

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αποχαιρετισμός αγαπητού συνεργάτη και φίλου, του Βασίλη Ασημομύτη

In Memoriam σελ. 1

ΣΧΟΛΙΑ

1. Βώρος Φανούριος, Ο βασιλιάς των χεριών, που είναι ικανός για χειρωναξία, χάνει το βασίλειό του, όταν υποτιμά τη χειρωνακτική εργασία, δημιουργό αγαθών αποτελεσμάτων..... σελ. 1
2. Γρυντάκης Γιάννης, Ένας αντιπαθητικός λαός σελ. 3

ΑΡΘΡΑ

1. Αυγέρη Σοφία, Βασικές διδακτικές αρχές μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση..... σελ. 5
2. Δελημάρης Ιωάννης, Α., Δελημάρης Κωνσταντίνος, Εφαρμογές της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) για τη βιολογία και τη διατροφή: μια εκπαιδευτική προσέγγιση.....σελ. 21
3. Δημητριάδης Σπυρίδων, Κωνσταντίνος Μπαντικός, Δημήτριος Παπαδόπουλος, Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρεςσελ. 29
4. Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Αθ., Πολυκριτηριακή Ανάλυση του Παράγοντα «Μαθητές - Γονείς» για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίαςσελ. 41
5. Ιωσηφίδου Ειρήνη, «Ο Κρητικός» και το τετράδιο Ζ 11 του Σολωμού.....σελ. 61
«Ο Κρητικός», το ποίημα
6. Καλόγηρος Βασίλειος, Το μάθημα της Ιστορία και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματασελ. 71
7. Κεχαγιάς Στέργιος Σχολική Μονάδα Τοπική Κοινωνία και Τοπική Αυτοδιοίκηση (Τ.Α).....σελ. 89
8. Κιρκιγιάννη Φωτεινή, Π., Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας σελ. 95
9. Λαγουδάκος Μιχαήλ, Παρατηρήσεις και προτάσεις βελτίωσης της δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Δ.Τ.Ε.Ε)..... σελ. 121
10. Λυμπέρης Λεωνίδας, Ν., Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών σελ. 133
11. Μπουραντάς Όθωνας, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Ένα κριτικό-χειραφετητικό «παράδειγμα» αξιοποίησής τους στη σχολική πράξησελ. 145
12. Παναγόπουλος Αθανάσιος, Το Μάθημα των Εικαστικών με τα Νέα Βιβλία στο Δημοτικό Σχολείο.....σελ.169
13. Παπαοικονόμου Αντώνης, Ο Εκπαιδευτικός και η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών: Εμπειρική προσέγγιση.....σελ.187
14. Σαπουνάς Αθανάσιος Δ., Η Εκπαίδευση κατά τους ελληνοιστικούς χρόνουςσελ.201

15. Σπανός Βασίλειος, Στέλλα Νίκα, Το αφήγημα του Εμμ. Ροΐδη «*Η εορτή του πατρός μου*» μέσα από τη θεωρία του γενετικού δομισμού του Lucien Goldmann.....σελ.213
16. Στανιού Έλενα, Χ., Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, ακροατές και δημιουργοί παραμυθιών. Ένα παράδειγμα δημιουργίας νηπίων.σελ.223
17. Φύκαρης Ιωάννης, Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: Μία διδακτική δυνατότητα.....σελ.233
18. Χασεκίδου-Μάρκου Θεοδώρα, Η ανθρωπιστική παιδεία στην Ελληνική Εκπαίδευση. Από τον Αδαμάντιο Κοραή στη σύγχρονη προσέγγιση.....σελ.249
19. Χατζηγεωργιάδου Σοφία και Κωνσταντίνος Σαΐτης, Διδασκαλία και παιδαγωγική σχέση. Η συμβουλευτική των Τριών Ιεραρχών και η Παιδαγωγική του Προσώπου.σελ.263
20. MINNITI DOMENICA –ΓΚΩΝΙΑ, Η γλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ιταλία στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης: το περιοδικό *Educazione Permanente*.....σελ.277

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ

- Κωνσταντίνος Π. Αθανασάτος, Πλάτων και Σοφιστική Ρητορική.σελ.291
- Ευστάθιος Ζωγόπουλος, Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και υλοποίηση μοντέλου βελτίωσης ολικής ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....σελ.295

Διδασκαλία και παιδαγωγική σχέση. Η συμβουλευτική των Τριών Ιεραρχών και η Παιδαγωγική του Προσώπου.

Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Νηπιαγωγός – Ψυχολόγος

Υποψ. Διδ. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Κωνσταντίνος Σαΐτης

Θεολόγος – Καθηγητής Βυζαντινής Μουσικής

Msc Βυζαντινής Μουσικολογίας και Ψαλτικής Τέχνης

Περίληψη

Στην εργασία αυτή δεν έχουμε άλλο σκοπό, από το να καταδείξουμε τη σχέση μεταξύ των βασικών ψυχοπαιδαγωγικών αρχών των Τριών Ιεραρχών με τις σύγχρονες προσωποκεντρικές παιδαγωγικές θεωρίες. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε θέματα που προκάλεσαν το ενδιαφέρον των μεγάλων Πατέρων της Εκκλησίας και αποτέλεσαν βασικά σημεία της προσωποκεντρικής παιδαγωγικής θεωρίας. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο μετουσιώθηκαν οι αρχές, τις οποίες διακήρυξαν οι τρεις Ιεράρχες αιώνες πριν, στη συγκεκριμένη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία.

Εισαγωγή

Ξεκινώντας την ενασχόλησή μας με το θέμα θα παρουσιάσουμε κάποια βασικά στοιχεία για την προσωποκεντρική παιδαγωγική θεωρία. Βασικός εισηγητής της προσωποκεντρικής θεωρίας στα πλαίσια της ψυχολογίας και συγκεκριμένα της ψυχοθεραπευτικής, ήταν ο C. Rogers (1951. 1961). Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση επηρέασε έντονα αφενός την επιστήμη της ψυχολογίας και αφετέρου την παιδαγωγική. Στα ελληνικά παιδαγωγικά δεδομένα, ο Α. Κοσμόπουλος (1983. 1990. 2002) με την “Παιδαγωγική του Προσώπου” εκπροσωπεί το παιδαγωγικό ρεύμα το οποίο εστιάζει στο παιδί ως Πρόσωπο. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η έννοια της παιδαγωγικής του προσώπου οφείλει την ύπαρξή της στη διδασκαλία των Τριών Ιεραρχών (Ζηζιούλας, 1977).

