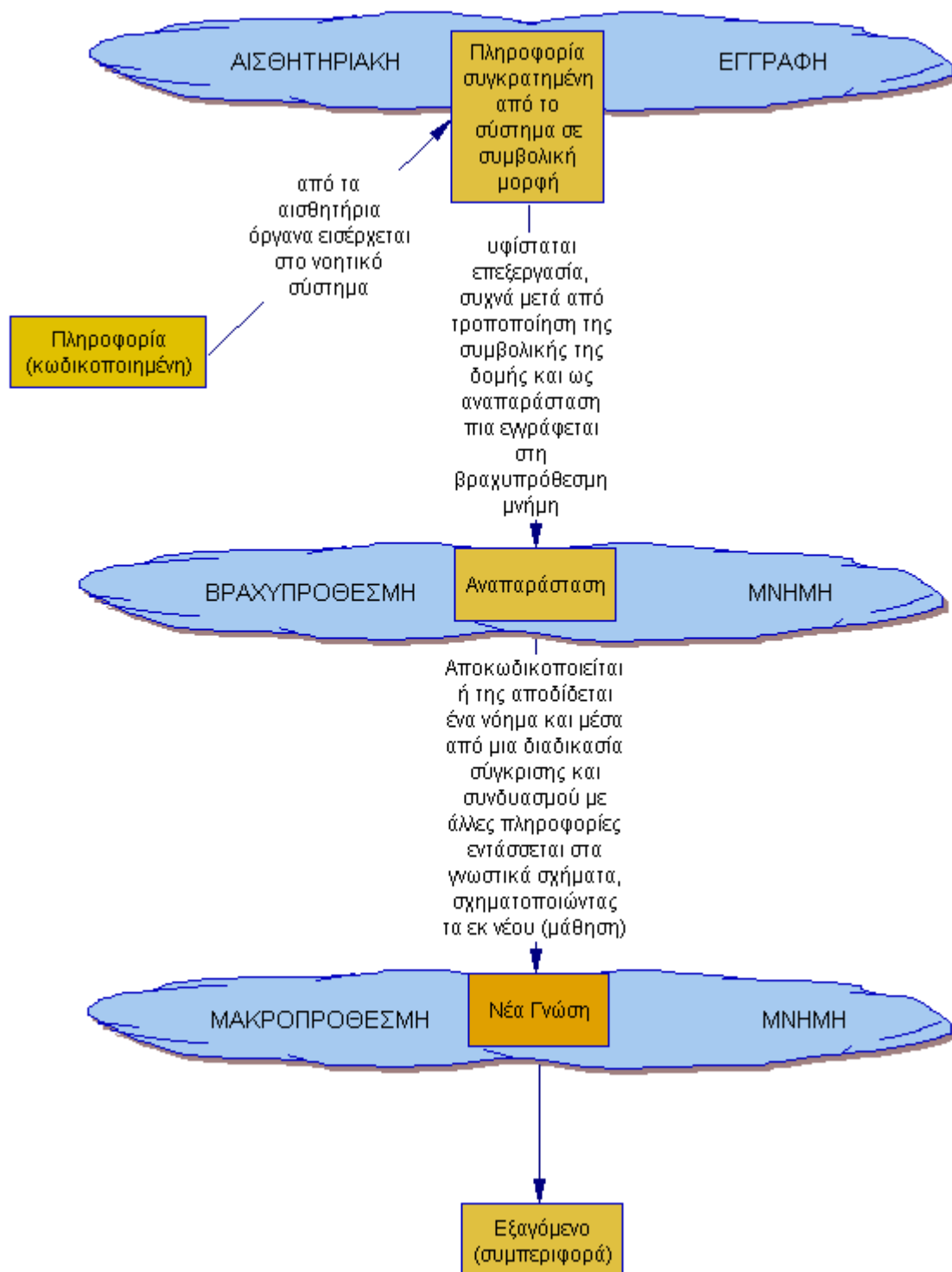
Όπως και στους υπολογιστές, έτσι και στο ανθρώπινο νοητικό σύστημα, υπάρχουν «είσοδοι» (αισθήσεις), «επεξεργασίες» και «αναπαραστάσεις» (στον εγκέφαλο) και «έξοδοι» (συμπεριφορά). Οι «επεξεργασίες» και οι

⁵⁴ Κόκκος Α., Η Ιδιαιτερότητα και ο σκοπός τα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

⁵⁵ Τσίρος Χ., Επαγγελματική εξουθένωση και Αυτοεκτίμηση των Επαγγελματιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2007.

«αναπαραστάσεις» συνιστούν τη γνωστική επεξεργασία. Οι γνώσεις (ανεξάρτητα από την εγκυρότητά τους) είναι δομές σταθεροποιημένες στη «μακροπρόθεσμη μνήμη». Ο διαρκής αυτός χαρακτήρας τους, τις διακρίνει από τις αναπαραστάσεις οι οποίες είναι περιστασιακές δομές που δημιουργήθηκαν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και για συγκεκριμένους στόχους και βρίσκονται αποθηκευμένες στη «βραχυπρόθεσμη μνήμη» ή μνήμη εργασίας (Κόμης 2004, σελ. 89).





8.7. Πλαίσια αναφοράς

Μερικά από τα βασικά φίλτρα, τα οποία στο Ν.Γ.Π. αναφέρονται ως *πλαίσια αναφοράς* είναι τα ακόλουθα.

Το πρώτο ζητούμενο είναι να έχουμε ένα **προσανατολισμό προς τα αποτελέσματα** παρά προς τα προβλήματα. Αυτό σημαίνει (να μάθουμε) να ενεργούμε για να μάθουμε τι θέλουμε εμείς και οι άλλοι, να ανακαλύψουμε τα αποθέματά μας και να τα χρησιμοποιήσουμε για να προχωρήσουμε στο στόχο μας. Ο προσανατολισμός στο πρόβλημα συχνά αναφέρεται και σαν «*πλαίσιο απόδοσης κατηγορίας*». Αυτό σημαίνει ότι αναλύουμε με μεγάλη λεπτομέρεια τι είναι λάθος. Ερωτήματα με αυτό τον προσανατολισμό δεν οδηγούν συνήθως σε κανένα αποτέλεσμα, απλά νιώθουμε χειρότερα σε σχέση με πριν, και δε δίνουν κατεύθυνση ως προς τη λύση του προβλήματος.

Το δεύτερο πλαίσιο είναι (να μάθουμε) να **ρωτάμε Πως** και όχι **Γιατί**. Στην πρώτη περίπτωση θα αποκτήσουμε κατανόηση της δομής του προβλήματος. Στη δεύτερη, θα πάρετε διαβεβαιώσεις και αιτιολογήσεις χωρίς να αλλάξει κάτι.

Το τρίτο πλαίσιο είναι η **ανάδραση** σε αντίθεση με την αποτυχία. Η αποτυχία είναι κάτι που δεν υπάρχει, αυτό που υπάρχει είναι τα αποτελέσματα. Αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν ανατροφοδότηση που θα μας βοηθήσει να κάνουμε διορθώσεις, σαν μία θαυμάσια ευκαιρία να μάθουμε κάτι που δεν είχαμε προσέξει. Η ανάδραση μας βοηθάει να διατηρήσουμε οπτική επαφή με το στόχο. Η αποτυχία είναι αδιέξοδο. Δύο πολύ όμοιες λέξεις, που παρόλα αυτά αντιπροσωπεύουν δύο εντελώς διαφορετικούς τρόπου σκέψης. Για να θυμηθούμε το «*Αρχή σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις*» του Αντισθένη.

Το τέταρτο πλαίσιο είναι (να μάθουμε) να σκεπτόμαστε τις **δυνατότητες** και όχι τις αναγκαστικές καταστάσεις. Πρόκειται για μία ακόμη μετακίνηση της προσοχής. Επικεντρωθείτε σε αυτό που κάνετε, ποιες επιλογές έχετε και όχι τους περιορισμούς που επιβάλλει κάποια κατάσταση. Συχνά, τα εμπόδια είναι λιγότερο αδιαπέραστα από όσο φαίνονται. Εμπόδιο και στόχος συνιστούν αυτό που ονομάζεται πρόβλημα. Και πρόβλημα είναι αυτό που αναζητά τη λύση του. Δείτε τις δυσκολίες σαν φράκτες μέσα από τους οποίους είναι ορατό τι υπάρχει πέρα από αυτούς, και όχι ως αδιαφανή εμπόδια.

Το πέμπτο πλαίσιο είναι να υιοθετήσουμε μία νοητική στάση **περιέργειας** και **θαυμασμού**, σε αντίθεση με εκείνη των υποθέσεων. Πρόκειται για μία πού απλή αλλαγή με εκπληκτικές θετικές επιπτώσεις. Τα νεαρά παιδιά μαθαίνουν εκπληκτικά γρήγορα, γιατί έχουν περιέργεια για το κάθε τι. Δε γνωρίζουν και ξέρουν πως δεν γνωρίζουν. Απλά δεν ντρέπονται να το παραδεχτούν. Γι αυτό και δεν φοβούνται ότι θα φανούν ανόητα εάν ρωτήσουν. Έτσι και μαθαίνουν.

Μία άλλη ωφέλιμη ιδέα είναι πως **όλοι** διαθέτουμε και μπορούμε να δημιουργήσουμε τα εσωτερικά αποθέματα και μέσα δυνατοτήτων που χρειαζόμαστε για να πετύχουμε τους στόχους μας. Αυτό θα μπορούσε να συνοψιστεί στην πρόταση «*Εάν κάποιος στον κόσμο πέτυχε κάτι, αυτό μπορώ να δοκιμάσω να το πετύχω και εγώ*».

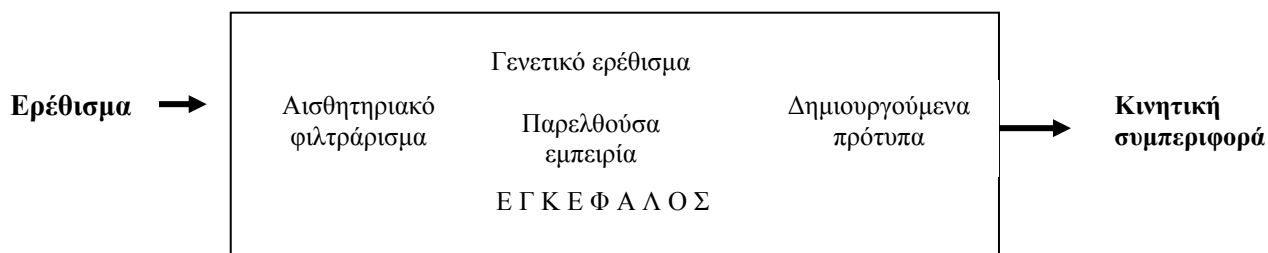
8.8. Νευρωνικά κυκλώματα μάθησης

Ο καθένας ζει τη δική του μοναδική πραγματικότητα, την οποία δομεί μέσα από τις εντυπώσεις των αισθήσεων και των ατομικών εμπειριών της ζωής του. Αντιδρούμε με βάση αυτό που αντιλαμβανόμαστε, με βάση το δικό μας μοντέλο για τον κόσμο.

Τα αισθητηριακά ερεθίσματα διεγείρουν μέσα στον εγκέφαλο μία ακολουθία εσωτερικών αναπαραστάσεων, οι οποίες ανάλογα με το γονότυπο και τον φαινότυπο (προηγούμενη εμπειρία) δημιουργούν ένα πρότυπο που με τη σειρά του μπορεί να εκδηλωθεί και εξωτερικά.

Τα σχήμα που ακολουθεί αναπαριστά αυτή την πραγματικότητα.⁵⁶

**Σχ. 1 : Νευρωνικά κυκλώματα μάθησης
(πηγή: Παπαδάτος Γ., 2003)**



Η επεξεργασία πληροφοριών μέσα στο κεντρικό νευρικό σύστημα μπορεί να χωριστεί σε λειτουργικά συσχετιζόμενα τμήματα. Το αισθητηριακό εισαγόμενο μπαίνει από υποδοχείς και φιλτράρεται και επεξεργάζεται. Η αισθητηριακή πληροφορία ενοποιείται έπειτα με άλλες αισθητηριακές πληροφορίες με γενετικό προγραμματισμό και με αναμνήσεις και προηγούμενη εμπειρία, τελικά ενεργοποιώντας νευρώνες που κατά συνέπεια επιφέρουν κινητικό προϊόν.

Συστήματα αναπαράστασης

Χρησιμοποιούμε, λοιπόν, τις αισθήσεις μας εξωτερικά για να αντιληφθούμε τον κόσμο, και εσωτερικά για να αναπαραστήσουμε την εμπειρία στον εαυτό μας.⁵⁷

Χρησιμοποιούμε τους ίδιους νευρολογικούς δρόμους για να αναπαραστήσουμε εμπειρίες εσωτερικά, όπως ακριβώς κάνουμε για να βιώσουμε άμεσα την ίδια την εμπειρία.

Οι τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουμε, αποθηκεύουμε και κωδικοποιούμε πληροφορίες στο νου, με την όραση, την ακοή, το αίσθημα, τη γεύση και την όσφρηση, είναι γνωστοί στο Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό, σαν *συστήματα αναπαράστασης*. Ανάλογα με το αισθητηριακό ερέθισμα μπορούμε να διακρίνουμε τρία τέτοια κύρια συστήματα : το Οπτικό, το Ακουστικό και το Κιναισθητικό (όπου περιλαμβάνονται η γεύση, η όσφρηση, η αφή και η κιναισθηση).

8.9. Ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος και η Μάθηση

Χρησιμοποιούμε όλες ταυτόχρονα τις αισθήσεις μας εξωτερικά, αν και δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή σε μία αίσθηση από μία άλλη, ανάλογα με αυτό που κάνουμε. Αυτό που εκπλήσσει είναι πως, όταν σκεπτόμαστε, τείνουμε να προτιμούμε ένα ή δύο συστήματα αναπαράστασης, χωρίς να έχει σημασία το

⁵⁶ Τσίρος, Χ.(2006). «Ο Αισθητηριακός Τύπος (Α.Τ.) του ατόμου ως ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχετίζεται με την ατομική και κοινωνική υγεία.- Μία συμβολή στον προβληματισμό του σύγχρονου ιατρού», Άρθρο στο ιατρικό περιοδικό «ΡΥΣΜΟΣ» και πανεπιστημιακές σημειώσεις-έκδοση από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.

⁵⁷ Joseph O Connor & John Seymour, Εισαγωγή στο Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό, Αλκυών, Αθήνα 2000.σελ. 60.

