

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- **Ζαρβαλά Χαρίκλεια**, Η Πληροφοριακή Παιδεία στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο
- **Καναβούρας Αντώνιος**, Αναδόμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής: διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και του στοχασμού
- **Καπρινιώτης Γεώργιος**, Συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης
- **Μαλέτσκος Αθανάσιος, Μαστρογιάννης Αλέξης**, Κριτική σκέψη και θεώρηση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και στο σπίτι
- **Μπούτσιου Ευαγγελία**, Προτάσεις για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών
- **Παπαντώνης Βασίλειος**, Κριτική σκέψη και εκπαίδευση -Αδυναμίες και διαπιστώσεις

Η Πληροφοριακή Παιδεία Στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο

Χαρίκλεια Σπ. Ζαρβαλά, Τμήμα Αρχειονομίας και Βιβλιοθηκονομίας – Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεται να' ναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Κ. Καβάφης, *Ιθάκη*, 1911

Η πορεία προς τη γνώση δεν είναι ένας δρόμος στρωμένος με ροδοπέταλα. Αντίθετα, στους δαιδαλώδεις δρόμους προς αυτή ο ερευνητής, όποια και να είναι η ηλικία του, το μορφωτικό του επίπεδο, η εργασία του, ο στόχος της έρευνας του και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα έρχεται αντιμέτωπος με ένα καταγισμό πληροφοριών και πρέπει να διαλέξει το πιο χρήσιμο, το πιο κατάλληλο υλικό για αυτόν και την εργασία του. Στο δύσκολο αυτό δρόμο θα πρέπει να είναι οπλισμένος με υπομονή, παρατηρητικότητα, οξύνοια και πληροφοριακές δεξιότητες. Όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικά συστατικά της πληροφοριακής παιδείας.

Η έννοια της πληροφοριακής παιδείας

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός της πληροφοριακής παιδείας είναι αυτός του American Library Association, (1989) σύμφωνα με τον οποίο τα πληροφοριακά εγγράμματα άτομα «αναγνωρίζουν πότε χρειάζεται η πληροφορία και έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν, αποτιμούν και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την απαραίτητη πληροφορία». Η πληροφοριακή παιδεία αφορά τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να διακρίνουν τον ερευνητή σχετικά με την αναζήτηση, την αξιολόγηση, την οργάνωση και τη χρήση της πληροφορίας καθώς και τη χρήση των πληροφοριακών συστημάτων που σχετίζονται με αυτή.

Η πληροφοριακή παιδεία είναι ένα πνευματικό πλαίσιο για κατανόηση, εύρεση, αποτίμηση και χρήση της πληροφόρησης - δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν εν μέρει από την ευχέρεια με την τεχνολογία της πληροφόρησης, εν μέρει από εύχες ερευνητικές μεθόδους, αλλά το κυριότερο, μέσω κριτικής οξυδέρκειας και συλλογισμού (ACRL,2000).

Σε κείμενα τα οποία δεν προέρχονται από τον χώρο της βιβλιοθηκονομίας και την επιστήμη της Πληροφόρησης δεν συναντάται ο όρος «information literacy». Οι έννοιες, οι ικανότητες και οι δεξιότητες που εμπεριέχονται σε αυτόν εμφανίζονται σε επίσημα κείμενα και διακηρύξεις.

Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ οι εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως. Στην έκθεση «Learning to Bridge the Digital Divide» (OECD, 2000) αναφέρεται ότι το άτομο θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναζητά και να ανταλλάσσει πληροφορίες χρησιμοποιώντας τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και να είναι σε θέση να επιλέγει, ταξινομεί και να αξιολογεί τις πληροφορίες στις οποίες έχει πρόσβαση. Σε ανάλογη έκθεση σχετικά με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση (OECD, 2001), ένα χρόνο μετά, αναφέρεται ότι «σ' ένα κόσμο με εύκολη πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες πληροφορίας, οι δεξιότητες της πρόσβασης, διαχείρισης και χρήσης δεδομένων και υλικού είναι πιο σημαντικές από την ικανότητα του ατόμου να ανακαλεί λεπτομερώς περισσότερες πληροφορίες από πολλούς τομείς γνώσης». Στην έκθεση αυτή οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται σαν μέρος του ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy), που ορίζεται ως η ικανότητα που πρέπει να διακρίνει το άτομο για να χρησιμοποιεί

τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, δηλαδή την ψηφιακή τεχνολογία, τα εργαλεία της επικοινωνίας και τα δίκτυα, ικανοποιητικά (Tissot, 2004), για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση, τη χρήση και τη δημιουργία πληροφορίας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, αν και τείνει να επικρατήσει ο όρος «πληροφοριακή παιδεία», ο όρος έχει συναντηθεί και ως «πληροφορητικός γραμματισμός» (Κωστάκη, 2001), σαν μία απόλυτη μετάφραση του αγγλικού όρου. Ο όρος «γραμματισμός-αλφαριθμητισμός» εμπεριέχει περισσότερες έννοιες. Μέχρι σήμερα ο γραμματισμός αναφερόταν στην ανάγνωση και τη γραφή. Σήμερα, με την πληθώρα των ερεθισμάτων από διάφορα μέσα, πέρα από τα βιβλία, όπως η τηλεόραση, η εφημερίδα, μία ταινία, μία φωτογραφία, μία αφίσα, ένα ηχητικό αρχείο, ένα cd-rom και το διαδίκτυο, απαιτούνται ποικίλες ικανότητες γραμματισμού αλφαριθμητισμού (Spitzer κ.α., 1998):

Ο οπτικός γραμματισμός (Visual Literacy) αναφέρεται στις δεξιότητες του ατόμου να παρατηρεί εικόνες και να αντλεί στοιχεία από αυτές και να τις χρησιμοποιεί σαν τρόπο έκφρασής του.

Ο γραμματισμός των μέσων (Media Literacy) αφορά την άντληση πληροφορίας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, το ραδιόφωνο και τον τύπο. Πρόκειται για «καθημερινή» δεξιότητα.

Ο γραμματισμός στη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Computer Literacy) αφορά βασικές γνώσεις για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που αυτοί προσφέρουν.

Ο διαδικτυακός γραμματισμός (Network Literacy) αφορά τη χρήση του διαδικτύου, για τον εντοπισμό την πρόσβαση και τη χρήση πληροφοριών που υπάρχουν σε αυτό.

Όλοι οι παραπάνω «γραμματισμοί» συμβαδίζουν και συστήνουν την πληροφοριακή παιδεία. Από αυτούς, ο γραμματισμός στη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και η χρήση του διαδικτύου μπορούν να διδαχθούν και διδάσκονται. Οι υπόλοιποι γραμματισμοί θα πρέπει να καλλιεργηθούν.

Η αναγκαιότητα για πληροφοριακή παιδεία

Στην κοινωνία της πληροφορίας, η εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων και η πληθώρα των πληροφοριών που μεταδίδονται με αυτά απαιτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Η πληροφορία αποτυπώνεται σε διάφορες μορφές και διαδίδεται με ποικίλα μέσα, πολλά από τα οποία προϋποθέτουν και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Το διαδίκτυο εξασφαλίζει πρόσβαση σε απομακρυσμένη πληροφορία, ενσωματώνει πολυμέσα και δεν έχει τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς κι έτσι είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για κάθε έρευνα. Δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να εντοπίσουν εύκολα και γρήγορα πλήθος πληροφοριών, αλλά και εξίσου εύκολα να περάσουν στη δημιουργία ενός τελικού προϊόντος με μερικές κινήσεις αντιγραφής και επικόλλησης (Κωστακη, 2000). Δηλαδή, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές τους ατομικές ή ομαδικές εργασίες, με σκοπό να αποφύγουν τη στεγνή απομνημόνευση, μπορεί οι μαθητές να χρησιμοποιούν το υλικό που τους διατίθεται εξίσου επιφανειακά και επιπόλαια.

Οι μαθητές καλούνται σήμερα από την πληθώρα των πληροφοριών που υπάρχει να διαλέξουν την πιο σημαντική. Κι αυτό γιατί η πληροφόρηση, δηλαδή η παροχή πληροφορίας, δε ταυτίζεται απαραίτητα και με τη γνώση. Για το σκοπό αυτό, απαιτείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα, με την εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου, αρχίζει να αμφισβητεί το κύρος του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου.

Άρα αυτό που ο χώρος της εκπαίδευσης ονομάζει ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, ο χώρος της βιβλιοθηκονομίας το καλεί καλλιέργεια της πληροφοριακής παιδείας.

Η πληροφοριακή παιδεία διαμορφώνει τη βάση για τη δια βίου μάθηση. Οι δεξιότητες πληροφοριακής παιδείας επεκτείνουν τη μάθηση πέρα από τα τυπικά πλαίσια της αίθουσας

διδασκαλίας και παρέχουν πρακτική με αυτοκατευθυνόμενες έρευνες. Η ποικιλία των πηγών πληροφοριών, των αποτυπώσεων της πληροφορίας, των μέσων διάδοσής της και η διαδεδομένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθιστούν τις πληροφοριακές δεξιότητες αναγκαίες για τον 21^ο αιώνα, καθώς η κοινωνία της γνώσης έχει διχάσει τον κόσμο σε τεχνολογικά εγγράμματους και τεχνολογικά αναλφάβητους (Τσαούσης, 1998).

Οι πληροφοριακές δεξιότητες

Σύμφωνα με τα πρότυπα δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας στην ανώτατη εκπαίδευση (ACRL, 2000), ένα άτομο που διακρίνεται από πληροφοριακή παιδεία είναι ικανό να:

1. Προσδιορίζει την έκταση της απαιτούμενης πληροφόρησης
2. έχει πρόσβαση στην απαιτούμενη πληροφόρηση αποτελεσματικά και ικανοποιητικά
3. αποτιμά την πληροφόρηση και τις πηγές της με κριτικό πνεύμα
4. ενσωματώνει την επιλεγμένη πληροφόρηση στη γνωστική βάση κάποιου
5. χρησιμοποιεί την πληροφόρηση αποτελεσματικά για να επιτελέσει ένα συγκεκριμένο σκοπό
6. κατανοεί τα οικονομικά, νομικά και κοινωνικά θέματα που περιβάλλουν τη χρήση της πληροφόρησης και έχει πρόσβαση και χρησιμοποιεί την πληροφόρηση ηθικά και νόμιμα.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Σχολικών Βιβλιοθηκονόμων (AASL, 1998) εννέα είναι τα πρότυπα για τις πληροφοριακές δεξιότητες, που έχουν συνταχθεί και αφορούν την πληροφοριακή παιδεία, την ανεξάρτητη μάθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα:

Πληροφοριακή Παιδεία

Πρότυπο 1: Ο μαθητής που είναι πληροφοριακά εγγράμματος προσεγγίζει την πληροφορία αποδοτικά και αποτελεσματικά :

- (α) αναγνωρίζει την ανάγκη για πληροφορία
- (β) αναγνωρίζει ότι η ακριβής και κατανοητή πληροφορία είναι η βάση για σωστές αποφάσεις
- (γ) διατυπώνει ερωτήματα με βάση τις πληροφοριακές ανάγκες
- (δ) αναγνωρίζει την ποικιλία των πιθανών πηγών πληροφοριών
- (ε) αναπτύσσει και χρησιμοποιεί επιτυχημένες πρακτικές για τον εντοπισμό της πληροφορίας

Πρότυπο 2: Ο μαθητής που είναι πληροφοριακά εγγράμματος είναι ικανός να αξιολογεί την πληροφορία κριτικά:

- (α) διαπιστώνει την ακρίβεια, τη σχετικότητα και το κατανοητό της πληροφορίας
- (β) διακρίνει το γεγονός, την άποψη και τη γνώμη
- (γ) εντοπίζει την ανακριβή και παραπλανητική πληροφορία
- (δ) επιλέγει την κατάλληλη πληροφορία για τη λύση του προβλήματος που τον απασχολεί

Πρότυπο 3: Ο μαθητής που είναι πληροφοριακά εγγράμματος χρησιμοποιεί την πληροφορία με ακρίβεια και δημιουργικά:

- (α) οργανώνει την πληροφορία για πρακτικές εφαρμογές
- (β) ενσωματώνει νέα πληροφορία στη γνώση του
- (γ) χρησιμοποιεί την πληροφορία για κριτική σκέψη και για επίλυση προβλημάτων
- (δ) παράγει και διοχετεύει την πληροφορία και τις ιδέες με την κατάλληλη μορφή

Ανεξάρτητη (Αυτόνομη) μάθηση

Πρότυπο 4: Ο μαθητής που μαθαίνει αυτόνομα είναι πληροφοριακά εγγράμματος και αναζητά πληροφορίες που σχετίζονται με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα

(α) αναζητά πληροφορίες που σχετίζονται με προσωπικά ενδιαφέροντα και όχι μόνο για το σχολείο

(β) σχεδιάζει αναπτύσσει και αξιολογεί πληροφοριακά προϊόντα και λύσεις που να σχετίζονται με προσωπικά ενδιαφέροντα

Πρότυπο 5: Ο μαθητής που μαθαίνει αυτόνομα είναι πληροφοριακά εγγράμματος και του αρέσει η λογοτεχνία και άλλες δημιουργικές εκφράσεις της πληροφορίας

(α) είναι ικανός αναγνώστης βιβλίων

(β) εξαγάγει νόημα από πληροφορίες που παρουσιάζονται με ποικίλες μορφές

(γ) δημιουργεί προϊόντα σε ποικίλες μορφές

Πρότυπο 6: Ο μαθητής που μαθαίνει αυτόνομα είναι πληροφοριακά εγγράμματος και προσπαθεί για το καλύτερο στην αναζήτηση της πληροφορίας και στην παραγωγή γνώσης

(α) αξιολογεί την ποιότητα της διαδικασίας και του αποτελέσματος της προσωπικής αναζήτησης πληροφοριών

(β) αναπτύσσει στρατηγικές για επανάληψη, βελτίωση και επικαιροποίηση των γνώσεών του.

Κοινωνική υπευθυνότητα

Πρότυπο 7: Ο μαθητή που συμβάλλει θετικά στην γνώση και στην κοινωνία είναι πληροφοριακά εγγράμματος και αναγνωρίζει τη σημασία της πληροφορίας σε μια δημοκρατική κοινωνία.

(α) αναζητά πληροφορίες από διάφορες πηγές (διαφορετικά πλαίσια, επιστήμες και πολιτισμούς)

(β) σέβεται την αρχή της ισότητας πρόσβασης στην πληροφορία.

Πρότυπο 8: Ο μαθητής που συμβάλλει θετικά στην γνώση και στην κοινωνία είναι πληροφοριακά εγγράμματος και έχει ηθικές αρχές στη συμπεριφορά του που αφορά την πληροφορία και την τεχνολογία της πληροφορίας

(α) σέβεται τις αρχές της ελευθερίας της σκέψης

(β) σέβεται τα πνευματικά δικαιώματα

(γ) χρησιμοποιεί υπεύθυνα τις τεχνολογίες της πληροφορίας

Πρότυπο 9: Ο μαθητής που συμβάλλει θετικά στην γνώση και στην κοινωνία είναι πληροφοριακά εγγράμματος και συμμετέχει αποδοτικά σε ομάδες που αναζητούν και παράγουν πληροφορίες

(α) μοιράζεται τη γνώση και την πληροφορία με άλλους

(β) σέβεται τις ιδέες των άλλων και αναγνωρίζει τη συμβολή τους

(γ) συνεργάζεται με άλλους (και μέσω της τεχνολογίας) για την επίλυση προβλημάτων

(δ) συνεργάζεται με άλλους στο σχεδιασμό, ανάπτυξη και αξιολόγηση πληροφοριακών προϊόντων και λύσεων

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, οι πληροφοριακές δεξιότητες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

1. δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών: αφορούν στην διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, στον προσδιορισμό των θεματικών όρων, την επιλογή του κατάλληλου τύπου υλικού και του κατάλληλου εργαλείου αναζήτησης, στην χρήση των κατάλληλων τεχνικών αναζήτησης.
2. δεξιότητες αξιολόγησης των πληροφοριών, όσον αφορά την ποιότητά τους, δηλαδή το βαθμό σχετικότητάς τους με το θέμα, την χρησιμότητα και την καταλληλότητά τους γι' αυτή την έρευνα, και αξιολόγηση του τεκμηρίου, όσον αφορά το επιστημονικό επίπεδό του.
3. δεξιότητες οργάνωσης των πληροφοριών: σηματοδοτούν το τέρμα της αναζήτησης και την οργάνωση και ομαδοποίηση του συγκεντρωμένου υλικού, από το γενικό στο ειδικό, από το σχετικό στο άσχετο.
4. δεξιότητες χρήσης των πληροφοριών: πώς γίνεται η χρήση των πληροφοριών στο δικό

μας κείμενο, πώς το ενσωματώνουμε στην υπάρχουσα γνώση και πώς παραπέμπουμε σε αυτό.

Οι πληροφοριακές δεξιότητες στην εκπαίδευση

Τα πρότυπα για την πληροφοριακή παιδεία, όπως κι αν διατυπώνονται ή αν ομαδοποιούνται, αποτελούν θεωρητικές προσεγγίσεις και ιδεατά σχήματα, παρά πρακτικές οδηγίες και κατευθύνσεις. Σε σχολεία στο εξωτερικό γίνεται προσπάθεια να διδαχθούν συστηματικά οι πληροφοριακές δεξιότητες (Spitzer κ.α., 1998). Με ελάχιστες εξαιρέσεις, τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας ακολουθούν την πιο διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας που είναι γνωστή ως «The Big Six». Θεωρείται το πιο επιτυχημένο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο την ανάθεση της εργασίας στο μαθητή ακολουθεί μία διαδικασία με έξι στάδια:

Προσδιορισμός εργασίας - στόχου (task definition): ο μαθητής διατυπώνει το ερευνητικό ερώτημα και προσδιορίζει τις πιθανές πληροφορίες που χρειάζονται για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών (information seeking strategies): ο εκπαιδευτικός ή ο βιβλιοθηκονόμος παρουσιάζει στο μαθητή τις πιθανές πηγές πληροφοριών και τον καθοδηγεί στις καλύτερες από αυτές.

Εντοπισμός και πρόσβαση (location and access): ο μαθητής εντοπίζει τις πηγές και τις απαραίτητες πληροφορίες σε αυτές τις πηγές.

Χρήση της πληροφορίας (information use): ο μαθητής μελέτα την κάθε πηγή και αποσπά από αυτή τη χρήσιμη γι' αυτόν πληροφορία.

Σύνθεση (synthesis): ο μαθητής οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει από διάφορες πηγές και τις παρουσιάζει, συνθέτοντας τη δική του πρωτότυπη εργασία.