Με τη λέξη “Πρόσωπο”, η οποία πήρε το φιλοσοφικό της νόημα από τους Πατέρες της Εκκλησίας, χαρακτηρίζεται η ψυχολογική οντότητα που παίζει δύο σημαντικούς ρόλους στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Ο πρώτος αφορά στην ανάπτυξη στοιχείων και δυνατοτήτων της προσωπικότητας σε συνδυασμό με την ισορροπημένη κοινωνικότητα. Ο δεύτερος εκφράζει την ψυχολογική δυνατότητα της

- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (2002). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kuhn, M. H. (1964). The reference group reconsidered. *Sociological Quarterly*, 5, 6-21.
- McDaniel, M. A., Anderson, J. L., Derbish, M. H., & Morrisette, N. (2007). Testing the testing effect in the classroom. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19, 494-513.
- Μιχαηλίδης - Νούαρος, Α. (1987). *Εφηβοί και Παιδεία. Προβλήματα της εφηβικής ηλικίας στο παρελθόν και σήμερα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). *Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιοματικής εμπειρίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπλέκου, Ζ., Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στη μακρόχρονη ανάσυρση πληροφοριών σε παιδιά νηπιαγωγείου. *Προφορική ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Κλάδου Γνωστικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ, Θεσσαλονίκη*.
- Μωραΐτου, Δ. (1962). *Παιδαγωγικά ιδέαι των Τριών Ιεραρχών*. Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών
- Parsons, T. (1961). The school class as a social system: some of the functions in American society. In A.H. Halsey, J. Floyd, & C. A. Anderson: *Education, Economy and Society*, pp.297-318. Free Press.
- Roediger, H. L., III & Karpicke, J. D. (2006a). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 181-210.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα : Gutenberg.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική και Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1978). *Νους και κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Εκδ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα : Gutenberg.
- Wheeler, M. A., Ewers, M., & Buonanno, J. F. (2003). Different rates of forgetting following study versus test trials. *Memory*, 11, 571-580.

Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Σαΐτης, Κ. (2012). Διδασκαλία και παιδαγωγική σχέση. Η συμβουλευτική των Τριών Ιεραρχών και η Παιδαγωγική του Προσώπου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 263-276. ISSN 1792-7102 Αναρτημένη http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/20.pdf

Διδασκαλία και παιδαγωγική σχέση. Η συμβουλευτική των Τριών
Ιεραρχών και η Παιδαγωγική του Προσώπου.

Χατζηγεωργιάδου Σοφία
Νηπιαγωγός – Ψυχολόγος
Υποψ. Διδ. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
Πρεβέζης 21, 55438 Θεσσαλονίκη
Τηλ.2310208307 & 6944188665, e-mail: chatzig@auth.gr

†Κωνσταντίνος Σαΐτης
Θεολόγος – Καθηγητής Βυζαντινής Μουσικής
Msc Βυζαντινής Μουσικολογίας και Ψαλτικής Τέχνης

Περίληψη

Στην εργασία αυτή δεν έχουμε άλλο σκοπό, από το να καταδείξουμε τη σχέση μεταξύ των βασικών ψυχοπαιδαγωγικών αρχών των Τριών Ιεραρχών με τις σύγχρονες προσωποκεντρικές παιδαγωγικές θεωρίες. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε σε θέματα που συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον των μεγάλων Πατέρων της Εκκλησίας και αποτέλεσαν βασικά σημεία της προσωποκεντρικής παιδαγωγικής θεωρίας. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο μετουσιώθηκαν οι αρχές, τις οποίες διακήρυξαν οι τρεις Ιεράρχες αιώνες πριν, στη συγκεκριμένη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία.

Εισαγωγή

Ξεκινώντας την ενασχόλησή μας με το θέμα θα παρουσιάσουμε κάποια βασικά στοιχεία για την προσωποκεντρική παιδαγωγική θεωρία. Βασικός εισηγητής της προσωποκεντρικής θεωρίας στα πλαίσια της ψυχολογίας και συγκεκριμένα της ψυχοθεραπευτικής, ήταν ο C. Rogers (1951. 1961). Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση επηρέασε έντονα αφενός την επιστήμη της ψυχολογίας και αφετέρου την παιδαγωγική. Στα ελληνικά παιδαγωγικά δεδομένα, ο Α. Κοσμόπουλος (1983. 1990. 2002) με την “Παιδαγωγική του Προσώπου” εκπροσωπεί το παιδαγωγικό ρεύμα το οποίο εστιάζει στο παιδί ως Πρόσωπο. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η έννοια της παιδαγωγικής του προσώπου οφείλει την ύπαρξή της στη διδασκαλία των Τριών Ιεραρχών (Ζηζιούλας, 1977).

Με τη λέξη “Πρόσωπο”, η οποία πήρε το φιλοσοφικό της νόημα από τους Πατέρες της Εκκλησίας, χαρακτηρίζεται η ψυχολογική οντότητα που παίζει δύο σημαντικούς ρόλους στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Ο πρώτος αφορά στην ανάπτυξη στοιχείων και δυνατοτήτων της προσωπικότητας σε συνδυασμό με την ισορροπημένη κοινωνικότητα. Ο δεύτερος εκφράζει την ψυχολογική δυνατότητα της ελεύθερης απόφασης και πράξης και υπονοεί την προσπάθεια αυτοπραγμάτωσης (Κοσμόπουλος, 1990).

Εξαιτίας της ευρύτητας του θέματος, καθώς και του πλούτου της προσφοράς των Πατέρων της Εκκλησίας στον τομέα αυτό, επιλέξαμε να κινηθούμε αντίστροφα. Αντί λοιπόν, όπως θα ήταν αναμενόμενο να παρουσιάσουμε τις παιδαγωγικές ιδέες κάθε Ιεράρχη ξεχωριστά, εστιάζουμε σε τρία καίρια ζητήματα που αποτελούν βασικά δομικά συστατικά της συγκεκριμένης προσωποκεντρικής θεωρίας και μέσα σε αυτά παραθέτουμε τις αντίστοιχες θέσεις των Μεγάλων Πατέρων.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στη σημασία της δόμησης μιας διαπροσωπικής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και

μαθητή. Αναφερόμαστε στο πως αυτή επηρεάζει αφενός τον ψυχισμό του παιδιού με τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του και αφετέρου τη διδακτική πράξη. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στο ρόλο του δασκάλου και τον τρόπο έκφρασής του μέσα στην διαπροσωπική παιδαγωγική σχέση. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τις βασικές ψυχολογικές στάσεις και την ποιότητα κατάρτισης που πρέπει να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο παιδαγωγικό έργο του, στα πλαίσια ενός προσωποκεντρικού συστήματος εκπαίδευσης.