αντικείμενο της σκέψης. Μέχρι την ηλικία των 11 ή 12 ετών έχουμε ήδη διαμορφώσει καθαρές προτιμήσεις.⁵⁸

Χρησιμοποιούμε λέξεις (αλλά και τον τόνο της φωνής και τη γλώσσα του σώματος) για να περιγράψουμε τις σκέψεις μας, επομένως η επιλογή των λέξεων αποτελεί ένδειξη του συστήματος αναπαράστασης που χρησιμοποιούμε. Οι λέξεις αυτές, ευρισκόμενες π.χ. σε ένα ερωτηματολόγιο μέσα από το οποίο το υποκείμενο επιλέγει εκείνο που ανταποκρίνεται στη δική του προτίμηση, αποτελούν ενδείξεις του κυρίαρχου αισθητηριακού συστήματος που χρησιμοποιείται εκείνη τη χρονική στιγμή. Ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο είναι και αυτό που επιχειρεί μέσα από το λόγο να ανιχνεύσει τον τρόπο που το συγκεκριμένο υποκείμενο χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να ανακαλέσει το παρελθόν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Πρόκειται, όχι για μία ακόμη τυποποίηση που επιδιώκει να βάλει τον άνθρωπο εκεί που δεν χωρά, αλλά, να κατανοήσει την πολυπλοκότητα, τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης του συγκεκριμένου ατόμου. Κάτι που απαιτεί ευαισθησία και άσκηση από μέρους του παιδαγωγού ή του συμβούλου. Πέρα από το λόγο τον οποίο αξιοποιούμε στο ερωτηματολόγιο που προαναφέραμε μπορούμε να διευκρινίσουμε ακόμη ακριβέστερα τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο. Από τη μελέτη του τρόπου εξωτερίκευσης της εσωτερικής εμπειρίας (τόνος φωνής, γλώσσα σώματος) προκύπτουν νέα στοιχεία προς διερεύνηση της υπόθεσης που προέκυψε από τη χρήση του λόγου.⁵⁹

Ακριβώς όπως έχουμε ένα προτιμώμενο (κυρίαρχο) σύστημα αναπαράστασης για τη συνειδητή μας σκέψη, έχουμε επίσης ένα προτιμώμενο σύστημα για να εισάγουμε πληροφορίες στη συνειδητή μας σκέψη.

Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας,⁶⁰ η θεωρία της οποίας υποστηρίζεται από τις επιστήμες της Φυσιολογίας, της εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, της Αγωγής μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι :

Πρώτον: Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος» αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο⁶¹ μέσω του οποίου είναι δυνατόν να διαπιστωθεί ποια είναι η κυρίαρχη αίσθηση με την οποία προσλαμβάνει ένα άτομο και αναπαριστά εσωτερικά τον κόσμο αναφορικά με μία συγκεκριμένη περιοχή δραστηριοτήτων (π.χ. στη μάθηση).

Να επισημάνουμε, και πάλι, ότι δεν πρόκειται για ένα ακόμη τρόπο να τυποποιηθούν οι άνθρωποι σε κατηγορίες, αλλά για ένα εργαλείο χρήσιμο στο να προσεγγίσουμε την πραγματικότητα τη δική μας και του συνανθρώπου μας. Ο άνθρωπος είναι πάντα κάτι μεγαλύτερο από οιαδήποτε γενίκευση.

Δεύτερον: Ο «Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος» συνδέεται με άλλες ψυχοκοινωνικές παραμέτρους του ατόμου οι οποίες σχετίζονται, μεταξύ άλλων, και με τη κατάσταση της υγείας και της ευεξίας του. Ειδικότερα, ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός τύπος συνδέεται με άλλες παραμέτρους της ψυχοσωματικής οντότητας του ανθρώπου, όπως είναι: η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η επίδοση στη μάθηση.⁶² (Σχ 1.)

⁵⁸ Ο.π.σελ.63

⁵⁹ Τσίρος Χ. (2006).Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη.

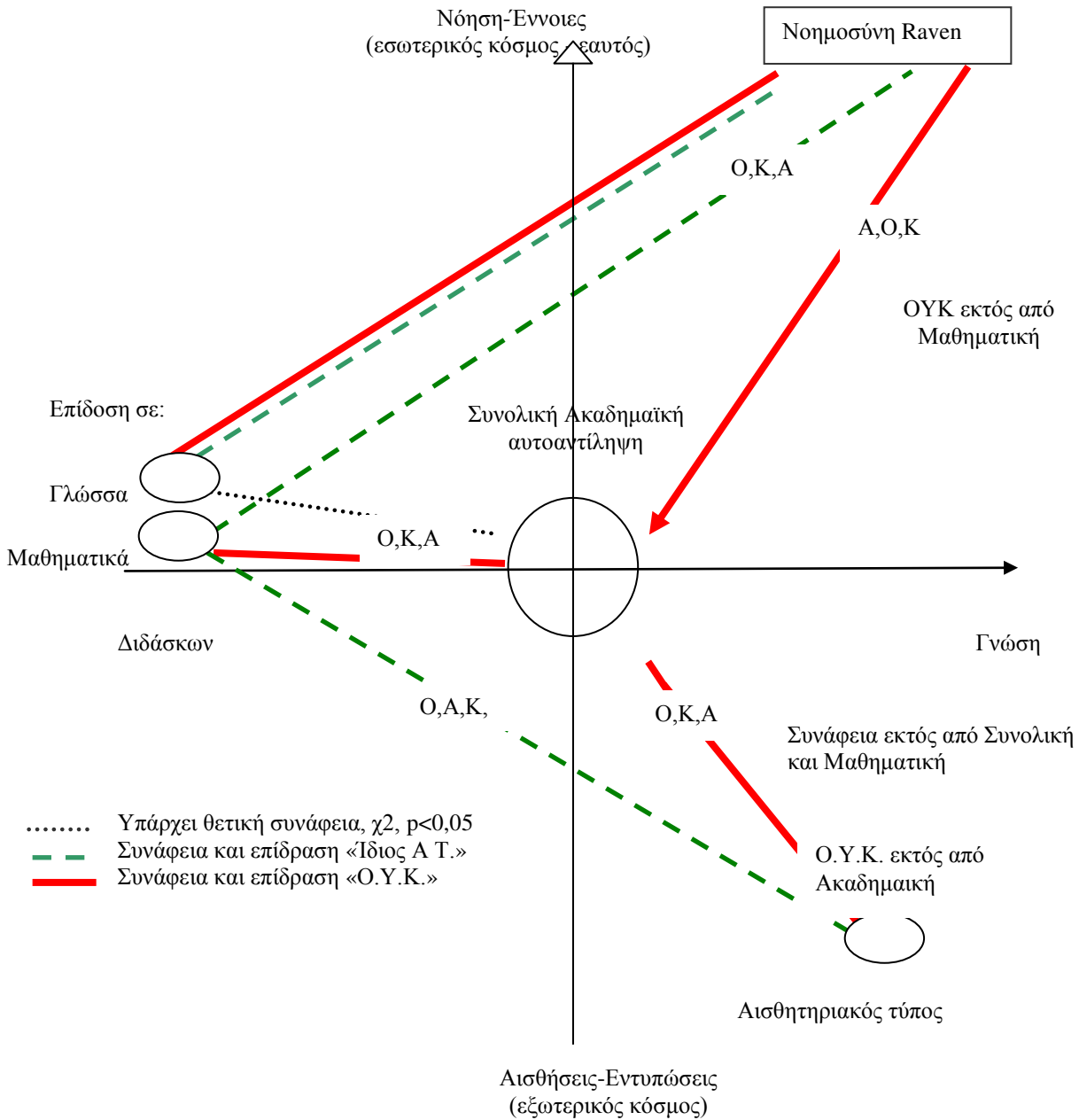
⁶⁰Τσίρος Χαράλαμπος, Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη-Νοημοσύνη-Ακαδημαϊκή Επίδοση, υπό έκδοση.

⁶¹ Αισθητηριακός τύπος :Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης του κυρίαρχου (προτιμώμενου) αισθητηριακού συστήματος (Παρουσίαση του ψυχομετρικού εργαλείου για την επόμενη έκδοση του βιβλίου «Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», Α.Σταλίκας, κ.α., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002

(Ιστοσελίδα: www.soc.uoc.gr/psycho/ptest)

⁶² Τσίρος Χαράλαμπος, Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη-Νοημοσύνη-Ακαδημαϊκή Επίδοση, υπό έκδοση.

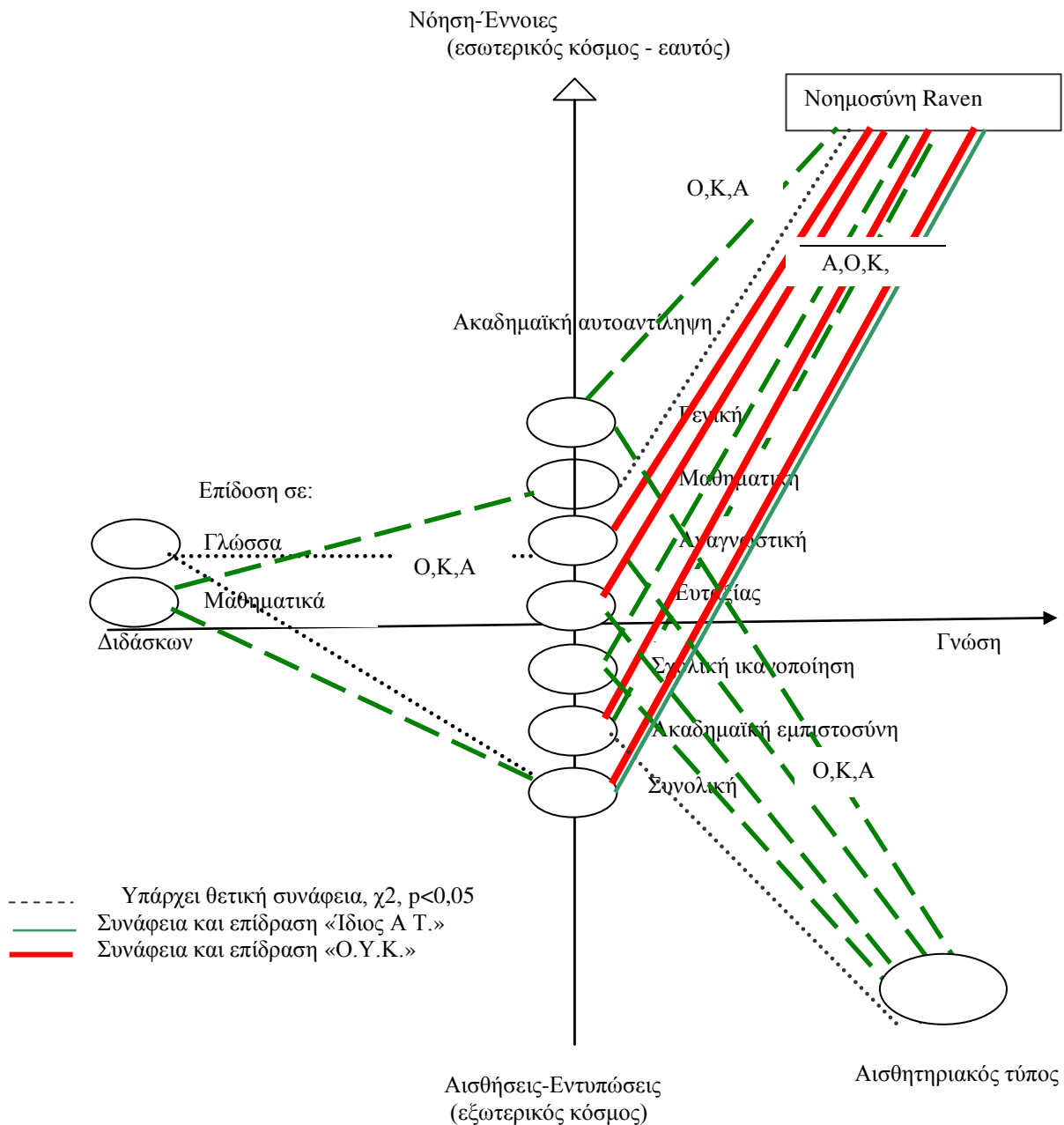
Σχ. 1 : Σχηματική απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ Αισθητηριακού τύπου, αυτοαντίληψης, νοημοσύνης, επίδοσης στο σχολείο (Τσίρος, Χ, 2006)



Η ομάδα «Ίδιος Αισθητηριακός Τύπος» περιέχει τα άτομα που έχουν την αυτή κυρίαρχη αισθητηριακή προτιμώμενη πρόσβαση.

Η «Ομάδα Υψηλού Κινδύνου» (Ο.Υ.Κ.) αποτελείται από μαθητές με ισοδύναμη προτίμηση στο οπτικό στο ακουστικό και στο κιναισθητικό αντιληπτικό αισθητηριακό σύστημα για τους οποίους αναμένεται είτε υψηλή επίδοση στην περίπτωση που το περιεχόμενο τους βρίσκεται σε συμφωνία είτε χαμηλής επίδοση όταν τα διαφορετικά συστήματα βρίσκονται σε ασυμφωνία ως προς το περιεχόμενό τους.

Σχ. 2 : Σχηματική απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των 7 Ειδικών Ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων και της νοημοσύνης του αισθητηριακού τύπου, της επίδοσης στο σχολείο (Τσίρος, Χ, 2006)



Η ομάδα «Ιδιος Αισθητηριακός Τύπος» περιέχει τα άτομα που έχουν την αυτή κυρίαρχη αισθητηριακή προτιμώμενη πρόσβαση.

Η «Ομάδα Υψηλού Κινδύνου» (Ο.Υ.Κ.) αποτελείται από μαθητές με ισοδύναμη προτίμηση στο οπτικό στο ακουστικό και στο κιναισθητικό αντιληπτικό αισθητηριακό σύστημα για τους οποίους αναμένεται είτε υψηλή επίδοση στην περίπτωση που το περιεχόμενο τους βρίσκεται σε συμφωνία είτε χαμηλής επίδοση όταν τα διαφορετικά συστήματα βρίσκονται σε ασυμφωνία ως προς το περιεχόμενό τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας ενδιαφέρουν τον κάθε ειδικό επιστήμονα και επαγγελματία ο οποίος ασχολείται με τον άνθρωπο, όπως ο Επαγγελματίας Υγείας (Ιατρός, Νοσηλεύτης, Ψυχολόγος, Σύμβουλος, κ.α.), ο Παιδαγωγός (Διδάσκων στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Ειδική αγωγή, Τριτοβάθμια εκπαίδευση), ο Ηγέτης μιας ομάδας (αθλητικής, επαγγελματικής, άλλης).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο κάθε άνθρωπος προσλαμβάνει ένα εξωτερικό γεγονός και το αναπαριστά εσωτερικά με ένα μοναδικό τρόπο, ανάλογα και με το εκάστοτε κυριαρχούν αισθητηριακό σύστημα, ακολουθώντας έτσι μία διαδικασία μάθησης σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων 63 (Bandler R., 1988., κ.α).

Αλλά είναι καιρός να ακούσουμε να δούμε περισσότερα και να αισθανθούμε περισσότερα για το φαινόμενο της μάθησης.

8.10. Μάθηση – Απομάθηση –Επανεκμάθηση

Αν και, όπως προαναφέραμε, προσλαμβάνουμε συνειδητά μόνο μία πολύ μικρή ποσότητα από τις πληροφορίες που μας προσφέρει ο κόσμος, παρατηρούμε και αντιδρούμε σε μία πολύ μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών, χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε. Ο συνειδητός νους είναι πολύ περιορισμένος, και φαίνεται ότι μπορεί να αντιληφθεί, το πολύ, επτά διαφορετικά τμήματα κάθε φορά.⁶⁴

Επομένως, η συνειδησή μας περιορίζεται σε επτά-συν ή πλην δύο-τμήματα πληροφορίας τα οποία προέρχονται είτε από τον εσωτερικό κόσμο των σκέψεών μας, είτε από τον εξωτερικό κόσμο. Αντίθετα το υποσυνείδητό μας είναι όλες οι διεργασίες του σώματος που μας δίνουν ζωή. Θα λέγαμε ότι το υποσυνείδητο είναι πιο σοφό από το συνειδητό νου. Η ιδέα του συνειδητού και του υποσυνείδητου είναι βασική στο μοντέλο του τρόπου με το οποίο μαθαίνουμε, όπως εξηγούμε στη συνέχεια.

