



# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α' ΤΟΜΟΥ

Ιανουάριος 1963 — Δεκέμβριος 1964

Τεύχη 1 — 10

*Επιστημονικὸν ὄργανον τοῦ Συλλόγου Παιδαγωγῶν - Ψυχολόγων  
Πτυχιούχων Πανεπιστημίων Ἐξωτερικοῦ*

ΕΚΔΟΤΗΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑΣ ΑΘΗΝΑΙ

Ε.Υ.Δ. της Κ.τ.Π.  
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

# ΚΥΡΙΑ ΑΡΘΡΑ

	Σελ.	Τεῦχος
<i>Τῆς Συντάξεως</i> : Ἡ ἔκδοσις . . . . .	1	1
» » : Προβλήματα σχετιζόμενα μετὰ τὴν σύνταξιν ἀναλυτικοῦ προγράμματος . . . . .	1	B
» » : Ὑπόμνημα πρὸς ἔξοχ. Ὑπουργὸν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Ὀρησκευμάτων . . . . .	1	4
» » : Πρὸς τὸν δεῦτερον τόμον μας . . . . .	1	6

## Μ Ε Λ Ε Τ Ε Σ

### I. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ - ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΚΡΙΤΙΚΗ

<i>Κ. Ἀνανιάδης</i> : Ἡ ἀγροτική ἐκπαίδευσις στὰ πλαίσια τῆς γενικῆς Παιδείας . . . . .	15	6
<i>Κ. Ἀνανιάδης - Γ. Μαραγκουδάκης</i> : Ἀγροτική καὶ Ἀγροτεχνική ἐκπαίδευσις στὴν Ἑλλάδα . . . . .	59	7
<i>Φιλίπ Βερνόν</i> : Σύγχρονοι ἀπόψεις περὶ νοημοσύνης καὶ μετρήσεως αὐτῆς (μεταφρ. Τ. Πασσάκου-Κυριαζοπούλου)	19	2
» » : » » . . . . .	15	3
<i>Ἄρ. Βουγιούκα</i> : Τὰ φαινόμενα τῆς προσαρμογῆς στὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως . . . . .	3	4
» » : Ἡ διαδικασία τῆς μαθήσεως . . . . .	51	7
<i>Θεοφράστου Γέρου</i> : «Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμισις» (κριτικὴ)	8	5
<i>Γ. Γεωργιάδης</i> : Τὸ Ἀμερικανικὸν σύστημα ἐκπαιδεύσεως	92	8
<i>Π. Ε. Δέρα</i> : Ὑπαρξισμὸς - Ἀγωγή, Ψυχολογία καὶ Ψυχιατρικὴ	161	9
<i>Ἔρנסτ Κασίρερ</i> : Τί εἶναι ἄνθρωπος. Μετάφ. - Σχόλια Θ. Γέρου	9	1
» » : » » » » » » . . . . .	14	2
» » : » » » » » » . . . . .	13	3
<i>Βασίλ. Α. Κονιδιτσιώτου</i> : Διαλεκτικὴ Ἀγωγή . . . . .	3	1
» » : » » » » . . . . .	11	2
<i>Βασ. Ι. Δαζανᾶ</i> : Abbé de l' Erpée, ὁ θεμελιωτὴς τῆς ἀγωγῆς τῶν κωφαλάλων . . . . .	215	10
<i>Γεωργίου Μαραγκουδάκη</i> : Ψυχολογία Μαθήσεως καὶ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα . . . . .	140	9
» » : Στοιχεῖα Νευροφυσιολογικῆς Ψυχολογίας . . . . .	14	1
<i>Ἄντ. Μπενέκου</i> : Εἰσαγωγή στὴν Ψυχολογία τοῦ Bruner . . . . .	22	2
» » : » » » » . . . . .	19	3
» » : Προβλήματα καὶ πειραματισμοὶ γύρω ἀπὸ τὴν διδασκαλία τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν . . . . .	107	8

Ε. Δ. τῆς Κ. τ. Π.  
 ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

	Σελ.	Τεύχος
<b>Ι. Σ. Μπρούνερ</b> : «Η έννοια τῆς δομῆς στὴ σύγχρονη Παιδαγωγική» κατὰ μετάφραση Γ. Μαραγκουδάκη καὶ Ἀντωνίου Μπενέκου . . . . .	11	5
<b>Κ. Πασάκου</b> : Σύγχρονος ἐπιστημονικὴ ἔρευνα καὶ μέθοδοι εἰς Ψυχολογίαν καὶ Παιδαγωγικήν . . . . .	21	1
» » : » » » . . . . .	32	2
<b>Γ. Κ. Παπαγεωργίου</b> : Δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση καὶ γραφή .	199	10
<b>Τριαντ. Τριανταφύλλου</b> : Αἱ ἀνθρώπιναι σχέσεις εἰς τὴν Ἀγωγήν	2	6
<b>Κ. Χάρη</b> : Ἡ ἐπιστημονικότης τοῦ διδασκάλου καὶ ἡ στάθμη τῶν σπουδῶν του . . . . .	78	7
<b>Λ. Χουσιάδα</b> : Παρατηρήσεις γιὰ τὴν ἐπαγωγικὴ καὶ παραγωγικὴ σκέψη . . . . .	4	2

## II. ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΨΥΧΙΚΗ - ΥΓΙΕΙΝΗ

### Διδακτικοὶ πειραματισμοὶ

<b>Α. Βουγιούκα</b> : Ἐνα εὐκαιριακὸ θρησκευτικὸ μάθημα . . . . .	181	9
» » : Ἡ προσφορὰ τοῦ Ζαχ. Παπαντωνίου στὰ παιδικὰ γράμματα . . . . .	36	2
<b>Θεοφράστου Γέρον</b> : Ἡ Ὀρθογραφία τὸ ὑπ' ἀριθμὸν 1 διδακτικὸν πρόβλημα τοῦ σχολείου . . . . .	47	3
» » : » » » . . . . .	35	4
» » : » » » . . . . .	32	5
<b>Α. Κακαβούλη</b> : Παιδικὰ ἐλαττώματα καὶ ἡ ἀντιμετώπισίς των εἰς τὸ σχολεῖον . . . . .	39	4
<b>Εὐθ. Κασιώλα</b> : Πορίσματα τέστ Ἀναγνώσεως . . . . .	30	1
» » : » » » . . . . .	44	2
» » : » » » . . . . .	18	4
» » : » » » καὶ Ἀριθμητικῆς . . . . .	15	5
» » : Τὸ πρόβλημα τῶν καθυστερημένων μαθητῶν στὸ σχολεῖο . . . . .	186	9
» » : » » » . . . . .	230	10
<b>Ἀντ. Κρέτση</b> : Ἡ μαθητοποίηση τοῦ μαθητοῦ . . . . .	26	1
» » : » » . . . . .	32	2
<b>Γ. Κυριαζοπούλου</b> : Ἡ Σύνταξις τοῦ συγχρόνου Ἀναλυτικοῦ προγράμματος . . . . .	34	1
» » : » » » . . . . .	48	2
<b>Ν. Δυμπέρη</b> : Πρότυπα Δημοτικὰ Σχολεῖα . . . . .	132	8
<b>Γ. Μαραγκουδάκη</b> : Σχέδιον Ἀναλ. Προγραμ. τῆς Α' τάξεως τοῦ Δημ. Σχολείου . . . . .	1	3

		Σελ.	Τεύχος
	<i>Αντ. Μπενέκου</i> : Συμβολή εις τὸ πρόγραμμα συγκεντρώσεως τῆς διδακτέας ὕλης . . . . .	24	4
	» » : » » » » . . . . .	27	6
<i>Τφ</i>	<i>Γ. Ξεκάλου</i> : Τὸ πρόβλημα τῆς ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος εἰς τὸ παιδί . . . . .	26	2
»	» » : » » » » . . . . .	26	3
»	» » : » » » » . . . . .	12	4
	<i>Εὐαγ. Παπαγιαννάκη</i> : Τὰ τρία «Τί» . . . . .	21	4
	<i>Δ. Κ. Παλυβοῦ</i> : Ἡ ψυχολογία τῶν πεποικισμένων παιδιῶν . . . . .	174	9
»	<i>Κ. Πασσάκου</i> : Προσπάθειαι ψυχολογικῆς καὶ Παιδαγωγικῆς παρακολουθήσεως τοῦ μαθητοῦ . . . . .	195	9
	» » : » » » » . . . . .	243	10
	<i>Ν. Πετρουλάκη</i> : Πηγαι καὶ μορφῆ μαθήσεως . . . . .	28	5
	<i>Ἑλπ. Σταματάκη</i> : Ἡ φιλολογία τῶν παιδιῶν . . . . .	228	10
<i>Ε</i>	<i>Ἰω. Χαραλαμποπούλου</i> : Τὰ προβλήματα τῆς Ψυχικῆς Ὑγιεινῆς τοῦ λαοῦ μας . . . . .	38	1

## ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

	<i>Θ. Γέρον</i> : Educational Strategy for developing Societies τοῦ Adam Curle — Κριτικὴ Ἀνάλυση . . . . .	90	7
	<i>Τ. Κυριαζοπούλου</i> : Ἡ Ἐπέκτασις τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως . . . . .	137	8
	<i>Ἰω. Καμπανᾶ</i> : Ἐπιθεώρηση τοῦ βιβλίου Ἰω. Κυριαζικίδου : «Εἰσαγωγή στὸν ἐπαγγελματικὸ προσανατολισμὸν» . . . . .	148	10
	<i>Κ. Κίτσου</i> : Ἰδρυσις Ἰνστιτούτου τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς . . . . .	35	5
	<i>Ν. Μπάρκα</i> : Ἐκθεσις ἀναφερομένη εἰς τὰς ἐργασίας τοῦ ἐν Ἀθῆναις συγκληθέντος Διεθνoῦς Συνεδρ. Μαθημ)κῶν . . . . .	40	6
	<i>Αντ. Μπενέκου</i> : Ἐπιθεώρηση βιβλίου : 1) Ἑλπ. Σταματάκη : «Ἡ ἐπιμόρφωσις τῶν ἐνηλίκων» 2) Reiser - Leythman - Frankl - Lefgren : «Μιὰ προσπάθεια συνενώσεως τῆς ἀνθρωπίνης γνώσεως» Μεταφρ. Σχόλια Τρ. Τριανταφύλλου καὶ Γ. Μαραγκουδάκη. 3) Δ. Κ. Βακάλη : «Ἡ Ἐνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία» . . . . .	95	7
	» » : Ἡ ἐπιθεώρησις τοῦ βιβλίου Ν. Πετρουλάκη : «Γενικὴ Διδακτικὴ» . . . . .	147	8
	<i>Γ. Ζύδη</i> : Στατιστικὴ περὶ ἀνωτάτης ἐκπαιδεύσεως . . . . .	52	2
	<i>Γ. Ξεκάλου</i> : Διεθνῆς ἐκπαιδευτικὴ κίνησις . . . . .	43	1
	<i>Κ. Πασσάκου</i> : Βιβλιοκρισία τοῦ βιβλίου «Ἡ Κρήτη τοπίον, ἀνθρωποι, γεγονότα, θρύλοι» — Λ. Γ. Πετρίδου . . . . .	48	6
	<i>Τ. Τριανταφύλλου</i> : Ὁργάνωσις Σεμιναρίου . . . . .	56	2

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΙΣ

ΕΤΟΣ Β' — ΤΕΥΧΟΣ 9 — ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ — ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1964

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΥΠΟ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

## ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΕΩΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Π. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Β.Εδ., 'Εδιμβούργου

### Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Σκοπός τῆς ἐργασίας αὐτῆς εἶναι νὰ παρουσιάσῃ κατ' ἀρχὴν τὰ τελευταῖα δεδομένα ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως καὶ σὲ συνέχεια νὰ καταδείξῃ τὶς ἐπιπτώσεις τῶν πάνω στὴν ὀργάνωσι τῆς ὕλης τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος γιὰ τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο.

Πρὶν ὅμως ἀπὸ κάθε συζήτησι σχετικὴ μὲ τὸ θέμα τοῦτο, εἶναι ἀνάγκη νὰ διευκρινισθῇ ἡ σημασία μὲ τὴν ὁποία χρησιμοποιοῦμε τοὺς ὄρους «Μάθησι» καὶ «Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα».

Ὅρισμοὶ σχετικοὶ μὲ τὴ μάθησι ἔχουν παρουσιασθῇ πάρα πολλοί· πολλές φορές μάλιστα ἢ μεταξύ τῶν ἀσυμφωνία προκαλεῖ σύγχυσι καὶ ὀδηγεῖ σ' ἀδιέξοδο τὸν μελετητὴ. Σὲ τούτῃ τὴν περίπτωσι θὰ ἐνεργήσωμε μᾶλλον ἐκλεκτικά. Θὰ ἐπιλέξωμεν ἐκεῖνα τὰ στοιχεῖα ἀπὸ τοὺς διαφόρους ὁρισμοὺς μαθήσεως τὰ ὁποῖα θεωροῦμε σημαντικά γιὰ τὴν κατανόησι τῆς διαδικασίας τῆς. Σύμφωνα λοιπὸν μὲ τὰ παραπάνω παρουσιάζομε τὸν ἐξῆς ὁρισμὸν περὶ μαθήσεως. «Μάθησι εἶναι μὴ μεταβολὴ τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου ποὺ προκαλεῖται ἀπὸ τὴν ἀλληλοεπίδρασί του μὲ τὸ περιβάλλον, καὶ ἡ ὁποία ἐνῶ ἱκανοποιεῖ κάποια ἀνάγκη του, συγχρόνως τὸ καθιστᾷ ἱκανὸ ν' ἀντιμετωπίσῃ ἐπιτυχέστερα τὸ περιβάλλον αὐτό» (1).

Ὁ παραπάνω ὁρισμὸς ἔχει τρία ἀξιοσημεῖωτα χαρακτηριστικά.

1. Τονίζει τὶς συνθήκες κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες πραγματοποιεῖται ἡ μάθησι: Ἰκανοποίησι τῶν ἀναγκῶν τοῦ ἀτόμου.

2. Δηλώνει τὴ διαδικασία τῆς μαθήσεως: Ἀλληλεπίδρασι ἀτόμου καὶ περιβάλλοντος.

3. Καταδεικνύει τὸ ἀποτέλεσμα τῆς μαθήσεως: Τὸ ἄτομο γίνεται ἱκανώτερο γιὰ τὴν ἀντιμετώπισι τοῦ περιβάλλοντός του μ' ἄλλους λόγους προάγεται.

1. Σχετικὰ βλέπε: J. M. Lee and D. M. Lee. The child and his curriculum. σελ. 166.

Και για τὸ ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα ἔχουν παρουσιασθῆ κατὰ καιροὺς πολλὲς ἀντιλήψεις. Ἐκείνη ὅμως ποὺ μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ σὰν ἐπιστημονικὴ καὶ βασι-  
σμένη πάνω σὲ ψυχολογικὰ δεδομένα εἶναι ἡ ἑξῆς: Τὸ ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα περι-  
λαμβάνει ἓνα σύνολο ἐμπειριῶν ποὺ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὸ σχολεῖο μὲ σκοπὸ νὰ  
παρωθήσῃ τοὺς τροφίμους του σὲ μάθησι. Ἐκφράζει δηλαδὴ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμ-  
μα μιὰ κατάστασι ἐνὸς καλὰ ὀργανωμένου περιβάλλοντος, τὸ ὁποῖον ἔχει σκοπὸ νὰ  
προσφέρῃ ὀρισμένους ἐρεθισμοὺς στοὺς μαθητὲς καὶ κατὰ συνέπεια νὰ προκαλέσῃ  
ἐπιθυμητὰς ἀντιδράσεις ἀπὸ μέρους των. Ἀποτελεῖ, τέλος, τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα  
μιὰ σκόπιμη διευθέτησι τῶν περιπτώσεων τῆς ἐμπειρίας ποὺ θὰ δοκιμάσουν οἱ μαθη-  
τὲς ἀπὸ τὰ διάφορα μαθήματα, ἐνέργειες καὶ δραστηριότητες ποὺ τοὺς προσφέρει τὸ  
σχολεῖο.

Ἡ υἱοθέτησι ὅμως τῆς ἄλφα ἢ βῆτα ἀντιλήψεως γιὰ τὴ μάθησι καὶ τὸ Ἀνα-  
λυτικὸ Πρόγραμμα, ἐπηρεάζει τὰ μέγιστα καὶ τὴν ἀντίληψί μας σχετικὰ μὲ τὴν ὀρ-  
γάνωσι τῆς διδακτέας ὕλης. Ἡ ἰστορικὰ ὁ πρῶτος τρόπος ὀργανώσεως τῆς διδα-  
κτέας ὕλης (στὶς περισσότερες χώρες καὶ ποὺ διαρκεῖ ἀκόμη σὲ μερικὲς) εἶναι αὐτὸς  
ποὺ βασίζεται στὴν **λογοκλή**. Ἡ ἐκλογή δηλαδὴ καὶ ἡ ὀργάνωσι τῶν γνώσεων  
σὲ μαθήματα, ἐστηρίχθησαν στὴν ἐκλογή τοῦ ἐνηλίκου καὶ ὄχι στὴν ψυχολογία τοῦ  
μαθητῆ. Ὁ δεῦτερος τρόπος ὀργανώσεως ποὺ ὀνομάζεται **Ψυχολογικὸς** πα-  
ρουσιάστηκε τελευταῖα καὶ ἔχει σὰν βάσι τὰ πρόσφατα δεδομένα ἀπὸ τὴν ψυχολογία  
τῆς μαθήσεως. Ἐξαιρετικὴ περιγραφή καὶ ἀξιολόγησι τῶν δύο παραπάνω τρόπων  
ὀργανώσεως ἀποτελεῖ τὸ παρακάτω ἀπόσπασμα τοῦ C. L. Anderson :

Ἡ **ιστορικὰ** ἡ ὀργάνωσι τῆς ὕλης καὶ τῶν δραστηριοτήτων ποὺ προσφέ-  
ρομε γιὰ μάθησι, εἶναι Ἀριστοτελική. Αὐτοῦ τοῦ εἴδους ἡ ὀργάνωσι, μ' ἄλλα λόγια,  
εἶναι ὀργάνωσι ποὺ στηρίζεται στὴ λογικὴ καὶ ἔγινε ἀπὸ πρόσωπα ποὺ ἔχουν πιά  
περάσει τὸ στάδιο τῆς μαθήσεως. Εἶναι δηλαδὴ μιὰ ὀργάνωσι «ὕστερα ἀπὸ τὸ γε-  
γονός» τῆς μαθήσεως. Βέβαια μιὰ τέτοια ὀργάνωσι ἔχει ὁμορφιά, ἀπλότητα καὶ ἀξιό-  
λογη χρησιμότητα. Ἡ ψυχολογικὴ ὅμως ἔρευνα ἔχει ἀποδείξει, πὼς ὕλη ποὺ προσφέ-  
ρεται γιὰ μάθησι, δὲν εἶναι πάντοτε λογικῆς φύσεως. Ὁργάνωσι τῆς ὕλης ποὺ εἶναι  
ἀρίστη γιὰ τὸν ἐνήλικο, συχνὰ ἀποδείχεται ἀκατάλληλη γιὰ τὸν πρωτόπειρο μα-  
θητῆ. Γι' αὐτὸ καὶ σήμερα μιλοῦμε γιὰ ὀργάνωσι τῆς διδακτέας ὕλης ποὺ προσφέ-  
ρομε στὰ παιδιὰ μὲ βάσι τὰ σχετικὰ δεδομένα ἀπὸ τὴν ψυχολογία (ψυχολογικὴ ὀρ-  
γάνωσι) (1).