Αξιολόγηση (evaluation): ο μαθητής αξιολογεί τη διαδικασία, δηλαδή την επάρκεια του υλικού, την ποιότητα των πληροφοριών, αλλά και το τελικό προϊόν, δηλαδή την εργασία που ο ίδιος συνέθεσε.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στάδια, αλλά και από ερωτηματολόγια από έρευνες που αξιολογούν κατά πόσο είναι πληροφοριακά εγγράμματοι οι σημερινοί μαθητές, φοιτητές και πολίτες - ενδεικτικά αναφέρεται η σχετική έρευνα του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Πληροφοριακή Παιδεία (Epi1, 2005) - οι πληροφοριακές δεξιότητες, σε πρακτικό πλέον επίπεδο, συνοψίζονται στις παρακάτω:

Ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να:

- χρησιμοποιεί τα βιβλία και να αναγνωρίζει τα είδη και τα μέρη τους
- γνωρίζει τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους δημοσιεύματος (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, ταινίες) και επιλέγει τον κατάλληλο, ανάλογο με το σκοπό της αναζήτησης, το βαθμό γνώσης του αντικειμένου και το επιδιωκόμενο εύρος και βάθος της έρευνας
- αντλεί θεματικούς όρους από υλικό και προσδιορίζει τους αντίστοιχους για αναζητήσεις
- αναζητά υλικό στον κατάλογο μίας βιβλιοθήκης, σε υλικό διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή (π.χ. ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες) ή στο διαδίκτυο
- χρησιμοποιεί τις κατάλληλες τεχνικές αναζήτησης (κανόνες Boole)
- ομαδοποιεί το υλικό που έχει συγκεντρώσει από το γενικό στο ειδικό και από το σχετικό στο άσχετο, πριν αρχίσει τη σύνθεση της εργασίας του
- παραπέμπει στο υλικό που έχει συγκεντρώσει, σεβόμενος τους συγγραφείς και τα πνευματικά τους δικαιώματα
- διαχειρίζεται σωστά βιβλιογραφικές παραπομπές
- κάνει διαρκώς αξιολόγηση της πορείας του, με σκοπό τη διόρθωση λαθών και την ανατροφοδότηση.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει ένα παράδειγμα εκπόνησης μίας εργασίας, με το ίδιο θέμα (π.χ. μόλυνση των υδάτων της λίμνης της πόλης), σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, βασισμένο στα έξι στάδια που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Στάδιο	Μαθητής Δημοτικού	Μαθητής Γυμνασίου - Λυκείου
Προσδιορισμός εργασίας – στόχου: διατύπωση ερευνητικού ερωτήματος	Θεματικοί όροι προς αναζήτηση: λίμνες, πόλεις, μόλυνση, νερό, κύκλος του νερού	Θεματικοί όροι προς αναζήτηση: λίμνες, πόλεις, μόλυνση του περιβάλλοντος, υδάτινοι πόροι
Στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών	Πιθανές πηγές πληροφοριών: βιβλία, τοπικός τύπος, ντοκιμαντέρ	Πιθανές πηγές πληροφοριών: βιβλία, τοπικός τύπος, διαδίκτυο, επιστημονικές έρευνες
Εντοπισμός και πρόσβαση	Εντοπισμός των κατάλληλων πληροφοριών με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού	Εντοπισμός των κατάλληλων πληροφοριών χωρίς απαραίτητα τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
Χρήση της πληροφορίας	Αξιολόγηση των πηγών πληροφοριών (βιβλία, ντοκιμαντέρ) με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού	Αξιολόγηση του περιεχομένου των ιστοσελίδων
Σύνθεση	Γραπτή εργασία, έκθεση ζωγραφικής ή φωτογραφίας	Γραπτή εργασία, έκθεση φωτογραφίας, παρουσίαση με υπολογιστή ή προβολέα
Αξιολόγηση	Αυτοαξιολόγηση, Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό	Αυτοαξιολόγηση, Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό

Σε γενικές γραμμές, οι πληροφοριακές δεξιότητες των μαθητών είναι ανάλογες με το επίπεδο τους, τις πληροφοριακές τους ανάγκες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία. Δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση των πληροφορικών δεξιοτήτων στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρά μόνο στο βαθμό που ο μαθητής χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει από «διδακτικός» και καθοδηγητικός γίνεται συμβουλευτικός - εμπνευστικός.

Ο ρόλος της βιβλιοθήκης

Οι βιβλιοθήκες δεν είναι μόνος ο χώρος που φυλάσσονται τα βιβλία, αλλά είναι οργανισμοί που οργανώνουν διαθέτουν και ανακτούν για τους χρήστες πληροφορίες, οι οποίες βρίσκονται σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Η ανάπτυξή τους συμβαδίζει με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την αποτύπωση της πληροφορίας σε ποικίλα μέσα, πέρα από το χαρτί.

Οι υπηρεσίες των βιβλιοθηκών δεν είναι αυτοσκοπός (Τσιμπόγλου & Παπαθεοδώρου, 2000), αλλά στοχεύουν στην εξυπηρέτηση των πληροφοριακών αναγκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία εντάσσονται.

Οι διακηρύξεις της Διεθνούς Ένωσης Βιβλιοθηκονομικών Ενώσεων και Οργανισμών (IFLA) για τις δημόσιες και τις σχολικές βιβλιοθήκες παρουσιάζουν στην αποστολή τους

έννοιες όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η διαμόρφωση αποτελεσματικών χρηστών της πληροφορίας.

Έχει αποδειχθεί πως η συνεργασία εκπαιδευτικών και βιβλιοθηκών δημιουργεί μαθητές με καλύτερες δεξιότητες αλφαριθμητισμού, διαβάσματος, μάθησης, λύσης προβλημάτων και πληροφόρησης (IFLA, 1999).

Στόχος της σχολικής βιβλιοθήκης είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές την απόλαυση του διαβάσματος, την ανάπτυξη φαντασίας, τη δια βίου μάθηση και τη δια βίου χρήση της βιβλιοθήκης.

Αποστολή των Δημόσιων Βιβλιοθηκών είναι (IFLA, 1994):

- Να ενισχύσει τις συνήθειες διαβάσματος
- Να υποστηρίξει το άτομο, την αυτομόρφωσή του και την τυπική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων
- Να εξασφαλίσει στους χρήστες πρόσβαση στην πληροφορία
- Να διευκολύνει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας και χρήσης Η/Υ

Η εκπαίδευση των χρηστών στοχεύει:

1. Στην ενημέρωσή τους για τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης
2. Στη βοήθεια για την επιλογή του κατάλληλου εργαλείου αναζήτησης υλικού
3. Στην παρουσίαση των τεχνικών και στρατηγικών αναζήτησης
4. Σε βοήθεια στην κατανόηση και αξιολόγηση των πληροφοριών

Η εκπαίδευση των χρηστών γίνεται μέσω της καθοδήγησης με έντυπους οδηγούς, προσωπική εκπαίδευση, διαλέξεις και σεμινάρια και οδηγίες online που διατίθενται μέσω των ιστοσελίδων των βιβλιοθηκών (Ανδρεου, 2006).

Σήμερα, η εκπαιδευτική πράξη υποστηρίζεται από σχολικές και κινητές βιβλιοθήκες, στις δε δημόσιες βιβλιοθήκες έχουν δημιουργηθεί κέντρα πληροφόρησης, ώστε να εξασφαλίζεται στους χρήστες πρόσβαση σε απομακρυσμένες πληροφορίες. Άρα η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των βιβλιοθηκών έχει σημασία να επιδιωχθεί.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι δεξιότητες της πληροφοριακής παιδείας δεν μπορούν να διδαχθούν. Μόνο μέσα από τη εκπαιδευτική πράξη μπορεί να αναδειχθεί το περιεχόμενο, η λειτουργία τους και η χρησιμότητά τους (Virkus, 2003). Η πληροφοριακή παιδεία δεν διδάσκεται, μπορεί όμως να μεταδοθεί στους μαθητές και να καλλιεργηθεί μέσα από την εμπειρία, αρκεί να την κατέχουν οι εκπαιδευτικοί.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και να τον βοηθήσει να μάθει πώς να μαθαίνει. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος, ο οποίος θα κάνει το παιδί από τα μικρά του χρόνια να ζητάει την πληροφορία, να το εθίζει στο να θέτει ερωτήματα και να ζητά λύσεις, να κρατά την παλιά γνώση και να δέχεται την καινούργια για να χτίσει μια νέα γνώση ζωής (Τσαούσης, 1998).

Με κίνητρα τη χαρά της ανακάλυψης, την ψυχαγωγία μέσω της ανάγνωσης και την καλλιέργεια της φιλομάθειας, ο εκπαιδευτικός θα μυήσει τους μαθητές στη χρήση της βιβλιοθήκης, στην αξιολόγηση των πηγών πληροφόρησης, στην καλλιέργεια της αναγνωσιμότητας και γενικότερα στην πληροφοριακή παιδεία.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω οι δεξιότητες δε διδάσκονται καλλιεργούνται, άρα χρειάζεται εμπύχωση και καθοδήγηση. Χρησιμοποιώντας σαν βάση το κείμενο της UNESCO για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές (Βοσνιάδου, 2001) θα αναφερθούν παρακάτω οι τρόποι με τους οποίους η πληροφοριακή παιδεία ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μάθηση απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και μουσεία και ο εμπλουτισμός στην πράξη με δραστηριότητες, όπως

πειράματα και συνθετικές εργασίες, δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει την παρατηρητικότητα του, να συνδέσει τις νέες πληροφορίες με προϋπάρχουσες γνώσεις και να αναζητήσει και να εντοπίσει πληροφορίες σε πηγές πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, με σκοπό την αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης.

Τα παραπάνω πρέπει να έχουν σα στόχο την κατανόηση και όχι την απομνημόνευση. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταδίδει στο μαθητή τις στρατηγικές εκείνες που θα τον βοηθούν να καταλαβαίνει, να σκέφτεται λογικά, να λύνει προβλήματα, να εφαρμόζει τις γνώσεις του, να σχεδιάζει και να παρακολουθεί τη μάθησή του, να θέτει τους δικούς του μαθησιακούς στόχους και να διορθώνει τα λάθη του.

Η διδασκαλία των στρατηγικών αυτών μπορεί να γίνει άμεσα ή έμμεσα ως κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά για την αυτορύθμιση και τον αναστοχασμό του μαθητή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει σε αυτόν την ευκαιρία να σχεδιάζει και να λύνει προβλήματα, να διαβάζει βιβλία, να αξιολογεί πληροφορίες και προτάσεις και να ελέγχει τον τρόπο σκέψης του σχετικά με την εκπόνηση εργασιών και τη μάθηση.

Πλούσιος με όσα κέρδισες στο δρόμο
.....η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι

Και επειδή υπάρχουν πολλές «Ιθάκες», πολλοί ερευνητικοί και μαθησιακοί στόχοι, οι ικανότητες, οι δεξιότητες της πληροφοριακής παιδείας θα πρέπει να γίνουν εφόδιο ζωής ή «έξη» (συνήθεια) όπως διατύπωσε ο Δ. Τσαούσης (1998), λέγοντας ότι ο δάσκαλος δε θα μπορέσει να δουλέψει αν δεν έχει στα χέρια του τη δυνατότητα να κινήσει τις πηγές της πληροφορίας και να κατευθύνει το μαθητή στην αναζήτηση της πληροφορίας, την ανάλυσή της και τη συσχέτιση της με το πρόβλημα που αυτός μελετά, τη σύνθεση της πληροφορίας σε γνώση και την υπαγωγή των γνώσεων στην κριτική εφαρμογή της, καθιστώντας τον άξιο πολίτη της κοινωνίας της πληροφορίας, της κοινωνίας της γνώσης.

Βιβλιογραφία

1. Ανδρέου, Ανδρέας Κ. (2006) *Ηλεκτρονικές Πηγές Πληροφόρησης και Βιβλιοθήκες: Εκπαίδευση και Αξιολόγηση*, κείμενο διαθέσιμο στο <http://www.angelfire.com/ma4/andreou/kakouris.pdf> [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 15-04-2006]
2. Βοσνιάδου Στέλλα (2001) *Πώς μαθαίνουν οι Μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης & Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO, κείμενο διαθέσιμο στο www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 25-03-2006]
3. Κωστάκη, Αναστασία (2001) *Πληροφορητικός Γραμματισμός: Δημιουργώντας Αυτόνομους και Κριτικούς Διαχειριστές της Πληροφόρησης για τον 21^ο αιώνα*. Ανακοίνωση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών «Το Μάνατζμεντ στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 15-17 Οκτωβρίου 2001
4. Τσαούσης, Δημήτρης (1998) *Η Πρόκληση της Κοινωνίας της Γνώσης στην Εκπαίδευση*, στο ΠΟΕΒ, ΕΚΕΒΙ, ΕΕΒ (εκδ.) *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση*. ΕΚΕΒΙ, Αθήνα
5. Τσιμπόγλου, Φίλιππος & Χρήστος Παπαθεοδώρου (2000) *Η Ενσωμάτωση των Υπηρεσιών Βιβλιοθήκης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Αντικειμενικοί Παράγοντες, Υποκειμενικές Προϋποθέσεις και Πεδία Εφαρμογής*. Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών «Σύνδεση Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών με την Εκπαιδευτική Διαδικασία», ΕΜΠ, Αθήνα 18-20 Δεκεμβρίου 2000
6. ACRL – Ένωση Κολεγιακών & Ερευνητικών Βιβλιοθηκών (2000) *Πρότυπα Δεξιότητων Πληροφοριακής Παιδείας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, κείμενο διαθέσιμο στο www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/infolit.PDF [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 10-04-2006]
7. ALA – American Library Association (1989) *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. ALA, Chacago
8. American Association of School Librarians & Association for Educational Communications and Technology (1998) *Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators*, κείμενο διαθέσιμο στο www.ala.org/aasl/ip_nine.html [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 05-03-2006]
9. *Big6: An Information Problem-Solving Process*, κείμενο διαθέσιμο στο www.big6.com [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 05-03-2006]
10. *European Network on Information Literacy (2005) Ερωτηματολόγιο: Μελέτη για την Πληροφοριακή Παιδεία*, κείμενο διαθέσιμο στο http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/Greek_questionnaire.html [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 25-01-2006]
11. International Federation of Library Associations and Institutions & UNESCO (1994) *Public Library Manifesto*, κείμενο διαθέσιμο στο <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman.html> [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 25-01-2006]
12. International Federation of Library Associations and Institutions & UNESCO (1999) *School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for All*, κείμενο διαθέσιμο στο <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm> [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 25-01-2006]
13. Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Learning to Bridge the Digital Divide*. OECD, Paris
14. Organisation for Economic Co-operation and Development (2001) *Learning to Change: ICT in Schools*. OECD, Paris
15. Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. & Lowe, C. A. (1998) *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. ERIC - Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse University, New York
16. Tissot, Philippe (2004) *Terminology of vocational training policy: A multilingual glossary for an enlarged*

Europe. Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki.

17. Virkus, Sirje (2003) *Information Literacy in Europe: a Literature Review*, Information Research, 8 (4), κείμενο διαθέσιμο στο <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> [ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 25-01-2006]

Αναδόμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής: διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και του στοχασμού

*Καναβούρας Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Υπ. Διδάκτωρ Επιμορφωτής Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Η τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα χαρακτηρίστηκε από την ευρεία διάδοση και θεσμοποίηση της «κριτικής σκέψης» σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης. Η γενική ιδέα υπόκειται σε μια πολυδιάστατη προσέγγιση της κριτικής σκέψης. Για να την καλλιεργήσει κανείς απαιτείται πρώτα απ' όλα μια διαδικασία εσωτερικού στοχασμού, που θα αναδείξει τους προβληματισμούς και τις υπό συζήτηση έννοιες¹. Όσοι σκέφτονταν κριτικά χαρακτηρίστηκαν ως «έντονα αναλυτικοί» ή ως «σχολαστικά ορθολογιστές». Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η κριτική σκέψη έφτασε στο σημείο να δηλώνει οποιαδήποτε μορφή στοχασμού ή συλλογισμού, που μπορούσε να την καταστήσει πιο πλήρη και αξιόπιστη².

Πρώτα απ' όλα, αυτό που θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε είναι πως με την έννοια της *εκπαιδευτικής πρακτικής* εννοούμε οποιαδήποτε μεθοδολογική δραστηριότητα, που μπορεί να περιγραφεί ως παραδοσιακή, δηλαδή, σύμφωνη προς τις αρχές και τις αξιώσεις της παιδαγωγικής του παραδοσιακού σχολείου, άρα και μη – στοχαστική. Αλλά οι χαρακτηρισμοί αυτοί δε φαίνεται να καλύπτουν, όπως ο όρος «μεθοδολογική», την πραγματικότητα πως η πρακτική δεν είναι τυχαία, απρογραμμάτιστη και μη συστηματική. Επιπλέον, υπάρχει μια γενικότερη αίσθηση πειθούς αναφορικά με τη συμπεριφορά μας απέναντι στη δική μας προσωπική πρακτική, ακριβώς όπως η αίσθηση πειθούς που έχουμε για τη διαμόρφωση της προσωπικής μας γνώμης για τους άλλους³. Δε θα ήταν άτοπο αν ισχυριζόμασταν πως η *πρακτική είναι για τη δράση ότι η πίστη για τη σκέψη*⁴. Οι πεποιθήσεις είναι σκέψεις για τις οποίες είμαστε πεπεισμένοι, παρά το γεγονός ότι δε στοχαζόμαστε διαρκώς για ζητήματα κατοχύρωσης ή νομιμοποίησής τους. Η πρακτική, από την άλλη, είναι ό,τι πράττουμε με πίστη και βασισμένοι σε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία αλλά χωρίς τον ελάχιστο βαθμό έρευνας ή συλλογισμού.

Κατά καιρούς, προτάθηκαν πολλοί χαρακτηρισμοί της κριτικής σκέψης, οι περισσότεροι από τους οποίους αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες θέσεις συγγραφέων. Ο McPeck⁵, για παράδειγμα, τη χαρακτήρισε ως λογικό συλλογισμό που επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων για το πιστεύει ή πράττει κάποιος. Η κριτική σκέψη ενεργοποιεί τις κριτικές δεξιότητες του ατόμου και τις καθιστά αναγκαίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον Martin⁶, από την άλλη μεριά, η κριτική σκέψη αποτελεί εκείνο το είδος του στοχασμού που αναπόφευκτα οδηγεί στην ενσωμάτωση του συλλογισμού σε οποιαδήποτε μορφή δράσης. Αυτό που τονίζει, μάλιστα, ο Martin είναι πως πρόκειται για την ισχυρότερη μορφή αντίδρασης πάνω στις αιτίες και τα αποτελέσματα των ιδεών που ενεργοποιούν τις πράξεις των ατόμων. Αναφέρεται δηλαδή, στο στοχασμό που μελετά τις διαφοροποιήσεις στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν ως επακόλουθα διαφορετικών απόψεων, διανοητικών σχημάτων και συμφραζομένων. Αυτός είναι ένας τρόπος για να προσεγγίσει κανείς την κριτική σκέψη, δηλαδή να την μελετήσει μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

¹ Lipman M., (2003), 2nd ed., *Thinking in Education*, University Press, Cambridge, p. 59

² Gibbard A., (1990), *Wise Choices, Apt Feelings*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 66-68

³ Lipman M., (2002), 2nd ed., *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia, p. 15

⁴ Donald Schön Cf., (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic, New York, p. 78

⁵ McPeck J., (1981), *Critical Thinking and Education*, St. Martin's, New York, pp. 88-91

⁶ Martin B., (1990), *Splitting the Difference: Compromise and Integrity in Ethics and Politics*, Lawrence: Princeton University Press, pp.121-124

Το πρόβλημα είναι ότι στερούμαστε μια βασική οργανωτική αρχή, που θα μας διευκολύνει να συνενώσουμε όλους αυτούς τους χαρακτηρισμούς με συνέπεια και αμεροληψία.