Η παραδοσιακή άποψη είναι πως η μάθηση διακρίνεται σε τέσσερα στάδια. Καταρχήν, υπάρχει μία ασυνείδητη ανικανότητα: όχι μόνο δεν γνωρίζουμε πώς να κάνουμε κάτι, αλλά και δεν γνωρίζουμε ότι δεν το γνωρίζουμε. Έτσι αρχίζουμε να μαθαίνουμε. Πολύ σύντομα ανακαλύπτουμε τους περιορισμούς μας. Είναι ένα συνήθως δυσάρεστο στάδιο, το οποίο μας οδηγεί στο στάδιο της συνειδητής ανικανότητας. Έχουμε κτίσει μία δεξιότητα, αλλά δεν έχουμε ακόμη καταφέρει να κυριαρχήσουμε πάνω σε αυτή. Ακολουθεί το στάδιο της συνειδητής ικανότητας.

Τελικά, και αυτός είναι και ο στόχος της προσπάθειάς μας, έρχεται το στάδιο της *ασυνείδητης ικανότητας*. Όλα αυτά τα μικρά πρότυπα που μάθαμε με τόσους κόπους συνδέονται σε μία ενιαία συμπεριφορά. Ο συνειδητός νους μας κρατάει το αποτέλεσμα και αφήνει να το εκτελέσει ο ασυνείδητος νους, απελευθερώνοντας την προσοχή μας για άλλα πράγματα. Σε αυτό το σημείο η δεξιότητα γίνεται ασυνείδητη.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα τέσσερα στάδια της μάθησης είναι :

1. η ασυνείδητη ανικανότητα,
2. η συνειδητή ανικανότητα,
3. η συνειδητή ικανότητα και

⁶³ Με σχετικό ερωτηματολόγιο και παρατήρηση. Περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο αντίληψης του αισθητηριακού τύπου περιέχονται στο Τσίρος Χ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2005.

⁶⁴ Η ιδέα αυτή παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1956 από τον Αμερικανό ψυχολόγο Τζώρτζ Μίλερ στην κλασική εργασία του με τίτλο :The Magic Number Seven, Plus or Minus Two. (Joseph O Connor & John Seymour, Εισαγωγή στο Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό, Αλκυών, Αθήνα 2000.σελ., 32).

4. η ασυνείδητη ικανότητα.

Απομάθηση ή ακύρωση της μάθησης είναι η αναδρομή από το 4 έως το 2. Επανεκμάθηση είναι η επανάληψη της διαδρομής από το 2 στο 4, με περισσότερες όμως επιλογές.

8.11. Διακρίβωση του Κυρίαρχου Αισθητηριακού τύπου⁶⁵

Όπως προαναφέραμε, αισθητηριακό σύστημα είναι το σύνολο των λειτουργιών που συνδέονται με μία συγκεκριμένη αίσθηση. Διακρίνουμε τις εξής βασικές κατηγορίες αισθητηριακών συστημάτων :

- το οπτικό
- το ακουστικό
- το κιναισθητικό (αφή και αίσθηση της κίνησης και τα συναισθήματα).

Τα αισθητηριακά συστήματα είναι φορείς της ανθρώπινης εμπειρίας, διαμορφώνουν το προσωπικό πρότυπο του κόσμου του κάθε ανθρώπου και είναι μέσα επικοινωνίας του ανθρώπου με τον κόσμο.

Τέλεια επικοινωνία θα ήταν (αν μπορούσε να συμβεί) η ταύτιση, κάθε στιγμή, των αισθητηριακών παραστάσεων πομπού και δέκτη. Επειδή αυτό δεν είναι εκείνο που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή χρειαζόμαστε τρόπους που μας βοηθούν για να πάρουμε πληροφορίες για τις αισθητηριακές παραστάσεις του άλλου με βάση την φυσιολογία.

Έρευνες έδειξαν ότι: «Για κάθε συγκεκριμένο αισθητηριακό σύστημα (κυρίαρχο), η ενεργοποίηση του περιλαμβάνει και μία συγκεκριμένη φυσιολογία, ένα σύνολο σωματικών χαρακτηριστικών». Πρόσβαση σε αισθητηριακό σύστημα είναι η χρησιμοποίηση του έστω και στιγμιαία. Οι προσβάσεις δεν είναι πάντα συνειδητές όμως, ο προσεκτικός παρατηρητής μπορεί να διακρίνει στη φυσιολογία κάποιες ενδείξεις των προσβάσεων αυτού. Οι ενδείξεις προσβάσεως είναι κλειδιά, που ανοίγουν τον κόσμο του άλλου. Οι κυριότερες από αυτές είναι :

- η κατεύθυνση κινήσεως των ματιών (I)
- τα χαρακτηριστικά της αναπνοής (II)
- οι αλλαγές στον τόνο και ρυθμό της φωνής (III)
- οι χειρονομίες (IV)

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε κάθε ομάδα ενδείξεων αναλυτικά, επισημαίνοντας ότι η εφαρμογή των πληροφοριών αυτών απαιτεί ειδική εκπαίδευση και εποπτευόμενη πρακτική εφαρμογή για να αποφευχθούν λάθη στην ερμηνεία και στην αξιοποίηση των εξαγόμενων συμπερασμάτων, κάτι που επιχειρούμε στο μέτρο του δυνατού στο πλαίσιο των εργαστηριακών ασκήσεων του μαθήματος.

Ενδείξεις προσβάσεως από τις κινήσεις των ματιών (I)

Για δεξιόχειρες

- Μάτια επάνω δεξιά :οπτική κατασκευή Ok
- Μάτια επάνω αριστερά :οπτική ανάκλιση Oa
- Μάτια οριζόντια δεξιά :ακουστική κατασκευή Ak
- Μάτια οριζόντια αριστερά :ακουστική ανάκλιση Aa
- Μάτια κάτω δεξιά: κιναισθητική πρόσβαση K
- Μάτια κάτω αριστερά : εσωτερικός διάλογος Ad

65 Τσίρος Τ. Χαράλαμπος (2006). Ο Αισθητηριακός Τύπος (Α.Τ.) του ατόμου ως ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχετίζεται με την ατομική και κοινωνική υγεία.: Μία συμβολή στον προβληματισμό του σύγχρονου ιατρού. Στο: «ΡΥΣΜΟΣ», τ.13. Και στο: Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη.

- Μάτια ανεστίαστα εμπρός: συνήθως πρόσβαση στο οπτικό σύστημα γενικά

Παραθέτουμε στη συνέχεια πληροφορίες που προέρχονται από σχετικές έρευνες αναφορικά με τις ενδείξεις πρόσβασης ενός ατόμου τη δεδομένη χρονική στιγμή σε κάποιο από τα αισθητηριακά συστήματα με τη ρητή σημείωση ότι η αξιοποίησή τους απαιτεί εκπαίδευση και άσκηση εποπτευόμενη από ειδικό εκπαιδευτή.

Ενδείξεις προσβάσεως από τις κινήσεις των ματιών (I).

Στους αριστερόχειρες και σπανιότατα σε κάποιους δεξιόχειρες οι ενδείξεις αντιστρέφονται. Αυτό ονομάζεται ιδιοτυπία. Επίσης, προσέχουμε για τυχόν ύπαρξη οδηγούντος αισθητηριακού συστήματος και την παρεμβολή άσχετης πρόσβασης.

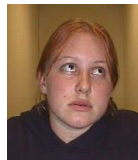
Κάθε άνθρωπος έχει σταθερές, πάντα τις ίδιες, ενδείξεις από τις κινήσεις των ματιών του για τις προσβάσεις στα διάφορα αισθητηριακά συστήματα. Έτσι, αρκεί μία φορά να ασχοληθούμε με αυτές.

Τη διακρίβωση αυτή κάνουμε παρατηρώντας το που στρέφονται τα μάτια του άλλου: α)την ώρα που μιλάει και με τα λόγια του αποκαλύπτει μία συγκεκριμένη πρόσβαση και β)όταν ετοιμάζεται να απαντήσει σε ερωτήσεις, τις οποίες του κάνουμε εσκεμμένα, και οι οποίες προκαλούν συγκεκριμένες προσβάσεις. Το σχήμα που ακολουθεί οπτικοποιεί αυτές τις πληροφορίες.

Πως θα φαινόταν το δωμάτιο σου βαμμένο πράσινο;



Τι χρώμα έχουν τα μάτια της μητέρας σου;



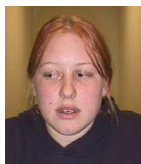
Μπορείς να ακούσεις τη φωνή σου όταν θα είσαι 70 ετών;



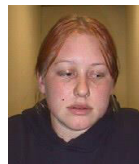
Τι ήχο κάνει το τραίνο όταν περνά δίπλα σου;

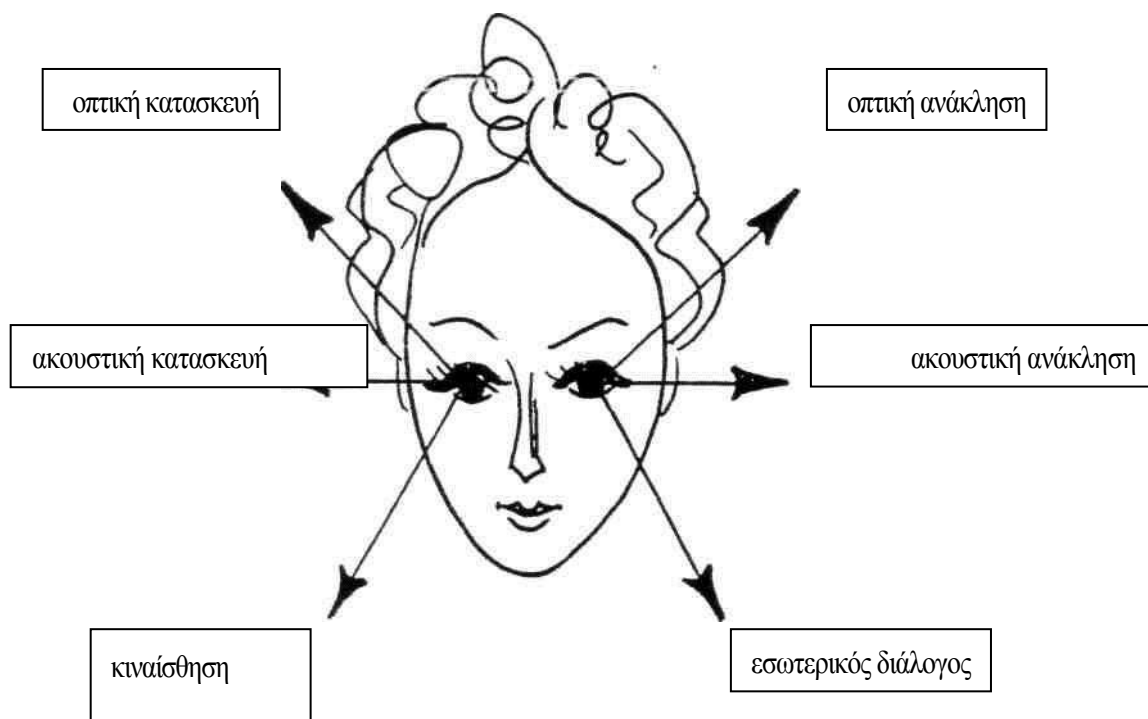


Πως αισθάνεσαι όταν κάνεις ποδήλατο;



Πως νομίζεις ότι θα περάσεις το τεστ οδήγησης;





(πηγή: Μπούκας, Δ, Βορεάδου, Ρ. (2000)

Ενδείξεις προσβάσεως από την αναπνοή (II).

- Αναπνοή ρηχή, κάπως γρήγορη και από το επάνω μέρος του στήθους (οπτική πρόσβαση)
- Αναπνοή κανονική, από το διάφραγμα, με ιδιαίτερος μακριά εκπνοή (ακουστική πρόσβαση)
- Αναπνοή αργή και βαθιά, από την κοιλιά (κιναισθητική πρόσβαση).

Ενδείξεις προσβάσεως από τον τόνο και τον ρυθμό της φωνής (III)

- Υψηλή ή ένρινη φωνή, λόγια που βγαίνουν γρήγορα ή σαν ταχεία έκρηξη λέξεων -οπτική πρόσβαση
- καθαρή φωνή, που αντηχεί με διαύγεια και έχει κανονικό ρυθμό - ακουστική πρόσβαση
- χαμηλή, βαθιά φωνή, που βγαίνει συνήθως μαζί με αέρα, και έχει ρυθμό βραδύ με παύσεις-κιναισθητική πρόσβαση

Ενδείξεις προσβάσεως από τις χειρονομίες (IV)

- Οι άνθρωποι συχνά αγγίζουν το όργανο ή το μέρος του σώματος που απεικονίζει το αισθητηριακό σύστημα το οποίο δραστηριοποιείται τη συγκεκριμένη στιγμή.

Οφέλη από την εφαρμογή του N.L.P.

- Λεπτότητα στην επικοινωνία
- Συνέπεια λόγων και γλώσσας σώματος (καθαρό μήνυμα)

- Αληθινή επαφή με τον συνάνθρωπο όταν συμπεριφέρομαι ανάλογα με την δική του πρόσβαση

Πρόγραμμα Εφαρμογής

Πρώτη εβδομάδα:

Απομνημόνευσε τις ενδείξεις προσβάσεως από τις κινήσεις των ματιών.

Παρατήρησε τις κινήσεις των ματιών των συνανθρώπων σας (προκαλέστε μία συζήτηση για άσκηση).

Κατάγραψε το είδος των ενδείξεων πρόσβασης των σημαντικών άλλων

Δεύτερη εβδομάδα

Ασκήσου στην συνέπεια λόγων και γλώσσας σώματος (καθαρότητα μηνύματος).

8.12. Στρατηγικές μάθησης

Στρατηγική είναι μία ακολουθία εσωτερικών καταστάσεων ή συμπεριφορών, που εκδηλώνεται συστηματικά σε μία ή περισσότερες περιστάσεις ή για κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Παράδειγμα: Η στρατηγική με την οποία *αποφασίζει* κάποιος μπορεί να είναι : βλέπει, μιλάει με τον εαυτό του, αισθάνεται καλά ή άσχημα και αναλόγως αποφασίζει.

Στον Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό (ΝΓΠ), ο όρος «**στρατηγική**» αναφέρεται ειδικότερα σε ακολουθία προσβάσεων σε αισθητηριακά συστήματα.

Παράδειγμα : Η ακολουθία $O \rightarrow A \rightarrow K$ (πρώτα οπτική πρόσβαση, ύστερα ακουστική και ύστερα κιναισθητική) είναι μία στρατηγική, που ένα παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί σε πολλές περιστάσεις. Π.χ.

- Ο μαθητής λέει: «Όταν βλέπω την εργασία (τα μάτια άνω δεξιά), λέω ότι δεν μπορώ να την κάνω (τα μάτια κάτω αριστερά) και αισθάνομαι φόβο (τα μάτια κάτω δεξιά)».
- Το παιδί βλέπει κάποιον να πετυχαίνει κάτι, λέει μέσα του ότι θέλει να το πετύχει και αυτός, και αισθάνεται ενθουσιασμέ γι αυτό το σκοπό. Και βλέπει τον εαυτό του να το πετυχαίνει, λέει μέσα του «είμαι σπουδαίος» και αισθάνεται υπερήφανος.

Στρατηγικές μάθησης είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάποιος για να μάθει κάτι (μία επιδεξιότητα, μία έννοια, μία αξία, μία γνώση, κ.λ.π).