Ποιὰ εἶναι τώρα τὰ δεδομένα αὐτὰ ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως, τὰ ὁποῖα  
θὰ χρησιμεύσουν σὰν βάσεις γιὰ τὴν ὀργάνωσι τοῦ ὅλου Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος  
καὶ ποιὰ ἡ εἰδικώτερη ὀργάνωσί του σὲ κλίμακα τάξεως καὶ ποιὰ σὲ κλίμακα scho-  
λείου; Τὸ ὑπόλοιπο τῆς μελέτης ἀποτελεῖ μιὰ προσπάθεια νὰ δοθῇ ἀπάντησι στὰ  
ἔρωτήματα αὐτά.

## II. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

**1) Μάθησι** εἶναι μιὰ ἐνεργητικὴ διαδικασία, ἡ ὁποία συνακολουθεῖται ἀπὸ  
μιὰ δυναμικὴ ἀλληλεπίδρασι τοῦ προσώπου ποὺ μαθαίνει μὲ τὸ πε-  
ριβάλλον του

Ἡ γενίκευσι αὐτῆ ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως, σχετίζεται ἄμεσα μὲ τὶς  
ἀπόψεις μας σχετικὰ μὲ τοὺς παράγοντες ἐκείνους ποὺ συντελοῦν στὴν ἀνάπτυξι (μιὰ  
ἐννοια εὐρύτερη ἀπὸ τὴν μάθησι) τοῦ ἀτόμου. Κατὰ καιροὺς παρουσιάστηκαν δια-  
φορὲς ἀντιλήψεως ὡς πρὸς τὸ θέμα αὐτό. Χαρακτηριστικὸ εἶναι πάντως πὼς ὅλες

1. Learnig and Instruction. The Forty - Ninth Year book, part I. Σελ. 10

τους έχουν σαν βάση την μία ή την άλλη από τις δύο αντίθετες θέσεις. Ἡ ανάπτυξι οφείλεται κυρίως στην ώριμανσι. Ἡ ἡ ανάπτυξι εἶναι μᾶλλον ἀποτέλεσμα τῆς ἐμπειρίας.

Πόσο ἀντιθετικές παρουσιάζονται οἱ δύο αὐτές ἔννοιες (ἡ ώριμανσι καὶ ἡ ἐμπειρία) φαίνεται ἀπὸ τὸ περιεχόμενο πὸ ἀποδίδουν οἱ εἰδικοί στὴν πρώτη ἀπ' αὐτές. Ὁρισμένοι λέγουν, ὅτι εἶναι ἓνα ὄνομα πὸ ἀποδίδεται σ' ἓνα μηχανισμό ὁ ὁποῖος ρυθμίζει τὸν τρόπο καθὼς καὶ τὴν διεύθυνσι τῆς ἀναπτύξεως τοῦ ἀτόμου καὶ ὁ ὁποῖος (μηχανισμός) ἐπηρεάζεται ἀπὸ παράγοντες ἐνδογενεῖς μᾶλλον παρὰ ἐξωγενεῖς. Ἡ ώριμανσι δηλαδὴ περιλαμβάνει κάθε μεταβολὴ στὶς συνθήκες μαθήσεως, ἡ ὁποία παρουσιάζεται μετὰ τὸ πέρασμα τοῦ χρόνου (ἐνηλικίωσι) καὶ ἡ ὁποία (μεταβολὴ) ἐξαρτᾶται κυρίως ἀπὸ ὀργανικούς παράγοντες ἀναπτύξεως, παρὰ ἀπὸ προηγούμενη ἐξάσκησι καὶ ἐμπειρία. Ἡ ώριμανσι ἀναφέρεται στὴν αὐτόματη ἀνάπτυξι τοῦ προκαλεῖται ἀπὸ ἐνδογενεῖς τάσεις, οἱ ὁποῖες ὑπάρχουν σ' αὐτὸν τοῦτο τὸν ὀργανισμόν.

Ἔτσι λοιπόν, ἡ θέσι αὐτὴ — πὸς ἡ ἀνάπτυξι τοῦ ἀτόμου οφείλεται κυρίως σὲ ὀργανικούς παράγοντες — παραγνωρίζει σχεδὸν παντελῶς τὸν ρόλο καὶ τὴν σπουδαιότητα τῆς ἐμπειρίας καὶ οἱ ὀργανικοί παράγοντες εἶναι ἐκεῖνοι πὸ ὀρίζουν τὸν τρόπο καὶ τὴν διεύθυνσι τῆς ἀναπτύξεως.

Δὲν συμβαίνει ὁμοῦς τὸ ἴδιο μετὰ τὴν δευτέρη θέσι. Ἡ ἔννοια τῆς ἐμπειρίας εἶναι τέτοια πὸ περιλαμβάνει καὶ τὸν ὀργανισμό καὶ τὸ περιβάλλον μετὰ τοὺς ἐρεθισμούς του. Ἡ ἐμπειρία δηλαδὴ θεωρεῖται σαν τὸ προϊόν τῆς ἀλληλοεπιδράσεως τοῦ ἀτόμου μετὰ τὸν γύρω του κόσμῳ.

Πρὶν ὁμοῦς προχωρήσωμε σὲ μιὰ εὐρύτερη συζήτησι σχετικὴ μετὰ τὴν ἐμπειρία, θεωροῦμε ἀναγκαῖο νὰ δηλώσωμε πολὺ σύντομα τὴν σχέσι πὸ ὑπάρχει μετὰξὺ μαθήσεως καὶ ἐμπειρίας. Ἡ μάθησι προϋποθέτει τὴν ἐμπειρία.

Τὸ θέμα τῆς ἐμπειρίας ἀπετέλεσε πρόβλημα γιὰ τοὺς περισσότερους φιλοσόφους στοὺς αἰῶνες. Οἱ ἀπαντήσεις ὑπῆρξαν πολλές. Στὴν περίπτωσι μας κρίνομε ὡς σημαντικές τις σχετικές ἀπόψεις τοῦ Α. Ν. Whitehead, τοῦ J. Dewey καὶ τῶν ἐκπροσώπων τῆς Ψυχολογίας τῆς Μάθησεως.

Κατὰ τὸν Whitehead «Μιὰ περίπτωσι ἐμπειρίας» περιλαμβάνει τὸ ὑποκείμενο καὶ τὸ ἀντικείμενο. Ἡ περίπτωσι ὡς ὑποκείμενο δείχνει ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ ἀντικείμενο. Ἡ κατάστασι ὁμοῦς αὐτὴ τοῦ ἐνδιαφέροντος, διὰ μιᾶς κάνει τὸ ἀντικείμενο ἓνα συστατικὸ μέρος τῆς ἐμπειρίας τοῦ ὑποκειμένου καὶ μάλιστα χρωματισμένο μετὰ κάποιο συγκινησιακὸ τόνο τὸν ὁποῖον αὐτὸ (τὸ ἀντικείμενο) προκαλεῖ στὸ ὑποκείμενο. Καὶ συνεχίζει ὁ Whitehead ὡς ἑξῆς: «Ἄν ἐννοήσωμε ἔτσι τὰ πράγματα, τότε ἡ σχέσι ὑποκειμένου — ἀντικειμένου, ἀποτελεῖ τὴν βασικὴν δομὴν τῆς ἐμπειρίας». Σημαντικὴ ἐπίσης εἶναι ἡ γενικώτερη θέσι τοῦ σχετικά μετὰ τὴν φύσι τῆς ἐμπειρίας. Ἡ βάση τῆς ἐμπειρίας εἶναι συγκινησιακὴ (emotional) (1)

Παρόμοιες εἶναι καὶ οἱ ἀπόψεις τοῦ Dewey. «Ἀποκτοῦμε ἐμπειρία κάποιου πράγματος σημαίνει πὸς ἐνεργοῦμε πάνω σ' αὐτὸ ἢ ὅτι κάνομε κάτι μ' αὐτὸ καὶ σὲ συνέχεια ὑποφέρομε τις συνέπειες. Κάνομε κάτι στὸ πρᾶγμα καὶ αὐτὸ κατόπιν μετὰ τὴν σειράν του κάνει κάτι σ' ἐμᾶς. Ἡ σύνδεσι αὐτῶν τῶν δύο φάσεων τῆς ἐμπειρίας ἀποτελεῖ τὸ μέτρο τῆς ἀποδοτικότητος ἢ τῆς ἀξίας τῆς ἐμπειρίας. Ἡ ἀπλή δραστηριότητα δὲν ἀποτελεῖ ἐμπειρία, γιὰτὶ εἶναι διασκορπιστικὴ, φυγόκεντρη, ἓνα εἶδος σπατάλης. Ἡ ἐμπειρία ὡς δοκιμὴ συνεπάγεται ἀλλαγὴν, ἀλλὰ ἡ ἀλλαγὴ αὐτὴ εἶναι μιὰ χωρὶς σημασία μετάβασι (ἀπὸ μιὰ κατάστασι σ' ἄλλη) ἐκτὸς ἂν συνδέεται μετὰ τὸ ἐπιστρεπτικὸ κύμα τῶν συνεπειῶν πὸ πηγάζουν ἀπ' αὐτὴ (τὴν ἀλλαγὴν). Ὅταν μιὰ δραστηριότητα συνεχίζεται ὑπὸ τὴν μορφήν τῆς δοκιμασίας ἀπὸ τις συνέπειες, ὅταν ἡ

1. Α. Ν. Whitehead. Adventures of Ideas. Σελ. 225 - 226.