Το μοναδικό που μπορούμε να κάνουμε είναι να βεβαιωθούμε πως μελετούμε έννοιες που υπόκεινται σε μία και μόνο οργανωτική αρχή από το ξεκίνημα. Τότε μόνο μπορούμε να είμαστε σίγουροι πως έχουμε να κάνουμε με χαρακτηρισμούς που πηγάζουν από μια και μόνο έγκυρη οπτική γωνία⁷. Οφείλουμε, βεβαίως, να επιλέξουμε μια συγκεκριμένη προοπτική που αναγνωρίζει μία και μόνο αρχή. Ωστόσο, αν εξετάσει κανείς προσεκτικότερα τη φύση της κριτικής σκέψης, θα ανακαλύψει για ακόμη μια φορά πως ένας τέτοιου είδους στοχασμός αναπαριστά την ερμηνεία της εμπειρίας και της φαντασίας. Χωρίς την εμπειρία, η φαντασία είναι πιθανό να καταστεί ατέρμονη ως συστατικό στοιχείο της κριτικής σκέψης και χωρίς φαντασία, η εμπειρία θα καταστεί ανιαρή και πεζή⁸. Σε συνδυασμό, βέβαια, τα δυο αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κριτικού στοχασμού μπορούν να προσφέρουν τεράστιο εύρος εναλλακτικών δυνατοτήτων.

Ας λάβουμε, όμως, υπόψη μας έναν πιο σύντομο και σαφή ως προς τις επεξηγήσεις του ορισμό, αυτόν ενός άλλου γνωστού εκπροσώπου της κριτικής σκέψης, του Harvey Siegel⁹. Ο Siegel χρησιμοποιεί μόνο πέντε λέξεις για να περιγράψει μερικές από τις σημαντικότερες πλευρές του θέματος: αυτό που με ιδιαίτερη απλότητα διατυπώνει είναι πως η κριτική σκέψη είναι εκείνο το είδος στοχασμού, που «*παρακινείται από τα κατάλληλα αίτια*»¹⁰. Ας αναλογιστούμε λεπτομερέστερα τη φράση αυτή του Siegel¹¹:

α. Επιμένοντας πως η κριτική σκέψη απαιτεί τα κατάλληλα αίτια για να ενεργοποιηθεί, κάνει σαφές ότι αυτό που σκέφτεται κάποιος είναι ορθό μόνο όταν λαμβάνονται υπόψη τα συμφραζόμενα του θέματος που είναι υπό συζήτηση.

β. Καταφεύγοντας στην κινητήρια δύναμη των αιτιών, ο Siegel εγγυάται πως η κριτική σκέψη είναι ορθολογιστική.

γ. Επιβεβαιώνοντας πως ένα τέτοιο είδος στοχασμού είναι το αποτέλεσμα του κινήτρου που παρέχουν τα αίτια των πράξεων, ο Siegel αναγνωρίζει απερίφραστα τον κεντρικό ρόλο των αισθημάτων. Η κριτική σκέψη γι' αυτόν περιλαμβάνει την παθιασμένη αναζήτηση του ορθολογισμού¹².

Αν η συντομία είναι η ψυχή της σοφίας, τότε η αποσαφήνιση του Siegel είναι ολοφάνερα σοφή, αν και κάποιος θα αμφέβαλλε εάν είναι αρκετή μια τέτοια ερμηνεία της κριτικής σκέψης. Ο λόγος, όμως, αναφοράς μας στο χαρακτηρισμό της κριτικής σκέψης από το Siegel είχε διαφορετικό κίνητρο και αιτία: να επισημάνει την αμφιταλάντευση μεταξύ κριτικού στοχασμού και κριτικών στοχαστών.

Η παραπάνω σκέψη φέρνει στο φως το ερώτημα για το ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο στοχαστή και στον τρόπο που σκέφτεται. Ολοφάνερα πρόκειται για μια διαμάχη μείζονος σημασίας. Όταν ο Siegel λέει ότι η κριτική σκέψη «*παρακινείται από τα κατάλληλα αίτια*» εννοεί ότι ο στοχαστής είναι, στην ουσία, αυτός που παρακινείται, όχι η σκέψη. Ο στοχαστής είναι αυτός που υποχρεώνεται να δράσει από τα αίτια που προκαλούν τις πράξεις, συναισθηματικά φορτισμένος και από αυτά κατευθυνόμενος. Ο στοχαστής συγκινείται και παρακινείται από τη δύναμη του επιχειρήματος, την ορθή λογική όσων μελετά και ενσωματώνει αυτή τη δυναμική του επιχειρήματος στην κριτική σκέψη¹³. Ο στοχαστής είναι

⁷ Lipman M. and Sharp A.M and Oscanyan F.S, (1980), 2nd ed., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia, pp. 139-142

⁸ Gibbard A., *ό.π.*, pp. 94-96

⁹ Lipman M., *ό.π.*, p. 61

¹⁰ Siegel H., (1990), *Educating Reason ,Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, London, pp. 136-138

¹¹ M. Lipman, *ό.π.*, pp. 61-62

¹² Πρβλ., Siegel H., *Rationality and Judgment*, in *Metaphilosophy*, Vol.35, No.5, October 2004, pp. 600-601 and 610-611

¹³ Lipman M., *ό.π.*, p. 62

αυτός που παράγει κρίσεις, καθοδηγημένος από τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις που απαιτεί ένας στοχασμός, από την ευαισθησία του για τα συμφραζόμενα¹⁴.

Από τη μια μεριά, λοιπόν, υπάρχει η φιλοσοφική ποιότητα του στοχασμού, που παράγεται πάντοτε με βάση τη συνεισφορά των πνευματικών και διανοητικών χαρακτηριστικών του ατόμου, και, από την άλλη μεριά, υπάρχει η ψυχολογική ποιότητα του στοχασμού, που εξαρτάται άμεσα από τις νοητικές αντιδράσεις του ατόμου στα κατά περίπτωση γεγονότα. Η κριτική σκέψη, τελικά, αποτελεί ένα λειτουργικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης νόησης¹⁵, όπως άλλωστε έγινε φανερό και από τα παραπάνω, καταδεικνύοντας τη σημαντικότητα που έχει για την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, αλλά και για την προσπάθεια ερμηνείας των εννοιών που περιβάλλουν τον κόσμο τους.

Θα ήταν λάθος να επιχειρήσουμε τη διδασκαλία του στοχασμού στο δημόσιο σχολείο με μοναδική προϋπόθεση και απώτερο στόχο τη μετατροπή της σχολικής τάξης σε κοινότητα. Αλλά για ποιο ακριβώς είδος κοινότητας μιλάμε; Αυτό, που αξίζει να τονίσουμε εκ νέου είναι πως μια κοινότητα επιβάλλεται να διαθέτει μια κοινή μεθοδολογική προσέγγιση των θεμάτων, που τίγονται στους κύκλους της και αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της. *Ποια είναι, όμως, η μέθοδός της;*

Η εφαρμογή ορθολογιστικών διαδικασιών, μέσα από τις οποίες το άτομο αναγνωρίζει τις αδυναμίες και τα λάθη του κατά τη διάρκεια του στοχασμού, είναι σίγουρα το κλειδί της απάντησης που αναζητούμε. Ουσιαστικά, πρόκειται για τη μέθοδο της *συστηματικής* αυτό – διόρθωσης¹⁶. Μια κοινότητα δημιουργεί, δηλ. πάνω στις εμπειρίες των μελών της και καθιστά δυνατή την πρόσβαση όλων στις ερμηνείες των εμπειριών αυτών. Με τον τρόπο αυτό, κάθε μέλος της κοινότητας αντλεί επιχειρήματα και συλλογισμούς από τα υπόλοιπα μέλη και αυτόματα φτάνει στην προσωπική βελτίωση του στοχασμού του, μέσα από τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις και τις εικόνες των άλλων για τον κόσμο στον οποίο ζουν¹⁷.

Βεβαίως, θα ήταν μάταιο για τα παιδιά να ερμηνεύσουν μια τέτοια μέθοδο από μόνα τους. Ακόμη κι αν μπορούσαν να την κατανοήσουν διεξοδικά, με δυσκολία θα συνειδητοποιούσαν το περιεχόμενο και τη λειτουργία της στην κοινότητα της σχολικής τάξης¹⁸. Αυτό, που σίγουρα θα έπρεπε να κατανοήσουν, είναι η θέση τους μέσα στη σχολική τάξη αλλά και η ευκαιρία συνύπαρξης με άτομα χωρίς ιδιαίτερες εμπειρίες και γνώσεις, όπως και τα ίδια. Στο σημείο αυτό, ο δάσκαλος καλείται να κεντρίσει τη φαντασία τους και να αξιοποιήσει την έμφυτη τάση τους να ταυτίζονται με πρόσωπα και καταστάσεις φανταστικών ιστοριών ή μυθιστορημάτων¹⁹. Αντί να αναλωθεί σε μια μακροσκελή εξήγηση των αξιών και των αποτελεσμάτων της συζήτησης, μπορεί να αναπαραστήσει, μέσα από την ιστορία, μια σχολική τάξη παιδιών, με τα ίδια ενδιαφέροντα και τις ίδιες ανησυχίες, αλλά με διαφορετικό τρόπο στοχασμού πάνω σε ζητήματα, που απασχολούν όλα τα παιδιά: τη φιλία, την αρετή, την αναζήτηση προσωπικής ταυτότητας, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη. Οι φανταστικοί αυτοί ήρωες των ιστοριών, αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του παιδικού στοχασμού, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα κριτήρια διάκρισης των συλλογισμών μεταξύ τους²⁰.

Τα παιδιά γρήγορα συνειδητοποιούν ότι τα φανταστικά πρόσωπα των ιστοριών έχουν το δικό τους τρόπο στοχασμού, όπως, επίσης, το δικό τους ταμπεραμέντο και το δικό τους χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται στην έκφραση του προσωπικού τους ύφους, τόσο κατά τη διάρκεια έκφρασής τους, όσο και κατά τη διάρκεια

¹⁴ Siegel H., *ό.π.*, p. 610

¹⁵ Martin B., *ό.π.*, pp. 139-140

¹⁶ Lipman M., *ό.π.*, p. 163

¹⁷ Καραφύλλης Γ., (2002), *Φιλοσοφία για Παιδιά και Φιλοσοφίες των Παιδιών*, Ανάτυπο από τον τ. *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, σσ. 294-295

¹⁸ Lipman M. and Sharp A.M and Oscanyan F.S, *ό.π.*, p. 164

¹⁹ Steward H., (1977), *The Ontology of Mind: Events, Processes and States*, Oxford University Press, Oxford, p. 76

²⁰ Lipman M., *ό.π.*, pp. 163-164

του στοχασμού τους. Με δυσκολία, ωστόσο, πρέπει να προσδοκούμε ότι τα παιδιά θα εκφραστούν ελεύθερα και λογικά, καθώς δεν υπάρχει, για παράδειγμα, ένας τρόπος κατανομής του στοχασμού που αντιστοιχεί στο διάβασμα και στο ίδιο το διάβασμα²¹. Η ανάπτυξη και η αξιοποίηση του στοχασμού δεν πραγματώνεται μόνο μέσα από τις συζητήσεις, που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη, αλλά ο διάλογος είναι αυτός εξασκεί και ενδυναμώνει τέτοιου είδους ικανότητες. Κάποια παιδιά αγαπούν την ανάγνωση, κάποια άλλα το γράψιμο και κάποια τη συζήτηση και το διάλογο. Το πρόβλημα είναι να μετατρέψουμε την παρορμητική ενέργεια των παιδιών σε γνωστική ικανότητα. Η απλή κουβέντα πρέπει να μετατραπεί σε συζήτηση, σε διάλογο. Αυτό σημαίνει πως οφείλουμε να μάθουμε στα παιδιά να ακούν και να απαντούν αποτελεσματικά, να ακολουθούν τους διάφορους τρόπους συλλογισμού και να συμμετέχουν σε όλες τις διεργασίες της σχολικής κοινότητας, που προαναφέρθηκαν²².

Σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο μιας συζήτησης, κάθε συμμετέχων εμπλέκεται σε αμέτρητες διανοητικές πράξεις, κάποιες από τις οποίες βρίσκονται σε αρμονία και κάποιες είναι ανεξάρτητες από τις υπόλοιπες. Πρόκειται για την προσπάθεια της λογικής να πειθαρχήσει το διάλογο. Η προσπάθεια αυτή εκπληρώνεται με τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να χρησιμοποιούν τους κανόνες της λογικής ως κριτήρια νομιμοποίησης των συμπερασμάτων που εξάγουν. Εντούτοις, η προτίμηση των παιδιών να συζητούν αρχικά τις προσωπικές τους ιδέες δεν πρέπει να μας εκπλήσσει²³. Το να ακούμε ή να συζητούμε τις ιδέες άλλων ατόμων, δε σημαίνει αυτόματα ότι αντικαθιστούμε όλες τις πηγές άντλησης των προσωπικών μας ιδεών. Πολλές φορές, μάλιστα, έχουμε την εντύπωση ότι οι απόψεις μας για τη φιλία, την αλήθεια ή τη δικαιοσύνη, συνιστούν αποκλειστικά δικές μας ιδέες, παρόλο, που ουσιαστικά, δεν είναι τίποτα παραπάνω από διαφορετικές εκδοχές μιας πραγματικότητας ανεξάρτητης από εμάς μέσα στο χρόνο και τον τόπο²⁴.

Με άλλα λόγια, προτιμούμε τις δικές μας, άμεσες ιδέες και σκέψεις, και όχι αυτές που αναπαριστούν μια διαφορετική πραγματικότητα. Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί την κυριότερη αιτία προτίμησης της φιλοσοφίας και της ποίησης από τα παιδιά: οι φιλοσοφικές και ποιητικές ιδέες είναι άμεσα διαθέσιμες στα παιδιά στην αυθεντική τους μορφή· δεν αποτελούν αντίγραφα άλλων ιδεών, πέρα από τη δική μας άμεση γνώση και εμπειρία²⁵. Κανένα, όμως, αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα δημόσια σχολεία δεν μπορεί να εφαρμοστεί, αν προηγουμένως δεν έχουμε εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ ενθάρρυνσης της έρευνας και της ανακάλυψης. Τα παιδιά είναι έτοιμα να ανακαλύψουν τις δυνάμεις, που αναπτύσσονται στην φιλοσοφία, μέσα από τη δημιουργική και κριτική σκέψη.

Αυτό που ουσιαστικά χρειαζόμαστε είναι η βελτίωση της σκέψης, η οποία περιλαμβάνει το στοχασμό. Θεωρητικά όλοι μας είμαστε εξοικειωμένοι με τη διάκριση των πεποιθήσεων, που δε βασίζονται στη γνώση των αιτιών που τις προκαλούν και των πεποιθήσεων που βασίζονται στη γνώση των αιτιών που τις υποστηρίζουν. Η στοχαστική σκέψη, στην ουσία, δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα είδος συλλογισμού κατά τον οποίο γνωρίζουμε τις υποθέσεις εργασίας και έχουμε συνείδηση των αιτιών και των τεκμηρίων που στηρίζουν το ένα ή το άλλο συμπέρασμα²⁶. Η στοχαστική σκέψη λαμβάνει υπόψη τη μεθοδολογία της, τις δικές τις ανεξάρτητες διαδικασίες, τις δικές τις ανεξάρτητες προοπτικές και απόψεις. Είναι προετοιμασμένη, προκειμένου να αναγνωρίζει τους παράγοντες που εναντιώνονται στην προκατάληψη και τα στερεότυπα. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός

²¹ Lipman M., (2001), 2nd ed., *Dialogue from sixth – grade philosophy class*, in *Thinking*, Vol.3, No.2, p. 48

²² Lipman M. and Sharp A.M and Oscanyan F.S, *ό.π.*, p. 175

²³ Καραφύλλης Γ., *ό.π.*, σ. 298

²⁴ Lipman M., (2001), *ό.π.*, pp. 49

²⁵ Lipman M., *ό.π.*, p. 166

²⁶ Donald Schön Cf., *ό.π.*, pp. 93-95

διαλόγου που πραγματοποιείται στην σχολική τάξη, θα πρέπει να υπάρχει μια διαρκής επαγρύπνηση για τη σημαντικότητα της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς και για το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων που θα συζητηθούν· και αυτό γιατί επιβάλλεται η αποτίναξη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που αποκαλύπτεται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη²⁷.

Η συζήτηση, δηλαδή, που πραγματοποιείται στην τάξη έχει περισσότερο τη μορφή δημόσιου διαλόγου, όπου αποκαλύπτονται οι προκαταλήψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, παρά τη μορφή διαλογικής έρευνας για ζητήματα και αξίες που διέπουν τον κόσμο των παιδιών. Βεβαίως, όταν μιλάμε για διαφορετικότητα αναφερόμαστε όχι μόνο στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται και κατανοούν τις έννοιες που τους περιβάλλουν, αλλά και στο διαφορετικό κοινωνικό τους προφίλ, στη ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, παράγοντες που, ασφαλώς, συνδιαμορφώνουν τη στάση και τη συμμετοχή τους σε μια τάξη που αποτελεί τη κοινότητα της έρευνας στην εκπαιδευτική διαδικασία²⁸. Στην απλή του μορφή, ο στοχασμός που θα καταλήξει στην κριτική σκέψη μπορεί να είναι απλά μια διαδικασία διαλόγου ή μια διαδικασία συμμετοχής σε μια κοινότητα αναζήτησης της αλήθειας. Ο στοχασμός, όμως, που βασίζεται στη λογική είναι μια βαθιά μεθοδολογική πράξη²⁹. Ο στοχασμός μόνο για το περιεχόμενο των ζητημάτων που θα συζητηθούν, λαμβάνοντας ως δεδομένη τη διαδικασία, είναι ολοκληρωτικά ένας στοχασμός ανεξάρτητος. Η μορφή στοχασμού, που θα προκύψει από τη συγχώνευση των δυο παραπάνω μορφών στοχασμού, είναι η κριτική σκέψη³⁰.

Η βελτίωση της σκέψης περιλαμβάνει την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής της διάστασης. Το γεγονός αυτό, επαναφέρει το ερώτημα για το τι μπορεί να γίνει προκειμένου να παράγουμε τέτοιου είδους στοχασμό, τέτοιου είδους συλλογισμούς και τρόπους σκέψεις. *Πώς μπορούμε να καταστήσουμε, με άλλα λόγια την εκπαίδευση πιο δημιουργική και κριτική, πιο αξιόπιστη ως προς τις διαδικασίες της;* Μια από τις σημαντικότερες και πλέον ενδεδειγμένες λύσεις είναι η προσθήκη της φιλοσοφίας στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης³¹. Βεβαίως, μια τέτοια προσθήκη δε θα ήταν επαρκής. Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στο ζήτημα της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος αποκαλύπτει μια αυτάρεσκη αδράνεια, η οποία, με τη σειρά της, υποκρύπτει μια δέσμη προκαταλήψεων και παρανοήσεων ως προς τα κίνητρα, τους στόχους, τις μεθόδους που περιγράφουν τη συγκεκριμένη πράξη διδασκαλίας. Η διδασκαλία της παίρνει συχνότατα τη μορφή μιας ιστορίας της φιλοσοφίας ή μιας εισαγωγής των κυρίων φιλοσοφικών θεμάτων και όρων ή, έμμεσα, ενός καταλόγου των αξιών που υποστηρίζουν τον ιδεολογικό και ηθικό ιστό των εκπαιδευτικών διατυπώσεων. Αλλά το τι κάνει ένα επιχείρημα να είναι φιλοσοφικό ή το τι κάνει την εφαρμογή της φιλοσοφικής μεθοδολογίας σημαντική για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών σχεδίων, δεν διατυπώνεται ποτέ με αρκετή σαφήνεια και συστηματικότητα. Μεγάλο μέρος της σύγχυσης αυτής (από τη μια ιστορική/συμβολική αποδοχή της φιλοσοφίας και, από την άλλη, συγχρόνως, παιδαγωγική, και όχι μόνο, αποδυνάμωσή της) οφείλεται στο γεγονός ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη φιλοσοφία δεν παύουν να έχουν γενική ισχύ και να συνιστούν ήδη κοινό τόπο στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης³².