Οι περισσότεροι μαθητές έχουν αναπτύξει, τουλάχιστον μία στρατηγική επιβίωσης στο σχολείο, με την οποία μαθαίνουν κάτι νέο και ανταποκρίνονταν στη σχολική ζωή. Συχνά συμβαίνει, όμως, μία στρατηγική που είναι αποτελεσματική σε μία περίπτωση να χρησιμοποιείται και σε άλλες περιστάσεις, όπου αποδεικνύεται ανεπαρκής ή βλαβερή.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όταν δεν οφείλονται σε βλάβη του εγκεφάλου, μπορεί να είναι απλώς αποτέλεσμα λειτουργίας ακατάλληλων στρατηγικών μάθησης.

Ένα σημαντικό μέρος του έργου του παιδαγωγού είναι να διδάξει στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν, διδάσκοντάς τους να λειτουργούν συνειδητά αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης.

Οι δεξιότητες που καλείται να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός που θέλει να βοηθήσει τους αδύνατους κυρίως μαθητές του είναι οι εξής. Το πώς να ανακαλύπτει (εκμαιεύει) τη στρατηγική του μαθητή σε ορισμένη περίπτωση και το πώς να

εγκαθιστά στο μαθητή μία νέα στρατηγική, είτε πρόκειται για ακολουθία συμπεριφορών, είτε πρόκειται για ακολουθία αισθητηριακών προσβάσεων.

Στόχος του παιδαγωγού που είναι και βασικό στοιχείο της αρίστης διδακτικής είναι : η διδασκαλία να προσφέρεται σύμφωνα με τη στρατηγική του μαθητή (όταν αυτή η στρατηγική είναι υγιής).

8.13. Εκμαίευση στρατηγικής μάθησης

Η τέχνη της εκμαίευσης της στρατηγικής χρησιμοποιείται από τον παιδαγωγό

:

1. Για να ανακαλύπτει στρατηγικές των μαθητών με σκοπό να τις χρησιμοποιήσει ή να τις αντικαταστήσει
2. Για να ανακαλύπτει τη στρατηγική θετικής ανασκόπησης πληροφοριών των συναδέλφων ή των γονέων και κηδεμόνων (δηλαδή, πως αυτοί θέλουν να τους προσφέρονται οι πληροφορίες) με σκοπό να τη χρησιμοποιήσει στην επικοινωνία του με αυτούς (δηλαδή, να τους παρουσιάσει τις πληροφορίες με τον ίδιο τρόπο).

Η ανακάλυψη μίας στρατηγικής κάποιου ανθρώπου μπορεί να γίνει :

1. στιγμιαία, με άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς και ή των κινήσεων των ματιών του άλλου στην κατάλληλη περίπτωση.

Επανάληψη της παρατήρησης σε επόμενες κατάλληλες περιστάσεις (που μπορεί να προκύψουν ή να προκληθούν εσκεμμένα)

2. μέσα από ένα κατάλληλο διάλογο, που γίνεται σε κατάσταση συντονισμού με το άλλο πρόσωπο, π.χ. ρωτώντας τον άλλο άνθρωπο πως ή γιατί κάνει κάτι.

Εδώ, η επαλήθευση γίνεται με κατάλληλες πρόσθετες ερωτήσεις. Αυτός ο τρόπος μπορεί να είναι κατάλληλος για στρατηγικές που είναι ακολουθίες συμπεριφορών, όπως π.χ. είναι οι στρατηγικές μάθησης.

3. με παρατήρηση των ενδείξεων προσβάσεως (και κυρίως των κινήσεων των ματιών) του άλλου, μέσα σε μία τυποποιημένη διαδικασία εκμαίευσης στρατηγικής.

Αυτός ο τύπος εφαρμόζεται για στρατηγικές που είναι ακολουθίες αισθητηριακών προσβάσεων και περιγράφεται αμέσως παρακάτω.

Ακολουθεί μία άσκηση στην εκμαίευση στρατηγικής (με την τεχνική της επίδειξης).

8.14. Άσκηση: Εκμαίευση στρατηγικής

Διάρκεια : 7'

Πρόσωπα : ο διδάσκων και ένα διδασκόμενος

Εκτέλεση: Ο διδάσκων καλεί ένα σπουδαστή, κάθονται απέναντι και , ύστερα από λίγες στιγμές για εγκατάσταση συντονισμού, κάνει μία ερώτηση σαν την εξής:

- Πως μαθαίνεις την ορθογραφία μίας λέξης;

Ακούει την απάντηση του και παρατηρεί τις ενδείξεις των ματιών του.

Επιδιώκεται ανακάλυψη στρατηγικής που είναι ακολουθία αισθητηριακών προσβάσεων. Αν προκύψει στρατηγική που είναι ακολουθία συμπεριφορών, είναι δεκτή.

Ο διδάσκων κάνει και επί πλέον ερωτήσεις για να ξεκαθαρίσει τη στρατηγική του σπουδαστή:

- Τι κάνεις πρώτα;
- Τι κάνεις μετά;
- Δείξε μου πως το κάνεις.

Όταν καταλήξει κάπου, ο διδάσκων επαληθεύει τη στρατηγική που βρήκε, ξανακάνοντας σχετική ερώτηση ή περιγράφοντας στρατηγική που βρήκε και ρωτώντας τον σπουδαστή να πράγματι είναι έτσι..

Άσκηση

Ασκήσου στην μεταφορά ενός μηνύματος από ένα σύστημα σε ένα διαφορετικό. Κατάγραψε σε μορφή ημερολογίου τις παρατηρήσεις σου από τα προηγούμενα .

Προτού, όμως, περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, όπου εστιάζουμε την προσοχή μας στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με το Νευρογλωσσικό προγραμματισμό και τις εφαρμογές του στην εκπαίδευση να επικεντρωθούμε για λίγο στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία μία διαπροσωπικής επικοινωνίας και να μπορείτε να τα εφαρμόζετε στην καθημερινή ζωή.

ΛΕΞΕΙΣ, ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Μέσα διαπροσωπικής επικοινωνίας
- Συνέπεια

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η Συμβουλευτική είναι μία διαδικασία όπου δύο ή περισσότερα άτομα με διαφορετικούς βαθμούς εμπειρίας και εξειδίκευσης συζητούν για ένα πρόβλημα και την λύση του.⁶⁶

Η καθαρότητα του Λόγου (απαλλαγμένου από ασάφειες, διαστρεβλώσεις, γενικεύσεις, μετάθεση ευθύνης, η Διευκρίνιση του Λόγου του Άλλου (με τον εντοπισμό του αισθητηριακού του λεξιλογίου), η κατάλληλη Γλώσσα Σώματος (που να καθιστά σαφές το υπολανθάνων μήνυμα), η Ενεργητική Ακοή και η Συνέπεια (γλώσσας σώματος, τόνου φωνής και λόγων) είναι τα μέσα με τα οποία μπορούμε να εμβαθύνουμε στον εσωτερικό κόσμο του άλλου, και να παρέμβουμε σε ένα ουσιαστικό και βαθιά δομής, επίπεδο όπου δομούνται και άρα είναι δυνατόν να αποδομηθούν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Τέλεια επικοινωνία θα ήταν (αν μπορούσε να συμβεί) η ταύτιση, κάθε στιγμή, των αισθητηριακών παραστάσεων πομπού και δέκτη. Επειδή αυτό δεν είναι αυτό που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή χρειαζόμαστε τρόπους που μας βοηθούν για να πάρουμε πληροφορίες για τις αισθητηριακές παραστάσεις του άλλου με βάση την φυσιολογία.

9.1. Ενεργητική Ακρόαση

Όλες οι γνώσεις που πήραμε παραπάνω σκοπό έχουν, μεταξύ των όσων προαναφέρθηκαν και το να μας καταστήσουν ικανούς να χρησιμοποιούμε την ενεργητική ακρόαση.

Η ενεργητική ακρόαση χαρακτηρίζεται από τις εξής συμπεριφορές:

- Ακούμε με ενδιαφέρον αυτόν που μιλάει
- Ακούμε με την προσοχή εστραμμένη σ' αυτόν που μιλάει και χωρίς να σκεπτόμαστε τι θα πούμε εμείς

⁶⁶ Taylor Carol . Lillis Carol, Le Mone Priscilla, Θεμελιώδεις αρχές της Νοσηλευτικής, εκδόσεις Πασχαλίδη , Αθήνα,

- Δεν διακόπτουμε τον ομιλούντα
- Προσφέρουμε ανατροφοδότηση σ' αυτόν που μιλάει:
 - με στάση σώματος που δείχνει ενδιαφέρον
 - με διευκρινιστικές ερωτήσεις
 - επαναλαμβάνοντας αυτό που είπε για να επιβεβαιώσουμε αν καταλάβαμε σωστά
 - εκφράζοντας τα συναισθήματα που έχουμε από αυτά που ακούμε

Η ενεργητική ακρόαση συμβάλει πολύ στην σωστή μετάδοση των μηνυμάτων.

9.2. Ψυχολογικά εμπόδια στην άσκηση της συμβουλευτικής

Οι στάσεις που αναφέρονται στην συνέχεια είναι από τα πρώτα αναμενόμενα εμπόδια στην άσκηση μίας διαπροσωπικής επικοινωνίας τα οποία πρέπει να αντιμετωπισθούν ως ευκαιρίες για προσωπική βελτίωση.

- Υπερβολική εσωστρέφεια

Ο κίνδυνος είναι να ενδιαφερθείς περισσότερο για τις εσωτερικές διαδικασίες του άλλου παρά για το **πρόσωπο** του, ενώ χρειάζεται να δημιουργήσεις μια **αληθινή επαφή** μαζί του.

- Πολύ ξεκάθαρη εξωστρέφεια

Ο κίνδυνος είναι να έχεις μια λανθάνουσα ανάγκη από την παρουσία του άλλου, ενώ χρειάζεται να είσαι **ικανός να τα καταφέρεις και μόνος σου**.

- Συναισθηματική δέσμευση

Ενώ χρειάζεται να έχεις ένα **συνεχές ενδιαφέρον** για τον άλλο, δεν πρέπει να το αφήσεις να μετατραπεί σε **συναισθηματική δέσμευση** που θα μπορεί να σου αφαιρέσει την διαφάνεια που χρειάζεσαι.

- Περιέργεια, αδιακρισία

Ποτέ **μην αφήσεις** το ενδιαφέρον σου να μετατραπεί σε περιέργεια, αδιακρισία που αποτελούν ένα είδος πνευματικής ηδονοβλεψίας.

- Ναρκισσιστική παντοδυναμία

Δεν έχεις κανένα λόγο να θεωρείς τον εαυτό σου σαν ένα ξεχωριστό πλάσμα . Ο άνθρωπος πλησιάζει πολύ περισσότερο τους ομοίους του, όσο νοιώθει ταπεινός.

- Έλλειψη Επαγρύπνησης

Να μπορείς να αντιλαμβάνεσαι κάθε στιγμή το πώς οι προσωπικές σου αδυναμίες επηρεάζουν την σχέση σου με τον άλλο. Ασκήσου στην Αυτοπαρατήρηση (Εγρήγορση, Νήψη).

- Έλλειψη απλότητας

Ένα άτομο πολύπλοκο στην συμπεριφορά του απέναντι στον άλλο θα δυσκολεύεται πάντα εάν το επάγγελμα του έχει να κάνει με τους άλλους ανθρώπους όπως ο συμβουλευτών επαγγελματίας. Η έλλειψη απλότητας είναι από τους πιο μεγάλους εχθρούς της σαφήνειας και της αντικειμενικότητας. Πρόσεξε τις παγίδες όπως οι κρίσεις ή οι ερμηνείες.

- Υπερβολική συναισθηματικότητα

Ενώ μια κάποια δόση συναισθηματικότητας και ευαισθησίας προσθέτει μια λάμψη, η υπερβολική συναισθηματικότητα δημιουργεί καταστάσεις που στην Ψυχανάλυση είναι γνωστές ως αντι-μεταβίβαση ή αντι-αντίσταση. Δηλαδή αντίσταση του συμβούλου απέναντι στον συμβουλευόμενο.

9.3. Μηχανισμοί άμυνας

Ο ειδικός σε τομέα που έχει να κάνει με τον άνθρωπο δεν είναι αναγκαστικά υποχρεωμένος να υποστεί μία διδακτική ψυχανάλυση. Κάτι τέτοιο δεν είναι υποχρεωτικό ούτε ακόμη για τον επαγγελματία ψυχολόγο.

Αλλά, έχει παρόλα αυτά ανάγκη να γνωρίζει τον εσωτερικό του κόσμο και να μπορέσει να μετρήσει με ακρίβεια την βαρύτητα των ίδιων του των αντιδράσεων. Θα σου χρειαστεί λοιπόν να εφαρμόσεις μία συνειδητή Ενδοσκόπηση⁶⁷ και μία Αυτοψυχανάλυση⁶⁸. Πρόκειται για μία ήρεμη εξερεύνηση του Εαυτού σου που θα σου επιτρέψει να καταγράψεις, χωρίς να τα σχολιάσεις άμεσα, τα στοιχεία που θα ανακαλύπτεις σιγά-σιγά.

Στην πορεία σου αυτή θα πρέπει να είσαι πληροφορημένος για κάποια ψυχολογικά στοιχεία τα οποία λειτουργούν ως μηχανισμοί άμυνας και για τα οποία θα πρέπει να μπορείς να διαπιστώνεις την παρουσία και τις επιπτώσεις τους. Τα αναφέρω συνοπτικά⁶⁹ :

- οι προβολές

Η τάση να ερμηνεύεις ορισμένα δεδομένα του άλλου όπως θα τα ερμήνευες εάν τα παρατηρούσες στον εαυτό σου

- οι οπισθοδρομήσεις

Πρόκειται για μία άμυνα ενάντια σε μία απογοήτευση που εκδηλώνεται με την επιστροφή σε ένα τρόπο συμπεριφοράς και ικανοποίησης παλιότερο. Ένα παράδειγμα είναι η ναρκισσιστική παντοδυναμία, ένα άλλο ο απωθημένος σαδισμός.

- τα συμπλέγματα

Πρόκειται για ένα δομημένο σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών, γενικά ασυνειδητοποιητών και αποκτημένων κατά την παιδική ηλικία . Το σύνολο αυτό εξελίσσεται από την αποκρυστάλλωση των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα σε ένα οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο, και είναι ταυτόχρονα τυπικό και μοναδικό. Επιδρά πάνω στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αφομοιώνει τις νέες καταστάσεις ταυτίζοντας τις με τις παλιές στις οποίες είναι ευαισθητοποιημένο.

Παράδειγμα το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα, και το σύμπλεγμα ευνουχισμού.

⁶⁷ Η **ενδοσκόπηση** είναι η κλασσική μορφή εξέτασης του εαυτού μας αρχέγονη και ακόμη επίκαιρη. Πρόκειται για μία ιδιαίτερη προσοχή που στρέφεται στις ίδιες μας τις υποκειμενικές καταστάσεις. Η μέθοδος σκοντάφτει στον σκόπελο του ορθολογισμού (δηλ. της συνειδητής δικαιολόγησης). Αναζητούμε το TI. Το ΓΙΑΤΙ αποτελεί ένα επόμενο στάδιο. (αυτοψυχανάλυσης ; ;)

⁶⁸ Στην **αυτοψυχανάλυση** χρησιμοποιώντας ελεύθερους συνειρμούς ιδεών ξεκινώντας από ένα σχήμα που προσφέρεται είτε από το συνειδητό υλικό του ατόμου, είτε από ένα όνειρο ή από μία σειρά ονείρων, ο αυτοψυχαναλυόμενος βρίσκει μεγάλο όφελος ,αλλά η αυτοψυχανάλυση δεν είναι μία πανάκεια όπως την προτείνουν κάποια απλοποιητικά συστήματα εφαρμοσμένης ψυχολογίας. Μπορεί όμως να ενισχύσει σημαντικά το αμυντικό του ατόμου.