αλλαγή που προκαλείται από μια πράξι ανακλάται ως αλλαγή που συνέβη σ' εμάς, τότε ή άσήμαντη συνεχής ροή φορτίζεται με σημασία. Τότε μαθαίνουμε κάτι». (1)

Άλλά κ' οί άσχολούμενοι με την ψυχολογία τής μαθήσεως ειδικοί, υποστηρίζουν αρκετά παρόμοιες απόψεις: «Μαθαίνουμε, γιατί μās συμβαίνουν ώρισμένα πράγματα προς τὰ όποια και αντιδρούμε. Δέν υπάρχουν είδη μαθήσεως που πραγματοποιούνται με τή βοήθεια άλλων διαδικασιών έκτός από τήν έμπειρία. Μόνο με τήν έμπειρία μαθαίνουμε...» (2)

Τρεις βασικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τήν σύντομη αυτή ανάλυση τής έννοιας τής έμπειρίας.

α) Στο έρώτημα τί συντελεί στην ανάπτυξη του άτομου οί υποστηρικτές τής έμπειρίας δέν παίρνουν τή θέση ή...ή..., αλλά βλέπουν σε διαλεκτική σχέση ώρίμανσι (όργανικοί παράγοντες) και έμπειρία (μάθησι). Η έμπειρία υποδοθηεί τήν ώρίμανσι, ή ώρίμανσι πάλι καθιστά τὸ άτομον ίκανὸ για πλουσιώτερες και λεπτότερες έμπειρίες και μ' αυτό τὸν τρόπο επιτυγχάνεται ή ανάπτυξι του.

β) Όλες οί έμπειρικές καταστάσεις χαρακτηρίζονται από ένα συγκινησιακό τόνο.

γ) Η μάθησι, σχεδόν πάντοτε, έχει σαν προϋπόθεσί της τήν έμπειρία.

Ποιές είναι τώρα οί επιπτώσεις τής παραπάνω συζητήσεως πάνω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα;

α) Ότι πρέπει να «επιλέξωμε» και «όργανώσωμε» έτσι τήν ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε ο μαθητής να βρίσκεται σε πραγματική αλληλοεπίδρασι με τὸ περιβάλλον του, ή όποια (αλληλοεπίδρασι) θα καθιστά αυτόν, και τὸ αντικείμενο μελέτης του δύο αναπόσπαστα μέρη μās δημιουργικής έμπειρικής περιπτώσεως. Για να πραγματοποιηθῆ όμως αυτό θα πρέπει ν' αντιμετωπισθῆ όρθά μια άλλη άπαιτήσι. Να δοῦμε τούς διαφόρους τομείς τής γνώσεως από τούς όποιους προέρχονται τὰ αντικείμενα μελέτης τών μαθητῶν, στην άρχική τους προέλευσι και σκοπό. Π.χ. ή γλώσσα πρωτίστως είναι μέσον επικοινωνίας μεταξύ τών ανθρώπων. Σαν τέτοιο τώρα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται και στις περιπτώσεις που αποτελεί αντικείμενο μελέτης στο σχολείο. Να τή χρησιμοποιήση δηλαδή ο μαθητής για να εκφραστῆ, να περιγράψη, να ανακοινώση, να χαρακτηρίση, να συγκεντρώση πληροφορίες, να υποβάλη έρωτήματα, να πλουτίση τίς ιδέες του κ.ά.

Πόσο διαφορετικός όμως είναι ο ρόλος που αποδίδεται στη γλώσσα, όταν κάθε μέρα, στις ίδιες περίπου ώρες τὸ πρόγραμμα του σχολείου αναγράφη 8—9 Έλληνικά, 9 — 10 Έλληνικά... Σε ταχτές ώρες, από τὸ ίδιο Αναγνωστικό, σε άκινήσις στις θέσεις τους, οί μαθητές αρχίζουν να διαβάζουν δυό-τρεις προτάσεις καθένας με ύφος και στόμφο, με άδιαφορία για τὸ περιεχόμενο, ένα πραγματικό «γαύγισμα».

Τὸ ίδιο συμβαίνει και με τήν Αριθμητική. Πρωταρχικός σκοπός πρέπει να είναι να βοηθηθοῦν οί μαθητές, ώστε ν' αποκτήσουν τήν ίκανότητα ν' αντιλαμβάνωνται τὸν κόσμο ποσοτικά και όχι να μεταβάλλεται — όπως συνήθως — τὸ μάθημα τούτο σε μια βασανιστική σειρά άσκήσεων γύρω από τήν τεχνική τής εκτελέσεως τών διαφόρων πράξεων...

Άλλά και τὰ μαθήματα από τίς φυσικές επιστήμες σ' άλλο σκοπό πρέπει να αποβλέπουν από τὸν σημερινό. Ν' αποκτήσουν τὰ παιδιὰ τήν έρευνητική στάσι απέναντι στον υπό εξέτασι κόσμο και ν' αντιληφθοῦν ότι είναι παρά πολύ σημαντικό να μάθουν πως να αναζητοῦν τή γνώσι.

Χαρακτηριστικό είναι πάντως ότι στην έξωσχολική του ζωή τὸ παιδί όταν μα-

1. J. Dewey. Democracy and Education. Σελ. 163

2. Luarning and Instruction. The Forty - Ninth Yearbook, part I Σελ. 25

θαίνη, φαίνεται να ενεργή σαν να εγνώριζε τις παραπάνω απαιτήσεις. «Είμαι βέβαιος, γράφει ο Davis Hawkins, πως υπάρχουν πολλοί ψυχολογικοί λόγοι για τους οποίους τα παιδιά γίνονται παθητικά δοχεία που λένε : «Γέμισέ με... δίδαξέ με». 'Αλλ' υπάρχει επίσης και έπαρκής εξήγησι του φαινομένου. Τοῦτο οφείλεται στο χάσμα που υπάρχει μεταξύ του τι αναμένουμε (διδάσκοντες και γονείς) να μάθουν (αυτά) από τα βιβλία, την κατ' οίκο εργασία, την αποστήθισι αφ' ενός και της σφαίρας του περιβάλλοντος των όπου ασκούν άμεσα κι' ενεργητικό έλεγχο πάνω στα αντικείμενα και τους έρεθισμούς αφ' άλλου. Είναι γεγονός πως δεν μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα αυτό». (1)

Χωρίς να διατεινόμαστε πως το σχολείο αποτελεί «πιστή» αντιγραφή της ζωής, όμως πιστεύουμε πως το 'Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να οργανωθῆ ἔτσι ὥστε οἱ μαθητές να βρίσκονται σε πραγματική αλληλοεπίδρασι και συναλλαγῆ με το περιβάλλον τους. Είναι μιὰ απαραίτητη προϋπόθεσι για κάθε αξιόλογη μάθησι.

β) Πως ἡ ἰδέα τῆς ὠριμάνας και τῶν ἐξελεγκτικῶν σταδίων (τοῦ μαθητῆ) δὲν πρέπει να βαρύνῃ πάρα πολὺ στὴν ἐκλογῆ και διάταξι τῆς διδασκτέας ὕλης.

Πολλές φορές ἀκούγονται ἀπὸ τοὺς εἰδικούς κρίσεις σαν και αὐτὴ ἐδῶ. 'Η ἄλφα ὕλη εἶναι δύσκολη και συνεπῶς ἀδύνατο να κατανοηθῆ ἀπὸ παιδιὰ τῆς βῆτα ἡλικίας.

'Εχομε τὴ γνώμη πως ἀντιλήψεις ὅπως αὐτὴ ἐδῶ ξεκινοῦν ἀπὸ δύο ἐσφαλμένες ὑποθέσεις. Πρῶτο: ὅτι μιὰ 'Αλφα ὕλη συνακολουθεῖται πάντοτε ἀπὸ ἓνα Βῆτα σταθερὸ βαθμὸ δυσκολίας. Και δεύτερο: ὅτι ὁ μαθητῆς (τὸ παιδί) όταν φτάσῃ ἓνα ὠρισμένο στάδιο ὠριμότητος, αὐτομάτως γίνεται ἱκανὸς να κατανοῆ μιὰ ὠρισμένη ὕλη.