²⁷ Lipman M., *ό.π.*, pp. 26-27

²⁸ Matthews G., (1996), *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge MA, pp. 83-85

²⁹ Lipman M. and Sharp A.M and Oscanyan F.S, *ό.π.*, p. 70

³⁰ Costello P., (2000), *Thinking Skills and Early Childhood Education*, David Fulton, London, pp. 97-98

³¹ Lipman M., *ό.π.*, p. 27

³² Lipman M., *ό.π.*, pp. 40-41

Η διαχείριση ωστόσο της όλης κατάστασης αλλά και της άμεσης ανάγκης για λύσεις, που μπορεί να προσφέρει η Φιλοσοφία στην εκπαίδευση, αφορά έντονα όχι μόνο την ίδια την Φιλοσοφία αλλά και τις Επιστήμες της Αγωγής. Η Φιλοσοφία της Παιδείας και η Φιλοσοφία για Παιδιά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν δύο αποτελεσματικούς δρόμους για συστηματική εργασία πάνω στις ποικίλες παρανοήσεις, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, σχετικά με το ρόλο της φιλοσοφικής σκέψης στα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα. Θεωρούμε την περίπτωση της Φιλοσοφίας για Παιδιά ως ένα μέσο, ως ένα μοναδικό μεθοδολογικό εργαλείο ώστε να έρθει στο φως όχι μόνο η φιλοσοφική καταγωγή των εκπαιδευτικών μεθοδολογικών εργαλείων αλλά επίσης και η φιλοσοφική τους χρήση μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό διεπιστημονικό τοπίο. Το περιεχόμενο της όλης ιδέας εναπόκειται στο ότι η Φιλοσοφία για Παιδιά σε συνεργασία με τη Φιλοσοφία της Παιδείας μπορεί να εγκαινιάσει ένα διάλογο πάνω στο ζήτημα της διδασκαλίας της Φιλοσοφίας είτε στο Πανεπιστήμιο είτε στο σχολείο. Η διδασκαλία ως ιδίομορφο, σφαιρικό, ανθρωπολογικό φαινόμενο και εκούσια πράξη, πάνω απ' όλα ως απόφαση, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία η φιλοσοφία σήμερα καλείται να διευθετήσει τα πάθη της και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους της. Παρά τις επιφυλάξεις των φιλοσόφων, φαίνεται ότι η εγκαθίδρυση μιας φιλοσοφικής διδακτικής και μιας ηθικής της φιλοσοφικής διδασκαλίας απαιτείται ως τρόπος να αποσαφηνιστεί η θέση της φιλοσοφίας στο χάρτη των επιστημών της αγωγής και γενικότερα των επιστημών του ανθρώπου³³. Πολλά περισσότερα πρέπει να γίνουν «ώστε να ενδυναμώσουμε τη χρήση των συλλογισμών σε όλα τα επίπεδα των γνωστικών αντικειμένων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα· και ασφαλώς, όταν μιλάμε για φιλοσοφία σε αυτό το στάδιο εκπαίδευσης, δεν αναφερόμαστε στη στεγνή, ακαδημαϊκή φιλοσοφία, που παραδοσιακά διδάσκεται στα πανεπιστήμια»³⁴.

Για να γίνουμε πιο σαφείς: η κατηγορία που φαίνεται να βαραίνει σήμερα τα σχολεία είναι πως η γνώση που παρέχεται στους μαθητές είναι ανεπαρκής αλλά το χειρότερο είναι πως οι υπάρχουσες γνώσεις που μεταβιβάζονται περνούν μέσα από μια διαδικασία που σίγουρα δεν επικαλείται την κριτική και τη φαντασία των μαθητών³⁵. Οι μαθητές αυτοί σίγουρα δε θα γίνουν οι σκεπτόμενοι πολίτες που οι σύγχρονες δημοκρατίες απαιτούν, ούτε θα αποκτήσουν τον αυτοσεβασμό που οι ίδιοι διεκδικούν για τον εαυτό τους. Ο τρόπος με τον οποίο ένας φιλόσοφος διδάσκει, «κάνει φιλοσοφία», αντανακλά αυτή την ίδια του την αντίληψη και επιδρά στη θεμελίωση της παιδαγωγικής του ευθύνης, στον έλεγχο της παιδαγωγικής του δύναμης, μέσα ακριβώς από το φιλοσοφικό του ρόλο. Συνεπώς, οι ελπίδες που έχει στηρίξει στη διδασκαλία αυτή δεν μπορεί παρά να έχουν μια βαθύτερη σχέση με τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να εκφράσει τη φιλοσοφική του συμπεριφορά. Αλλά αυτή η ίδια η συμπεριφορά δεν θα μπορούσε να περιοριστεί σε έναν κώδικα φιλοσοφικών χειρονομιών, αντιδράσεων, τρόπων, τεχνικών και ούτω καθεξής. Δεν θα μπορούσε να αναχθεί σε μια συγκεκριμένη «τεχνοτροπία». Αναζητώντας την ουσιαστική διάσταση του θέματος, θα αναγνωρίζαμε ότι αντανακλά το εγώ του ίδιου του φιλοσόφου ο οποίος φιλοσοφεί με τους άλλους, μπροστά στους άλλους ή για τους άλλους, δηλ. μπροστά στους μαθητές με ή για τους μαθητές. Μέσα, λοιπόν, από την παιδαγωγική πρόθεση έρχεται σταδιακά στην επιφάνεια και η σχέση φιλοσοφίας και παιδαγωγικής³⁶.

Θα ήταν εξάλλου δυνατό να περιγραφούν τουλάχιστον τρεις τύποι φιλοσοφικο-παιδαγωγικής δραστηριότητας: μια που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο δάσκαλο φιλοσοφίας

³³ Πρβλ., Θεοδωροπούλου Ελ., (2006), *Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή*, υπό εκδ., στο *Childhood and Philosophy*, (πολύγλ. Ηλεκτρ. Πρδκ.), vol. 3, (βλ.[http:// www.filoeduc.org/childfilo](http://www.filoeduc.org/childfilo)), 29-3-2006, σσ. 2-3

³⁴ Πρβλ., Lipman M., *Critical Thinking – What can it be?*, in *Educational Leadership* 16:1, September 1988, p. 29

³⁵ Costello P., *ό.π.*, pp. 102-103

³⁶ Bailor B., (1998), *Teaching philosophy as a life skill*, in *Teaching Philosophy*, 21: 2 June, pp. 121-124

και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ως μελλοντικών δασκάλων (η φιλοσοφική εκπαίδευση όντας ένα τμήμα της όλης εκπαίδευσής τους), μια που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο δάσκαλο φιλοσοφίας και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ως μελλοντικών φιλοσόφων στο χώρο της εκπαίδευσης και μια ανάμεσα στο/η δάσκαλο/α που κάνει φιλοσοφία με τα παιδιά. Φαίνεται ότι το να φιλοσοφεί κανείς στους κόλπους της εκπαίδευσης ή να διδάσκει φιλοσοφία ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (η φιλοσοφία στην υπηρεσία της εκπαίδευσης) απαιτεί ένα μάλλον διαφορετικό είδος φιλοσοφικής συνείδησης και αφοσίωσης. Αυτό σημαίνει ότι σε αυτές τις τρεις περιπτώσεις, ο φιλόσοφος θα πρέπει να ενεργοποιήσει με διαφορετικό τρόπο το φιλοσοφικό μηχανισμό, προκειμένου να κατακτήσει μια σειρά από διαφορετικούς παιδαγωγικούς στόχους, όχι αναγκαία φιλοσοφικούς ή μόνο φιλοσοφικούς. Η Φιλοσοφία για τα Παιδιά εδράζεται, στην προϋπόθεση ότι η φιλοσοφία αφενός μεν επιδέχεται διδακτικοποίησης, αφετέρου δε ότι αυτή η διδακτικοποίησή της προάγει σημαντικούς εκπαιδευτικο-παιδαγωγικούς στόχους³⁷.

Με τον ίδιο τρόπο, η δημιουργική διδασκαλία, που ενεργοποιεί τη φαντασία και την κριτική σκέψη των παιδιών, είτε ως μηχανισμός παραγωγής ιδεών, είτε ως μεθοδολογικό εργαλείο, και απομακρύνεται από τη μηχανιστικού τύπου αναπαραγωγή γνώσεων οδηγεί σε μια διαδικασία προσέγγισης της γνώσης, που είναι πρωτογενώς και ουσιαστικά παιδαγωγική. Από την άλλη πλευρά, η αναζήτηση και η καταγραφή των χαρακτηριστικών του ατόμου που διαθέτει κριτική και δημιουργική σκέψη φαίνεται να προσδιορίζει και να περιγράφει τόσο τη φιλοσοφική όσο και την παιδαγωγική persona: συστηματικότητα, πάθος και εμμονή στον εντοπισμό προβλημάτων και στην εύρεση και διατύπωση ερωτημάτων, στην επεξεργασία προβλημάτων (σχεδιασμός λύσης, συλλογή και οργάνωση δεδομένων) και στην κατάρτιση στόχων, εξοικείωση σε περιβάλλοντα διαλόγου (όταν, για παράδειγμα, επιδιώκεται μέσα στην τάξη η δημιουργία πνεύματος συναίνεσης ή μη διαλυτικής, γόνιμης σύγκρουσης, προκειμένου να καλλιεργηθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας - βλ. για παράδειγμα τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), τάση αναζήτησης ακρίβειας και σαφήνειας στην επιχειρηματολογία, αναχαίτιση παρορμητισμού, έφεση στη λεκτική επικοινωνία, αυτοκριτική ικανότητα, μεταγνωστικές δεξιότητες, ικανότητα διάκρισης ολοτήτων, συνεχειών, διαφορών, αλληλουχιών, ρήξεων και (επαν)εξέτασης εναλλακτικών τρόπων σκέψης, ανάλυσης και υπέρβασης των δεδομένων, ικανότητα συστηματικής κρίσης, γνωστικής αυτονομίας, σχηματισμού συλλογισμών, ενεργητικός συνδυασμός όλων των νοητικών διεργασιών σε μια νοητική πράξη³⁸. Αλλά και ικανότητα αναζήτησης πολλών πιθανών λύσεων και μετασχηματισμών, ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών, ευχέρεια συνειρμών, συνδυαστική ικανότητα και η ικανότητα επεξεργασίας, καινοτομίας, πειραματισμού και αναπροσαρμογής, ικανότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας, ενορατικότητα, ικανότητα πρόβλεψης, υπέρβασης ορίων αλλά και ικανότητα συγκρότησης νοήματος πέραν των ορίων, επίμονη άσκηση της σκέψης μέχρι τα ακρότατα όριά της και, επομένως, σκέψη με ικανότητα αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, ικανότητα εκπειθάρχησης της φαντασίας και αντίστροφα φαντασιακού διακτινισμού της λογικής³⁹. Αν ισχύουν όλες αυτές οι δυνατότητες ως παιδαγωγική πρόκληση, τότε πώς η φιλοσοφία δεν θα στόχευε στην υπεράσπιση τέτοιων προκλήσεων και πώς δεν θα εμπλεκόταν στην παιδαγωγική ανάληψη και διαχείρισή τους;

Με άλλα λόγια, το μείζον ζήτημα που προκύπτει, συνίσταται στο να διαφύγουμε τον πειρασμό να εκπαιδεύουμε με την έννοια μιας εκπαίδευσης που είναι δια-μόρφωση, δόμηση

³⁷ Πρβλ., Θεοδωροπούλου Ελ., *ό.π.*, σ. 5

³⁸ Θεοδωροπούλου Η., *Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας*, υπό εκδ., (2004), βασισμένο στο: Theodoropoulou H., (2004), *The children-bolides, the Philosophy (of Education) and the "good conscience"*, International Conference, Philosophy with children: "Encouraging Philosophical thinking", March 25-29, 2004, Graz-Austria, σ. 3

³⁹ Θεοδωροπούλου Ελ., *ό.π.*, σ. 8

ενός υποκειμένου υποταγμένου. Δηλαδή, να μην αφήσουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές να καταλήξουν στο να είναι μια τεχνική ή διαδικαστικού χαρακτήρα μεθοδολογία ανάμεσα σ'ένα γνώστη και ένα δέκτη γνώσης⁴⁰, ο οποίος υποτίθεται ότι είναι ικανός, ακριβώς επειδή είναι ένας καλός δέκτης, παραγωγός και κάτοχος γνώσης. Οφείλουμε, λοιπόν, στους μαθητές να αρνηθούμε αυτό το είδος παραγωγής που δεν είναι τίποτε άλλο παρά αναπαραγωγή μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας και φιλοσοφίας, της ιδεολογίας της διατήρησης των αγαθών και της ίδιας της φιλοσοφίας της αναπαραγωγής. Το ζήτημα λοιπόν είναι, ποια θέση παίρνει η φιλοσοφία απέναντι σε αυτή την παιδική υποκειμενικότητα, ακόμα και όταν αυτή εκθειάζεται μέσα από την οργάνωση ομάδων συζήτησης, όπου θεραπεύεται το δικαίωμα του λόγου. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να επαναπροσδιορίσουμε το περιεχόμενο και τους στόχους της φιλοσοφίας σε σχέση με το υποκείμενο που είναι το παιδί, αυτό το παιδί που εν τέλει εξορίζει, λόγω μειωμένης ικανότητας συμμετοχής του στο αυστηρό παιχνίδι της λογικής, ενώ, τώρα, υπό το φως των δημοκρατικών παιδαγωγικών θεωριών, το καλεί να συμμετέχει εκ νέου στο παιχνίδι ως ο «παίκτης που πρέπει/μπορεί να ανακαλύψει το φιλόσοφο μέσα του»⁴¹. Επίσης, να αναγνωρίσει, και μια άλλη αδυνατότητα, εκείνη που χτυπά τόσο τη ψυχανάλυση όσο και την παιδαγωγική και η οποία συνίσταται στο ότι και οι δύο αυτές στηρίζονται πάνω σε μια αυτονομία, η οποία όμως δεν υπάρχει ακόμα, προκειμένου «να βοηθήσουν ακριβώς στη δημιουργία της αυτονομίας του υποκειμένου»⁴².

Η φιλοσοφία δεν πρέπει, λοιπόν, να μείνει έξω από αυτόν τον κύκλο. Συμμετέχει σε αυτό το σχολείο που ο Adorno θα ονόμαζε θεσμό για κωφάλαλους⁴³. Τα παιδιά εκπαιδεύονται να μιλούν ως καλοί διεκπεραιωτές, αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί που ξέρουν πώς γράφεται καλά μια έκθεση, ξέρουν πώς να εκπροσωπήσουν το μέσο άνθρωπο στο μικρόφωνο, στην πραγματικότητα όμως, είναι «άλαλοι» μεταξύ τους - ας πούμε, δεν ξέρουν να μιλούν ή να επικοινωνούν. Αναζητάμε λοιπόν, «ένα παιδί που δεν θα είναι καμουφλαρισμένο, απλοποιημένο, αφηρημένο, αποϊστορικοποιημένο, που δεν θα έχει αναχθεί και ακινητοποιηθεί στον ορισμό του ως «μαθητή», αναζητάμε μια εκπαιδευτικο-παιδαγωγική πράξη που δεν θα είναι μια κατασκευή, με ορισμένη αρχή και προκαθορισμένο τέλος, αλλά μια πράξη, στην αριστοτελική έννοια, πράξη καθεαυτής φευγαλέα: που δεν αφήνει ποτέ πίσω της ένα τελικό προϊόν»⁴⁴, αλλά αναγκάζει τον παιδαγωγό να αντικρίσει τα άπειρα ενδεχόμενα των συνεπειών της αποδεχόμενος εξίσου το ενδεχόμενο, αυτή η απειρότητα να τινάζει στον αέρα την εικόνα του «κυρίου».

Αν όλα τα παραπάνω συνιστούν τη μεγάλη πρόκληση, που η φιλοσοφία καλείται να αντιμετωπίσει, τότε το σημαντικότερο κίνητρο θα πρέπει να αποτελέσει η ανάγκη της να συμμετέχει στην παιδαγωγική πράξη, να «διαβάσει» παιδαγωγικά τον ίδιο της τον εαυτό, θέτοντας ακόμη και σε κίνδυνο την κυριότητα της. Για να συμβεί όμως, κάτι τέτοιο, πρέπει να διασφαλιστεί η συνεργασία και η συμμαχία των ατόμων, που συμμετέχουν στην πράξη αυτή, δηλ. μαθητών και δασκάλων. Η πιο ενδεδειγμένη πρόταση στην παρούσα φάση φαίνεται να είναι η Φιλοσοφία για Παιδιά, μια πρόταση ολοκληρωμένη, με συγκεκριμένα μεθοδολογικά και τεχνικά μέσα, που μπορούν να βοηθήσουν την εκπαιδευτική πράξη να αποσαφηνίσει το νόημα του όρου «σκέψη» και να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να προσλάβουν και να επεξεργαστούν έννοιες, που απασχολούν την καθημερινή τους ζωή. Βασικό, βεβαίως, μέσο για την επίτευξη τους στόχου αυτού είναι ο διάλογος, η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, με οδηγό το δάσκαλο, τα σχολικά εγχειρίδια και ένα, κατ'

⁴⁰ Imbert Fr., (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, ESF éditeur, Paris, pp. 20-21, πρβλ. την αριστοτελική διάκριση ανάμεσα σε ποίηση και πράξη (Αριστοτέλης, Ηθ. Νικομ., VI, 4, 1140a)

⁴¹ Θεοδωροπούλου Ελ., *ό.π.*, σ. 10

⁴² Castoriadis C., (1978), *Le monde morcelé, les carrefours du labyrinthe*, Seuil, Paris, σσ. 142-3, αναφ. στο : Imbert Fr., *ό.π.*

⁴³ Adorno Th.W., (1951), *Minima Moralia, Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt, (Reprint der Erstausgabe 2001), αναφ. στο: Imbert Fr., *ό.π.*, σ. 62

⁴⁴ Arendt H., (1991), *La crise de la culture*, tr. fr. P. Levy, Gallimard, σ. 81, αναφ. στο: Imbert Fr., *ό.π.*, σ. 80

ανάγκη ή μη, αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις προσδοκίες της εκπαίδευσης να συμπορευτεί με τη φιλοσοφία.