Η σημασία της παιδαγωγικής διαπροσωπικής σχέσης.

Κατά την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο αξιών και ένα πρότυπο διαπροσωπικών σχέσεων λόγω των ερεθισμάτων του από την οικογένεια. Μέσα στην σχολική τάξη και με τη στροφή του στο δάσκαλο προσδοκεί να αναπτύξει νέες κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικά συναισθήματα εμπιστοσύνης, αγάπης, σεβασμού για το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, ασφάλειας και πρωτοβουλίας. Σκοπός της αγωγής, σύμφωνα με τους Τρεις Ιεράρχες είναι η μόρφωση ηθικών πολιτών, τέλειων χριστιανών (Μιχαηλίδης-Νουάρος, 1987). Η έννοια του τέλειου χριστιανού συμπίπτει με την ιδέα του “φιλοσόφου”, καθώς οι Τρεις Ιεράρχες θεωρούσαν το Χριστιανισμό ως την υπέρτατη και ύψιστη φιλοσοφία (Μωραΐτου, 1962). Η διατύπωση του σκοπού της αγωγής, τον οποίο ο Χρυσόστομος και οι Πατέρες δανείζονται από τον Απόστολο Παύλο, έχει ως εξής: “εν παιδεία και νουθεσία Κυρίου εκτρέφεσθαι τους παίδας”¹. Άλλωστε, η ίδια η έννοια της Αγωγής εμπεριέχει μέσα της τόσο την έννοια της καθοδήγησης όσο και τη σημασία της βελτίωσης της συμπεριφοράς, του τρόπου ζωής του εκπαιδευόμενου.

Από τα πρώτα βήματα της ζωής ενός παιδιού, οι ανθρώπινες σχέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη δομή των νοητικών και κοινωνικών του σχημάτων. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα κοινωνικοποίησης του, καθώς εκεί διδάσκεται ένα νέο πλαίσιο ρόλων. Θα πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να αλληλεπιδρά και να δημιουργεί νέες σχέσεις μέσα σε αυτούς τους ρόλους. Βέβαια τα άτομα δεν είναι ηθοποιοί, που απλώς ενσαρκώνουν τους ρόλους τους. Παρότι για ένα μεγάλο μέρος της ζωής του, ο άνθρωπος πρέπει να ανταποκριθεί στον εκάστοτε κοινωνικό του ρόλο, ουσιαστικά, κάθε ρόλος διαμορφώνεται ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου (Hargreaves, 1990).

Σύμφωνα με τον Parsons (1961), ο ρόλος του μαθητή μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά δύσκολος για το παιδί, καθώς, υπάρχουν βασικές διαφορές ανάμεσα στο ρόλο του γιου/ κόρης και στο ρόλο του μαθητή.

Αν και στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης οι δάσκαλοι είναι κυρίως γυναίκες, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλας και μαθητή διαφέρουν σημαντικά από αυτές της μητέρας με το παιδί.

Εκτός αυτού, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πράξης που φαινομενικά δείχνει απλή, αν προσπαθήσουμε να τα διερευνήσουμε φαίνονται εξαιρετικά πολύπλοκα. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται. Η μάθηση εκλαμβάνεται πλέον ως κοινωνικό φαινόμενο, καθώς προϋποθέτει συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική ζωή των γύρω τους (Vygotsky, 1978). Η διδασκαλία δεν είναι αυτοδύναμη ενέργεια, αλλά, δραστηριότητα στην οποία συνυπάρχουν τρεις συντελεστές, ο δάσκαλος, ο μαθητής και η ύλη (Φράγκος, 1984). Ως ενεργητικοί παράγοντες στην αγωγή, ο δάσκαλος και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, παράγοντας τη μάθηση μέσω μιας παιδαγωγικής επικοινωνίας. Κατά τον Μ. Βασίλειο, η διδασκαλία πρέπει να προκαλεί ευχαρίστηση. Μονάχα όσα διδάσκονται με χάρη και είναι ευχάριστα μένουν για πολύ καιρό στο νου του μαθητήⁱⁱ. Το σχολείο κρίνει το αποτέλεσμα της μορφωτικής του δραστηριότητας μέσω της αξιολόγησης, η οποία συνοδεύει τη μορφωτική διαδικασία (Alberti, 1986). Η αξιολόγηση αποτελεί ένα πρωτόγνωρο γεγονός για το μικρό παιδί που εισέρχεται στους κόλπους του σχολείου. Ταυτόχρονα, αποτελεί υποχρέωση του διδάσκοντα, η οποία όταν χρησιμοποιηθεί ως μαθησιακό εργαλείο μπορεί να αποδειχθεί ισχυρό διδακτικό μέσο. Η ψυχοπαιδαγωγική αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ένα πολύπλοκο μέσο κι όχι ως ένα απλό κριτήριο για την προαγωγή των μαθητών. Ο βασικότερος σκοπός των εξετάσεων είναι να δούμε και να κρίνουμε την ορθότητα των διαδικασιών μάθησης και στο μαθητή και στον καθηγητή (Φράγκος, 1985).

Έρευνες καταδεικνύουν ότι η εξέταση βοηθά τη μνημονική συγκράτηση σε μεγαλύτερο βαθμό από την επανάληψη μέσω της μελέτης του υλικού, ακόμα και χωρίς την παροχή ανατροφοδότησης (feedback) (Glover, 1989. Spitzer, 1939. Mc Daniel, Anderson, Derbish, & Morrisette 2007. Wheeler, Ewers, & Buonanno, 2003). Αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, έδειξαν ότι η επανειλημμένη εξέταση και ανάκληση υπό μελέτη υλικού βελτιώνει την απομνημόνευσή του ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Μπαμπλέκου, Χατζηγεωργιάδου, & Τσιγγίλης, 2008). Η αξιολόγηση μπορεί να ενσωματωθεί στο βραχυπρόθεσμο, αλλά και στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας με τη μορφή της παιδαγωγικής εξέτασης. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής αφενός ενισχύεται στην καθημερινή μαθησιακή του προσπάθεια και αφετέρου

παρακολουθείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας, ώστε να μπορεί να ενισχυθεί όταν χρειαστεί.

Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται, λοιπόν, από το δάσκαλο για να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκε ο διδακτικός στόχος που είχε τεθεί (Alberti, 1986). Ο δάσκαλος, είναι απαραίτητο να γνωρίζει, ποιοι είναι οι αποδέκτες της διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζονται, πως πορεύονται μέσα στη διαδρομή που τους προτείνει και με τι αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο όταν η διδασκαλία είναι ευέλικτη και παρέχει στους μαθητές την απαραίτητη ελευθερία και πρωτοβουλία στη μάθηση (Κόκκοτας, 1985). Όταν ο δάσκαλος μπορεί να επαναξιολογήσει τα δεδομένα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των παιδιών και, βάσει των νέων συνθηκών να αλλάξει το σχεδιασμό που έχει ήδη κάνει και να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση (Helm & Katz, 2002).

Η συνθετική αντίληψη της σχολικής τάξης που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η γνώση και η μάθηση αποτελούν ποιοτικές μεταλλάξεις δυναμικής μορφής, μπορεί να μας οδηγήσει στην διαμόρφωση μιας νέας προσέγγισης της γνώσης. Ο δάσκαλος σε μια τέτοια συνθήκη δεν μπορεί παρά να είναι συνεργάτης, εμπνευστής και βοηθητικός καθοδηγητής. Η αντιπαράθεση διαφορετικών πληροφοριών και εμπειριών και η πορεία μέσα από αυτές τις αντιθέσεις, μπορεί να αποδειχθεί μια εξαιρετικά γόνιμη διαδικασία για το παιδί αλλά και για τον δάσκαλο. Αυτό που μπορεί να μετατρέψει την αξιολόγηση από ποσοτικό μέτρο σύγκρισης σε διδακτικό μέσο, είναι η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει ο δάσκαλος με τον μαθητή. Αν αυτή η σχέση είναι αληθινή και βασίζεται στην εμπιστοσύνη του παιδιού στον διδάσκοντα και αντιστρόφως, προωθεί ουσιαστικά την εκπαιδευτική πράξη.

Οι κοινωνικές σχέσεις διαμορφώνουν, αφενός την ταυτότητα του ατόμου (ποιος είμαι) και αφετέρου την αυτοεκτίμησή του (ποια είναι η αξία μου). Στα πρώτα χρόνια της μαθητικής του πορείας, το παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμα την ικανότητα να αξιολογεί προσωπικά τις δυνατότητές του για επιτυχία. Για παράδειγμα στην παιδική ηλικία:

- Το παιδί μιμείται την συμπεριφορά, τις στάσεις των Σημαντικών Άλλων (γονέων, δασκάλων, συμμαθητών),
- Το παιδί καθώς αναπτύσσεται προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ώστε να γίνεται αποδεκτό από τους κοινωνικούς παράγοντες,
- Υιοθετεί την γνώμη που έχουν οι Σημαντικοί Άλλοι για τον εαυτό (Harter, 1999).

Όπως έχει αναφέρει και ο Μ. Βασίλειος, η ψυχή του μικρού παιδιού είναι εύπλαστη και απαλή σαν κεριά και εύκολα παίρνει τη μορφή που της δίνουμεⁱⁱⁱ. Μεταξύ έξι και οκτώ ετών τα παιδιά είναι πιο

ανοιχτά στο να δεχτούν τις όποιες αντιλήψεις έχει ο δάσκαλος για τις ικανότητές τους, καθώς, η προσωπική τους γνώμη γι' αυτές είναι ακόμα ρευστή και ασταθής. Κάθε φορά, λοιπόν, που ένας δάσκαλος κατηγοριοποιεί ένα μαθητή ως "καλό" και "επιτυχημένο" ή "κακό" και "αποτυχημένο" διαμορφώνει μια προφητεία που συνεπάγεται μια αναμενόμενη μελλοντική συμπεριφορά. Δεν φτάνει, λοιπόν, η πρώτη εντύπωση που αποκτά ο δάσκαλος για κάθε μαθητή, ούτε και θα πρέπει να βασίζει την κρίση του σε κάποια τεστ αξιολόγησης. Το σημαντικότερο μέσα στη διδακτική διαδικασία είναι η συνεχής αλληλεπίδραση με καθένα μαθητή ξεχωριστά. Συνήθως με την πρώτη ματιά κατηγοριοποιούμε του άλλους σε αδρές και χρονδροειδής κατηγορίες που αρκετά συχνά είναι λανθασμένες. Είναι, λοιπόν, φανερό πως μόνο μέσω της δόμησης μιας βαθιάς και ειλικρινούς διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ μαθητή και δασκάλου μπορούν να αποφευχθούν φαινόμενα τέτοιου τύπου που μπορούν να αποβούν καθοριστικά για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού στην κοινωνία.

Ο ρόλος του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση

Όπως προαναφέρθηκε, μέσω της σχολικής αγωγής το παιδί δεν αποκτά μόνο γνώσεις και πληροφορίες για τον κόσμο που το περιβάλλει, αλλά διαμορφώνει και την προσωπικότητά του. Ο βασικός στόχος της αγωγής, λοιπόν, θα έπρεπε να είναι η καθολική ανάπτυξη του παιδιού ως πρόσωπο.

Όπως γνωρίζουμε, η λέξη "πρόσωπο" απαντάται συνήθως και με τις τέσσερις έννοιες, δηλαδή, τη φυσική, την ηθική, τη νομική και την ψυχολογική. Οι περισσότεροι ταυτίζουν την έννοια της με την αντίστοιχη είτε του "ατόμου", είτε του "εγώ", είτε του "εαυτού". Ενώ, η λέξη πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους αρχαίους τραγικούς, πήρε το φιλοσοφικό της νόημα από τους Μεγάλους Πατέρες της Εκκλησίας, οι οποίοι μίλησαν για τον Τριαδικό Θεό και την ταύτιση του "προσώπου" με την "υπόσταση" για την κοινωνία των προσώπων, για τα προσωπικά ενεργήματα κ.α. (Κοσμόπουλος, 1990). Η έννοια, λοιπόν, της Παιδαγωγικής του Προσώπου "ως έννοια και ως βίωμα είναι γέννημα και θρέμμα της διδασκαλίας των Τριών Ιεραρχών" (Ζηζιούλας, 1977). Η καθολική ανθρωπιστική αγωγή οφείλει να αντιμετωπίζει το μαθητή ως πρόσωπο και όχι ως μονάδα-αριθμό που μέσω της εκπαίδευσης αναπτύσσει δεξιότητες και γεμίζει γνώσεις, ώστε να επιτύχει μόνο στον επαγγελματικό τομέα (Κοσμόπουλος, 1983).