Για τὴ δεύτερη ἀπὸ τις δυὸ αὐτὲς ὑποθέσεις ἔχομε ἤδη κάμει λόγο. 'Ο ρυθμὸς τῆς ὠριμάνας δὲν εἶναι ἀπόλυτος και σταθερός, ἀλλ' ἐξαρτᾶται (βρίσκεται σε διαλεκτικὴ σχέσι) ἀπὸ τὸ εἶδος και τὸν πλοῦτο τῶν ἐμπειριῶν που προσφέρει τὸ περιβάλλον στο ἄτομο.

Για τὴν πρώτη ὅμως θὰ χρειασθῆ να ποῦμε μερικὰ περισσότερα.

Τὸ ὅτι ἡ δυσκολία που ἐμπερικλείει ἓνα ἀντικείμενο διδασκαλίας δὲν εἶναι κάτι τὸ σταθερὸ και ἀμετάβλητο, τὸ εγνώριζε ἡ ἀνθρωπότητα ἔστω και διαισθητικὰ ἀπὸ τοὺς παλιούς χρόνους. 'Ο Χριστὸς ἐχρησιμοποίησε τις παραβολές για να μεταδώσῃ μεγάλες ἀλήθειες και δύσκολες ἔννοιες. 'Ο Πλάτων τις παρομοιώσεις, οἱ 'Ινδιάνοι τὴν πολύχρωμη ἄμμο και οἱ μεγάλοι 'Επιστήμονες νοερὲς εἰκόνας και μοντέλα. 'Ο βαθμὸς δυσκολίας μιᾶς ὕλης ἐξαρτᾶται ἀπὸ πολλούς παράγοντες ἀπὸ τοὺς ὁποίους οἱ περισσότεροι ἀναφέρονται στο διδάσκοντα. 'Ο βαθμὸς μέχρι τοῦ ὁποίου αὐτὸς ὁ ἴδιος ἔχει κατανοῆσει τὴν διδασκτέα ὕλη, ὁ τρόπος ὀργανώσεως κατὰ τὴν παρουσίαι της (ἂν ὑποβοηθῆ τὴ σύλληψί της) τὰ ὕλικά μέσα που χρησιμοποιεῖ κατὰ τὴν παρουσίαι, ἡ κατάστασι παρωθήσεως τῶν μαθητῶν, ἡ ενεργητικὴ συμμετοχῆ των στα διάφορα στάδια κ.ἄ.

Τὸ ὅτι τὰ παραπάνω δὲν ἀποτελοῦν ἓνα ἀπλὸ ἰσχυρισμὸ, ἀποδείχτηκε ἀπὸ παιδαγωγικὲς και ψυχολογικὲς ἔρευνες και διδακτικούς πειραματισμούς.

'Υστερ' ἀπὸ πολύχρονη σχετικὴ πείρα ὁ καθηγητῆς J. S. Bruner γράφει: «Πρέπει να εἴμαστε πολὺ προσεκτικοί όταν ἀποδίδωμε ἓνα ὠρισμένο βαθμὸ δυσκολίας σε μιὰ ὕλη...» (2).

Τὸ ἴδιο κατηγορηματικὴ εἶναι και ἡ καθηγήτρια Inhelder «Βασικὲς ἔννοιες

1. Highlights of the 1963 Elementary Study summer conference. A Report by Elementary Science Study, 1964. By Educational Services Incorporated. Σελ. 3

2. J. S. Bruner The process of Education. Σελ. 40

από την Φυσική και τη Γεωμετρία, είναι τελείως προσιτές σε παιδιά ηλικίας 7 — 10 χρονών, με την προϋπόθεσι όμως πώς οι έννοιες αυτές έχουν αποχωρισθῆ ἀπὸ τὰ μαθηματικά στοιχεία καὶ ὅτι τὶς μελετοῦν τὰ παιδιά με τὴν βοήθεια ὑλικῶν μέσων, τὰ ὁποῖα μποροῦν νὰ χειρισθοῦν αὐτὰ τὰ ἴδια». (1)

Καὶ ὁ Fransis Kerrel ὕστερα ἀπὸ μακρόχρονη πείρα θγαλμένη ἀπὸ μιὰ προσπάθεια ἀναδιοργανώσεως τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος, γράφει τὰ ἑξῆς:

«Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, ὑπάρχει ἡ πρόθεσι νὰ ἀντιπροσωπευθῆ στὸ ἀναδιοργανωμένο Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα μιὰ ἐπιστήμη ὑπὸ τὴν μορφή πὸ τὴν ἀντιλαμβάνεται ὁ φτασιμένος ἐπιστήμονας, μ' ὅλη δηλαδὴ τὴν αἴσθησι τῆς περιπετείας πὸ περικλείνει, ὅλα τὰ ἄλυτα προβλήματα τῆς καὶ ὅλες τὶς μελλοντικὲς ἀναζητήσεις. Στενὰ συνδεμένη μ' αὐτὴν τὴν πρόθεσι εἶναι καὶ ἡ πίστις πὸς οἱ μαθητὲς μποροῦν νὰ ἔρθουν σ' ἐπαφή με τὰ ἔσχατα ὄρια τῆς γνώσεως καὶ ὅτι ἡ ἱκανότητά τους γιὰ μάθησι ξεπερνᾷ κάθε προηγούμενη μας σχετικὴ ἀντίληψι». (2)

Εἶναι γεγονός βέβαια, πὸς ὁ Kerrel ἐπισημαίνει ἀμέσως κατόπιν τοὺς κινδύνους πὸ μπορεῖ νὰ περικλείνη ἡ προσπάθεια αὐτὴ, ἀλλ' αὐτὸ δὲν ἀναιρεῖ τὸ ἐπίσης γεγονός, ὅτι γίνεται προσπάθεια ν' ἀναδιοργανωθῆ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα τοῦ Δημοτικοῦ Σχολεῖου πρὸς αὐτὴν τὴν κατεύθυνσι.

γ) Ὅτι ὁποῖα δὴ πρὸτε ἀξιόλογη μάθησι φέρνει πάντοτε ἓνα συγκινησιακὸ τόνο γιὰ κείνον πὸ μαθαίνει.

Ἡ δήλωσι αὐτὴ συνδέεται πολὺ στενὰ με τὸ θέμα τῆς παρωθήσεως τῶν μαθητῶν, πράγμα τὸ ὁποῖο μᾶς ὁδηγεῖ κατ' εὐθείαν στὴ δευτέρα γενίκευσί μας ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως.

## 2) Ἡ μάθησι εἶναι εὐκολώτερη καὶ μονιμώτερη ὅταν ὁ μαθητὴς βρίσκει-ται σὲ κατάστασι παρωθήσεως

Τὸ ὅτι ἡ παρωθήσι βρίσκεται σὲ ἄμεση σχέσι με τὴ μάθησι, ἔχει ἀποδειχθῆ ἐπανειλημμένα ἀπὸ παιδαγωγικὲς καὶ ψυχολογικὲς ἔρευνες. Ἐχοντες μάλιστα τὰ δεδομένα αὐτὰ ὑπ' ὄψιν τους οἱ Hilgard καὶ Russel διατείνονται ὅτι «οἱ ἀποδείξεις δείχνουν μᾶλλον καθαρὰ πὸς ἡ παρωθήσι δὲν εἶναι κάτι πὸ μπορεῖ νὰ εφαρμοσθῆ χωριστὰ ἀπὸ τὴν περίπτωσι τῆς μαθήσεως, ἀλλ' ἓνα ἀναπόσπαστο μέρος αὐτῆς». (3)

Καὶ γιὰ τὴν παρωθήσι ἔχουν παρουσιασθῆ κατὰ καιροὺς πολλοὶ καὶ διάφοροι ὀρισμοί. Πληρέστερος φαίνεται ὁ ἑξῆς: «Ἡ παρωθήσι χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ μεταβολή στὴ φυσιολογικὴ σύστασι τοῦ ἀτόμου, ἡ ὁποῖα συνακολουθεῖται ἀπὸ συναισθηματικὴ διέγερσι καὶ ἀπὸ ἀντιδράσεις πὸ ἀποβλέπουν σὲ κάποιον σκοπὸ». (4)

Στὴ μελέτη μας αὐτὴ θὰ υἱοθετήσωμε τὴν γενικώτερη ἀντίληψι ὅτι παρωθήσι εἶναι μιὰ κατάστασι διασαλεύσεως τῆς ὁμοιοστασίας (ισορροπίας) τοῦ ὀργανισμοῦ, ἡ ὁποῖα τὸν ὠθεῖ σ' ἐνέργειες πὸ ἔχουν σκοπὸ νὰ τὸν ἐπαναφέρουν στὴν προηγούμενη κατάστασι τῆς ἰσορροπίας.

Τί εἶναι ὅμως ἐκεῖνο πὸ διασαλεύει τὴν ὁμοιοστασία τοῦ ὀργανισμοῦ καὶ τὸν παρωθεῖ σὲ διάφορες δραστηριότητες; Οἱ εἰδικοί μελετητὲς σχεδὸν ὁμόφωνα ἀπαντοῦν: Τὰ ἐνστικτα, οἱ ὀρμὲς (φυσιολογικὲς καὶ κοινωνικὲς) καὶ οἱ ἀνάγκες (φυσιολογικὲς καὶ ψυχολογικὲς).