Βιβλιογραφία

- Θεοδωροπούλου Ελ., (2006), *Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή*, υπό εκδ., στο *Childhood and Philosophy*, (πολύγλ. Ηλεκτρ. Πρδκ.), vol. 3, (βλ.[http:// www.filoeduc.org/childfilo](http://www.filoeduc.org/childfilo)), 29-3-2006
- Θεοδωροπούλου Ελ., (2004), *Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας*, υπό εκδ., σσ. 1-11, βασισμένο στο: Theodoropoulou Η., (2004), *The children-bolides, the Philosophy (of Education) and the “good conscience”*, International Conference, Philosophy with children: “Encouraging Philosophical thinking”, March 25-29, 2004, Graz-Austria
- Καραφύλλης Γ., (2002), *Φιλοσοφία για Παιδιά και Φιλοσοφίες των Παιδιών*, Ανάπτυπο από τον τ. *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, σσ. 293-311
- Adorno Th.W., (1951), *Minima Moralia, Reflexionen aus dem beschadigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt, (Reprint der Erstausgabe 2001)
- Arendt H., (1991), *La crise de la culture*, tr. fr. P. Levy, Gallimard
- Bailor B., (1998), *Teaching philosophy as a life skill*, in *Teaching Philosophy*, 21: 2 June, pp. 119-130
- Castoriadis C., (1978), *Le monde morcelé, les carrefours du labyrinthe*, Seuil, Paris
- Costello P., (2000), *Thinking Skills and Early Childhood Education*, David Fulton
- Donald Schön Cf., (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic, New York
- Gibbard A., (1990), *Wise Choices, Apt Feelings*, Harvard University Press, Cambridge
- Imbert Fr., (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, ESF éditeur, Paris
- Lipman M. and Sharp A.M and Oscanyan F.S, (1980), 2nd ed., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia
- Lipman M., (2001), 2nd ed., *Dialogue from sixth – grade philosophy class*, in *Thinking*, Vol.3, No.2, p. 43-49
- Lipman M., (2002), 2nd ed., *Philosophy goes to School*, Temple University Press, Philadelphia
- Lipman M., (2003), 2nd ed., *Thinking in Education*, University Press, Cambridge
- Lipman M., (1988), *Critical Thinking – What can it be?* in *Educational Leadership* 16:1, September, p. 26-37
- Martin B., (1990), *Splitting the Difference: Compromise and Integrity in Ethics and Politics*, Lawrence: Princeton University Press
- Matthews G., (1996), *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge MA
- McPeck J., (1981), *Critical Thinking and Education*, St. Martin's, New York
- Siegel H., (1990), *Educating Reason, Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, London
- Siegel H., (2004), *Rationality and Judgment in Metaphilosophy*, Vol.35, No.5, October, pp. 600-612
- Steward H., (1977), *The Ontology of Mind: Events, Processes and States*, Oxford University Press, Oxford

Η Συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Καπρινιώτης Γεώργιος, Σχολ.Σύμβουλος (ΠΕ02) Άρτας και Πρέβεζας

Σήμερα,περισσότερο από κάθε άλλη φορά, γίνεται συχνά λόγος για την ανάγκη οι μαθητές να αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική σκέψη, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και για τη δια βίου μάθηση.Οι σχετικές αναφορές σε επιμορφωτικά σεμινάρια Εκπ/κών είναι στην ημερήσια διάταξη.Στους γενικούς σκοπούς όλων, σχεδόν, των μαθημάτων περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.Στο Ν.1566/85 γίνεται αναφορά στους σκοπούς της Αθμιας και Δθμιας εκπ/σης. Στο άρθρο 1 παράγ. γ αναφέρει: « Να αναπτύσσουν (οι μαθητές) δημιουργική και κριτική σκέψη.»Το πρόβλημα της ανάπτυξης κριτικής σκέψης διαπερνά και τις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Ο κ.Ναπ.Μήτσης,καθηγητής Γλωσσολόγος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, στο Πανελλήνιο συνέδριο του Βόλου (2005) γράφει σε σχετική εισήγηση: “ Από την προσωπική μου εμπειρία θα μπορούσα να πω, σε γενικές γραμμές, (οι φοιτητές) εμφανίζουν μια μηχανιστική σχέση με τη γνώση και μια τάση για αποστήθιση παρά για ανάπτυξη κριτικής σκέψης.”

Στην παρούσα εισήγηση θα μας απασχολήσουν,αρχικά,οι έννοιες κριτική και δημιουργική σκέψη και οι γνωστικές δεξιότητες.Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τα θέματα: Διδακτέα ύλη και κριτική σκέψη, διδασκαλία και κριτική σκέψη,εξετάσεις και κριτική σκέψη.Τέλος,θα τονιστεί πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη.Θα γίνει αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα από διάφορα μαθήματα.

Ο υπερτονισμός της ανάγκης για ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης δικαιολογείται από το γεγονός ότι στις μέρες μας σημειώνεται έκρηξη των γνώσεων και των τεχνολογικών εξελίξεων. Έτσι, ο μαθητής, και γενικά ο σύγχρονος άνθρωπος, καλείται, από τη μια να γνωρίζει τις πηγές των πληροφοριών και από την άλλη να τις εκμεταλλεύεται κάνοντας επιλογές,κρίσεις και αξιολογήσεις.Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δε δικαιούται να μένει έξω από το κοινωνία και οφείλει να δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών. Όμως, το θέμα είναι τι γίνεται στην τάξη και αν τα σχολεία μας βοηθούν ,πράγματι, στην καθημερινή διδασκαλία με τις ερωτήσεις και τις εργασίες που ανατίθενται, ώστε να γίνεται πράξη η επαναλαμβανόμενη φράση : “ικανότητα στοχασμού ανώτερης τάξης.”

Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην κρίση και όχι στη μνήμη είναι ήδη στην πρώτη εικοσιπενταετία του 20^{ου} αιώνα ένα είδος αξιώματος στην κίνηση του νέου σχολείου..

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για ανάπτυξη διδακτικού κινήματος της κριτικής σκέψης.Εμφανίστηκαν προγράμματα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης (βλ.Costa 1991,22 A-B) Σε ευρωπαϊκή έκδοση (βλ.Hamers and Overtoom 1997) αναφέρονται 42 τέτοια προγράμματα,ανάμεσα στα οποία περιλαμβάνεται και το πρόγραμμα του κ.Η.Ματσαγγούρα (βλ.Matsagouras 1997 a, κεφ 10^ο Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στη σχολική τάξη σελ.267)

Η κρίση στο λεξικό του κ. Μπαμπινιώτη ορίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να εμβαθύνει λογικά και να καταλήγει σε ορθά συμπεράσματα και ερώτηση κρίσεως είναι αυτή που απαιτεί ικανότητα ανάλυσης,εμβάθυνσης και συσχετισμού εννοιών.Η κριτική σκέψη,κατά τον Η.Ματσαγγούρα, ενεργοποιείται, όταν το άτομο καλείται να επιλέξει απόψεις,θέσεις και μορφές δράσης (βλ. και Orlichet al.1990,325) και σχετίζεται με τη βούληση και την ικανότητα ενός ατόμου να ξεφύγει από τις προσωπικές του προκαταλήψεις,πεποιθήσεις, συμφέροντα και να εξετάσει τα πραγματικά λογικά στοιχεία,που στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες,πληροφορίες,σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς,στάσεις και σκόπιμες πράξεις,καθώς επίσης να αναζητήσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές κάθε άποψης και τους δυνατούς

τρόπους θεώρησης των πραγμάτων από διαφορετική σκοπιά (βλ. Κούμπε 1984,174 Mc Reck 1981,Paul 1987,11 και Siegel 1988,53)

Επομένως τα κύρια χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης είναι η αμφισβήτηση, η επιλογή και η επανεξέταση.Όμως, η επιλογή,η αμφισβήτηση και η επανεξέταση δεν είναι κάτι το εύκολο.Χρειάζεται γενναιότητα,γιατί,όπως παρατηρεί ο Ε. Παπανούτσος δεν παραιτείται κανείς εύκολα από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις του και δεν αμφισβητεί εύκολα όσα θεωρούνται παραδεκτά και καθιερωμένα.

Η κριτική σκέψη σχετίζεται με έννοιες,με σχήματα,με συλλογισμούς,με γενικεύσεις,με κοινωνικές αξίες,με στάσεις,με δεξιότητες και με τις διαπροσωπικές σχέσεις.Όμως συμπληρώνεται με τη δημιουργική σκέψη.Συνηθέστατα η δεύτερη παρατίθεται στην πρώτη,πολλές φορές,χωρίς να γίνεται διάκριση.Ωστόσο οι δυο έννοιες δεν ταυτίζονται. Η έννοια δημιουργικότητα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία της δημιουργίας. Όταν μιλάμε για δημιουργικότητα σκεφτόμαστε τη φαντασία,την έκφραση,την ανανέωση,την εφευρετικότητα αλλά πρώτα πρώτα την ίδια τη δημιουργία.(M. Debesse,οι Παιδαγωγικές επιστήμες τ.5 σελ.323).Επίσης υπονοείται η προδιάθεση να κάνουμε κάτι καινούριο,το αντίθετο απ' αυτό που συνήθως γίνεται.Το λεξικό Ψυχολογία Εκδ. Larousse ορίζει τη δημιουργικότητα ως μια διάθεση να δημιουργούμε και η οποία υπάρχει ως δυνητική κατάσταση σε κάθε άτομο και σε κάθε ηλικία.Είναι η διάθεση να προσφερθούν έξυπνες απαντήσεις,ελάχιστα κοινές,που περιλαμβάνουν τη σύνδεση στοιχείων απομακρυσμένων μεταξύ τους (Guilford).Ο Guilford υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο μορφές σκέψης,η συγκλίνουσα,που προχωρά συνετά,χωρίς να εγκαταλείπει τις σιδηρογραμμές,και προσανατολίζεται προς αναμενόμενες απαντήσεις, και η αποκλίνουσα,που σκάβει,ανασκάβει σε πολλές κατευθύνσεις,αναταράζει ευχαρίστως τους θάμνους,αναζητώντας νέες λύσεις και προσφέρει απαντήσεις απροσδόκητες,καμιά φορά παρακινδυνευμένες.Είναι ακριβώς η σκέψη που χαρακτηρίζει τη δημιουργικότητα .Δημιουργική σκέψη υπάρχει,ότανέχουμε παραγωγή πρωτότυπων προϊόντων.

Ο M.Debesse παραθέτει ως κύρια χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας τα εξής:1) Η δημιουργικότητα είναι μια διανοητική δραστηριότητα,χωριστή από τη νοημοσύνη και ανταποκρίνεται σε μια αποκλίνουσα σκέψη.2) Είναι ένα γενικό φαινόμενο και στα δυο φύλα,στο παιδί και στον ενήλικο,σε όλα τα περιβάλλοντα.. 3)Δεν περιορίζεται στις καλλιτεχνικές και λογοτεχνικές δραστηριότητες.Τη βρίσκουμε σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες,τεχνικές,οικονομικές,επιστημονικές κλπ.4)Είναι μια προδιάθεση περισσότερο ή λιγότερο ισχυρή,ανάλογα με τα άτομα.

Υπάρχει η αυθόρμητη δημιουργικότητα αλλά και αυτή που μπορεί να προκληθεί,αυτό που θα ονομάζαμε προπόνηση στη δημιουργικότητα,γιατί η δημιουργικότητα δε μαθαίνεται,ασκείται .(DebesseQ Le Jeune enfant et la musique.L' ecole materuelle francais.1968)

Ο αυθορμητισμός έχει κι αυτός ανάγκη από προθέρμανση,σημείωνε ο Moreno, για να απελευθερωθεί και για να ανοίξει το δρόμο στις δημιουργικές δραστηριότητες.

Ο Y.Deforge (Η Τεχνολογική Εκπ/ση 1970) υπογραμμίζει πως πρέπει να αφήνουμε την πόρτα ανοιχτή στη φαντασία,μητέρα της εφεύρεσης,και να χρησιμοποιούμε τη δημιουργικότητα τού μαθητή σ' αυτό το μάθημα,δηλ.στην Τεχνολογία.

Έχει ιδιαίτερη σημασία η δημιουργικότητα στα χρόνια της παιδικής ηλικίας,γιατί μπορεί να λειτουργήσει ως προπομπός δημιουργικών έργων στις επόμενες ηλικίες,γι' αυτό απαιτείται να υπάρχει μια συνέχεια ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπ/σης.

Η Unesco από το 1950,με διάφορες εκδόσεις,επεδίωξε να ευαισθητοποιήσει τους εκπ/κούς και στις μεθόδους που δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης δημιουργικής σκέψης. στους μαθητές.

Με τη σκέψη και ιδιαίτερα με την κριτική σκέψη συνδέονται και οι γνωστικές δεξιότητες – ικανότητες. Οι γνωστικές δεξιότητες είναι γνωστικές διαδικασίες που δίνουν τη δυνατότητα σ' ένα άτομο να εξάγει κρίσεις και συλλογισμούς. Αναφέρονται σε μερικότερες λειτουργίες της σκέψης, όπως είναι η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η ανάλυση κ.α. Ο Dangelo (1971) ιεράρχησε τις γνωστικές δεξιότητες και στάσεις. Διέκρινε 50 γνωστικές δεξιότητες και στάσεις. Ο Η. Ματσαγγούρας στο βιβλίο του Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης σελ. 285 κατατάσσει 22 γνωστικές δεξιότητες σε τέσσερις κατηγορίες και τις αντιστοιχίζει σε τέσσερα επίπεδα μάθησης

Δεξιότητες	Επίπεδα μάθησης	Κύριο προϊόν.
1. Συλλογή δεδομένων	Πληροφοριακό (πληροφ/κή μάθηση)	Ανάκληση πληροφοριών
2. Οργάνωση δεδομένων	Οργανωτικό (οργανωτική μάθηση)	Δημιουργία εννοιών κρίσεων
3. Ανάλυση δεδομένων	Αναλυτικό (αναλυτική μάθηση)	Διατύπωση γενικεύσεων
4. Υπέρβαση δεδομένων	Παραγωγικό (παραγωγική μάθηση)	Επίλυση προβλημάτων

Η επίλυση προβληματικών καταστάσεων είναι, κατά τον Gagne, το ανώτερο επίπεδο μάθησης.

Όταν ο μαθητής επεξεργάζεται και διερευνά ο ίδιος προβληματικές καταστάσεις και θέματα που σχετίζονται με τα μαθήματα, από τη μια αυξάνει δημιουργικά και παραγωγικά τις γνώσεις του και από την άλλη μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Έτσι αποκτά ικανότητες ώστε να αντιμετωπίζει μόνος του προβλήματα που θα συναντήσει στη ζωή. Οι γνωστικές δεξιότητες, όπως και οι στρατηγικές μάθησης και οι στάσεις είναι δυνατό να διδαχτούν. Αυτό χρειάζεται ο εκπ/κός να το έχει κατά νουν και να το εφαρμόζει καθημερινά.

Η κριτική σκέψη επεκτείνεται και στην κοινωνικοηθική συμπεριφορά. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μαζί με τη συστηματική διδασκαλία αποτελούν δυο βασικούς παράγοντες της όλης διαπαιδαγώγησης. (Ξωχέλλης 1991). Για τους ενήλικες πολλές ικανότητες, επειδή τις έχουν αποκτήσει τις θεωρούν δεδομένες ή και αυτονόητες. Όμως, για το μαθητή, καλό είναι ο εκπ/κός να μη θεωρεί τίποτε αυτονόητο και συστηματικά μέσα από τη διδασκαλία τις εργασίες, τις δραστηριότητες και μέσα από τη ζωή του σχολείου να βοηθά στην απόκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Τέτοιες βασικές δεξιότητες-ικανότητες αναφέρουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες:

Η ικανότητα προσεκτικής ακρόασης, παρατήρησης, επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων, η ικανότητα της εκ περιτροπής συμμετοχής, η ικανότητα διαλεκτικής αντιπαράθεσης, προσαρμογής και δημιουργικότητας, η ικανότητα διοίκησης και οργάνωσης, η ικανότητα παρουσίασης θεμάτων, συνεργασίας, διαπραγμάτευσης, επηρεασμού, η ικανότητα αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων και συγκρούσεων, η ικανότητα αποδοχής και αξιοποίησης αρνητικής κριτικής, η ικανότητα διαμόρφωσης ορθών απόψεων για τους συνανθρώπους, η ικανότητα διατύπωσης ερωτημάτων πάνω σ' ένα θέμα, η ικανότητα αξιολόγησης μιας πρότασης, η ικανότητα παροχής εξηγήσεων, η ικανότητα επίδειξης θάρρους και ανάληψης πρωτοβουλιών, η ικανότητα επινοητικής φαντασίας και εφευρετικότητας, η ικανότητα ευελιξίας και θετικής αντιμετώπισης των πραγμάτων ή καταστάσεων, η απόκτηση πρακτικών ικανοτήτων που θα βοηθούν στην αντιμετώπιση μικρών καθημερινών επισκευών, η ικανότητα της ενσυναίσθησης, της θεώρησης δηλ. των πραγμάτων και από τη γνωστικο-συναισθηματική πλευρά του άλλου. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενθαρρύνει τη διαμαθητική επικοινωνία και αντιπαράθεση και βοηθάει στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (βλ. Ματσαγγούρας 1995).

Διδακτέα ύλη και κριτική σκέψη

Η διδακτέα ύλη, προϋποθέτει σιωπηρά ότι έχει ήδη αναπτυχθεί ικανοποιητικά η ικανότητα εκτέλεσης συλλογισμών (Αρνολντ Άρονς 1992 σελ. 502) Και συνεχίζει: «Λίγοι ωστόσο μαθητές – λιγότερο από το 1/3 – είναι έτοιμοι να λειτουργήσουν με αυτό τον τρόπο. Οι υπόλοιποι, επειδή δε διαθέτουν την απαραίτητη βοήθεια υποστήριξης και σαφείς ασκήσεις, καταφεύγουν στην απομνημόνευση των τελικών συμπερασμάτων και των διαδικασιών. Επειδή δεν κατορθώνουν να αναπτύξουν τις μεθόδους που υπεισέρχονται στην

κριτική σκέψη,δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν την εμπειρία της γνήσιας κατανόησης και καταλήγουν να νομίζουν ότι η γνώση ενσταλάζεται από το διδάσκοντα και συνίσταται στον προσδιορισμό της διαφοράς μεταξύ τεχνικών όρων σε τεστ πολλαπλής επιλογής»Όπως είναι φυσικό,σε κάθε βαθμίδα εκπ/σης υπάρχει από τη μια μεριά η διδακτέα ύλη,το διδακτικό υλικό και από την άλλη το πνευματικό επίπεδο των μαθητών.Οι μαθητές καλούνται να αφομοιώσουν έναν όγκο ύλης,που απαιτεί ικανότητα να εκτελούν και αφηρημένους συλλογισμούς, που ενδεχομένως δε διαθέτουν ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό.Ως αποτέλεσμα έχουμε την εξώθηση προς την απομνημόνευση.Αν σ' αυτά προσθέσουμε το ρυθμό διδασκαλίας,τα χάσματα ή τα άλματα που πρέπει να γίνουν,για να καλυφθεί η ύλη,αντιλαμβανόμαστε ποια προβλήματα δημιουργούνται στην κατανόηση της ύλης,τη συσχέτιση αιτίων – αποτελεσμάτων και την άσκηση κριτικής σκέψης.Να λάβουμε υπόψη ότι στη χώρα μας,κυρίως στη Βθμια Εκπ/ση, και ιδιαίτερα στο Λύκειο, η διδ/λία στοιχίζεται στις απαιτήσεις των εξετάσεων. Έτσι,όμως η γνώση ούτε ελέγχεται ούτε κατακτάται δημιουργικά και ούτε αφομοιώνεται. Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες δεν μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική μάθηση,για εκμετάλλευση ,για αξιοποίηση των γνώσεων ή για καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης.Αρκετοί μαθητές με την απομνημόνευση κυρίως, και με την εκμάθηση κάποιων τεχνικών,καταφέρνουν,πράγματι,να επιτυγχάνουν την εισαγωγή τους σε κάποια καλή Σχολή,χωρίς όμως να έχουν μάθει,χωρίς να έχουν αφομοιώσει και κυρίως χωρίς να έχουν μάθει να σκέφτονται κριτικά και να αντιμετωπίζουν δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις.Δεν είναι απίθανο,ύστερα από κάποια χρόνια, μετά την αποφοίτηση από το Λύκειο, να ρωτάς πολύ καλούς μαθητές τι θυμούνται π.χ. από την Ιστορία και να σου απαντούν σχεδόν τίποτε.Και βέβαια, δεν έχουν μάθει να κάνουν καμιά συσχέτιση ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος με το παρόν,δηλ. οι όποιες ιστορικές τους γνώσεις ,με τον τρόπο που αποκτήθηκαν δε συντελούν στην κατανόηση και ερμηνεία τού σύγχρονου ιστορικού γίγνεσθαι.