Το πρόσωπο αποτελεί την ψυχολογική οντότητα που παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των βασικών στοιχείων της προσωπικότητας, κυρίως για την ανάπτυξη της δυνατότητας ενοποίησης τους προς την κατάκτηση της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας του

καθενός (Κοσμόπουλος, 1990). Αποτελεί τη βάση και τον πυρήνα για την προσωπική ανέλιξη και τέλος την "αυτοπραγμάτωση". Ο Αγ. Γρηγόριος ο Ναζιανζηνός συμβουλεύει τους παιδαγωγούς να δείχνουν σεβασμό στην προσωπική πνευματική πορεία του καθενός, υποδεικνύοντας ταυτόχρονα τους πολλούς εναλλακτικούς δρόμους της σωτηρίας για τον καθένα, δηλαδή της προσωπικής ολοκλήρωσής του^{iv}.

Η αγωγή δε μπορεί, λοιπόν, να έχει ως σκοπό τη σχηματοποίηση του παιδιού στον κομφορμισμό ενός οικογενειακού, κοινωνικού ή κρατικού περιβάλλοντος, ούτε περιορίζεται να το προσαρμόσει στην αποστολή και στο ρόλο που θα παίξει ως ενήλικας. Το παιδί είναι υποκείμενο, ενσωματωμένο μέσα στις συλλογικότητες και διαμορφώνεται από αυτές, όπως και τις διαμορφώνει επενεργώντας σε αυτές. Σύμφωνα με τον Maunier (όπως αναφέρεται στο Κοσμόπουλος, 1990) η αγωγή έχει ως αποστολή να αφυπνίσει πρόσωπα ικανά να ζήσουν και να στρατευθούν ως πρόσωπα. Βοηθά έτσι το παιδί να αναπτύσσει μια ευέλικτη έννοια του εαυτού και οι εμπειρίες να προσλαμβάνονται σύμφωνα με τις προσωπικές του αξίες (Heider & Hersen, 1999).

Ειδικότερα, ο ρόλος του δασκάλου στο μαθησιακό έργο του μαθητή είναι (Κοσμόπουλος, 1983):

α) Έμμεσος, υποβοηθητικός στην ανάπτυξη και ενίσχυση των ερεθισμάτων ή στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που διευκολύνει την μαθητική προσπάθεια για μάθηση

β) Τεχνικού συμβούλου διευκολυντή

γ) Ενήλικου και πιο έμπειρου.

Πως μπορεί όμως να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους παιδαγωγική αντιμετώπιση του ρόλου του δασκάλου, ενώ, γνωρίζουμε πως η αντιμετώπιση του μαθητή ως αντικειμένου είναι η πιο συνηθισμένη και ταυτόχρονα η λιγότερο ευσυνείδητη μορφή διαπροσωπικών σχέσεων; Διακηρύττει ο Αγ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος σε σχέση με τη στάση του συμβούλου: "Αυτός που συμβουλεύει αφήνει τον συμβουλευόμενο να έχει την ελευθερία της επιλογής και την ευθύνη των πράξεών του"^v.

Όταν ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως εξωτερικό και μετρήσιμο αντικείμενο, η σχέση που δημιουργείται με το δάσκαλο είναι μόνο εξωτερική, επιφανειακή και ρηχή. Μια τέτοιου είδους διαπροσωπική σχέση, οδηγεί στην έκπτωση της παιδαγωγικής σχέσης, η οποία από καθαρά ποιοτικό μέγεθος μεταβάλλεται σε ποσοτικό με τα γνωστά αποτελέσματα που αναφέραμε πιο πάνω.

Κατά τη φάση της σχολικής περιόδου το παιδί αναπτύσσεται ως πρόσωπο μέσα από την επιτυχή λύση που θα δώσει σε τρεις κυρίως κατηγορίες προβλημάτων. Εκείνων που συνδέονται με την αναγκαιότητα (Κοσμόπουλος, 1983):

- α) της κοινωνικής συνύπαρξης με τους συνομηλίκους
- β) της σχέσης εξάρτησης από τον κόσμο των ενηλίκων των παιδαγωγών
- γ) της εργασίας.

Επομένως, το παιδαγωγικό ενδιαφέρον των διδασκόντων πρέπει να στρέφεται ιδιαιτέρως στη συμπαράσταση του παιδιού σε αυτά τα σημεία. Σύμφωνα με τον Μέγα Βασίλειο ο παιδαγωγός “πρέπει να βρίσκει τον καταλληλότερο τρόπο θεραπείας κάθε πάθους, χωρίς να επιπλήττει με αυθάδεια αλλά να συμβουλεύει και να παιδαγωγεί με πραότητα”^{vi}. Γνωρίζοντας, λοιπόν, τις ανάγκες του μαθητή ο δάσκαλος μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμος αρωγός όταν αντιμετωπίζει το παιδί μέσα από τρεις διαφορετικές προοπτικές: το παιδί που ήταν, το παιδί που είναι, τον ενήλικα που έρχεται.

Τα χαρακτηριστικά που έχει αυτή η γνήσια παιδαγωγική διαπροσωπική σχέση βασίζονται στα γενικότερα χαρακτηριστικά που διαθέτει κάθε προσωπική σχέση. Η σύμπνοια, η συμπάθεια και η γνησιότητα, βασικές αρχές για τη συμβουλευτική σχέση, υπογραμμίζονται σε επιστολή του Αγίου Γρηγορίου του Ναζιανζηνού^{vii}. Χρειάζεται όπως μας λένε οι Τρεις Ιεράρχες να αναπτύσσουμε προσωπική σχέση με τους μαθητές μας για να μπορούμε να αγγίξουμε την καρδιά και το μυαλό τους.

Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική διαπροσωπική σχέση, εκδηλώνεται ως συμπεριφορά θετικής, απροκατάληπτης και ως εκ των προτέρων αναγνώρισης του άλλου. Ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει ότι το παιδαγωγικό εγχείρημα είναι από τη φύση του σχετικό και για να δημιουργήσει σχέσεις προσωπικές με τους μαθητές του θα πρέπει να είναι δεκτικός και ευέλικτος στην επικοινωνία μαζί τους. Είναι απαραίτητο να έχει πρόθεση και δυνατότητα να ακούει και να παρακολουθεί το πλήθος και την ποικιλία σημασιών των διαλογικών κινήσεων του κάθε μαθητή του (Κοσμόπουλος, 1990).