1. Ib. Σελ. 61

2. Quaterly Report. Winterspring 1964. The Physical Science committee. Σελ. 105

3. Learning and Instruction. The Forty-Ninth Year book. Σελ. 77

4. F. J. Mc Donald. Educational pshychology. Σελ. 77

Τὰ αἷτια ὁμως αὐτὰ τὰ ὁποῖα παρωθοῦν τὸν ὀργανισμό σὲ διάφορες δραστηριότητες—μὰ πὺ παρῶθησι καὶ μάθησι βρίσκονται σὲ τόση στενή ἀλληλοεξάρτησι— θ' ἀποτελοῦν ἀσφαλῶς καὶ τὰ κίνητρα τοῦ ἀτόμου γιὰ κάθε σχεδὸν μάθησι. Ἡ διαπίστωσι ὁμως αὕτη — ὅπως εἶναι εὐνόητο — ἔχει τεράστιες ἐπιπτώσεις γιὰ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα. Ἡ ἐκλογή, ἢ διάταξι καὶ ἡ ὀργάνωσι τῆς ὕλης πρέπει, ὄχι μόνον νὰ μὴ παραγνωρίζη, ἀλλὰ νὰ ἐκμεταλλεύεται κατὰ τρόπον ἐπωφελῆ τὰ κίνητρα μαθήσεως τῶν μαθητῶν.

Πῶς εἶναι ὁμως δυνατὸ νὰ τὸ ἐπιτύχωμε αὐτό;

Ἡ ἀπάντησι φαίνεται ἀπλή καὶ κάπως εὐκόλη. Νὰ συμμετέχουν οἱ μαθητὲς ἐνεργητικὰ στὸν καθορισμὸ τῶν σκοπῶν πὺ θὰ ἐπιδιώξουν διὰ τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος, καθὼς ἐπίσης καὶ στὴν ἐκλογή τῶν μέσων πὺ θὰ τοὺς βοηθήσουν γιὰ τὴν ἐπίτευξι αὐτῶν τῶν σκοπῶν. «Ἡ παρῶθησι σὲ μιὰ περίπτωσι μαθήσεως, γράφει ὁ Hartmann, εἶναι ἀρίστη, ὅταν οἱ σκοποὶ πὺ τάσσει ἢ παραδέχεται ὁ μαθητὴν ἀνταποκρίνεται πρὸς τὶς ἀνάγκες του». (1)

Μόνον τότε συγκινεῖται (μὲ τὴν ψυχολογικὴ σημασία τῆς λέξεως) ἀπὸ τὸ ἀντικείμενο μελέτης καὶ αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸ του ἕνα συστατικὸ μέρος μιᾶς «περιπτώσεως ἐμπειρίας». Μόνον τότε βρίσκονται οἱ μαθητὲς σ' ἀρίστη παρωθητικὴ κατάστασι, μιὰ κατάστασι παντελῶς διαφορετικὴ ἀπὸ τὴν γνωστὴ τοῦ «Γεμισέ με...» «δίδαξέ με...»

### 3) Ὑπάρχει διαφορὰ μεταξὺ τῆς διαδικασίας μαθήσεως καὶ τοῦ προϊόντος τῆς μαθήσεως

Ἡ διάκρισι αὕτη μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ σὰν μιὰ ἀπὸ τὶς τελευταῖες ἐπιτεύξεις τῆς ψυχολογίας τῆς μαθήσεως. Ἐννοεῖται δὲ μὲ τὸν ὄρο «διαδικασία μαθήσεως» ὁ τρόπος πὺ ἀκολουθεῖ τὸ ἄτομο γιὰ νὰ ἐπιτύχη ἕνα ὀρισμένον προϊόν μαθήσεως.

Τὸ σπουδαῖο σ' αὕτην τὴν περίπτωσι εἶναι τοῦτο: Ὅτι ὁ τρόπος (μέθοδος μαθήσεως) πὺ ἀκολουθεῖ τὸ ἄτομο κατὰ τὶς διάφορες περιστάσεις ἀποτελεῖ μιὰ χωριστὴ περίπτωσι (μαθήσεως) ἀπὸ τὸ προϊόν, ἢ ὁποῖα στὸ τέλος γίνεται μιὰ ἀπὸ τὶς στάσεις πὺ χαρακτηρίζουν τὴν προσωπικότητα τοῦ ἀτόμου. Μ' ἄλλα λόγια ἡ διαδικασία βαρύνει πολὺ περισσότερο ἀπὸ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς μαθήσεως.

Καὶ ἡ τρίτη αὕτη γενίκευσι πρέπει νὰ ληφθῆ σοβαρὰ ὑπ' ὄψι ἀπὸ τὸ θεωρητικὸ τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος. Ἡ ἐκλογή καὶ ἡ διάταξι τῆς ὕλης καθὼς καὶ ὁ τρόπος ἐργασίας στὸ σχολεῖο πρέπει νὰ γίνωνται ἔτσι, ὥστε νὰ ὑποβοηθῆται ὄχι μόνον ἡ ἀπόκτησι γνώσεων (προϊόντα μαθήσεως), ἀλλὰ καὶ ἡ μάθησι τοῦ πῶς νὰ μαθαίνης (διαδικασία μαθήσεως).

### 4. Ἡ μεταβίβασι μαθήσεως εἶναι ἀρίστη, ὅταν ἡ μάθησι ἀναφέρεται στὶς γενικὲς ἀρχὲς καὶ ιδέες

Κατ' ἀρχὴν λέγοντες μεταβίβασι μαθήσεως (ἢ συνάσκησι) ἐννοοῦμε τὴν ἐπίδρασι πὺ ἀσχεῖ ἢ προηγούμενη μάθησι (ἐμπειρία) πάνω στὴ μάθησι τοῦ νέου. Σχετικὰ μὲ τὸ θέμα τῆς μεταβιβάσεως δημιουργήθηκε τεράστια συζήτησι μεταξὺ τῶν εἰδικῶν. Ὑπάρχει πράγματι ἕνα τέτοιο φαινόμενο ἢ ὄχι;

Στὸ ἐρώτημα αὐτὸ δόθηκαν κατὰ καιροὺς οἱ πιὸ ἀντίθετες ἀπαντήσεις. Γι' ἄλ-

1. The Psychology of Learning. The Forty - First Yearbook. Σελ. 206.

λους ή μεταδίβασι μαθήσεως αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο. "Άλλοι τήν έθεώρησαν ανύπαρκτη, ενώ μιὰ τρίτη μερίδα παραδέχτηκε τήν άποψι ότι ή μεταδίβασι έξαρτάται από τόν αριθμό τών όμοίων στοιχείων πού ύπάρχουν ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις μαθήσεως. Τά τελευταία όμως δεδομένα από σχετικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες, φαίνεται ότι εύνοούν μιὰ νέα άποψι. Η μεταδίβασι μαθήσεως είναι καλή όταν ή μάθησι έχη ως αντικείμενό της όχι επί μέρους και ασύνδετες «μονάδες» από μιὰ έπιστήμη, αλλά τις γενικές άρχές (Structures) και ιδέες τής έπιστήμης αυτής. «Κατ' ούσίαν, γράφει ο Bruner, ή μάθησι τών γενικών άρχών σημαίνει τήν άπ' άρχής μάθησι, όχι μιās δεξιότητος, αλλά μιās γενικής ιδέας, και ή όποια κατόπιν μās χρησιμεύει σαν βάση πού μās βοηθεϊ νά θεωρήσωμε τά έπόμενα προβλήματα σαν ειδικές περιπτώσεις της. Αυτό τó είδος τής μεταδίβασεως βρίσκειται στην καρδιά τής διαδικασίας τής άγωγής γιατί αποτελεί μιὰ συνεχή διεύρυνσι και έμβάθυσι τής γνώσεως σε σχέσι πάντοτε με βασικές και γενικές ιδέες». (1)

Με άλλα λόγια, είναι πολύ σπουδαίο για τόν μαθητή νά αντιληφθῆ τó αντικείμενο μαθήσεως σαν ένα παράδειγμα μιās γενικώτερης περιπτώσεως, γιατί αυτό σημαίνει πώς έχη ήδη μάθει όχι μόνο κάτι τó ειδικό, άλλ' επίσης ένα γενικώτερο σχήμα πού θά τόν βοηθήση άργότερα νά κατανοήση άλλα πράγματα παρόμοια μ' αυτό. Υπάρχει αρκετή μορτυρία πώς τούτο πραγματικά συμβαίνει, όταν ή μάθησι αναφέρεται σε γενικές άρχές. Οι έπιπτώσεις τής γενικεύσεως αυτής ως προς τó Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι καθαρές. Η διδακτέα ύλη πρέπει νά οργανωθῆ γύρω από τις γενικές άρχές τής κάθε έπιστήμης. Οι κατασπαρμένες και ασύνδετες γνώσεις πού προσφέρουμε σήμερα — και πού μόνο ένας Θεός θά μπορούσε νά τις οργανώση — όχι μόνο δέν ύποδοθηοῦν τῆ μάθησί των, αλλά συμβάλλουν στη δημιουργία «διαλελυμένων προσωπικοτήτων».

## 5. Είναι σημαντικό για τήν μάθησι ή όργάνωσι και όχι ή άθροισι τών έμπειριών

Η γενίκευσι αυτή σχετίζεται άμεσα με τó πρόβλημα τού έρεθισμού και τής αντιδράσεως. Τι είναι έρεθισμός και τι αντίδρασι; Ός προς τόν όρισμό θέβαια δέν παρατηρείται άμοφωνία, όμως όλες ανεξαιρέτως οι θεωρίες μαθήσεως τονίζουν τούτο τó χαρακτηριστικό.