Γενικά, ο όγκος της ύλης,η διάρθρωση,η ποιότητα και η σύνδεση του τρόπου διδ/λίας με τις εξετάσεις συντελούν ώστε οι μαθητές να είναι ανεπαρκείς ως προς την κατανόηση, αφομοίωση και εφαρμογή βασικών εννοιών,όπως η ταχύτητα,η επιτάχυνση,η αδράνεια, η πολυπολιτισμικότητα ή να έχουν ανεπάρκεια στον προφορικό και γραπτό λόγο.Και ανακύπτει το ερώτημα.Τις πταίει;Οι δάσκαλοι της Αθμιας Εκπ/σης,οι καθηγητές της Βθμιας οι καθηγητές της Γθμιας ,τα Προγράμματα Σπουδών,τα Αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία,η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπ/κών,οι μέθοδοι διδ/λίας;

Συνήθως ,στην Ελλάδα παρατηρείται το φαινόμενο της μετάθεσης ευθυνών.Προφανώς οι ευθύνες είναι καταμερισμένες. Πιστεύω πως μια ουσιαστική κατάρτιση όλων των εκπ/κών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας,η συνεχής επιμόρφωση των πάντων μαζί με τη συγγραφή έγκυρων,σύγχρονων , ευσύνοπτων και κατάλληλων βιβλίων μπορούν να αλλάξουν άρδην τα δεδομένα της εκπ/κής διαδικασίας και οι μαθητές να κατανοούν, να αφομοιώνουν,να αξιολογούν να εξηγούν να ανακαλύπτουν να συνθέτουν,να εφαρμόζουν και να καλλιεργούν καλύτερα την κριτική και δημιουργική σκέψη.Και βέβαια,ο τελικός στόχος να είναι η επίλυση προβλημάτων και η αντιμετώπιση καταστάσεων που συνδέονται με τη ζωή και όχι η επιτυχία μόνο στις εξετάσεις.Έτσι θα αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών που θα καταφέρνουν να εκτελούν αφηρημένους συλλογισμούς και να καλλιεργούν κριτική σκέψη,γιατί,όπως αναφέρει ο Άρονς,περίπου το ¼ των μαθητών αφομοιώνει αυτομάτως τους τρόπους εκτέλεσης αφηρημένων λογικών συλλογισμών.

Διδασκαλία και κριτική σκέψη

Η ουσία του τρόπου διδ/λίας είναι να δοθεί χρόνος στο παιδί,για να ερευνήσει,να ελέγξει, να χειριστεί,να συζητήσει,να διατυπώσει ισχυρισμούς,να αρθρώσει υποθέσεις, να ακολουθήσει δοκιμαστικά κάποιες σκέψεις,μέχρι να φτάσει σε αδιέξοδο,να επαναλάβει τα

βήματά του και τον τρόπο ερμηνείας (Αρονς 1992 σ.505) Κάθε εκπ/κός έχει ως πρώτιστο καθήκον να γνωρίζει τους μαθητές του (γλωσσικό επίπεδο,πνευματικό, γνωστικό,κοινωνικό,οικονομικό).Στη συνέχεια μεθοδικά και οργανωμένα να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα παρατήρησης,βιωμάτων ,γνώσεων και τρόπων σκέψης.Να θέτει ερωτήματα απλά,δύσκολα,πιο δύσκολα.Να δίνει χρόνο ώστε να σκέφτονται οι μαθητές,μετά από κάθε ερώτημα και όχι ο ίδιος να δίνει αμέσως την απάντηση ή να την τροποποιεί,πριν σκεφτούν οι μαθητές στο αρχικό ερώτημα.Κάθε απάντηση,από την πιο αστεία ως την πιο παράδοξη,να γίνεται σεβαστή τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους διδασκόμενους.Να καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να παρατηρούν προσεκτικά,να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν από τα λάθη τους. Αναφέρω ,ενδεικτικά, ένα απλούστατο παράδειγμα.Στο ποίημα του Βάρναλη «η θάλασσα» λέει στην αρχή: Να σ' αγναντεύω,θάλασσα,να μη χορταίνω απ' το βουνό ψηλά .Στο ερώτημα από πού θέλει ο ποιητής να κοιτάζει τη θάλασσα, ένας μαθητής απαντά από ψηλά βουνά.Καθηγητής: Για κοιτάξε το στίχο, αυτό γράφει:Έτσι, ο ίδιος ο μαθητής θα προσέξει και θα δώσει τη σωστή απάντηση και όχι ο καθηγητής.Με την αυτοδιόρθωση θα μάθει να προσέχει και να εκμεταλλεύεται πάντα το κείμενο που έχει μπροστά του.Είναι σημαντικό ο εκπ/κός να αφήνει το μαθητή να έρχεται αντιμέτωπος με αντιφάσεις ή λάθος απαντήσεις,όπως έπραττε και ο Σωκράτης.Στο διάλογο του Πλάτωνα Μένων τίθεται το πρόβλημα πώς θα κατασκευάσουμε ένα τετράγωνο,που θα έχει διπλάσιο εμβαδόν από ένα δεδομένο.Στην απάντηση του δούλου, θα διπλασιάσουμε την πλευρά, ο Σωκράτης δε λέει αυτό είναι λάθος,αλλά αφήνει το δούλο να κάνει πράξη το συλλογισμό του και να διαπιστώσει μόνος του τη λαθεμένη απάντηση.Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορεί,να διορθωθεί και να βελτιώσει τον τρόπο σκέψης,κάνοντας ο ίδιος έλεγχο των απαντήσεων και των συλλογισμών του.Είναι χρέος όλων των εκπ/κών να προβληματίζονται πάνω στα θέματα τι σκέφτονται οι μαθητές και πώς σκέφτονται,γιατί διαφέρουν τόσο πολύ οι μαθητές μεταξύ τους.Τι σημαίνει αυτός ο μαθητής δεν τα παίρνει τα γράμματα και γιατί;Να μαθαίνουν να ακούνε τους μαθητές,τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντά τους. Τίθεται,βέβαια,και το ερώτημα αν ο τρόπος διδ/λίας στη χώρα μας δεν προσφέρει αρκετά στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης πώς γίνεται και προοδεύουν πολλά ελληνόπουλα στο χώρο των επιστημών. Τονίστηκε παραπάνω πως το 1/4 περίπου των μαθητών τα καταφέρνει μόνο του και όσοι προχωρούν δε σημαίνει ότι προχωρούν χάρη στο ισχύον εκπ/κό σύστημα αλλά παρά το υπάρχον εκπ/κό σύστημα

Εξετάσεις και κριτική σκέψη

Η ποιότητα των εξετάσεων σχετίζεται με την ποιότητα της διδ/λίας.Έχει επισημανθεί ότι οι μαθητές δέχονται μια μη ποιοτική διδ/λία ,εφόσον θα δώσουν εξετάσεις κακής ποιότητας και θα εξασφαλίσουν μεγάλο βαθμό.Συχνά,τα τελευταία χρόνια, γίνεται λόγος για αναβάθμιση της Εκπ/σης,για ποιότητα,για ανώτερους πνευματικούς στόχους.Το θέμα,όμως,είναι αν όλα αυτά πετυχαίνονται στην τάξη.Μπορεί οι στόχοι να είναι καλοί αλλά στο τέλος υπάρχει ο κίνδυνος όλα αυτά να μένουν λόγοι,διακηρύξεις και ευσεβείς πόθοι.Αναφορικά με τις εξετάσεις τα ζητούμενα εστιάζονται,κυρίως,σε πληροφορίες ή σε ερωτήσεις δήθεν κρίσεως.Τίθεται το ερώτημα:Είναι η ακόλουθη ερώτηση κρίσεως;Ποια τα αίτια ή ποια τα αποτελέσματα των περσικών πολέμων,όταν αυτά αναγράφονται στο σχολικό εγχειρίδιο; Οι ερωτήσεις,επομένως,πρέπει να κινητοποιούν τη σκέψη του μαθητή και να μη στοχεύουν στην απομνημόνευση μόνο.Να στοχεύουν στον έλεγχο της ικανότητας να κατανοούν ιδέες ,έννοιες,αίτια ,συνέπειες, να αφομοιώνουν,να κάνουν συλλογισμούς,να χαρακτηρίζουν,να αξιολογούν.

Οι μαθητές είναι λογικό να προετοιμάζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις των εξετάσεων, ενδοσχολικών ή πανελληνίων.Έτσι, εξασφαλίζουν το μεγάλο βαθμό,που είναι απαίτηση και της οικογένειας .Έτσι, κερδίζουν αριστεία , βραβεία,θέση σημαφόρου ή παραστάτη της Σημιαίας .και βέβαια πετυχαίνουν σε καλές σχολές.

Είναι συνηθισμένο στη χώρα μας να ασχολείται ολόκληρος ο Τύπος και η κοινωνία με τις εξετάσεις και τα θέματα που τίθενται. Τα σχόλια είναι, συνήθως, επικριτικά, αν τα θέματα έχουν αυξημένη δυσκολία. Επειδή τα καλά και απαιτητικά θέματα δεν είναι και τόσο εύκολο να εξευρίσκονται, δε θα ήταν άσκοπο να υπήρχε μια τράπεζα θεμάτων, την οποία θα αξιοποιούσαν οι εκπ/κοί. Αλλά, αν όλοι οι εκπ/κοί αρκούνταν αποκλειστικά σ' αυτά, θα καταλήγαμε σε μια τυποποίηση. Γι' αυτό χρειάζεται ο κάθε εκπ/κός να εξευρίσκει και κάποια θέματα, προβλήματα, ερωτήματα μόνος του και οι εξετάσεις να είναι πραγματικές εξετάσεις, που θα αντικατοπτρίζουν το βαθμό αφομοίωσης και σκέψης του μαθητή. Η βιομηχανία αριστούχων καιρός είναι να σταματήσει, εκτός να θέλουμε να συντηρούμε τη ματαιοδοξία, την παραπλάνηση και την εικονική βαθμολογία. Επίσης, πολύ καλό θα ήταν να συνεργάζονται οι εκπ/κοί πάνω σε θέματα, προβλήματα και ερωτήματα.

Πάντως, μέσα στα προβλήματα, ερωτήματα των σχολικών βιβλίων υπάρχουν θέματα που απαιτούν κριτική σκέψη. Αλλά τι γίνεται στην πράξη; Οι μαθητές, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, δεν καταβάλλουν οι ίδιοι προσπάθεια για την επίλυσή τους και καταφεύγουν στις έτοιμες λύσεις. Υπάρχουν στο εμπόριο σχετικά βοηθητικά βιβλία, υπάρχει η παράπλευρη παιδεία, υπάρχουν και οι γονείς, που είναι πρόθυμοι, πολλές φορές, εφόσον κατέχουν το αντικείμενο, να δώσουν έτοιμη τη λύση στα παιδιά τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές, όλων των βαθμίδων, συνηθίζουν να ζητούν και να δέχονται τις έτοιμες απαντήσεις.

Έχει παρατηρηθεί πως τα έργα στο μάθημα της Τεχνολογίας, τις περισσότερες φορές, τα κατασκευάζουν οι γονείς, οπότε χάνεται μια ευκαιρία για τους μαθητές να δημιουργήσουν προσωπικά. Άλλο η προσφορά βοήθειας, η εξεύρεση μιας βοηθητικής πληροφορίας, η εξασφάλιση κάποιου υλικού και άλλο η ολοκληρωμένη εκτέλεση μιας εργασίας. Να γιατί είναι απαραίτητο ο ίδιος ο εκπ/κός να θέτει ερωτήματα-προβλήματα και μάλιστα μερικά απ' αυτά να δίνεται η δυνατότητα να ασχολούνται οι μαθητές για την αντιμετώπισή τους μέσα στην τάξη, την ώρα που διατυπώνονται.

Πώς μπορούν οι εκπ/κοί να βοηθούν τους μαθητές στην απόκτηση κριτικής σκέψης

Ο μαθητής και ο πολίτης σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να θέτουν ερωτήματα, να αμφισβητούν, να ανιχνεύουν, να ερευνούν, κατά το δυνατό, και να μη δέχονται τίποτε άκριτα και αβασάνιστα. Ερωτήματα, όπως ποιος ισχυρίζεται κάτι και γιατί να διατυπώνονται κάθε στιγμή. Ο μαθητής από το Νηπιαγωγείο να ενθαρρύνεται καθημερινά ώστε να διατυπώνει ερωτήματα, απορίες και να συμμετέχει στην επίλυσή τους. Η καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης είναι θέμα καθημερινής εξάσκησης, εντός και εκτός του σχολείου. Πολύ εύστοχα ο Jacques Barzum επισημαίνει:

« Η απλή αλλά δύσκολη τέχνη της εστίασης της προσοχής σε ένα θέμα, της προσεκτικής παρατήρησης, της παρακολούθησης ενός συλλογισμού, της ανακάλυψης μιας ασάφειας ή μιας λαθεμένης εξαγωγής συμπεράσματος, του ελέγχου υποθέσεων, μέσω συγκεκριμένων αντιπαραδειγμάτων, της οργάνωσης του χρόνου και της σκέψης με σκοπό τη μελέτη ενός ζητήματος – όλες αυτές οι τέχνες - ... δε διδάσκονται «στον αέρα», αλλά μέσα από τις δυσκολίες ενός συγκεκριμένου θέματος. Δε διδάσκονται σε μια ετήσια σειρά μαθημάτων. Αποκτώνται βαθμιαία, μέσα από δεκάδες συσχετίσεις. » Επομένως, για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης απαιτείται μόνιμη, συνεχής και καθημερινή εξάσκηση. Σε κάθε διδασκόμενο μάθημα και σε κάθε ενότητα να παρέχονται δυνατότητες για άσκηση της κριτικής ικανότητας, αρκεί αυτό να είναι μέλημα καθημερινό εκπ/κών και μαθητών.

Έτσι, μπορούμε να ξεφύγουμε από τη κοινότοπη ρότα. Κάθε εκπ/κός ας έχει υπόψη την ακόλουθη άποψη του Dewey, που την παραθέτει στο έργο του "Democracy and education". « Η αντίθετη δραστηριότητα της λειτουργίας της σκέψης είναι η κοινότοπη και η ιδιότροπη συμπεριφορά. Και στις δυο περιπτώσεις αρνούμαστε να αναγνωρίσουμε την ευθύνη για τις μελλοντικές συνέπειες που θα προκύψουν από την παρούσα δράση μας. » Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά ενέργειες εκπ/κων, που μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης:

- Να έχουν πάντα υπόψη το πνευματικό ,το γνωστικό επίπεδο των μαθητών καθώς και το εννοιολογικό τους υπόβαθρο.
- Να μην επιμένουν σε ασαφείς γενικεύσεις αλλά να επικεντρώνουν την προσοχή σε ειδικά και συγκεκριμένα προβλήματα.
- Να επινοούν ερωτήματα που συμβάλλουν στην εκτέλεση συλλογισμών.
- Να επιμένουν στην πλήρη κατανόηση μιας ενότητας,που θα βοηθά τους μαθητές ώστε να ασκούν την κρίση και να εκτελούν συλλογισμούς.
- Να τίθενται σε κάθε ενότητα στόχοι αλλά και τρόποι επίτευξής τους.
- Κάθε φορά να διαβλέπουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να υπάρχει το συνεχές μέλημα για παροχή της απαραίτητης βοήθειας.
- Η εργασία ή οι εργασίες που θα ανατίθενται να έχουν τουλάχιστον ένα συγκεκριμένο στόχο και να είναι τέτοιες ώστε να είναι δυνατό να ελέγχεται κατά πόσο κατανοήθηκε ή αφομοιώθηκε ένα θέμα και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί.

Επειδή η επανάληψη είναι απαραίτητο μέσο,να μην χάνεται ευκαιρία που οδηγεί σε ανάκληση γνώσεων ή εννοιών και στην εκμετάλλευσή τους.

- Να ασκούν τους μαθητές στην εκτέλεση συλλογισμών.
- Να αφήνουν τους μαθητές να κάνουν λάθη και να τα διορθώνουν οι ίδιοι.Οι μαθητές να διαπιστώνουν τις αντιφάσεις τους ,που οδηγούν σε λάθη.
- Είναι λάθος,μέσα στην τάξη, να τονίζουν μόνο την αξία του δικού τους μαθήματος και να μιλούν απαξιωτικά για μαθήματα άλλων ειδικοτήτων.Το καλύτερο είναι να συμβουλευούν και να καθοδηγούν τους μαθητές ώστε να εκμεταλλεύονται τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από όλα τα μαθήματα Μιλάμε πολύ συχνά σήμερα για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
- Να συγκροτούν ομάδες εργασίας με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και διαφορετικά ενδιαφέροντα έτσι, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν ένα θέμα και να το παρουσιάζουν με δικά τους συμπεράσματα.
- Να προτρέπουν τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν σε πανελλαδικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς (Ολυμπιάδες ,διαγωνισμοί Μαθηματικής Εταιρείας,Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων,Ένωσης Φυσικών κλπ.).
- Να ζητούν από τους μαθητές να αναφέρουν πώς εργάστηκαν ή πώς σκέφτηκαν, για να απαντήσουν σε ένα πρόβλημα ή ερώτημα.

Παραδείγματα

Ιστορία

Επειδή οι συγκριτικές θεωρήσεις βοηθούν στην καλλιέργεια κριτικής και δημιουργικής σκέψης,είναι πολύ θετικό να δίνονται σχετικά ερωτήματα

Π.χ.Να συγκρίνουν την αγωγή και τα αποτελέσματα στην αρχαία Αθήνα και Σπάρτη.