Τέλος, μια διαπροσωπική σχέση πρέπει να εκδηλώνεται ως διάθεση και ικανότητα προσωπικής παρουσίας και έκφρασης του διδάσκοντα προς τους μαθητές. “Η μη δίδασκε ή δίδασκε δια του παραδείγματος σου”, λέει ο Γρηγόριος. “Αλλιώς ότι χτίζεις με το δεξί σου χέρι, το γκρεμίζει το αριστερό” (Κακουλές, 1952). Ο δάσκαλος πρέπει να εμπιστεύεται το μαθητή και να είναι διαφανής και αληθινός. Μόνο μέσω της αποδοχής του μαθητή μπορεί να εγκαθιδρυθεί ένα πραγματικό κλίμα ισότιμης αμοιβαιότητας. Η διαπροσωπική σχέση δασκάλου και μαθητή μπορεί να διευκολύνει τη συνλειτουργικότητα και την εξέλιξη του παιδαγωγικού εγχειρήματος.

Ο διδασκαλικός ρόλος αλλάζει, ώστε να προσαρμοστεί στα αιτήματα του κάθε μαθητή με το χωριστό ρυθμό ανάπτυξης στην

ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα. Αυτό σημαίνει πως όλο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μικρό, ευκίνητο, ελαφρό και εξοπλισμένο για μια εξατομικευμένη αγωγή (Κοσμόπουλος, 1983). Σημαίνει πως ο ελεύθερος διάλογος του δασκάλου με το παιδί, του παιδιού με το δάσκαλο και με τα αντικείμενα μάθησης είναι το κύριο γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σημαίνει πως το σχολείο είναι άμεσα ανοιχτό στη ζωή και διευκολύνει τη μάθηση μέσα από τη ζωή. Σημαίνει πως το σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς και λαμβάνει υπόψη του το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο του μαθητή του. Σημαίνει, πάνω απ' όλα, πως οι σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές είναι αναπτυγμένες, θετικές, παιδαγωγικές.

Εκπαιδύοντας νέους εκπαιδευτικούς

Εάν ένα εκπαιδευτικό σύστημα διευκολυνθεί από ένα κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο μπορεί να δώσει στην κοινωνία, μέλη άξια να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας για πρόοδο και ευημερία. Είναι, λοιπόν, φανερό πως δεν υπάρχει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεσματική αν δεν ξεκινά από τον εκπαιδευτικό. Για να ανταποκριθεί, όμως, στο παιδαγωγικό έργο του με επιτυχία δε μπορεί να είναι μόνο κάτοχος επιστημονικής ειδικότητας χωρίς προηγούμενη παιδαγωγική κατάρτιση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Γρηγόριο το Θεολόγο, ο οποίος έτρεφε ιδιαίτερη εκτίμηση για το παιδαγωγικό λειτούργημα, ο ρόλος του δασκάλου είναι μοναδικός: “Είναι πράγματι καταπληκτικό το να καθοδηγείς ανθρώπους είναι τέχνη τεχνών και επιστήμη επιστημών”^{viii}. Ενώ, ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος συμπληρώνει: “Δεν υπάρχει άλλη καλλιτεχνική δημιουργία πιο μεγάλη από την αγωγή, γιατί με τι άλλο μπορεί να συγκριθεί η διάπλαση της ψυχής και της διάνοιας ενός ανθρώπου;”^{ix}

Πρώτα απ' όλα είναι αναγκαίος ο ιδεολογικός εξοπλισμός του εκπαιδευτικού. Για να μπορέσει να πετύχει στην παιδαγωγική των σχέσεων πρέπει ως προϋπόθεση να έχει τα εξής "πιστεύω" (Κοσμόπουλος, 1990, 79):

- Πίστη στον άνθρωπο και στη φυσική του τάση προς το φυσικό και το υγιές, πίστη στη δημοκρατία που πρέπει να ζυμώνει την κοινωνία και το σχολείο. Πίστη στην κοινωνική πρόοδο, στην ειρήνη, στην εργασία, στην ανθρωπιά, στο παιδί, στη δύναμη και στη δυναμική της ανθρωπίνης και της παιδαγωγικής σχέσης)
- Πίστη στον άνθρωπο ως σκοπό και κέντρο του σχολείου και κάθε παιδαγωγικής προσπάθειας
- Πίστη στην αξία της εμπειρίας, ως μοναδικής παιδευτικής πηγής τόσο για την αγωγή και ανάπτυξη του μαθητή και της μαθησιακής εργασίας.

Δεύτερο προσόν του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα να αναπτύσσει θετικές στάσεις και καλές σχέσεις με τους μαθητές του. Έχει αποδειχθεί ότι ο πιο αποτελεσματικός παράγοντας για τη μάθηση είναι η αγάπη του μαθητή για το δάσκαλό του. Αυτό υποχρεώνει το δάσκαλο να εμπνεύσει την εκτίμηση και την αγάπη των μαθητών στο πρόσωπό του. Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος διακηρύσσει: "Τίποτα δεν βοηθάει περισσότερο τη διδασκαλία όσο η αμοιβαία αγάπη μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή". ("Ουδέν γαρ ούτω προς διδασκαλίαν επάγωγον, ως το φιλείν και φιλείσθαι"^x). "Άνευ αυτής μίσους άξιος είναι αυτός", λέει ο Μ. Βασίλειος για τον παιδαγωγό. Η ικανότητα αυτή είναι διδακτική και ασκήσιμη, εάν στηρίζεται σε αναπτυγμένη από πριν κοινωνική συνείδηση και κοινωνικότητα. Άλλωστε η μεθοδολογία που έχει αποδειχθεί ότι αποδίδει περισσότερο είναι αυτή που δίνει περισσότερο βάρος στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων και αξιοποιεί την πρωτοβουλία του μαθητή. Ο Άγιος Βασίλειος πολύ εύστοχα σημειώνει για τους πνευματικούς οδηγούς ότι δεν είναι εξουσιαστές αλλά σύμβουλοι^{xi}.

Η ικανότητα, λοιπόν, που έχει ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τη σημασία της βιωμένης εμπειρίας μέσα στην τάξη και περισσότερο, η ικανότητα που έχει να εκφράζει αυτή την κατανόηση είναι τα σημαντικότερα εφόδια στην εκπαιδευτική πράξη. Ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος καλεί τους παιδαγωγούς να επινοούν χαριτωμένους τρόπους ειδικά όταν πρόκειται να συμβουλευσουν νέους ανθρώπους^{xii}. Ο πνευματικός σύμβουλος, κατά το Μ. Βασίλειο, πρέπει να συμβουλεύει και να παιδαγωγεί με πραότητα. Η τραχύτητα και ο απότομος τρόπος, το έντονο και επιτακτικό ύφος πρέπει να αποφεύγονται, γιατί εξοργίζουν και εξαγριώνουν το συμβουλευόμενο φέρνοντας το αντίθετο αποτέλεσμα^{xiii}.