Ότι ο έρεθισμός δέν είναι μιὰ μικροσκοπική, ευδιάκριτη, χωριστή ύπαρξι, άλλ' μέρος ενός όλου, τó όποιον προσπίπτει στον μαθητόντα με τήν μορφή ενός συνθέτου αντιληπτικού σχήματος και ότι ή αντίδρασι — κατά συνέπεια — είναι αντίδρασι πού αναγνωρίζει σχέσεις, διαμορφωμένες όλότητες και έννοια στον έρεθισμό.

Άπό τά δεδομένα όμως αυτά ακολουθεϊ άβίαστα τó συμπέρασμα, ότι εκείνο πού θαρύνει στη μάθησι δέν είναι τόσο ο μεγάλος αριθμός τών έρεθισμών (έμπειριών) όσο ή μεταξύ των όργάνωσι.

Όπως είναι φανερό και ή πέμπτη γενίκευσι από τήν ψυχολογία τής μαθήσεως έχη σοβαρές έπιπτώσεις για τó Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Άμέσως προβάλλει τó έρώτημα: Πώς θά διατάξουμε τήν διδακτέα ύλη για νά επιτύχωμε όργάνωσι και όχι άπλή άθροισι τών έμπειριών πού δέχονται τά παιδιά στο σχολείο;

Μερική άπάντησι έχομε ήδη δώσει, με όσα αναφέραμε στη τετάρτη γενίκευσι. Άλλά δέν είναι αρκετό μόνον ή όργάνωσι τής διδακτέας ύλης με βάση τις γενικές άρχές τών Έπιστημών. Χρειάζεται και κάτι άλλο. Νά επιτύχωμε σ π ε ι ρ ο ε ι δῆ

1. J. S. Bruner. The process of Education. Σελ. 17

διάταξι τῆς διδακτέας ὕλης, ὥστε νά εἶναι δυνατή ἢ κατὰ διαστήματα ἐπανεξετάσι τῆς «ἰδίας» ὕλης, ἀλλά — ὅπως εἶναι εὐνόητο — κάθε φορά σέ ὑψηλότερο ἐπίπεδο καί μέ σκοπὸ πάντα τὴν εὐρύτερη καί βαθύτερη ἐξετάσι τῆς, πράγμα τὸ ὁποῖο ἐπι-τρέπει πληρέστερη σύνδεσι καί ὀργάνωσι τῶν γνώσεων.

## 6) Ἡ πραγματικὴ μάθησι ὀδηγεῖ στὴν ἀνάπτυξι τῆς ἐπιλογιστικῆς σκέψεως.

Ἡ ἐπιλογιστικὴ σκέψι προϋποθέτει τὴν ὑπάρξει ἐνὸς προβλήματος καί χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴν διαδικασίαν πού ἀκολουθεῖ κανεὶς γιὰ νά φθάσῃ στὴ λύσι του. Μὲ λίγα λόγια ἡ διαδικασία αὐτὴ εἶναι ἐνεργητικὴ καί ἐπίμονη ἔρευνα, ἡ ὁποία καθοδηγεῖται ἀπὸ ὑποθέσεις κατὰ τὴν ἐξετάσι καί ἀξιολόγησι τῶν δεδομένων καί ἀκολουθεῖται ἀπὸ εὐρύτητα σκέψεως καί προσωρινὴ ἀναστολή τῶν κρίσεων ἀπὸ μέρος τοῦ μελετητῆ. Χαρακτηριστικὸ εἶναι ἐπίσης ὅτι οἱ πράξεις δὲν βασίζονται στὴν ἰδιοτροπία, τὸ καπρίτσιο καί τὴν παθητικὴ ἀποδοχή τῆς αὐθεντίας, ἀλλὰ πάνω στὰ συμπεράσματα πού καταλήγει ἡ ἐπίμονη καί συστηματικὴ ἔρευνα.

Τὸ ἂν καλλιεργεῖται σήμερα τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς σκέψεως στὰ σχολειά μας τὸ γνωρίζει ὁ καθένας, ὅπως ἐπίσης εὐκόλα ἀντιλαμβάνεται κανεὶς πόσο ἀξιόλογη καί χρήσιμη εἶναι ἡ ἐπιλογιστικὴ σκέψι.

Πῶς ὁμως θὰ ὑποβοηθῆσῃ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα τὴν καλλιέργεια τῆς ἐπιλογιστικῆς σκέψεως; Στὸ ἐρώτημα αὐτὸ ἔχομε δώσει ἤδη μερικῶς ἀπάντησι μὲ ὅσα εἶπαμε μέχρι τώρα. Ἄς προσθέσωμε ὁμως καί τοῦτο σὰν ἓνα εἶδος συνόψεως. Ἀναλυτικὸ πρόγραμμα πού διοργανώνεται ἔτσι ὥστε νά ἀπαιτῆται κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς μαθήσεως καθορισμὸς σκοπῶν, ἐπιλογή μέσων γιὰ τὴν ἐπίτευξί των, προγραμματισμὸς ἐνεργειῶν, ἀξιολόγησι καί ἐφαρμογὴ τῶν ἀποτελεσμάτων, συμβάλλει θαυμάσια στὴ καλλιέργεια τῆς ἐπιλογιστικῆς σκέψεως. (1)

## 7) Ὄταν τὸ ἐπιτρέπουν οἱ συνθῆκες, ἡ μάθησι ὑποβοηθεῖται ἀπὸ τὸν ὁμαδικὸ τρόπο ἐργασίας

Ἡ σύγχρονη ψυχολογία δίδει μεγάλη ἔμφασι στὴ δυναμικὴ τῶν ὁμάδων. Ὄταν λέμε δυναμικὴ τῶν ὁμάδων ἐννοοῦμε τίς διάφορες σχέσεις (τάσεις, ἐντάσεις, ἔλξεις, ἀπώσεις) πού ἀνακύπτουν μεταξὺ ἐνὸς ἀριθμοῦ προσώπων πού συνεργάζονται γιὰ τὴν ἀπὸ κοινοῦ ἀντιμετώπισι μιᾶς καταστάσεως.

Τὸ γενικώτερο αὐτὸ θέμα τῶν διαπροσωπικῶν σχέσεων συνδέεται πολὺ στενὰ μὲ τὸ θέμα τῆς παρωθήσεως πού συζητήσαμε παραπάνω στὴ γενίκευσι 2. Τὸ ἐξετάζομε ὁμως ἐδῶ ξεχωριστὰ γιὰ τὸ θεωροῦμε πολὺ σημαντικὸ μιὰ καί ἡ σχολικὴ ζωὴ προϋποθέτει σχεδὸν πάντοτε κάποια κοινωνικὴ ὀργάνωσι.

Ἄν καί ἡ μάθησι εἶναι μιὰ καθαρὰ ἀτομικὴ ὑπόθεσι ὁμως οἱ δυνάμεις αὐτὲς πού παρουσιάζονται ἀνάμεσα στὰ μέλη μιᾶς ὁμάδος,μποροῦν νά συμβάλλουν ὑποβοηθητικὰ ἢ ἀνασταλτικὰ στὴ προσπάθεια γιὰ τὴ μάθησι. Κατὰ συνέπεια ἓνα καλὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα, ὅπως καί ἓνας ἀποδοτικὸς τρόπος ἐργασίας μέσα στὸ σχολεῖο,

1. Μὲ τὸν ὄρο «Ἐπιλογιστικὴ Σκέψι», ἀποδίδομε τὸ Ἀγγλικὸ Reflective thinking. Τὸ ἴδιο ἐπίθετο - Ἐπιλογιστικὸς - χρησιμοποιεῖ ὁ κ. Κ. Π. Καλλιγᾶς στὸ «Πανόραμα τῶν Συγχρόνων Ἰδεῶν», Τόμος Α' σελ. 107, γιὰ νά ἀποδώσῃ τὸ Γαλλικὸ Reflexive.

Ὁ κ. Παπκνοῦτσος χρησιμοποιεῖ τὸν ὄρον «Νοῦς διασκεπτικὸς», (Reflexiv) στὸ βιβλίον τοῦ «Φιλοσοφικὰ Προβλήματα», σελ. 13. Σχετικὰ μὲ τὴν ἐπιλογιστικὴ σκέψι, βλέπε: 1) J. Dewey. How we think 2) J. Mac Murray. Interpreting the Universe.

πρέπει να δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη έπιωφελή χρησιμοποίηση των δυνάμεων αυτών.

“Αριστες ευκαιρίες για μια τέτοια εκμετάλλευση παρέχει εκείνο τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα πὸν χαρακτηρίζεται ἀπὸ εὐλιγισία στὴν ἐπιλογή των ἀντικειμενικῶν σκοπῶν, στὴν πορεία ἐργασίας, στὸν καθορισμὸ των δραστηριοτήτων, στὴν ἀνεύρεση πληροφοριῶν καὶ τέλος στὸν τρόπο ἀξιολογήσεως τῆς πορείας ἐνεργείας καὶ των ἀποτελεσμάτων, γιατί παρέχει ευκαιρίες συνεργασίας καὶ μάλιστα πάνω σὲ πολλὰ καὶ ποικίλα θέματα (1)

### III. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΕ ΚΑΙΜΑΚΑ ΤΑΞΕΩΣ

Γενικώτερα οἱ σχετικὲς προτάσεις εἶναι οἱ ἑξῆς:

Α'. Ἀπὸ τὸ ἀρμόδιο Συμβούλιο ἢ Ἐπιτροπή, ἡ διδακτέα ὕλη θὰ διαιρεθῆ σὲ παρακάτω περιοχές.