Γιατί στην αρχαιότητα είχαμε δουλοκτητικές κοινωνίες;Να κάνουν σύγκριση του θεσμού της δουλείας με τις σύγχρονες μορφές δουλείας.Πάντα εκμεταλλευόμαστε το τώρα και την επικαιρότητα.Διαβάζομε στον τύπο μια ανακοίνωση της Unisef: «υπολογίζεται ότι 1,2 εκατομ.παιδιά κάθε χρόνο είναι θύματα διακίνησης,5,7 εκατομ εξαναγκάζονται να δουλεύουν ή να γίνονται δούλοι,1,8 εκατομ εμπλέκονται στην πορνεία ή στην πορνογραφία,600000 εμπλέκονται σε παράνομες δραστηριότητες.»

Τι ήθελε να επιτύχει ο Ε.Βενιζέλος με το τηλεγράφημα που έστειλε για την εκτέλεση των έξι;Γιατί το έστειλε; Γιατί οι Άγγλοι δεν ήθελαν την εκτέλεση των έξι;Πώς κρίνετε την ενέργεια Αθηναίων και Σπαρτιατών να σκοτώσουν τους απεσταλμένους του Δαρείου,που ζητούσε «γην και ύδωρ;» Η αξιοποίηση των πληροφοριών του Ηροδότου,από Αμερικανούς και Έλληνες αρχαιολόγους, για την ανεύρεση υπολειμμάτων του στόλου του Μαρδονίου,που καταστράφηκε στη χερσόνησο του Άθω είναι ένα καλό παράδειγμα,για να

μην μένουν οι μαθητές μόνο στην απομνημόνευση, αλλά οι πληροφορίες να οδηγούν σε άλλη γνώση ή ενέργεια. Η ξερή απομνημόνευση χρονολογιών δεν έχει καμιά αξία. Σημασία έχουν τα γεγονότα και πρωταγωνιστές τους. Αν γνωρίζεις απλά και μόνο πότε γεννήθηκε και πέθανε ο Περικλής, αυτό δεν προσθέτει κάτι. Αν γνωρίζεις την προσωπικότητα, τη δράση και την προσφορά του στην αρχαία Αθήνα και στη δημοκρατία, τότε βοηθιέσαι να κατανοήσεις την ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, κατά τον 5^ο αι. π.χ. και κατ' επέκταση μπορείς να κατανοείς το σύγχρονο ιστορικό γίνεσθαι. Να κατανοείς δηλ. τη δράση και τη συμπεριφορά των ΗΠΑ κατ'αντιστοιχία με την συμπεριφορά της Αθήνας ως ηγέτιδας χώρας της αθηναϊκής ηγεμονίας.

Αρχαία ελληνική γλώσσα

Έχει παρατηρηθεί ότι η πλειονότητα των μαθητών αποστηθίζει τη μετάφραση. Εδώ θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τι μεταφράζουν. Επίσης μια καλή άσκηση είναι αυτή που ζητά από τους μαθητές να αναλύσουν μετοχές σε αντίστοιχες δευτερεύουσες προτάσεις.

Νεοελληνική λογοτεχνία

Καλούνται οι μαθητές να βρουν τη δομή ενός ποιήματος σταθερής μορφής και όχι να δίνεται από τον καθηγητή. π.χ. σονέτο, μπαλάντα
Ύστερα από την επεξεργασία ενός διηγήματος ή ποιήματος να ζητηθεί από τους μαθητές ένα ιχνογράφημα ή μια εικόνα.
Να βρουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο Σκουρογιάννη, από το απόσπασμα ο γυρισμός του Δ. Χατζή, και τον Οδυσσέα.

Θρησκευτικά

Οι παραβολές ,για παράδειγμα, προσφέρονται για ανάπτυξη κριτικής ικανότητας. Αναφέρουμε ενδεικτικά την παραβολή τού καλού Σαμαρείτου. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ποιος έπραξε το χρέος προς τον πλησίον και να γίνουν οι σχετικές προεκτάσεις πώς αντιμετωπίζει σήμερα ο άνθρωπος τον πλησίον.
Να γράψουν ,με βάση μία ή περισσότερες ενότητες έναν ψαλμό δοξολογίας. Εδώ μιλάμε για δημιουργική σκέψη.

Μαθηματικά

Μερικές φορές, όπως συμβαίνει, κυρίως, στην Αγγλία, μπορεί να δίνονται προβλήματα με ένα δεδομένο που περισσεύει ή με ένα δεδομένο που λείπει, οπότε οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να βρουν ποιο είναι το περιττό δεδομένο ή να κάνουν υποθέσεις για το ελλείπον. (Να χαράξουν μια βοηθητική γραμμή ή να δώσουν μόνοι τους μια ενδεικτική τιμή.)

Τεχνολογία

Το μάθημα προσφέρεται κατ'εξοχήν για δημιουργία. Έχουμε αρκετά δημιουργήματα από μαθητές, κυρίως των ΤΕΕ. Αναφέρουμε ενδεικτικά την κατασκευή ενός αυτοκινήτου από τέσσερις μαθητές του ΤΕΕ Καναλλακίου το 2004

Φυσική

Στις φυσικές επιστήμες, όταν ζητάμε από τους μαθητές να απαντήσουν σε θέματα που βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα της γνωστικής περιοχής, όπως εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, τότε οι μαθητές ασκούνται στην κριτική σκέψη. Όταν, για παράδειγμα, ζητούμε από τους μαθητές να εξηγήσουν ένα φυσικό φαινόμενο, που παρατηρείται στην καθημερινή ζωή, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξουν τις

έννοιες που σχετίζονται με το φαινόμενο και από τη σύνθεσή τους να δώσουν μια αποδεκτή εξήγηση. Τέτοια ερωτήματα θα μπορούσε να είναι: Γιατί το χειμώνα τα τζάμια των αυτοκινήτων γεμίζουν υδρατμούς; Γιατί ο Τορικήλι χρησιμοποίησε υδράργυρο και όχι νερό, σε έναν δοκιμαστικό σωλήνα, προκειμένου να μετρήσει την ατμοσφαιρική πίεση; Γιατί στους παγωμένους και χιονισμένους δρόμους ρίχνουμε αλάτι; Πολύ καλό είναι να αναφέρονται παραδείγματα που παραπέμπουν σε επινοήσεις μεγάλων επιστημόνων, όπως από το πέσιμο ενός μήλου ο Νεύτων παρακινήθηκε, για να διατυπώσει το νόμο της έλξης της γης. Το ξεχείλισμα της μπανιέρας έδωσε την αφορμή στον Αρχιμήδη ώστε να διατυπώσει τη γνωστή αρχή του Αρχιμήδη.

Πολύ καλά μπορούν να κινητοποιούν το ενδιαφέρον, τη σκέψη και την κρίση των μαθητών και τα λεγόμενα παράδοξα ερωτήματα ή οι παράλογοι συλλογισμοί. Αναφέρουμε το συλλογισμό από το έργο του Ιονέσκο «Ρινόκερος»: Φιλόσοφος: Ίδου ένας υποδειγματικός συλλογισμός: Όλοι οι γαλαί είναι θνηταί. Ο Σωκράτης είναι θνητός. Άρα ο Σωκράτης είναι γαλή. Επίσης, φαντάζει αρχικά, ως παράδοξο το πρόβλημα στο μάθημα της Φυσικής που αναφέρεται σε ένα άλμα μιας αρκούδας και καταλήγει με το ερώτημα: Ποιο είναι το χρώμα της αρκούδας;

Θα κλείσουμε την εισήγηση επισημαίνοντας μια διαπίστωση που προέρχεται από προσωπική εμπειρία και από τους συναδέλφους της τάξης. Αφορά την αδιαφορία των μαθητών και τη μη ενεργό συμμετοχή κατά την ώρα της διδ/λίας. Το φαινόμενο εξηγείται γιατί υπάρχουν μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε μια τάξη ή σε μια βαθμίδα εκπ/σης χωρίς να έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και τους φαίνονται όλα δύσκολα. Από την άλλη έχουμε τους καλούς μαθητές που έρχονται στην τάξη γνωρίζοντας το παρακάτω. Έχει φροντίσει γι' αυτό η οικογένεια., οπότε παύει το νέο μάθημα να είναι και μια νέα αποκάλυψη για το μαθητή, όπως θα έπρεπε. Τι απομένει; Βελτίωση του τρόπου διδ/λίας, βελτίωση του τρόπου επικοινωνίας, εκσυγχρονισμός των βιβλίων, σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, άσκηση της κριτικής σκέψης με ερωτήματα και εργασίες που θα πείθουν για την αναγκαιότητά τους τους μαθητές.

Αν θέλεις να γίνεις πραγματικός επιστήμονας, να σκέφτεσαι, τουλάχιστον μισή ώρα την ημέρα, με τρόπο αντίθετο απ' ό,τι οι συνάδελφοί σου (Αϊνστάιν)

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτη, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,6,5-14.
- Arnold B.Arons (1992).Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής.Μετάφρ.Βαλαζάκη Α. Αθήνα: Τροχαλία
- BIGGE,M.L (1988). Θεωρίες Μάθησης.Μετάφρ.Κάντα Α. και Χαντζή Α.Αθήνα: Πατάκης.
- Γκότοβου Α.(1986).Η Λογική του υπαρκτού σχολείου.Αθήνα:Σύγχρονη Εκπ/ση.
- Δανάση-Αφεντάκη,Α.Κ.(1990). «Επαγωγή»,Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια,τ.4.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δερβίση,Σ.Ν.(1982/1993).Σύγχρονη Γενική Διδακτική.Θεσσαλονίκη.
- Κανάκη,Ι.Ν. (1989).Στρατηγικές και Μέθοδοι Διδασκαλίας-Μάθησης.Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Καψάλη,Α. (1983/1989).Παιδαγωγική Ψυχολογία.Θεσ/νίκη:Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη,Α. (1989).Δημιουργική σκέψη και κριτική.Παιδαγωγική και ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια,τ.3.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρα ,Η.(1982).Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα.Αθήνα: Φελέκη.
- Ματσαγγούρα,Η. (1994).Στρατηγικές διδασκαλίας.Αθήνα:Συμμετρία.
- Ματσαγγούρα,Η. (2000). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρα,Η.(1998). Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης.Αθήνα. Γρηγόρη.
- Παπανούτσου,Ε.(1973). Γνωσιολογία.Αθήνα.Ίκαρος.
- Παπανούτσου,Ε. (1975). Το Δίκαιο της πυγμής.Αθήνα. Δωδώνη.
- Παιδαγωγικές Επιστήμες , τ.5^{ος} (1980).DEBESSE Μ. Μεταφρ. Βασδέκης Γ.Δίπτυχο.
- Πορπόδα,Κ.Δ. (1984). Η Διαδικασία της Μάθησης.Αθήνα.
- Τσολάκη,Χ. (1995). Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου.Θεσ/νίκη.Βανιάς.
- Φράγκου,Χ.(1983/1993).Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές.Θεσσαλονίκη. University Studio Press.
- Χαραλαμπίκη,Χ. (1992).Νεοελληνικός Λόγος.Αθήνα.Γεννάδειος Σχολή.

Κριτική σκέψη και θεώρηση στη χρήση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και στο σπίτι.

*Μαλέτσκος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μ.Εδ στις Νέες Τεχνολογίες και Ανθρώπινα Δικαιώματα, υπ. Διδάκτορας - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Μαστρογιάννης Αλέξης, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακός φοιτητής - Πανεπιστήμιο Πατρών*

Εισαγωγή

Οι Νέες τεχνολογίες στην Πληροφορική και στις Τηλεπικοινωνίες αλλάζουν ραγδαία τον τρόπο εργασίας, διασκέδασης, επικοινωνίας και συναλλαγής και μεταλλάσσουν τις βάσεις του οικονομικού ανταγωνισμού. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η ραγδαία εξέλιξη των Νέων τεχνολογιών, η ευρεία διάχυσή τους σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής και η ενσωμάτωσή τους σε όλες σχεδόν τις διαστάσεις της καθημερινής ζωής χτίζουν μια παγκόσμια Κοινωνία της πληροφορίας με νέα δεδομένα και νέες ευκαιρίες για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την ποιότητα ζωής. Η Κοινωνία της Πληροφορίας είναι πρωταρχικά μια κοινωνία της γνώσης. Για τη δημιουργία μιας παιδείας προσαρμοσμένης στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα, η πολιτεία οφείλει να εισαγάγει τις νέες τεχνολογίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να προωθήσει την εξοικείωση των μαθητών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα πολυμέσα.

Με τον όρο Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία (Π.Ε.Τ.) εννοούμε τον υπολογιστή, τις εφαρμογές στο διαδίκτυο, τα πολυμέσα, τη ρομποτική και την τεχνητή νοημοσύνη. Ο στόχος των εφαρμογών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η μάθηση, η οποία παρέχεται έτσι υπό νέες συνθήκες και με περισσότερες δυνατότητες. Η πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία μπορεί να συνεισφέρει στην βελτίωση της ποιότητας ζωής, την προστασία του περιβάλλοντος και τη συμμετοχή του πολίτη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Graham G., 2002). Μπορεί να προσφέρει στους νέους γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες και ενημέρωση για τα δικαιώματά τους και να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή τους στο δημόσιο βίο, μέσα από την εκπαίδευση, την εργασία, τον εθελοντισμό, τα ταξίδια και την εκμάθηση γλωσσών. Η σωστή χρήση του διαδικτύου βελτιώνει τις δεξιότητες του παιδιού και του εφήβου. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ξεπεραστούν οι φυσικές ανικανότητες και να δοθούν επιπλέον ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές. Εκατομμύρια ανάπηροι σε όλον τον κόσμο, χάρη σε πρόσθετα λογισμικά, έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν στο διαδίκτυο, να σπουδάζουν, και να διαλέγονται με οποιονδήποτε. Η Π.Ε.Τ. ανατρέπει την υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά το ερώτημα είναι εάν η εκπαίδευση είναι έτοιμη να δεχτεί τόσο σημαντικές αλλαγές.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι ικανά να διδάσκουν τις νέες ικανότητες που απαιτούνται (Reich R., 1998). Πρωταρχική υποχρέωση της πολιτείας είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση, με στόχο την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή όλων στον ψηφιακό κόσμο. Κρίσιμοι παράγοντες της ενσωμάτωσης οποιασδήποτε τεχνολογίας στη σχολική ζωή (ιδίως στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση) είναι η ύπαρξη κοινωνικά προσαρμοσμένων παιδαγωγικών στόχων για τη χρήση της με κύριο άξονα την ανθρώπινη αυτοεξέλιξη σε όλα τα επίπεδα. Ετσι, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την νέα τεχνολογία για την πρόοδο της εκπαιδευτικής μας πρακτικής και όχι σε απομόνωση ή ακόμα και σε αντίθεση με αυτήν. Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία αυτή για τη διαιώνιση παρωχημένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών, χάνουμε την ευκαιρία που μας παρουσιάζεται. Για να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση που θα διαρκέσουν, χρειάζονται διαδικασίες που να μη είναι βεβιασμένες αλλά θα βασίζονται στη σκέψη, στην αξιολόγηση και στην προσπάθεια.

Η ανάπτυξη λογισμικού για διερευνητική μάθηση δεν μπορεί να γίνει με βάση το χώρο της βιομηχανίας, αλλά απαιτείται πρώτα η επιστημονική τεχνογνωσία και έρευνα. Η εξέλιξη της τεχνολογίας διαμορφώνεται από τον άνθρωπο και στην εκπαίδευση θα πρέπει να διαμορφώνεται με παιδαγωγικές προτεραιότητες με τη βιομηχανία και την πληροφορική μόνο σε υποστηρικτικό (και αναμφισβήτητα πολύτιμο) ρόλο. Η πιο σημαντική προτεραιότητα είναι η εκφραστική ισχύς και οι σημαντικές ιδέες πίσω από τη χρήση του υπολογιστή να γίνουν διαθέσιμες στους μαθητές, αντί για αγαθό μόνο των ειδικών της πληροφορικής (Papert S., 1993, Sinclair K. & Moon D., 1991). Εξαιτίας της σπουδαιότητας της πληροφοριακής επικοινωνιακής τεχνολογίας στην κοινωνία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να γνωρίζουν τις κοινωνικές, οικονομικές, ψυχολογικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις της.

1. Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

Η εισαγωγή των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στην εκπαίδευση συνοδεύεται από μία σειρά προβλημάτων, τα οποία αφορούν τόσο τα επιμέρους προβλήματα της εκπαίδευσης και των Νέων Τεχνολογιών όσο και τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των δύο αυτών περιοχών. Μια ανάλυση των εκθέσεων του Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, 2002-2003) κάνει δυνατή την αναγνώριση των διαφόρων παραγόντων που υπεισέρχονται στην χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται ότι σχετίζονται με το μηχανικό μέρος του εξοπλισμού (hardware), το λογισμικό υλικό (software) και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η αντιμετώπιση του υπολογιστή ως μηχανή κυρίως «προγραμματιζόμενη» και όχι «προγραμματισμένη» μπορεί να τον κάνει ένα εργαλείο ικανό να βοηθήσει στην εκπαιδευτική αναβάθμιση για όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, ως εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας, δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να προγραμματίσει και να οργανώσει το μάθημά του, ώστε να γίνει κατανοητό και ευχάριστο το περιεχόμενο της γνώσης. Θα βοηθούσε στη χρησιμοποίηση του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, και στην αξιολόγηση των μαθητών. Θα συμπληρώνει το σχολικό εγχειρίδιο και θα αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για τη συνεργασία δασκάλου και μαθητή.

Η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να θεωρήσει τον υπολογιστή ως ένα εργαλείο που θα βοηθήσει στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα τους ενθαρρύνει στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων. Στα αναλυτικά προγράμματα αλλά και στην όλη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να δοθεί βαρύτητα στην πληροφορική, ώστε η παιδεία να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων δεν μπορεί να είναι αποκομμένη και απονευρωμένη από το κοινωνικό, ηθικό και ανθρωπιστικό περιεχόμενό της, και αυτό το περιεχόμενο πρέπει πάντοτε να εμπεριέχει κάτι το νέο, το διαφορετικό, ένα ανθρωπιστικό στίγμα.

Ο υπολογιστής είναι εργαλείο ικανό να βοηθήσει στην εκπαιδευτική αναβάθμιση για όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και όχι μόνο αντικείμενο προς μάθηση ή τεχνικό εργαλείο εξειδικευμένης γνώσης. Ο υπολογιστής μπορεί να προσφέρει γρήγορη και αξιόπιστη ανταπόκριση, η οποία δεν ασκεί κριτική και είναι δίκαιη. Αυτό οδηγεί σε ένα φιλικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα. Είναι άρα απαραίτητη η χρήση των υπολογιστών όχι μόνο σαν αντικείμενα προς μάθηση, αλλά και ως εργαλεία για αυτοεξέλιξη των μαθητών. Η τελευταία αυτή χρήση είναι κατά πολύ πιο συνυφασμένη με την υποχρεωτική εννιάχρονη γενική παιδεία. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να εξερευνούν, να αναζητούν, να ανακαλύπτουν, να συλλέγουν και να παράγουν πληροφορία. Να μπορούν να διαχειρίζονται

την πληροφορία, να την επεξεργάζονται με κριτική σκέψη και μεθοδικότητα, να την παρουσιάζουν σε κατάλληλη μορφή και να τη διανέμουν (Ράπτης Α. & Ράπτη Α., 2001).