Προοδευτικά τα τελευταία χρόνια μιλούμε και ενδιαφερόμαστε για έννοιες και πρακτικές όπως αυτή της βιωματικής εμπειρίας και της βιωματικής μάθησης. Έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία, που δίνει βάρος στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων και αξιοποιεί την πρωτοβουλία του μαθητή, αποδίδει περισσότερο (Μπακιριτζής, 2005). Η αποδοχή της ισχύος των νέων ευρημάτων γίνεται σχετικά εύκολα αποδεκτή από τους περισσότερους. Η εφαρμογή τους, όμως, στην καθημερινή πράξη είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί αν δεν απομακρυνθούν οι προϋπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις. Η ικανότητα, λοιπόν, που έχει ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τη σημασία της βιωμένης εμπειρίας μέσα στην τάξη και περισσότερο η ικανότητα που έχει να την εκφράζει είναι τα σημαντικότερα εφόδια στην εκπαιδευτική πράξη.

Τέλος, η ανάπτυξη των επαγγελματικών και πρακτικών του ικανοτήτων. Η αξία της προσωποκεντρικής στάσης και συμπεριφοράς φαίνεται στα μορφωτικά της αποτελέσματα. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο ο δάσκαλος να εκπαιδευτεί κατά τρόπο που να αποδεικνύεται στο έργο του αποτελεσματικός. Η κατανόηση και ιδιοποίηση των βιωματικών μεθόδων δεν μπορεί να γίνει αποκλειστικά με ακαδημαϊκή διδασκαλία, χωρίς το πέρασμα μέσω της ανάλογης βιωματικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η βιωματική εκπαίδευση, όπως και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται δευτερευόντως και συμπληρωματικά. Αν πράγματι αυτού του είδους οι διαδικασίες έχουν μια θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται συστηματικά και ουσιαστικά. Μόνο αν οι εκπαιδευτικοί ζήσουν από κοντά το κλίμα που δημιουργείται στα πλαίσια αυτών των διδακτικών διαδικασιών, θα μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν θετικά και θα επιχειρήσουν να τις εφαρμόσουν συστηματικά (Χρυσafίδης, 1994).

Αυτό δε σημαίνει πως πρέπει να δοθεί μεγαλύτερο βάρος στην πρακτική του εξάσκηση, αλλά πως, δεν υπάρχει άλλη μάθηση από εκείνη που ανακαλύπτει και αξιολογεί ως χρήσιμη ο ίδιος ο αποδέκτης. Πρέπει η εκπαίδευση να είναι σε θέση, ώστε να του μάθει να προγραμματίζει, να επιλέγει και να θέτει στόχους, να ακολουθεί συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας ώστε να είναι αποτέλεσμα στο εκπαιδευτικό του έργο. Άλλωστε ο δάσκαλος είναι ένας "εκγυμναστής" που πρέπει ακατάπαυστα να εφευρίσκει τρόπους και ασκήσεις που θα επιτρέψουν τους μαθητές του να αποκτήσουν και να αναπτύξουν τις δυνάμεις τους στο σύνολο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της επικεντρωμένης στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού εκπαίδευσής του όπως έχουν καταγραφεί από τον Κοσμόπουλο (1990, 81-82) είναι:

- Να λαμβάνει υπόψη όλες τις συνιστώσες του προσώπου: σωματικές, συναισθηματικές, ψυχοκινητικές,
- αναπτύσσει στον υποψήφιο εκπαιδευτικό την ικανότητα αυτο-αποδοχής της πραγματικότητας και των προβλημάτων του,
- αναπτύσσει τη δυνατότητα του να προσέχει και να ακούει τον άλλο – το μαθητή του ιδιαίτερα,
- αναδιοργανώνει τις σπουδές των παιδαγωγών κατά τρόπο ώστε να τους αναπτύξει τις ικανότητες του αισθάνεσθαι, κατανοείν και δρान σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις των ρόλων τους στον επαγγελματικό χώρο.
- Δεν αποβλέπει στην οριστική διαμόρφωση του προσώπου.

- Δίνει στο πρόσωπο δυνατότητες συνειδητοποίησης και απεμπλοκής από φαντασματικές ή στερεότυπες εικόνες του ρόλου του και του επιτρέπει να παίζει ενεργό ρόλο στο πρόγραμμα της εκπαίδευσής του.

Τελικά, η προσωποκεντρική κατεύθυνση στην εκπαίδευση του εκπαιδευτικού έχει δύο βασικούς στόχους. Αφενός τον παιδαγωγικό εξοπλισμό του και αφετέρου την επαγγελματική ενδυνάμωση του για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του επαγγέλματος του. Τούτο όμως μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον, ο ίδιος συνειδητοποιήσει τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις ελλείψεις του και προσπαθήσει να τις καλύψει. Αφορά λοιπόν, γνωστικού, αλλά και συναισθηματικού τύπου διεργασίες. Μόνο μέσα από την αίσθηση της ικανότητας μπορεί ο εκπαιδευτικός να πιστοποιήσει την επιτυχία του (Κοσμόπουλος, 1990).

Επίλογος

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικά σημεία της Παιδαγωγικής του Προσώπου και πως αυτή σχετίζεται με τη διδασκαλία των Τριών Ιεραρχών. Όπως καταδείχθηκε, σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική των Τριών Ιεραρχών, η άνθιση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους τους αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και της μάθησης. Πράγματι οι Μεγάλοι Πατέρες της Εκκλησίας έθεσαν τις βάσεις μιας προσωποκεντρικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας. Πέρασαν αιώνες μέχρι αυτοί, οι θυσσαυροί της σοφίας να “ανακαλυφθούν” και πάλι ώστε να θεωρούνται σήμερα σύγχρονοι, πρωτοποριακοί. Η διαχρονικότητα των λόγων τους, κάθε άλλο παρά τυχαία θα μπορούσε να θεωρηθεί.

Το σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται ένας μικρός σταθμός στην ζωή του ανθρώπου μέχρι την ενηλικίωση του, αλλά ένα σημαντικό κομμάτι της μια και περνά σ’ αυτό πολλές ώρες. Όταν η παιδαγωγική σχέση συρρικνώνεται σε διδακτική σχέση και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλου, που απαιτείται για να πραγματωθεί η παιδαγωγική σχέση εκλείπει το σχολείο αποτυγχάνει. Είναι σημαντικό στο σχολείο, ο δάσκαλος και οι μαθητές γνωρίζουν ο ένας τον άλλο.