1. Περιοχὴ τῆς κοινωνικῆς ζωῆς.
2. Περιοχὴ των Φυσικῶν Ἐπιστημῶν.
3. Περιοχὴ των Μαθηματικῶν.
4. Περιοχὴ τῆς Οἰκοτεχνίας καὶ Βιομηχανίας.
5. Περιοχὴ τῆς Αἰσθητικῆς καὶ Ἀναψυχῆς.

Β'. Κάθε περιοχὴ τῆς διδακτέας ὕλης θὰ ὑποδιαιρεθῆ σ' ἐνότητες. Πλήρης ἀνάπτυξη κάθε ἐνότητος θὰ γίνῃ ἀπὸ ὀμάδα εἰδικῶν. Ὅλες δὲ οἱ ἐνότητες μιᾶς περιοχῆς θὰ περιλαμβάνονται σ' ἓνα βιβλίο ἢ φάκελο πὸν θὰ ὀνομάζεται «Πηγὲς Διδασκαλίας».

Καλὸ εἶναι ἐπίσης ἡ ἐπεξεργασία κάθε ἐνότητος ν' ἀκολουθῆ σὲ γενικὲς γραμμὲς τὸ ἑξῆς σχέδιο.

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- α) Γενικά.
- β) Γενικοὶ σκοποὶ τῆς ἐνότητος.
- γ) Εἰδικοὶ σκοποὶ τῆς ἐνότητος.
- δ) Πιθανοὶ τρόποι ἀντιμετωπίσεώς της.
- ε) Προγραμματισμὸς ἐνεργειῶν μὲ τὴν συνεργασία Δασκάλου καὶ μαθητῆ.

#### 2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΟΣ

- α) Προβλήματα καὶ ἐρωτήσεις — Διάφορες δραστηριότητες.
- β) Τὸ περιεχόμενον τῆς ἐνότητος.
- γ) Γενικὲς ἔγνοιες (Structures) πὸν περιλαμβάνει ἡ ἐνότητα.

#### 3. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΟΣ

α) Διάφορες ἐκδηλώσεις πὸν ὑποβοηθοῦν τὴν ὀργάνωσι των διδαχθέντων καὶ ὀλοκλήρωσι τῆς ἐνότητος (Περίληψεις, διαγράμματα, πίνακες, ἐκθέσεις, δραματοποιήσεις κλπ.).

1. Σχετικὰ βλέπε : Κ. Ἀντωνιάδης — Γ. Μιχαηλοπούλου. Ἄγροτο καὶ Γεωργοτεχνικὴ Ἐκπαίδευσι στὴν Ἑλλάδα. Ἀθήνα 1964.

**4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΟΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ**

**5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΟΣ**

α) Τέστ, γραπτή ή προφορική έκφραση, παρακολούθησι τής συμπεριφορᾶς τῶν μαθητῶν σὲ σχετικὲς περιπτώσεις.

**6. ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

- α) Πηγές ἀπ' ὅπου μπορεῖ ν' ἀντλήσῃ περισσότερες πληροφορίες ὁ διδάσκων.
- β) Πηγές ἀπ' ὅπου μπορεῖ ν' ἀντλήσῃ γνώσεις καὶ πληροφορίες ὁ μαθητής.
- γ) Φίλμ, Ραδιόφωνο, Τηλεόρασι.
- δ) Διαφάνειες.
- ε) Πηγές ἀπὸ τὴν Κοινότητα, Ὀπτικοακουστικὰ μέσα, ἐπισκέπτες — ὁμιλη-  
τές, συγεντεύξεις, ἐπιτόπιες ἔρευνες, ταξίδια, ἐπισκέψεις κ.λ.π.

Γ'. Ἀπὸ τίς «Πηγές Διδασκαλίας» θ' ἀντλή ὁ διδάσκαλος γιὰ νὰ ἐτοιμάσῃ μιὰ Διδακτικὴ Ἐνότητα γιὰ τὴ τάξι του.

Ἐννοεῖται πὼς κάθε ἐνότητα ἔτσι πού ἔχει ἀναπτυχθῆ πλήρως, προσφέρεται γιὰ τὴν προετοιμασίαν μιᾶς Διδακτικῆς ἐνότητος σ' ὁποιαδήποτε τάξι τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου.

Τὸ ποσὸν πάλιν τῶν γνώσεων πού θὰ ἐπιλεγῆ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ἀφομοιωτικὴν ἰκανότητα τῆς τάξεως, ἐνῶ ἡ ὀργάνωσι τῆς Διδακτικῆς ἐνότητος, καθὼς καὶ ὁ τρόπος παρουσιάσεώς της, θὰ καθορίζωνται σὲ συνεργασία δασκάλων καὶ μαθητῶν.

**IV. Ἡ ὀργάνωσι τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος  
σὲ κλίμακα σχολείου (1)**

Σκοποὶ τοῦ Δημ. Σχολείου	Διαπαιδαγώγησι	Καλλιέργεια διὰ προσωπικῶν σχέσεων — Κοινωνικοποίησι	Εἰσαγωγή στὴν πνευματικὴ κληρονομία τῆς Χώρας	<b>ΣΧΕΔΙΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>		
	Πνευματικὴ καὶ σωματικὴ καλλιέργεια	Καλλιέργεια ἐπιθυμητῶν στάσεων	Μάθησι τῶν βασικῶν τρόπων ἐνεργείας καὶ σκέψεως			
Μέσα	Μαθήματα ἢ περιοχὲς ἐμπειρίας	Τελεῖα μάθησι τῶν θεμελιωδῶν δεξιότητων, ἰκανότητων καὶ γνώσεων.	Ἀνάπτυξι συνηθειῶν ὑγιεινῆς	Ἐπαγγελματικὴ ἀνίχνευσι		
		Περιοχὴ κοινωνικῆς ζωῆς	Περιοχὴ Φυσικῶν Ἐπισημητῶν	Περιοχὴ Μαθηματικῶν	Περιοχὴ τῆς οἰκογενίας καὶ βιομηχανίας	Περιοχὴ τῆς αἰσθητικῆς καὶ ἀναψυχῆς
		<b>Π Η Γ Ε Σ Δ Ι Δ Α Σ Κ Α Λ Ι Α Σ</b> <b>Ε Ν Ο Τ Η Τ Ε Σ</b>				
Δραστηριότητες	Ἔργασια στὴ Βιβλιοθήκη	Ὁμαδικὲς δημιουργικὲς ἀπασχολήσεις	Προγραμματισμὸς Σχέδια ἔργων	Τρόποι ἀντιμετώπισης προβληματικῶν καταστάσεων	Ἀσκήσεις καὶ γυμνάσματα	Μελέτη ἀπὸ τὰ σχολικὰ βιβλία
Πορεία ἐνεργείας	Πορεία μελέτης (ἢ ἐργασίας)	Παρατήρησι, Ἀκρόασι, Σκέψι, Πράξι, Συμμετοχὴ, Κατανομὴ ἐργασίας, Ἀξιολόγησι — — — — — Διαίσθητικὴ Ἀναλυτικὴ				
Πηγές	Βιβλία, Ἐγκυκλοπαίδειαι, Ἐποπτικὰ μέσα, Ἐπισκέπτες-Ὀμιλητές, Πηγές ἀπὸ τὴν Κοινότητα					
Ἀξιολόγησι	Τέστ καὶ ἰκτίμησι. Ἐλεγχος					

1. Συγγετικὰ βλέπε : J Fitzgerald καὶ P Fitzgerald Methods and curriculum in Elementary Education. Σελ. 158.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κ. Ἀνανιάδη καὶ Γ. Π. Μαρμαγκουδάκη : Ἡ Ἀγροτική καὶ Γεωργοτεχνική ἐκπαίδευση ἐν Ἑλλάδι, Ἀθήναι 1964.
2. J. BRUNER, The Process of Education. Cambridge 1964
3. J. DEWEY, Democracy and Education. The MacMillan Company 1960
4. J. A. FITZGERALD and D. G. FITZGERALD Methods and Curricula in elementary education — The Bruce publishing company Milwaukee, 1955
5. E. R. HILGARD, Theories of learning. Appleton - Century - Crofts N. Y. 1956
6. W. Hill, Unit planning and teaching in the elementary social studies, U. S. department of health, education, and welfare, Washington 1963
7. J. M. LEE and D. M. LEE, The child and his curriculum appleton - Century Crofts N. Y. 1950
8. F. C. MACOMBER - Principles of teaching in the elementary school. American book Company, N. Y. 1954
9. MAC GEOCH, The Psychology of Human learning. Longman Green, N. Y. 1949.
10. Ν. Μελανίτη. Ἡ μάθηση. Ἀθήνα. 1957
11. N.S.S.E. Learning and Instruction. The Forty — First yearbook by N. Henry, Chicago 1951
12. N.S.S.E. Learning and instruction. Forty - ninth year - book-part I, by N. Henry, San Francisco 1959
13. Educational Services Incorporated. Highlights of the 1963 elementary science study summer conference, a report by elementary science study.
14. Educational services incorporated. Quarterly report, winter-spring 1964. By the physical science study committee
15. A. N. WHITEHEAD. Adventures of ideas - Cambridge at the University Press 1933