⁶⁹ Για μία αναλυτική αναφορά ανατρέξτε στο κεφάλαιο 5.

9.4. Άσκηση : Οι φοιτητές χωρίζονται ανά 3 (Συμβουλευόμενος, Σύμβουλος, Παρατηρητής). Ζητείται και από τους 3, να γράψουν σε μία παράγραφο τι θα έλεγαν επισκεπτόμενοι τον γιατρό τους (Συμβουλευόμενος). Στη συνέχεια διηγούνται από μνήμης στο δεύτερο της ομάδας (ενώ ο τρίτος απομακρύνεται και παρατηρεί την διαδικασία) και διαδοχικά (αφού απομακρυνθεί ο δεύτερος) αυτός στο τρίτο. Ακολούθως, ο τρίτος μεταφέρει το λεκτικό μήνυμα στο πρώτο ο οποίος το συγκρίνει με το γραπτό του. Γίνεται ανακοίνωση από τον τρίτο ενώ οι εκάστοτε παρατηρητές ανακοινώνουν την δική τους παρατήρηση αναφορικά με την ικανότητα του συμβούλου.

Στόχοι της άσκησης α) είναι η επαλήθευση της αδυναμίας των λόγων να μεταφέρουν ακριβώς ένα μήνυμα (8/37/55) και β) η διαπίστωση της ανάγκης να διδαχθούν την τέχνη της Συμβουλευτικής καθόσον οι παρατηρητές διαπιστώνουν το γεγονός αυτό.

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει τη θεώρηση των κυριότερων θεωριών της συμβουλευτικής ψυχολογίας και έχοντας εισαγωγικά ασχοληθεί με το νευρογλωσσικό προγραμματισμό και τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, ας εστιάσουμε την προσοχή μας σε μία πρόταση εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των κάθε λογής διδασκόντων θεμελιωμένη στα όσα προαναφέρθηκαν.

Προτού, όμως, περάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

Κλείνοντας το βιβλίο αυτό με θέμα τη Συμβουλευτική θεωρία και πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης και της υγείας και έχοντας ασχοληθεί αρκετά με το θέμα της υγείας, θα θέλαμε να καταθέσουμε μία πρόταση ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διδασκόντων σε κάθε τύπο και βαθμίδα της εκπαίδευσης, το οποίο θεμελιώνεται σε σύγχρονα επιστημονικά ευρήματα και, το οποίο έχει εφαρμοστεί και αξιολογηθεί από τους ίδιους τους επιμορφούμενους.

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι, αφού ασχοληθήκαμε με τις έννοιες του συστήματος του εαυτού - και ιδιαίτερα με την τόνωση της αυτοεκτίμησης-, τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο και με τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας να ακούσουμε, να δούμε και να αισθανθούμε για τα οφέλη από την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού ψυχοπαιδαγωγικού σχήματος για τους εκπαιδευτικούς μας θεμελιωμένο στα όσα παρουσιάστηκαν μέχρι εδώ.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να: γνωρίζετε τα βασικά στοιχεία που συνιστούν το προτεινόμενο καινοτόμο πρόγραμμα

ΛΕΞΕΙΣ, ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- Εξωτερικό Γεγονός
- Πως το προσλαμβάνει κάθε άνθρωπος; (Αισθητηριακός τύπος ή Τύπος δεκτικότητας του ανθρώπου)
- Πως αντιδρά κάθε άνθρωπος ;
(Σύστημα Εαυτού: Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Αυτοαποτελεσματικότητα)
- Πως το μεταδίδει στους άλλους;
(Διαπροσωπική επικοινωνία)
- Ποια είναι η σχέση της μάθησης με τα ανωτέρω;

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Εξετάζοντας το φαινόμενο της μάθησης από την πλευρά της εκπαίδευσης ενηλίκων πληροφορούμαστε από τον J. Mezirow για την έννοια του Συνειδησιακού Μετασχηματισμού, η οποία αφορά τη διαδικασία σταδιακής επίγνωσης του τρόπου με το οποίο οι στάσεις και οι πεποιθήσεις μας καθορίζουν και περιορίζουν τα μέσα με τα οποία αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και ερμηνεύουμε το περιβάλλον και τον κόσμο. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και επίγνωσης θεωρείται, σύμφωνα με το εν λόγω στοχαστή της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως το βασικότερο κίνητρο για μάθηση και ο σημαντικότερος στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, η οποία οφείλει να ανοίγει νέους ορίζοντες. Πως όμως δημιουργούνται αυτές οι στάσεις;

Εξετάζοντας το αυτό φαινόμενο από την πλευρά της εκπαιδευτικής ψυχολογίας πληροφορούμαστε ότι : η μάθηση θεωρείται είτε ως «δημιουργία μέσα στον εγκέφαλο αναπαραστάσεων από διαδικασίες» (Bandler, R. 1982) είτε ως «αλλαγή στον εαυτό που προέρχεται από γνώση» (Παπαδάτος, Γ. 2003) είτε ως «το αποτέλεσμα

της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου» (Τσίρος Χ. 2007). Κρίσιμη είναι τόσο για τη δημιουργία των πρώτων (αναπαραστάσεων) όσο και τη διαμόρφωση του δεύτερου (εαυτού), αλλά και για την αποτελεσματικότητα μίας διαπροσωπικής επικοινωνίας, είναι η έννοια του Κυρίαρχου Αισθητηριακού Τύπου (Bandler, R. 1988, Tsiros, H. 2009, κ.α).

Ευτυχώς, τόσο ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος όσο και το επίπεδο της βιούμενης αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης αποτελούν δεξιότητες, οι οποίες επιδέχονται βελτίωση με το κατάλληλο εκπαιδευτικό «σχήμα», όπως συνοπτικά πραγματευτήκαμε στα προηγούμενα κεφάλαια.

Από τα ανωτέρω προκύπτει εύλογα το ερώτημα της σύνθεσης των θεωρητικών εννοιών σε ένα «παράδειγμα» σύνδεσης τους με την καθημερινή διδακτική πράξη.

10.1. Αξιολόγηση του προγράμματος

Επειδή, σύμφωνα με τον Rogers, A. (1999)⁷⁰: «ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος συντελεστής ενός προγράμματος και, επομένως, η αξιολόγηση της διδακτικής του αποτελεσματικότητας από τον ίδιο αποτελεί κομβικό στοιχείο για τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί και, συνακόλουθα και για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει». Και επειδή, όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά (Μπαγάκης, Γ. 2003) : «ο συστηματικός αναστοχασμός στις μαρτυρίες της πρακτικής είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων» προχωρήσαμε στη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας από την εφαρμογή του ανωτέρω προγράμματος σε έλληνες εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον ίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων, με το αυτό θέμα, σε 60 περίπου τμήματα, τα οποία παρακολούθησαν περισσότερα από 2000 εκπαιδευτικά και διοικητικά στελέχη της δημόσιας εκπαίδευσης. Το προτεινόμενο πρόγραμμα παρουσιάστηκε στο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο στις 22,23 Μαΐου 2009⁷¹.

Το ερευνητικό εργαλείο (Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων) που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει τέσσερις αξιολογικούς άξονες και 37 ερωτήσεις. Οι άξονες αυτοί είναι: α) ο σχεδιασμός της ενότητας, β) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, γ) το κλίμα μάθησης και οι σχέσεις με τα μέλη της ομάδας, δ) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας σε όλες τις υποπαραμέτρους (Δείκτης Cronbach's α) πάνω από 0,7.⁷²

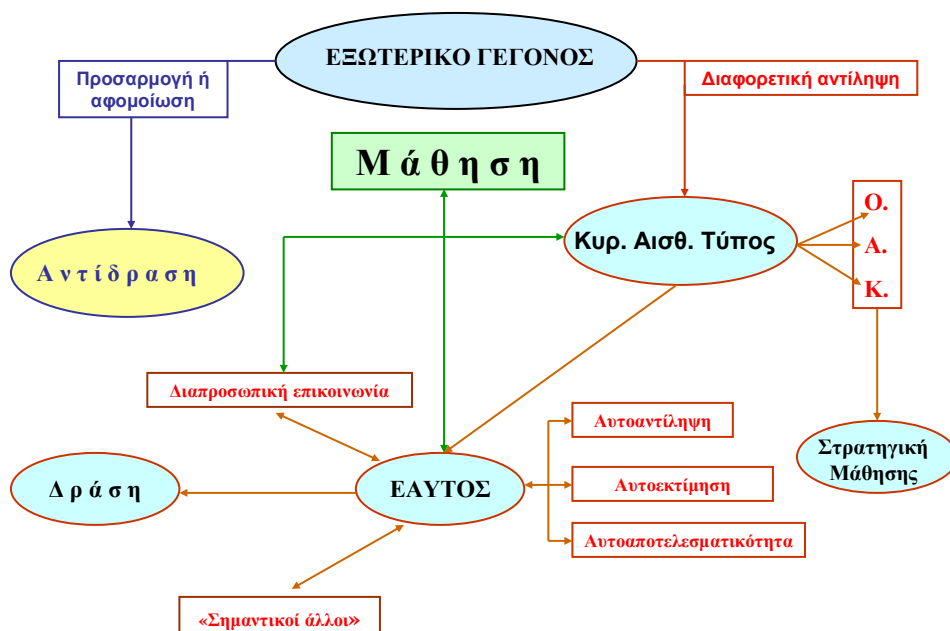
Τα ποιοτικά, θεμελιωμένα στις προτάσεις των ίδιων των επιμορφούμενων, κατέδειξαν συμπεράσματα χρήσιμα για μελλοντικά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του «επιθυμητού» εκπαιδευτή ενηλίκων.

⁷⁰ Πρόκειται για τον Allan και όχι τον Carl Rogers για τον οποίο κάναμε λόγο μιλώντας για την ανθρωπιστική προσέγγιση της ψυχολογίας.

⁷¹ Τσίρος Χ., (2009). Γνωσιακά αντιληπτικά σχήματα, σύστημα του εαυτού και μάθηση : Μία πρόταση εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, Επιστημονικό Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Παράρτημα Κρήτης) με θέμα : «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού», Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 22-23 Μαΐου 2009 (CD περιλήψεων σελ.116-120)

⁷² Τσίρος Τ. Χαράλαμπος (2008). Αξιολόγηση Επιμορφωτικής Παρέμβασης, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008 και στο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (2008), Δημοσιεύσεις, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα, διάρκειας τουλάχιστον 25 ωρών αποσκοπεί σε ανάπτυξη των γνώσεων, καλλιέργεια των θετικών στάσεων και βελτίωση των σχετικών δεξιοτήτων στη βάση των πορισμάτων σύγχρονων σχετικών επιστημονικών ευρημάτων, ως αφορμή για μία δημιουργική συζήτηση και κυρίως ένα εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό μας. Το σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζει με παραστατικό τρόπο το εκπαιδευτικό αυτό «σχήμα».



256

Συμπληρώνοντας τα προηγούμενα αναφέρουμε ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνίσταται από τις παραμέτρους της συναισθηματικής εξάντλησης, της αίσθησης των μειωμένων επαγγελματικών επιτευγμάτων και της αποπροσωποποίησης (Maslach και Jackson, 1986). Το σύνδρομο αυτό στον εκπαιδευτικό σχετίζεται με το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του και αυτό με τη σειρά του με την επαγγελματική του δραστηριότητα είτε ως διδάσκων είτε ως σύμβουλος.

Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση, δηλ. η συναισθηματική διάσταση του συστήματος του εαυτού, είτε ως προβλεπτικός παράγοντας είτε ως αποτέλεσμα, αποτελεί μία πολύ σημαντική παράμετρο της διαδικασίας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και της μάθησης ειδικότερα. Ο μαχόμενος εκπαιδευτικός αλλά και το στέλεχος διοίκησης έχει, πολύ συχνά, να αντιμετωπίσει καταστάσεις πειστικές προς το δικό του σύστημα του Εαυτού, τις οποίες εάν δε μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τότε ούτε το μαθητή του δε θα μπορεί να βοηθήσει. Από την πλευρά του μαθητή, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη έχει θετική συνάφεια με τη σχολική του επίδοση και αποτελεί μία δεξιότητα, η οποία επιδέχεται βελτίωση (Ellis, A. 1973, Τσίρος, X. 2007).

Ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος είναι εκείνη η μεταβλητή που μας βοηθά να προσεγγίσουμε τον τρόπο που ο άνθρωπος προσλαμβάνει, αναπαριστά τον εξωτερικό κόσμο, μαθαίνει και επικοινωνεί με τον συνάνθρωπο και η οποία αποτελεί μία ακόμη δεξιότητα η οποία επιδέχεται εμπλουτισμό (Τσίρος, X. 2007).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ⁷³ δηλώνουν στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός την συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Επίσης, αναμένεται συνάφεια μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών και του αισθητηριακού τύπου. Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη.

Με την κατάλληλη επιμόρφωση είναι δυνατόν να προσεγγισθεί προληπτικά και θεραπευτικά τόσο η διαδικασία της μάθησης από την πλευρά του μαθητή όσο και το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

10.2. Στόχοι και αποτελέσματα του προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ⁷⁴

Οι στόχοι ενός προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ανθρώπων που ασχολούνται με την εκπαίδευση σε κάθε επίπεδο στην τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, στην εκπαίδευση των ενηλίκων, σύμφωνα με το προηγούμενο «νοητικό σχήμα», οφείλουν να είναι οι ακόλουθοι.

✚ Σε επίπεδο στάσεων

1. Να **ευαισθητοποιηθούν** οι εκπαιδευτικοί στον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας και δόμησης της μάθησης ανάλογα με τον Κυρίαρχο Αισθητηριακό Τύπο του διδάσκοντος και του διδασκόμενου

✚ Σε επίπεδο γνώσεων

1. Να **μπορούν να διακριβώνουν** και **να αναγνωρίζουν** τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και το ενδοατομικό προφίλ των μαθητών με κυρίαρχο στοιχείο τον τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας, επί του οποίου βασίζεται η προτιμώμενη στρατηγική μάθησης του κάθε ενός εκπαιδευομένου (μαθησιακό στυλ-learning style)
2. Να **γνωρίζουν** πώς διαμορφώνεται το επίπεδο αυτοεκτίμησης (Ellis)

✚ Σε επίπεδο δεξιοτήτων

1. Να **μπορούν να συντάσσουν** ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο βάσει του ατομικού προφίλ, ήτοι Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, προτιμώμενη Στρατηγική Μάθησης
2. Να **μπορούν να εφαρμόζουν** ένα πρόγραμμα διαμόρφωσης των παράλογων ιδεών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο για την τόνωση της αυτοεκτίμησης, η οποία έχει θετική συνάφεια με τη σχολική επίδοση

⁷³ Χαράλαμπος Τ. Τσίρος, Σάββας Παπαπέτρου, Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο, Επιστημονικό Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα : «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού», Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 22-23 Μαΐου 2009 (CD περιλήψεων σελ.116-120)

⁷⁴ Τσίρος, Χ. (2009), «Γνωσιακά αντιληπτικά σχήματα, σύστημα του εαυτού και μάθηση: Μία πρόταση εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών», Επιστημονικό Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού, 22-23 Μαΐου 2009, Ρέθυμνο.