Ο μαθητής πρέπει να πρωταγωνιστεί σε κάθε φάση του φαινομένου της μάθησης, να έχει λόγο σε αυτό που μαθαίνει, να είναι σε θέση να κρίνει γιατί πρέπει να μαθαίνει και να κατανοεί το ρόλο της γνώσης στο σημερινό πολύπλοκο κόσμο. Άλλωστε οι προσωπικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να σχολική απόδοση του και την ευχάριστη προσαρμογή του στο σχολείο. Η ελευθερία δεν είναι απαραίτητη μόνο στην καθημερινή

διαβίωση και την έκφραση του ατόμου, αλλά, αποτελεί βασικό στοιχείο και της διαδικασίας της μάθησης. Καμία μάθηση δεν έχει αξία αν δεν εξασφαλίζεται η ενεργής εμπλοκή του παιδιού σε αυτή και δεν παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της ελεύθερης δραστηριότητας.

Είναι θετικό το ότι το σχολείο άρχισε να στρέφεται προς ένα προσωποκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης και πραγματοποιούνται δειλά-δειλά τα πρώτα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Όχι μόνο είναι εφικτή η εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών αρχών τους, όπως αυτές μετουσιώθηκαν στη σύγχρονη προσωποκεντρική παιδαγωγική θεωρία, αλλά επιβάλλεται όσο ποτέ. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας διδάσκονται σε όλους τους νέους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελούν σημαντική διδακτική προσέγγιση ιδιαίτερα με την καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης σε Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία.

Μέσω της φιλικής ατμόσφαιρας συνεργασίας που δημιουργείται κατά την εφαρμογή βιωματικών πρακτικών στα πλαίσια της τάξης διευκολύνεται η ανάπτυξη πραγματικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του. Άλλωστε μόνο όταν ο δάσκαλος γνωρίσει τους μαθητές είναι δυνατό να τους αξιολογήσει με αξιοπρέπεια και σύνεση. Με τον τρόπο αυτό, τους καθοδηγεί να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και πρόκειται να ζήσουν ως ενήλικες. Γιατί τελικά σκοπός του τελικού θεσμού δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων, αλλά, και η κοινωνικοποίηση και η ομαλή ένταξη του νέου ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία και ο καλός εφοδιασμός του για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της.

Υποσημειώσεις

ⁱ Απ. Παύλου, Προς Εφεσίους στ', 4-5.

ⁱⁱ Βασιλείου του Μεγάλου. Όροι κατά πλάτος, ερώτησις ΙΕ', Ι, Ελληνική Πατρολογία, τομ. 31, σελ. 953, 3, D.

ⁱⁱⁱ Βασιλείου του Μεγάλου. Όροι κατά πλάτος, ερώτησις ΙΕ', Ι, Ελληνική Πατρολογία, τομ. 31, σελ.956, 4, B.

^{iv} PG 36, 212.

^v Ιω. Χρυσοστόμου, Περί Παρθενίας 9, 20 και Εις την Γένεσιν ομιλία ΚΓ' PG 53, 204.

^{vi} Βασιλείου του Μεγάλου. Όροι κατά πλάτος, ερώτησις ΜΓ' 2. PG 31, 1028-1029

^{vii} Γρηγορίου Ναζιανζηνού επιστολή Ευδοκίω, 216.1, Ο εντοπισμός του χωρίου και η αντιγραφή του από Thesaurus Linguae Graecae (Ver. D) Saint Gregoire de Nazianze Lettres, Les Belles Lettres, Paris 1964.

^{viii} Λόγος Β' Απολογητικός, PG 35, 425.

^{ix} Χρυσοστόμου Ομιλία ΝΘ' εις Ματθ., PG 58, 584.

^x Ιωάννη Χρυσοστόμου, Εις την επιστολήν προς Τιμόθεον, ομιλία Στ', PG 62.530.

^{xi} Μ. Βασιλείου, Εις τον Προφήτην Ησαΐα, 1, 57,22 .

^{xii} Ιω. Χρυσοστόμου, Εις Εφεσίους ομιλία Κ', PG 62.148.18.

^{xiii} Μ. Βασιλείου Όροι κατά πλάτος, PG 31, 888 και 1029

Βιβλιογραφία

- Alberti, A. (1986). *Θέματα διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hargreaves, D. H. (1990). *Interpersonal relations and education*. London & New York: Rutledge & Kegan Paul.
- Ζηζιούλας, Ι. (1977). *Από το προσωπείον εις το Πρόσωπον, Η συμβολή της Πατερικής Θεολογίας εις την έννοιαν του προσώπου*. Πατριαρχικόν Ίδρυμα Μελετών, Θεσσαλονίκη.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A Developmental Perspective*. The Guilford Press. New York & London.
- Heider, L. A. & Hersen, M. (1999). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι & Φ. Αναγνωστόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακουλές, Φ. (1952). *Οι τρεις Ιεράρχες ως παιδαγωγοί*. Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π. (1985). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. (2002). *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Kuhn, M. H. (1964). The reference group reconsidered. *Sociological Quarterly*, 5, 6-21.
- McDaniel, M. A., Anderson, J. L., Derbish, M. H., & Morrisette, N. (2007). Testing the testing effect in the classroom. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19, 494–513.
- Μιχαηλίδης - Νούαρος, Α. (1987). *Έφηβοι και Παιδεία. Προβλήματα της εφηβικής ηλικίας στο παρελθόν και σήμερα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). *Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπλέκου, Ζ., Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στη μακρόχρονη ανάσυρση πληροφοριών σε παιδιά νηπιαγωγείου. *Προφορική ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Κλάδου Γνωστικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ, Θεσσαλονίκη*.

-
- Μωραΐτου, Δ. (1962). *Παιδαγωγικά ιδέαι των Τριών Ιεραρχών*. Εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών
- Parsons, T. (1961). The school class as a social system: some of the functions in American society. In A.H. Halsey, J. Floyd, & C. A. Anderson: *Education, Economy and Society*, pp.297-318. Free Press.
- Roediger, H. L., III & Karpicke, J. D. (2006a). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 181-210.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα : Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική και Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1978). *Νους και κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Εκδ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα : Gutenberg.
- Wheeler, M. A., Ewers, M., & Buonanno, J. F. (2003). Different rates of forgetting following study versus test trials. *Memory*, 11, 571-580.