των μαθητών και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών και αρνητική συνάφεια με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Σύγχρονες έρευνες, και στην ελληνική πραγματικότητα, έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα στη βελτίωση της διδακτικής δεξιότητας αφενός και της μαθησιακής αποτελεσματικότητας αφετέρου από την εφαρμογή του ανωτέρω εκπαιδευτικού σχήματος σε τομείς όπως: η διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο, η διδασκαλία ξένων γλωσσών (Δρυμούρα, Β., 2009), η εκπαίδευση ενηλίκων (Καταρτζής, Ι., 2009), η ειδική αγωγή (Μερμίγκη, Π., 2009).

Προτού, όμως, ολοκληρώσουμε τη μελέτη αυτού του συγγράμματος, καλό είναι να επανέλθετε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου αναστοχαζόμενοι εάν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αγαπητέ αναγνώστη,

Έχοντας μελετήσει το κείμενο που προηγήθηκε, για τις αβλεψίες και ελλείψεις του οποίου ζητάμε την κατανόησή σου, ελπίζουμε ότι θα έχει δημιουργηθεί μέσα σου μία νέα προστιθέμενη αξία σε επίπεδο γνώσεων στάσεων και δεξιοτήτων.

Εσύ είσαι ο καρπός που κρίνει το δένδρο της γνώσης.

Και ο καρπός, όπως μας διδάσκει η φύση, καρποφορεί εκ νέου όταν θαφτεί και αποσυντεθεί μέσα στο χώμα, ποτιστεί και προκύψει το νέο βλαστάρι.

Σκοπός των ανθρωπιστικών μαθημάτων, και δη της Ψυχολογίας, είναι ακριβώς αυτή η νέα καρποφορία.

Είθε, αυτή η νέα καρποφορία μέσα στο δικό σου σύστημα του Εαυτού να γίνει φανερή και στην κοινωνία μας.

Τέλος, ολοκληρώνοντας το βιβλίο που αρχικό του στόχο είχε τη συγγραφή πανεπιστημιακών σημειώσεων για το μάθημα της Ψυχολογίας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του τμήματος Επιστήμης και Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου θα ήθελα να τους ευχαριστήσω όλους μαζί, αλλά και τον καθένα προσωπικά για την ενεργό συμμετοχή τους και την κινητοποίηση που μου παρείχαν για την ανάληψη του μικρού πονήματος που κρατάτε στα χέρια σας. Τους εύχομαι, καθώς και σε σας, ότι το καλύτερο σε προσωπικό, επαγγελματικό και οικογενειακό επίπεδο.

Επίσης, ευχαριστώ τον πρόεδρο καθώς και τα μέλη της διοικούσας επιτροπής του τμήματος για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλλαν αναθέτοντας μου τη διδασκαλία του μαθήματος.

Τελικός κριτής της προσπάθειας είστε όλοι εσείς.

Τρίπολη, 31 Μαΐου 2009

Με την ευκαιρία της ανατύπωσης του βιβλίου που πραγματοποιήθηκε με την κινητοποίηση των σπουδαστών της Ακαδημίας των Πολιτών, στο πρόγραμμα σπουδών της οποίας κλήθηκα να συμμετάσχω ως ένας από το αξιόλογο επιτελείο των ακαδημαϊκών, και ειδικών επιστημόνων που το υλοποιούν, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Πρόεδρο αν. καθηγητή Ε. Παπάνη που με την πρωτοβουλία του να σχεδιάσει και να υλοποιήσει αυτό το σημαντικό όραμα ενός Ανοικτού Λαϊκού Πανεπιστημίου προσφέρει ανεκτίμητες υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο. Εύχομαι καλή επιτυχία σε όλους τους σπουδαστές και στις σπουδάστριες.

Καλαμάτα, 7 Μαρτίου 2013

Τέλος

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bandler Richard and Grinder John (1982) Reframing, Moab, Utah: Real People Press.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bertelson, P., and de Gelder B (2004). "The psychology of multimodal perception". In. Spencer, C. and Driver, J., eds. Crossmodal Space and Crossmodal Attention. Oxford University Press, pp 141–177.
- Bloom, B. S. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill.
- Boersma, J. Frederick and Chapman, W. James (1992). Perception of Ability Scale for Students. L.A., U.S.A.: western psychological services.
- Botsaris, E.A (2001).Self-concept and Self-esteem. Ellinika Grammata, Athens, Greece.
- Boyd L.Barry & Murphrey P.(2004).Theresa Journal of Southern Agricultural Education Research, Vol.54,Nuber 1.
- Brookover, W.B., & Gotlieb, D. (1964). Sociology of education. New York: American Book Company.
- Chandrasekaran, Balakrishnan (2007). "Multimodal Cognitive Architecture: Making Perception More Central to Intelligent Behaviour". In: Seminario De Computation, Viernes Aprl 2007 and in :MIT Press/AAAI Press-published book on Diagrammatic Reasoning, 1991.
- Curry, L. (1987) Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards. Ottawa, Ontario, Canadian College of Health Service Executives.
- Druckman (1988), Enhancing Human Performance: Issues, Theories, and Techniques.
- Duane Brown, Walter Pryzwansky, Ann Schulte (επιμ. Χατζηχρήστου Χρυσή) (2006). Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική, Τυπωθείω, Αθήνα.
- Ellis, A., (1973). "Rational-emotive therapy". In Cotsini, Raymond (ed).Current psychotherapies. Illinois: F.E.Peacock. Publis.Inc.
- Erikson, E., (1963). Chilhood and society. (2nd ed.) New York: Norton.
- Felder & Silverman (1988). Learning and Teaching Styles, In Engineering Education, article, Engr, Education, 78 (7),p.p. 674-681
- Felder & Spurlin (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles, Int. J.Engng Ed.Vol.21,No.1,pp.103-112, Printed in Great Britain
- Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection To improve the academy, (11), 137-149.

- Johnson, Kerry (1998). *Subliminal Selling Skills*. New York, U.S.A.: AMACOM.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R.S.(1984).Classroom factors affecting student's self-evaluations: An international model. *Review of Educational Research*, 54,301-325.
- Mcgurk, H., Macdonald, J., (1976). "Hearing lips and seeing voices". In: *Nature* 264, 746-748.
- McGurk, Harry, MacDonald, John (1976). "Hearing lips and seeing voices" .In : *Nature* 264, 746-748.
- Mezirow, J., (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass ,San Francisco.
- Nagel, R., Reese, M., Reese, E., Siudzinsky, R.(1985). *Mega Teaching and Learning*. Metamorphous Press. Portland,OR.
- Papadatos, J.(2001). *Psychophysiology*, Athens, Greece.
- Richards, C. Jack., Rogers, S. Theodore (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C., (1976). Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*,46,407-441.
- Silver and others (1997). *Integrating Learning Styles and Multiple Intelligence*, article, *Educational Leadership*, Vol.55 (1). Pp22-27
- Taylor, Carol . Lillis Carol, Le Mone Priscilla, *Θεμελιώδεις αρχές της Νοσηλευτικής, εκδόσεις Πασχαλίδη , Αθήνα,*
- Tsiros, H. (2009). "Achievement in maths and its relationship with the dominant representational type, academic self-concept, intelligence in Greek primary schools". In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M. & Sakonidis, C. (Eds.). *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1., Thessaloniki, Greece: PME. 1- 121
- Van Nagel, G., Reese, J. Edward, Reese, Maryann, Siudzinski, Robert (1985). *Mega Teaching and Learning*. Portland, U.S.A: Metamorhous Press.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bandler, Richard & Grinder John : Frogs into Princes, REAL PEOPLE PRESS,1979.Ελληνική μετάφραση: Από Βάτραχοι Πρίγκιπες, εκδόσεις ΑΛΚΥΩΝ,1999

Cohen, D.H., Stern, V., Balaban, N. (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Mezirow, J., Fostering Critical Reflection In Adulthood, Jossey-Bass, San Francisco, 1990

Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ., &Γιαννίστας, Ν.Δ. (1997). Οδηγός εξεταστή για το Ελληνικό Wisc-III. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γεωργίου, Ν. Σ.(2006), Εκπαιδύοντας ψυχολόγους στη συμβουλευτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μιχάλης (1998). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κόκκος, Α., Η Ιδιαιτερότητα και ο σκοπός τα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κρίβας Σπύρος (2002). Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Λεονταρή, Α. (1996), Αυτοαντίληψη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μαλικιώση, Μ.-Λοίζου,(1999), Συμβουλευτική ψυχολογία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μέλλον, Ρ. (1998).Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μερμίγκη, Π. (2005). Διπλωματική εργασία με θέμα: «Η ψυχοσεξουαλική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση». Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπότσαρη, Εύη (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπούκας, Δ., Βορεάδου, Ροδιανή (2000), Η Τεχνολογία της Αλλαγής, Αριστεία, Αθήνα

Μπούκας, Θ., Μπούκας, Δ., Βορεάδου Ροδιανή 2006, Ξεπετάξτε το διάβασμα, Επιμορφωτική Συμβουλευτική, Αθήνα

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2000). Πολλαπλή Νοημοσύνη, μτφ άρθρων.
- Παπαδάτος, Γιάννης (2003). Ψυχοφυσιολογία, Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλατζή-Αζίζι, Α., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πλατσίδου, Μαρία, Ζαγόρα Χριστίνα (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων, άρθρο, Παιδαγωγική Επιθεώρηση τχ 42, σσ.160-177
- Ρούσσου, Α. (2002). Θέματα Ψυχομετρίας στην Κλινική Πράξη και Έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσίρος Χ. (2007). Η αυτοαντίληψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τις ικανότητές τους και η σχέση της με τη νοημοσύνη και τη σχολική επίδοσή τους, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα. (υπό έκδοση).
- Τσίρος Χ. (2006). Πανεπιστημιακή εκπαίδευση του επαγγελματία υγείας στη συμβουλευτική: Αναγκαιότητα και Προοπτικές, Αθήνα.
- Τσίρος Χ. (2007). Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματική εξουθένωση του επαγγελματία υγείας, Αθήνα.
- Τσίρος Χ. (2008). Συμβουλευτική στο χώρο της υγείας, Αθήνα.
- Τσίρος, Τ. Χαράλαμπος (2006). Ο Αισθητηριακός Τύπος (Α.Τ.) του ατόμου ως ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχετίζεται με την ατομική και κοινωνική υγεία.: Μία συμβολή στον προβληματισμό του σύγχρονου ιατρού. Στο: «ΡΥΣΜΟΣ», τ.13. Και στο: Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη.
- Τσίρος, Τ. Χαράλαμπος (2007). Κλίμακα Διερεύνησης των Ικανοτήτων Αυτοαντίληψης των μαθητών σε σχέση με το Σχολείο - Κ.Δ.Ι.Α.Σ, Εθνική βιβλιοθήκη.
- Τσίρος, Τ. Χαράλαμπος (2008). Αξιολόγηση Επιμορφωτικής Παρέμβασης, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008 και στο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (2008), Δημοσιεύσεις, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη.
- Τσίρος, Τ. Χαράλαμπος (2008). Αυτοεκτίμηση, Επαγγελματική εξουθένωση και Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του αισθητηριακού τύπου. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008 και στο : Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (2008), Δημοσιεύσεις, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη.
- Τσίρος, Χαράλαμπος (2008). Αισθητηριακός τύπος, ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση (ερευνητική μελέτη). Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ε.ΚΕ.Π.Σ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές, Τόμοι Ι, ΙΙ, ΙΙΙ, κ.κ.

Χριστοπούλου, Α., (1996). Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος Μέτρηση και Αξιολόγηση Προσωπικότητας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: ΦΥλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.)

Παράρτημα 2: Διαδικασία Αξιολόγησης Διδακτικής Πράξης (Δ.Α.ΔΙ.Π.)

Παράρτημα 3 : Ερωτηματολόγιο αρχικής γνωριμίας (1)

Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο Ενδιάμεσης Αξιολόγησης Από Τους Φοιτητές (2)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Μάθημα: **Ψυχολογία**

Ενότητα:

Πηγές:

Σχολή Θετικών Επιστημών και
Τεχνολογίας

**Τμήμα Επιστήμης και
Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών**

A/A Φύλλου:

Είδος Φύλλου: Θεω. Εμπ. Αξ.

Ημερομηνία:

Ανήκει στ.....:

ΦΥλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) : Στόχοι και Οδηγίες χρήσης

Το φύλλο πρωτότυπης εργασίας που ακολουθεί σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τον διδασκόμενο, αλλά και τον διδάσκοντα. Στηρίχτηκε στα πορίσματα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών αφ' ενός, και στην πλούσια εμπειρία, εξειδικευμένη γνώση και διάθεση για προσφορά αφ' ετέρου.

Αποτελεί ένα απαραίτητο διδακτικό και συγχρόνως αυτοαξιολογικό εργαλείο⁷⁵, το οποίο καλλιεργεί τη μεταγνωστική δεξιότητα μέσα από την μεθοδολογία της κατευθυνόμενης καταγραφής σημειώσεων.

Μαθησιακοί στόχοι και οδηγίες χρήσης

A. ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Στόχος μας είναι να καλλιεργήσουμε στο φοιτητή την **κριτική, αναλυτική ικανότητα**. Να μάθει πως εμπλεκόμενο ο **ειδικός**, διδακτικός ή μαθησιακός να επιλέγει το σημαντικό από το πληροφοριακό.

Ζητάμε από το φοιτητή να κυκλώσει μέσα στο κείμενο του διδακτικού εγχειριδίου τις λέξεις που κατά την εκτίμησή του εκφράζουν το σημαντικότερο νόημα κάθε (νοηματικής) ενότητας, και να τις μεταφέρει εδώ.

B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ⁷⁶

Στόχος να εντοπιστεί, επιλεγεί ανάλογα με τον στόχο.

Ζητάμε από το φοιτητή να αντιστοιχήσει σε κάθε λέξη – κλειδί, που ήδη έχει προεπιλέξει, έναν τουλάχιστον γνωστικό στόχο. Η ανάγκη για σύνδεση της ύλης και με τους εκφραστικούς – βιωματικούς στόχους έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τα "θεωρητικά" μαθήματα.

Γ. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Στόχος μας είναι η δημιουργία **εποπτείας** με την οπτικοποίηση μέσω ενός σχεδιαγράμματος – ζωγραφιάς το οποίο θα συνδέει, με τον τρόπο που ο ίδιος ο εμπλεκόμενος θα επιλέξει, ανάλογα με τον κυρίαρχο αισθητηριακό τύπο του και την αντίστοιχη προσωπική στρατηγική μάθησης, το **ΤΙ** (δηλαδή λέξεις κλειδιά) με το **ΓΙΑΤΙ** (δηλαδή οι στόχοι) μέσω του **ΠΩΣ** (ανάλογα ρήματα) ώστε να κατασκευάσει την προσωπική του εσωτερική αναπαράσταση (mind map).

Ζητάμε από το φοιτητή να σχεδιάσει το πως φαντάζεται ότι συνδέονται εννοιολογικά, χρονολογικά ή σύμφωνα με όποιο άλλο τρόπο αυτός επιλέξει, τις λέξεις κλειδιά μεταξύ τους και με το κύριο θέμα του μαθήματος.

⁷⁵ Ερευνητικά πορίσματα έχουν καταδείξει το γεγονός ότι όσο περισσότερο εμπλέκεται ο διδασκόμενος στο ΤΙ (ύλη) και στο ΓΙΑΤΙ (στόχοι) της διδασκαλίας, τόσο πιο ικανοποιημένος, κινητοποιημένος και άρα αποτελεσματικός γίνεται ο ίδιος.

Δ. ΛΕΞΕΙΣ – ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ "ΘΗΣΑΥΡΟΦΥΛΑΚΙΟ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ"

Στόχος είναι η δημιουργία ενός **πνευματικού** θησαυροφυλακίου όπου με τη μορφή ενός ευρετηρίου αξιών θα αποθηκεύονται προς χρήση οι ηθικές, αισθητικές και άλλες πνευματικές αξίες.

Ζητάμε από το φοιτητή να καταγράψει στο αλφαβητικό ευρετήριο (τετράδιο) τις έννοιες – αξίες και την ταυτότητά τους.

Ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στόχος είναι να ασκηθεί ο διδασκόμενος στη χρήση ενός πολύτιμου εφοδίου , δηλαδή της ικανότητας:

- 1] να **ανασυνθέσει** τις λέξεις κλειδιά σε μια περίληψη της ενότητας,
- 2] να **εξαγάγει** το κύριο συμπέρασμα (**αξιολόγηση**) και
- 3] να **μπορεί να αναδιηγηθεί** το μάθημα με το δικό του έγκυρο και μοναδικό τρόπο,
- 4] να **αυξήσει το Αυτοσυναίσθημά** του (υγιής Αυτοεκτίμηση).

Ζητάμε από το φοιτητή να γράψει μια περίληψη μεγέθους μιας παραγράφου, χρησιμοποιώντας τις λέξεις – κλειδιά. Με τη βοήθεια του σχετικού κειμένου ή όχι ο εμπλεκόμενος παρουσιάζει το θέμα ενώπιον της ομάδας του.

ΣΤ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ Ή ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ (Σκέψεις – Αισθήματα – Δράση)

Στόχος να ασκηθεί ο διδασκόμενος στην **κατανόηση, αφομοίωση και διατήρηση** στη μνήμη του της παρεχόμενης γνώσης μέσω της σύνδεσής της με ένα υπαρκτό (τόρα ή στο παρελθόν) ή προτεινόμενο (για το μέλλον) **βιωματικό** γεγονός από την προσωπική ή κοινωνική του ζωή.

Ζητάμε από το φοιτητή να ανακαλέσει ή να δημιουργήσει ένα γεγονός και να καταγράψει με τη σειρά τις σκέψεις, τα συν-αισθήματα και τη δράση που βίωσε ή προτείνει σύμφωνα με τη ακολουθία:

Όπως **σκέπτομαι** έτσι **αισθάνομαι**

Όπως **αισθάνομαι** έτσι **δρω**

Ζ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ / ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στόχος είναι να εκφράσει ο ίδιος ο εμπλεκόμενος **ελεύθερα** τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προτάσεις του για όλα τα προηγούμενα αλλά και να δημιουργήσει τις δικές του ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης.

Με βάση ατές τις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες θα συλλέγονται σε κάθε μάθημα θα καταρτισθεί ένα αρχείο ερωτήσεων, από όπου και θα πραγματοποιηθεί η τελική αξιολόγηση του μαθήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Μάθημα: **Ψυχολογία**

Ενότητα:

Πηγές:

Σχολή Θετικών Επιστημών και
Τεχνολογίας

Τμήμα Επιστήμης και
Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών

A/A Φύλλου:

Είδος Φύλλου: Θεω. Εμπ. Αξ.

Ημερομηνία:

Ανήκει στ.....:

.....

Φύλλο Πρωτότυπης Εργασίας (ΦΥ.ΠΡ.Ε.) :
Διδακτικό και Αυτοαξιολογικό μέσο

A. ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

B1. Γνωστικοί

6. να αξιολογώ
5. να εφαρμόζω
4. να συνθέτω
3. να αναλύω
2. να κατανοώ
1. να γνωρίζω

B2. Συμπεριφορικοί – Βιωματικοί

.....

.....

Γ. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Δ. ΛΕΞΕΙΣ – ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ "ΘΗΣΑΥΡΟΦΥΛΑΚΙΟ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ"

Ε. ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

**ΣΤ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΕΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ Ή ΥΠΟΘΕΤΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ
(Σκέψεις – Αισθήματα – Δράσεις)**

Ζ. . ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ / ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Διαδικασία Αξιολόγησης Διδακτικής Πράξης (Δ.Α.ΔΙ.Π.)

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να περιγράψει μία διαδικασία ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης της βαθμολογίας ως μεθόδου αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας σε επίπεδο γνώσεων.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη της ενότητας θα είστε σε θέση να:

- Ελέγξετε την επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία μίας αξιολογικής διαδικασίας για τον έλεγχο των γνώσεων που αποκτήθηκαν
- Εφαρμόσετε μία ανάλογη διαδικασία σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

- αξιολόγηση
- τελική βαθμολογία

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Πιστεύουμε ότι οι αρχές για την Διασφάλιση της Ποιότητας, ο ρεαλισμός, η διαφάνεια και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ακολουθούν την πορεία ανάπτυξης κάθε παιδαγωγικής διαδικασίας.

Ειδικότερα, στόχος της εργασίας αυτής δεν είναι να συμβάλει στη δημιουργία ενός ακόμη μεγαλύτερου μαθησιακού άγχους, σε αυτό που ήδη υφίσταται τόσο για τον παιδευομένο αλλά και για τον παιδαγωγό, αλλά να συνεισφέρει σε μία ισότιμη, δημιουργική μεταξύ τους σχέση.

Εάν η πρόταση εργασίας που προτείνεται, κατορθώσει να φέρει την έννοια της βαθμολογίας ως μεθόδου αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας στο επίκεντρο του προβληματισμού των δύο συντελεστών του παιδαγωγικού γίγνεσθαι, του παιδαγωγού και του ίδιου του παιδευομένου, και να απομυθοποιήσει κάποιες διαστάσεις της βαθμολογίας που αιωρούνται ως νεφελώδη στερεότυπα στον ουρανό των αντιλήψεων και στάσεων των «Σημαντικών άλλων» για τους φοιτητές, δηλαδή γονέων και διδασκόντων, ο γράφων θα θεωρεί ότι έχει επιτύχει τον σκοπό του και έχει αμειφθεί πλουσιοπάροχα.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1. Η όσο το δυνατόν πληρέστερη και πιο αντικειμενική καταγραφή της μαθησιακής πορείας του διδασκόμενου.
2. Η εμπλοκή του διδασκόμενου στη δική του αξιολόγηση. Η εμπλοκή αυτή είναι δυνατόν να γίνει ανάλογα και με την ηλικία του σε ένα από τα στάδια που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2.1. Σε μαθητές γυμνασίου και φοιτητές π.χ. μπορεί να επιδιωχθεί η εμπλοκή τους ακόμη και από το στάδιο της συμπλήρωσης του Φύλλου Ποιότητας Δοκιμασίας. Εδώ, ο διδασκόμενος μπορεί να καταθέσει τους προβληματισμούς του

για τους ειδικούς στόχους που επιδιώκει να αξιολογήσει η συγκεκριμένη δοκιμασία. Μπορεί, ακόμη, να επεκταθεί η σχετική προβληματική αναφορικά και με τους γενικούς στόχους της ενότητας ή/ και του μαθήματος.

2.2. Ένα επόμενο στάδιο εμπλοκής του διδασκόμενου είναι εκείνο της κατασκευής της ίδιας της Δοκιμασίας. (Στάδιο 2.α στη Διαδικασία για την υποβολή της δοκιμασίας). Το περιεχόμενο, η μορφή είναι από τα πρώτα στοιχεία που θα μπορούσαν να συζητηθούν εδώ καθώς και η μορφή του Εντύπου Απαντήσεων (Στάδιο 2β).

Η κατασκευή του Ατομικού Πρωτοκόλλου Βαθμολόγησης (Υποδ. 2.γ) μπορεί να είναι μία θαυμάσια ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ο ίδιος ο διδασκόμενος τις δυσκολίες μίας αντικειμενικής βαθμολόγησης. Ακόμη, εδώ δίνεται η ευκαιρία για μία πραγματική αυτοαξιολόγηση και μία ομαδική συνεργασία των διδασκόμενων. Οι διδασκόμενοι θα μπορούσαν να βαθμολογήσουν ο ένας τον άλλον απολαμβάνοντας τη χαρά της συνεργασίας. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν απλά να βαθμολογήσουν την επίδοσή τους με βάση τις οδηγίες βαθμολόγησης, στην σύνταξη των οποίων θα μπορούσαν να συμμετέχουν.

2.3. Ένα επόμενο και καταλυτικό ίσως στάδιο που μπορεί να εμπλακεί ο ίδιος ο διδασκόμενος είναι το στάδιο της Στατιστικής Αξιολόγησης (Στάδιο 5, στην Διαδικασία για την υποβολή Δοκιμασίας) με τις συνεπαγόμενες ερμηνείες και συμπεράσματα.

Εδώ, είναι που ανήκει η απόδοση στο ίδιο τον διδασκόμενο της πρέπουσας ανατροφοδότησης από τον κόπο και το ενδιαφέρον που κατέβαλε.

Πρόκειται για το στάδιο εκείνο που απαιτεί λεπτούς ψυχολογικούς χειρισμούς από την πλευρά του παιδαγωγού. Πρόκειται για το στάδιο του R (Response) σύμφωνα με την συμπεριφορική θεώρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Πρόκειται για το σημείο όπου το παιδαγωγικό ενέργημα θα δικαιωθεί ή όχι.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1ο Στάδιο: Φύλλο Ποιότητας Δοκιμασίας (Υποδ. 1)

Ο στόχος που επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσα από την συμπλήρωση αυτού του ΦΥ.ΠΟ.Δ. είναι να δοθεί η δυνατότητα στον ίδιο τον διδάσκοντα να γνωρίσει και να αξιολογήσει μία προϋπάρχουσα δοκιμασία στην οποία του ζητείται να υποβάλλει τους διδασκόμενους ή / και να δημιουργήσει μία νέα δική του δοκιμασία.

Με την καταγραφή των πληροφοριών που προβλέπει το ΦΥ.ΠΟ.Δ. επιδιώκεται η καταγραφή της ταυτότητας της δοκιμασίας. Ακόμη, διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων που ήδη έχουν ή/και πρόκειται να το χρησιμοποιήσουν.

Το πρώτο που ζητείται να καταγραφεί στο φύλλο αυτό είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ταυτότητα της δοκιμασίας. Τέτοια στοιχεία είναι, η τάξη που απευθύνεται, το Μάθημα και η Ενότητα που αφορά. Ακόμη η ημερομηνία που εδόθη η δοκιμασία. Τα πληροφοριακά αυτά στοιχεία κωδικοποιούνται στον Κωδικό της Δοκιμασίας. Έτσι, ο Κωδικός κάθε δοκιμασίας έχει την εξής μορφή:

Τάξη/ Μάθημα/ Ενότητα/ Ημερομηνία ή αύξοντα αριθμό

Παράδειγμα οι κάτωθι πληροφορίες:

A/ Ψυχολογία/ Εισαγωγή στην ψυχολογία/ Πρώτη Δοκιμασία Τριμήνου στις 15/10/2009 μεταφράζονται ως: A/ ΨΥΧ/ ΕΙΣΑΓ/ 15-11-09

Μία άλλη σημαντική πληροφορία είναι η ύλη που προορίζεται να εξετάσει η συγκεκριμένη δοκιμασία ειδικότερα στοιχεία όπως της εξεταστέας ύλης είναι το βιβλίο, κεφάλαιο και η σελίδα του βιβλίου. Μία επίσης χρήσιμη πληροφορία είναι η

πηγή απ' όπου προήλθε η δοκιμασία. Πρόκειται π.χ. για ένα κριτήριο του διδακτικού εγχειριδίου ή για μεταφορά από μία εξωτερική πηγή (π.χ. Βιβλιογραφία ή ένα διδακτικό βοήθημα) ή πρόκειται απλά για μία αυτοσχέδια (και συχνά τόσο χρήσιμη παρά την υστέρησή της σε εγκυρότητα και αξιοπιστία) δοκιμασία;

Στο τελευταίο τμήμα της σειράς, καταγράφεται ο χρόνος που προβλέπεται να διατεθεί στους διδασκόμενους για τη δοκιμασία.

Μία άλλη χρήσιμη πληροφορία η οποία παίζει σημαντικό ρόλο προκειμένου να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα από την Στατιστική Αξιολόγηση (Στάδιο 5ο) και ειδικότερα ο Βαθμός Ευκολίας (Β.Ε.) και Βαθμός Διαφοροποίησης (Β.Δ.) είναι ο τύπος της δοκιμασίας.

Εδώ, μια πρόταση κατάταξης των δοκιμασιών είναι διερευνητικό, εμπεδωτικό, αξιολογικό. Το πρώτο δίνεται πχ. όταν ο διδάσκων έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με το τμήμα. Άλλη περίπτωση είναι το τμήμα να έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με ένα νέο γνωστικό αντικείμενο. Ένα παράδειγμα είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των διδασκόμενων σχετικά με ένα θέμα πριν την διεξαγωγή μίας σχετικής εισήγησης.

Η εκ νέου καταγραφή των στάσεων των διδασκόμενων μετά την εισήγηση θα μας έδινε μία εικόνα της αποτελεσματικότητας της εισήγησης (Βλ. το παράδειγμα εφαρμογής που αφορά την ημερίδα με θέμα «Η διερεύνηση των στρεσογόνων προσδοκιών και η τόνωση της αυτοεκτίμησης» που πραγματοποιήθηκε την 1^η Απριλίου 2009 η οποία αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες και συντάχθηκε σχετική μελέτη από ομάδα φοιτητών). Τέλος, εδώ καταγράφεται το ονοματεπώνυμο του ανθρώπου που κατασκεύασε τη δοκιμασία (Κατασκευαστής) καθώς και εκείνων που έχει την ευθύνη για την τελική της αξιολόγηση (Αξιολογητής)

2ο Στάδιο : Στόχοι ειδικοί

Εδώ, περιγράφονται όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά οι ειδικοί στόχοι της δοκιμασίας. Χρήσιμο θα ήταν, όπου είναι δυνατόν, να προκύπτει μία αντιστοιχία μεταξύ των ειδικών στόχων και του τρόπου βαθμολόγησης που περιγράφεται στο Ατομικό Πρωτόκολλο Βαθμολόγησης (Υποδ. 2γ).

Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να γίνει μία αποδελτίωση των λαθών με αναφορά στην αντίστοιχη βαθμολογία

3ο Στάδιο : Βαθμολογία

Στα κελιά του σχετικού πίνακα καταχωρούνται οι βαθμοί που έδωσε ο βαθμολογητής σε κάθε αξιολογούμενο. Για λόγους τήρησης της ανωνυμίας σε περίπτωση χρήσης του ΦΥ.ΠΟ.Δ. πέρα από την ανατροφοδότηση ενός συγκεκριμένου προσώπου, οι διδασκόμενοι εμφανίζονται με κωδικό και όχι με τα ονοματεπώνυμά τους.

Για την βαθμολόγηση των ατομικών δοκιμασιών υπενθυμίζεται ο σχετικός προβληματισμός γύρω από την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης, η ανάπτυξη του οποίου θα ξεπερνούσε τα όρια της παρούσας εργασίας.

4ο Στάδιο : Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Η ενότητα αυτή του ΦΥ.ΠΟ.Δ. συμπληρώνεται από τον διδάσκοντα μετά την στατιστική αξιολόγηση της δοκιμασίας, οπότε και συμπληρώθηκε το σχετικό έντυπο (Φύλλο Στατιστικής Αξιολόγησης Δοκιμασίας - Υποδ. 5). Οι πιθανές επιλογές εδώ είναι τρεις.

Πρώτη επιλογή, εφόσον από την μελέτη του ανωτέρω φύλλου δεν διαπιστωθεί ανάγκη για περαιτέρω δράση, είναι η αρχειοθέτηση των ΦΥ.ΠΟ.Δ. (όπου συμπληρώνεται το αντίστοιχο τετραγωνίδιο).

Δεύτερη επιλογή είναι να συμπεράνει ο διδάσκων ότι απαιτείται ενισχυτική διδασκαλία σε ένα ή περισσότερους διδασκόμενους σε μία συγκεκριμένη δεξιότητα ή γνώση που προέβλεπε η δοκιμασία. Η περίπτωση αυτή προκύπτει από την μελέτη του Ατομικού Πρωτοκόλλου Βαθμολόγησης και της ενδεχόμενης αποδελτίωσης των λαθών. Στην περίπτωση αυτή σημειώνεται τα ονοματεπώνυμα των προς επαναξιολόγηση διδασκόμενων στα οποία θα προσφερθεί ενισχυτική διδασκαλία καθώς και ο χρόνος που προβλέπεται να πραγματοποιηθεί. Στην επόμενη σειρά καταγράφεται ο χρόνος διεξαγωγής της νέας επαναξιολόγησης της μικροομάδας.

Τρίτη περίπτωση είναι η απόφαση του διδάσκοντος να διδάξει από την αρχή σε ολόκληρο το τμήμα την ενότητα που αφορούσε η συγκεκριμένη δοκιμασία. Στην περίπτωση αυτή καταγράφεται ο χρόνος διεξαγωγής της καθώς και ο χρόνος της επαναξιολόγησης που θα ακολουθήσει.

Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο αξιολογητής από την μελέτη των στοιχείων που καταγράφηκαν στο ΦΥ.ΠΟ.Δ. καθώς και στο ΦΥ.ΣΑ.Δ (Φύλλο Στατιστικής Αξιολόγησης Δοκιμασίας).

5ο Στάδιο : Εκτύπωση ελέγχου προόδου

Οι ενέργειες που απαιτούνται είναι ως ακολούθι.

1. Εισαγωγή βαθμολογίας ανά δοκιμασία (S.P.S.S. ή Excel, ή σε ειδικό λογισμικό που έχει κατασκευάσει σε συνεργασία μαζί μας ο Κοινωνικός ψυχολόγος –ερευνητής Δρ.. Σάββας Παπαπέτρου). Η εισαγωγή αυτή γίνεται αμέσως μετά την βαθμολόγηση κάθε δοκιμασίας

2. Εκτύπωση Καρτέλας Επίδοσης Διδασκόμενου (Υποδ. 5)

Η καρτέλα αυτή περιέχει τα ακόλουθα.

2.1. Πίνακα με τους βαθμούς που πήρε ο αξιολογηθείς σε κάθε δοκιμασία. Στον πίνακα αυτό εμφανίζονται ακόμη ο μέσος όρος της επίδοσης του τμήματος που ανήκει ο συγκεκριμένος διδασκόμενος (x), η τοπική απόκλιση (s). Επίσης, εμφανίζονται οι τυπικοί βαθμοί Z με τους οποίους απεικονίζεται η συγκριτική θέση του μέσα στο τμήμα του.

2.2. Γραφική παράσταση των συνήθων βαθμών (x) και των τυπικών βαθμών (z) του διδασκόμενου ως προς το χρόνο και για κάθε μάθημα.

Με τους συνήθεις βαθμούς (υπό το φως του ελέγχου ότι τηρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας αλλά και της βαθμολόγησης καταγράφεται η μαθησιακή επίδοση ως προς τους στόχους της δοκιμασίας.

Ενώ με τις τυπικές τιμές (z) καταδεικνύεται η πορεία της θέσης του διδασκόμενου μέσα στο δικό του τμήμα ως προς την μαθησιακή του πορεία.

2.3. Τα προσωπικά σχόλια του κάθε διδάσκοντος για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Στο χώρο αυτό ο διδάσκων εκφράζει πέρα και πάνω από την μαθητική επίδοση η οποία ούτως ή άλλως περιγράφεται αναλυτικά από τις προηγούμενες δύο ενδείξεις (πίνακες και γραφική παράσταση) τις προσωπικές περιγραφικές και προτρεπτικές παρατηρήσεις προς τον διδασκόμενο.

Ερωτηματολόγιο Πρώτης Γνωριμίας (1)

Αγαπητέ φοιτητή, Αγαπητή φοιτήτρια,

Σου απευθύνουμε εγκάρδια το Καλώς Όρισες στο Τμήμα .

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου σκοπό έχει να μας διευκολύνει να σε γνωρίσουμε από κοντά ώστε να μπορούμε να σου προσφέρουμε ότι το καλύτερο για σένα..

Σε παρακαλούμε να το συμπληρώσεις να μας το παραδώσεις εφόσον και εσύ το επιθυμείς.

1. Δώσε μας τα στοιχειώδη προσωπικά σου στοιχεία :

- Όνομα: Προαιρετικό _____
- Επώνυμο : Προαιρετικό _____
- Φύλο: Άνδρας _____ Γυναίκα _____
- Τόπος γεννήσεως : _____
- Τόπος καταγωγής : _____
- Ποια ήταν η θέση της σχολής που φοιτάς στις προτιμήσεις σου; _____

2. Να γράψεις κάποιο δικό σου χαρακτηριστικό που θα ήθελες να μας κάνεις γνωστό για να σε γνωρίσουμε καλύτερα :

3. Τώρα που αποφάσισες να φοιτήσεις στην σχολή ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που σε οδήγησαν στην απόφαση αυτή;

4. Αφού καθορίσεις τον πιο σημαντικό από τους ανωτέρω λόγους να τον συσχετίσεις με κάποια συγκεκριμένη περίπτωση στη ζωή σου.

π.χ., Έρχομαι στη σχολή για να _____ ώστε να μπορώ να -

5. Να γράψεις ποιες είναι οι προσδοκίες σου :

- από τους ανθρώπους που έχουν αναλάβει να σας διδάξουν

- από το μάθημα της Ψυχολογίας:

6. Να σκεφθείς ποιοι είναι οι «σημαντικοί άλλοι» στην ζωή σου

7. Τι νομίζεις ότι νομίζει ο καθένας από αυτούς για σένα;

8. Τι θα ήθελες να νομίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» για σένα ;

9. Τι θα ήθελες να νομίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» ότι νομίζεις εσύ για τον εαυτό σου;

10. Εκτίμησε τον βαθμό της αυτοεκτίμησης σου σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10 στους 3 τομείς της ύπαρξής σου:

Γνωστικό _____

Συναισθηματικό _____

Πραξιακό (Δράση- Συμπεριφορά) _____

11. Κάτι διαφορετικό που θα ήθελες να συμπληρώσεις:

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ
ΚΑΘΕ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΔΩΣΕΣ ΕΔΩ ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΛΥΤΩΣ
ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΕΙ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ερωτηματολόγιο Ενδιάμεσης Αξιολόγησης από τους Φοιτητές (2)

1. Ποιές ήταν οι προσδοκίες σας από το μάθημα της Ψυχολογίας πριν την έναρξή του ;

2. Ποια είναι η γνώμη σας σήμερα από την παρακολούθηση του μαθήματος της Ψυχολογίας ;

Χειρότερη από την αρχική_____ Ίδια με την αρχική_____ Καλύτερη από την αρχική_____

3. Πιστεύετε ότι θα σας φανούν χρήσιμες οι γνώσεις που αποκτήσατε; Γιατί και με ποιό τρόπο θα μπορούσατε να τις αξιοποιήσετε;

4. Ποιά είναι η γνώμη σας για την θεωρητική παρουσίαση των ενοτήτων; Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προχωρήσουμε σε κάποιες τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας ανάγκες; Προτεινόμενα νέα θέματα;

5. Ποιά είναι η γνώμη σας για την πρακτική άσκηση ; Σας βοηθάει να εμπεδώσετε τις θεωρητικές σας γνώσεις ;

6. Ο διδάσκων ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ενοτήτων και στις δικές σας ανάγκες; Πιστεύετε ότι είναι «κατάλληλος» και «μεταδοτικός» ;

7. Πιστεύετε ότι η διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη είναι επαρκής για την υλοποίηση του μαθήματος ;

8. Πώς κρίνετε το γενικότερο κλίμα διεξαγωγής του μαθήματος, τις σχέσεις σας με τους άλλους φοιτητές και το διδάσκοντα ;

9. Πώς κρίνετε τη δική σας συμμετοχή στο μάθημα της Ψυχολογίας ;

10. Οι προτάσεις σας για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος και την επίλυση τυχόν προβλημάτων, μας είναι πολύτιμες. Παραθέστε τις.

11. Πόσα μαθήματα έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα: _____

Παρακαλούμε βαθμολογήστε το μάθημα της Ψυχολογίας που παρακολουθείτε, αιτιολογώντας τη βαθμολογία σας.

12. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

13. ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

14. ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΠΟΚΤΑΤΕ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΕ ΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

15. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

16. ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ - ΥΛΙΚΟ

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

17. ΔΙΔΑΣΚΩΝ

ΓΝΩΣΕΙΣ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ΜΕΤΑΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

18. ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΙ ΥΠΟ ΠΟΙΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΘΑ ΣΥΝΙΣΤΟΥΣΕΣ ΤΗ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ;

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

19. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

20. ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΟΣ και ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ(Προαιρετικά)

Ημερομηνία: ___/___/___

Σας ευχαριστώ.

Βιβλία του ιδίου συγγραφέα

Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση του Επαγγελματία Υγείας στη Συμβουλευτική: Αναγκαιότητα και Προοπτικές. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2006.
ISBN: 978-960-99047-8-0 (σελίδες 165)

Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματική Εξουθένωση του Επαγγελματία Υγείας. Τρίπολη: Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2007.
ISBN: 978-960-99047-9-7 (σελίδες 104)

Συμβουλευτική στο χώρο της Υγείας. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2008.
ISBN: 978-960-931154-0 (σελίδες 159)

Το Μαθησιακό Ύψος : Έρευνες και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009α.
ISBN: 978-960-99047-0-4. (σελίδες 200)

Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009β.
ISBN: 978-960-99047-1-1. (σελίδες 140)

Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009γ.
ISBN: 978-960-99047-2-8. (σελίδες 300)

Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος: Το Ψυχομετρικό Εργαλείο. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009δ.
ISBN: 978-960-99047-3-5. (σελίδες 30)

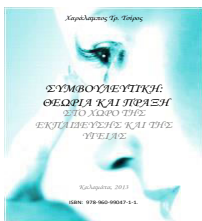
Κλίμακα Διερεύνησης Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009ε.
ISBN: 978-960-99047-4-2. (σελίδες 20)

Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό, 2009στ.
ISBN: 978-960-99047-5-9. (σελίδες 20)

Συμβουλευτική Γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Δια. Βίου Μάθησης / Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2011.
ISBN: 978-960-7335-55-5 (σελίδες 177)

Λογοπαιδεία: Θεραπευτική Αγωγή του Λόγου. Τρίπολη, αυτοέκδοση, 2012.
ISBN: 978-960-93-4268-1 (σελίδες 180). Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22811239.

Λογοθεραπεία και Εκπαίδευση: Ο Λογοθεραπευτής ως Παιδαγωγών Σύμβουλος. Τρίπολη, αυτοέκδοση, 2012.
ISBN: 978-618-80138-0-3 (σελίδες 200). Κωδικός στο σύστημα διανομής πανεπιστημιακών συγγραμμάτων Εύδοξος: 22829281



Περίληψη του βιβλίου

Το εγχειρίδιο με τίτλο

«Συμβουλευτική: Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας»

αποτελεί ένα βοήθημα χρήσιμο στο φοιτητή και στον επαγγελματία της υγείας, στον εκπαιδευτικό κάθε ειδικότητας, σε κάθε βαθμίδα και θέση εργασίας, δηλαδή στον «συμβουλευόμενα επαγγελματία». Ενδιαφέρει και κάθε άνθρωπο που επιθυμεί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του.

Εστιάζει στην απόκτηση, από τον αναγνώστη, σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων, στη θέσπιση πιο θετικών στάσεων και στην αναβάθμιση υπαρχουσών ωφέλιμων δεξιοτήτων ή την απόκτηση νέων αναφορικά με την άσκηση μίας σύγχρονης εκπαιδευτικής-συμβουλευτικής-θεραπευτικής πρακτικής.

Τα κεφάλαιά του εστιάζουν στις ακόλουθες έννοιες-κλειδιά. Εισαγωγικά στην δημιουργία ενός εκπαιδευτικού-θεραπευτικού σχεδίου, στην έννοια της επιστήμης και στα όρια των επιστημονικών θεωριών, εισαγωγή στην επιστήμη της Ψυχολογίας καθώς και της Συμβουλευτικής. Αναλυτική αναφορά γίνεται στις Λογικές-Εννοιατικές θεωρίες και κυρίως στη Λογικοθυμική προσέγγιση, στις Συναισθηματικές-Εννοιατικές θεωρίες και ειδικότερα στη Φροϋδική και στις νεοφροϋδικές θεωρήσεις, την Υπαρξιακή και την Ανθρωπιστική προσέγγιση, στις Συναισθηματικές-Δραστικές θεωρίες με αναφορά στη Μορφολογική θεώρηση, στις Λογικές-Δραστικές θεωρίες με επικέντρωση στη Συμπεριφοριστική θεώρηση. Ακόμη, στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, στα κυριότερα ψυχολογικά εμπόδια άσκησης του συμβουλευτικού ρόλου και περιληπτικά στους κυριότερους μηχανισμούς άμυνας που εμποδίζουν την άσκηση αυτού του ρόλου. Τελειώνει με μία πρόταση εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μας θεμελιωμένη στο επιστημονικό υπόβαθρο που παρουσιάζεται στο σύγγραμμα.

Λίγα λόγια για τον συγγραφέα



Ο Χαράλαμπος Τσίπρος

έχει σπουδάσει διαδοχικά: Μηχανικός Μ.-Μ. στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (M.Sc.Eng), Μηχανικός Ορυκτών πόρων στο Imperial College of Science, Technology and Medicine (D.I.C.) του University of London (M.Sc.Eng), Κοινωνιολόγος στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και Παιδαγωγός στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Είναι Διδάκτωρ Φιλοσοφίας (Ph.D) από το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Έχει διατελέσει διοικητικό στέλεχος σε δημόσια επιχείρηση και διευθύνων σύμβουλος σε ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό οργανισμό. Έχει διδάξει και διευθύνει σχολικές μονάδες στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι ιδρυτικό στέλεχος ελληνικού εκπαιδευτηρίου. Από το 1990 ασκεί, ως εκπαιδευτής ενηλίκων, τη συμβουλευτική σε στελέχη στο χώρο της υγείας και της εκπαίδευσης ως πιστοποιημένος: εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης και ως επιμορφωτής εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Από το 2005 διδάσκει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μαθήματα των γνωστικών αντικειμένων της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής στα τμήματα: Νοσηλευτικής (2005-8), Επιστήμης και Τεχνολογίας Τηλεπικοινωνιών (2009-10) στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και από το 2011 στο τμήμα Λογοθεραπείας στο ΑΤΕΙ Καλαμάτας.

ISBN: 978-960-99047-1-1.