Η υψηλή εκπαιδευτική τεχνολογία παρέχει στο μαθητή πρόσβαση σε πλούσιες πηγές πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση δύσκολων εννοιών, παρέχοντας τη δυνατότητα πολλαπλών εφαρμογών. Όμως συμβάλλουν στη μάθηση μόνο όταν χρησιμοποιούνται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και με σαφώς καθορισμένους διδακτικούς στόχους. Η πληροφορική προσφέρεται για περισσότερη ατομική χρήση, η οποία πρέπει να είναι λογική, να κινείται μέσα στα όρια του μέτρου, για να είναι χρήσιμη και αποτελεσματική. Διαφορετικά μπορεί να γίνει αυτοσκοπός, που πιέζει και κάνει τη διδασκαλία να ασφυκτιά, ενώ την αποπροσανατολίζει από τους πραγματικούς της στόχους (Ντάγκας Ε., 2000). Το ζητούμενο είναι να αποφευχθεί η πολυδιάσπαση του εκπαιδευτικού συστήματος σε γνωστικού και τεχνολογικού και να αποτραπεί μια φροντιστηριακού τύπου κατάρτιση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Πρέπει να αναπτυχθούν προγράμματα και μέθοδοι ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική. Η κοινωνία καλείται να καταστήσει τα τεχνολογικά επιτεύγματα προσιτά για όλα τα παιδιά και αυτό αποτελεί μια πρόκληση, ιδιαίτερα για εκείνες τις κατηγορίες των παιδιών που στερούνται ευκαιριών λόγω φτώχειας και άλλων αδυναμιών. Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα σχολεία οφείλει να αποτελεί συστατικό μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας για μεταρρύθμιση με στόχο την βελτίωση της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Τεχνολογία χωρίς μεταρρύθμιση θα έχει μηδαμινή αξία. Χωρίς τις νέες τεχνολογίες μια ευρεία μεταρρύθμιση είναι μάλλον αδύνατη.

Η οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης θα πρέπει να εστιασθεί στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δεν θα αποξενώνει τον μαθητή από το νόημα των πραγμάτων και την απελευθερωτική δημιουργία, αλλά θα εντοπίζει αυτός τα ουσιώδη στην αναζήτηση σημασιών και όχι στην παθητική αποδοχή. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης είναι ένα ζητούμενο που χρειάζεται προσπάθεια και άσκηση. Είναι όμως και η μόνη λύση όχι μόνο για την άμυνα του ανθρώπου απέναντι στην πολυπλοκότητα των δικτύων επικοινωνίας και πληροφόρησης, αλλά και την ανάπτυξη της ικανότητάς του να θέτει τάξη στο πληροφοριακό χάος που τον περιβάλλει. (Hardy C., 2000).

Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η συμβολή του στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων του μαθητή, μέσα από τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου και αποτελεσματικού σχολικού - παιδαγωγικού περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί και πρέπει να προστατεύσει τον μαθητή από την “πληροφοριακή ρύπανση”, η οποία προκαλείται από ποικίλες και ανεξέλεγκτες εξωσχολικές πηγές. Οι νέες τεχνολογίες πρέπει να αποτελέσουν απαραίτητο μέρος και συστατικό στοιχείο της σχολικής ζωής, ώστε με τις τεράστιες δυνατότητες άμεσης επικοινωνίας και πρόσβασης σε πηγές γνώσης και πληροφόρησης που προσφέρουν να έχουμε ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα που προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους νέους.

2. Τα αρνητικά στοιχεία, τα μειονεκτήματα και οι κίνδυνοι από τη χρήση της πληροφοριακής τεχνολογίας

Τα μειονεκτήματα και οι κίνδυνοι από τη χρήση της υψηλής τεχνολογίας είναι οι αναξιόπιστες πληροφορίες, ο κίνδυνος της πορνογραφίας, τα ζητήματα ήθους, η πρόσβαση χωρίς άδεια (γνωστό ως “hacking”), η μη ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων και οι άνισες και μη ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στις πηγές πληροφόρησης (έτσι υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθούν μεγάλες διαφορές στους μαθητές). Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να χρησιμοποιούν, ελεύθερα, την πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία, να αντλούν γνώσεις, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να παίζουν παιχνίδια και να βρίσκουν πληροφορίες. Αλλά για να κάνουν ελεύθερη χρήση όλων των διαδικτυακών υπηρεσιών, χρειάζεται ένα ασφαλές, προστατευμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Δεν πρέπει να υποτιμάμε την καθημερινή

έκθεση των παιδιών στο επιβλαβές και επικίνδυνο - σε ορισμένες περιπτώσεις - περιεχόμενο του διαδικτύου. Δυστυχώς, πρώτη θεματική κατηγορία στο διαδίκτυο αποτελεί η πορνογραφία και ακολουθούν οι ηλεκτρονικές γνωριμίες, που έχουν αναδειχτεί σε βιομηχανία μεγάλων κερδών. Επίσης διακινούνται ηλεκτρονικά δεκάδες φάρμακα και σκευάσματα, χωρίς έγκριση και έλεγχο, μέσω πιστωτικών καρτών.

Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν νέες δυνατότητες, εμπλέκονται όμως πολλοί κίνδυνοι στην ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τον Hamelink (2002), αυτοί μπορεί να είναι:

- Εμπορικότητα. Υπάρχει ο κίνδυνος η ανάπτυξη των προγραμμάτων και των υπολογιστών να βρίσκεται μόνο σε χέρια ανθρώπων ή εταιριών με εμπορικά ενδιαφέροντα. Τα προγράμματα θα αναπτύσσονται για να διασκεδάζουν ή για να βοηθούν την παραγωγικότητα, αλλά το ερώτημα είναι πόσο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το δυναμικό της τεχνολογίας, για να καλυτερεύσουμε την εκμάθηση;
- Τεχνοκρατισμός. Υπάρχει ο κίνδυνος οι τεχνικοί προσανατολισμοί, να γίνουν η κινητήρια δύναμη στην ανάπτυξη. Οι καινοτομίες των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να είναι το αποτέλεσμα των βιομηχανικών απαιτήσεων και όχι των εκπαιδευτικών αναγκών. Έτσι είναι πιθανόν τα εκπαιδευτικά προγράμματα να σχεδιαστούν από τεχνικούς και όχι από τους εκπαιδευτικούς.
- Αύξηση της εκπαιδευτικής ανισότητας ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας του μαθητή. Ακόμα και αν οι υπολογιστές γίνουν φθηνότεροι, το ποσό για την αγορά ενός υπολογιστή δεν είναι ευκαταφρόνητο. Οι περισσότερες οικογένειες ακόμα δεν έχουν την δυνατότητα να αγοράσουν υπολογιστή για τα παιδιά τους (πόσο μάλλον όταν η εξέλιξη της τεχνολογίας απαιτεί συνεχείς αναβαθμίσεις και όλο και περισσότερα χρήματα με το πέρασμα του χρόνου).
- Ηθικά ζητήματα. Ο εκπαιδευτικός συνήθιζε να είναι ο μόνος που έλεγχε το επίπεδο των γνώσεων που παρουσιάζονταν στο μάθημα. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και το διαδίκτυο δίνει στους μαθητές απεριόριστες δυνατότητες να παίρνουν πληροφορίες από πολλές πηγές. Έτσι είναι πιθανόν να βρεθούν στο διαδίκτυο πολλές αντι-εκπαιδευτικές πληροφορίες. Από την άλλη είναι πολύ πιο εύκολο για έναν ανήλικο μαθητή να φέρει στο σπίτι του μια δισκέτα, εύκολα αντιγράψιμη, με κάθε είδους ανεξέλεγκτο υλικό, παρά ένα περιοδικό ή βιβλίο.
- Κοινωνικές όψεις. Οι μαθητές είναι πολύ πιθανόν να κάθονται πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή. Υπάρχει ο κίνδυνος οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, να αντικατασταθούν από τη σχέση μαθητή - υπολογιστή. Πολλοί έχουν εκφράσει την άποψη ότι ο συναισθηματικός κόσμος του ανθρώπου μπορεί να αλλάξει σε μέγιστο βαθμό αντικαθιστώντας την ανάγκη για επικοινωνία με την χρήση του υπολογιστή. Αυτός ο κίνδυνος είναι ακόμα μεγαλύτερος στην εφηβική ηλικία, κατά την οποία αναπτύσσεται η προσωπικότητα του ατόμου.

Πολλά προγράμματα είναι χαμηλής ποιότητας και περιορισμένης εκπαιδευτικής χρησιμότητας, ενώ το είδος και η ποιότητα του λογισμικού που χρησιμοποιεί το παιδί παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του (Cook, D. & Finlayson, H., 1999). Ακόμη παρατηρείται προνομακή χρήση της αγγλικής, εις βάρος των άλλων γλωσσών, και τάση ισοπέδωσης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας κάθε λαού. Τέλος αναφέρονται προβλήματα στην όραση και γενικά στην υγεία των παιδιών, λόγω της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας που εκπέμπει κάθε ηλεκτρονική συσκευή (περιοδικό RAM, Δεκέμβριος 2002). Επειδή η ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία συσκευών όπως ο υπολογιστής και η τηλεόραση γίνεται επιβλαβής, ιδιαίτερα στα παιδιά, όταν είναι μακροχρόνια, συνίσταται ο περιορισμός του χρόνου παραμονής μπροστά από μία οθόνη, η χρήση ειδικών

φίλτρων, η μεγάλη απόσταση του σώματος από την οθόνη και τα συχνά διαλείμματα από την εργασία με τον υπολογιστή.

Η αμερικανική ακαδημία παιδιατρικής ζητά να τεθούν όρια στην παραμονή των πολύ μικρών παιδιών μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή ή της τηλεόρασης και επισημαίνει ότι η κατάχρηση της υψηλής τεχνολογίας μειώνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τη διάθεση για δράση (U.S.A. - A.P.A.- The Medical Report, July 2004). Οι συνέπειες στην υγεία από την μακροχρόνια και υπερβολική χρήση των υπολογιστών κάτω από ακατάλληλες συνθήκες (κακός φωτισμός, ακατάλληλα έπιπλα, ακατάλληλος ή εσφαλμένα συνδυασμένος εξοπλισμός κ.λπ.) είναι μυοσκελετικές διαταραχές και κακώσεις, διαταραχές στην όραση, φωτοευαίσθητική επιληψία (σε άτομα με επιληπτική προδιάθεση) και τέλος, επιπτώσεις από την εκπνεόμενη ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Το 73% των εργαζομένων που δουλεύουν μπροστά σε ηλεκτρονικό υπολογιστή παραπονούνται για πόνους στις αρθρώσεις, το 44% για θολή όραση, το 21% για ξηροφθαλμία και το 20 % για πονοκεφάλους (Ελληνικό Ινστιτούτο Οπτομετρικών Ερευνών, 2003). Η έκθεση στην τοξική σκόνη που συγκεντρώνεται σε επεξεργαστές και οθόνες υπολογιστών είναι αιτία παθήσεων του νευρικού και αναπαραγωγικού συστήματος.

Οι διάφοροι κίνδυνοι που απειλούν τα παιδιά στο διαδίκτυο είναι:

- Έκθεση σε ακατάλληλο υλικό. Το διαδίκτυο περιέχει επιβλαβές και πορνογραφικό υλικό. Τα παιδιά μπορεί να επισκεφθούν κόμβους με ακατάλληλο περιεχόμενο και να εκτεθούν σε υλικό, το οποίο είναι σεξουαλικής φύσεως, περιέχει μηνύματα μίσους ή βίας και ενθαρρύνει επικίνδυνες ή παράνομες δραστηριότητες.
- Σωματική παρενόχληση και κακοποίηση. Όταν τα παιδιά περιηγούνται στο διαδίκτυο μπορεί άθελά τους να δώσουν πληροφορίες ή ακόμη και να κανονίσουν ένα «ραντεβού» το οποίο ίσως να θέσει σε κίνδυνο την ασφάλειά τους ή την ασφάλεια άλλων μελών της οικογένειας.
- Παρενόχληση με μηνύματα. Υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος, το παιδί να λάβει μηνύματα ή να συμμετάσχει σε μια συζήτηση, της οποίας τα μηνύματα είναι προσβλητικά ή επιθετικά. Τα μηνύματα αυτά μπορούν να του προκαλέσουν μεγάλη αναστάτωση, να του δώσουν λάθος εντυπώσεις και να του δημιουργήσουν ένα σωρό προβλήματα, τα οποία δεν είναι πάντοτε άμεσα ορατά.
- Δημιουργία νομικών προβλημάτων. Το παιδί μπορεί να κάνει κάτι εν αγνοία του, το οποίο παραβιάζει τα δικαιώματα κάποιου άλλου ατόμου, δημιουργώντας έτσι - πιθανώς - ένα νομικό πρόβλημα.
- Δημιουργία οικονομικών προβλημάτων. Αν το παιδί ξέρει τον αριθμό μιας πιστωτικής κάρτας, μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά οικονομικά προβλήματα. Μπορεί να κάνει ψώνια στο διαδίκτυο, να χρησιμοποιήσει κόμβους, η πρόσβαση στους οποίους χρεώνεται (χωρίς πιθανώς να καταλαβαίνει τι κοστίζει αυτό) και να παίξει σε ηλεκτρονικά καζίνο και στοιχήματα. Μερικοί τέτοιοι κόμβοι ελέγχουν την ηλικία του επισκέπτη θέτοντας επιπρόσθετα ερωτήματα, όχι όμως όλοι.

Το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει “παγίδα” για σεξουαλική ή οικονομική εκμετάλλευση. Τα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να βρουν πληροφορίες για να κατασκευάσουν ή να παραγγείλουν ναρκωτικές και φαρμακευτικές ουσίες, τους τρόπους για να γίνουν “χάκερς” και να “καταστρέψουν” ιστοσελίδες εταιριών ή διεθνών οργανισμών και τέλος να ποντάρουν ηλεκτρονικά σε καζίνο και στοιχήματα. Παγκοσμίως υπάρχουν περίπου 10.000.000 ιστότοποι με ρατσιστικά ή πορνογραφικά θέματα, ενώ καταγράψαμε πάνω από 120 περιπτώσεις ιστοτόπων στην ελληνική γλώσσα με παράνομη θεματολογία, που περιείχαν μέχρι και πορνογραφικές φωτογραφίες ανηλίκων ή ενθάρρυναν τους νέους στη χρήση βίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα προσπάθειας εξαπάτησης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι τα μηνύματα που ζητάνε δωρεές για τα θύματα της τρομοκρατίας. Είναι

προφανές ότι κανένας από τους υποτιθέμενους δικαιούχους δεν θα λάβει αυτά τα χρήματα. Άλλες περιπτώσεις ηλεκτρονικών μηνυμάτων είναι “spam” λογισμικό, διαφημίσεις χωρίς αξία, προσφορά ηλεκτρονικών υπολογιστών από ανύπαρκτες εταιρίες, τρόποι γρήγορου πλουτισμού, θεραπείες για αρρώστιες, γνωριμίες και πορνογραφικές φωτογραφίες. Το δίκτυο παροχών Internet, “Yahoo” σταμάτησε την πώληση προϊόντων προπαγάνδας των Ναζί, μετά από απόφαση της γαλλικής δικαιοσύνης, ενώ και η αμερικανική κυβέρνηση εξέδωσε προειδοποίηση για την αγορά βλαβερών φαρμάκων μέσω του διαδικτύου (www.yahoo.com, April 19, 2001). Στην ετήσια έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής του Ο.Η.Ε. για το 2004, με θέμα το έλεγχο των ναρκωτικών αναφέρεται ότι το διαδίκτυο έχει μετατραπεί σε βασικό δίκτυο διακίνησης ναρκωτικών ουσιών για τα κυκλώματα εμπορίας καθώς και για τη “διαφήμισή” τους (U.N.-Org-Action report of the Secretary-General, 2004). Το ζητούμενο είναι η θέσπιση ενός περιβάλλοντος εργασίας που θα αποθαρρύνει και θα αποτρέπει τη πρόσβαση σε ιστοσελίδες που περιέχουν περιεχόμενο που προσβάλλει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και προπαγανδίζει τη βία, το μίσος, το ρατσισμό και την επιθετική συμπεριφορά.

Τα παιδιά πρέπει να παίζουν αρκετές ώρες εκτός σπιτιού αναπτύσσοντας έντονη φυσική δραστηριότητα, γιατί έτσι αναπτύσσεται σωστά ο εγκέφαλος, οι φυσικές δεξιότητες και η ευφυία του παιδιού. Αντίθετα, η συνεχής ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, περιορίζουν τη σωστή πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών πρέπει να περιορίζεται το “φόρτωμα” με μαθήματα υπολογιστών, ξένες γλώσσες, μουσική και άλλα παρόμοια, που κλείνουν τα παιδιά με τις ώρες σε ένα συγκεκριμένο χώρο και του στερούν τη χαρά του παιχνιδιού στη γειτονιά. Το παιδί πρέπει να μαθαίνει μέσα από τη βιωματική, άμεση εμπειρία και της έκθεσης σε ποικίλα ερεθίσματα. Είναι απαραίτητο και ευεργετικό το παιχνίδι σε ομάδες, καθώς τα παιδιά υποδύονται ρόλους, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και δεν ακολουθούν ένα έτοιμο σενάριο δράσης, σαν αυτό που προτείνουν πολλά ηλεκτρονικά παιχνίδια.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι μαθητές, έχοντας πρόσβαση σε ένα τόσο ευρύ φάσμα πληροφοριών, καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να οργανώσουν τις γνώσεις τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο όχι μόνο να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να διερευνούν τον Κυβερνοχώρο, αλλά επίσης να επεξεργάζονται και να ασκούν κριτική στο υλικό που βρίσκουν, να κρίνουν την αυθεντικότητα και την εγκυρότητα των πληροφοριών, να εξετάζουν όλες τις απόψεις και μέσα από αυτές τις διεργασίες να αναπτύσσουν το δικό τους τρόπο κατανόησης του θέματος. Ο δάσκαλος πρέπει διαρκώς να παρακολουθεί την πορεία των αναζητήσεών τους, να κάνει ερωτήσεις και να συζητά τα αποτελέσματα των ερευνών τους και να τους ενθαρρύνει. Οι μαθητές είναι χρήσιμο να ασκούν κριτική στις πηγές τους, να αξιολογούν και να κατανοούν τις πληροφορίες που συλλέγουν και όχι απλώς να αναπαράγουν όσα βλέπουν στην οθόνη.

Τα σχολεία, ακόμα και αν αποφάσιζαν να μην χρησιμοποιούν υπολογιστές, θα επηρεάζονταν από την επανάσταση της πληροφορικής. Ένας αυξανόμενος αριθμός παιδιών έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή στα σπίτια τους, και όλο και λιγότεροι είναι οι χώροι που δεν χρησιμοποιούν υπολογιστή. Αν τα σχολεία δεν πάρουν μέρος στην τεχνολογική επανάσταση, θα αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο να αυξηθεί ακόμα πιο πολύ το χάσμα μεταξύ αυτών και της υπόλοιπης κοινωνίας. Δεν είναι όμως αρκετό να τοποθετηθούν ένας ή περισσότεροι υπολογιστές σε μια γωνία κάθε αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ο «παντογνώστης» αλλά, περισσότερο, ο οδηγός ο οποίος βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν και να μοιράζονται τις γνώσεις. Ένας μαθητής έχοντας απλά πρόσβαση στο διαδίκτυο και ανταλλάσσοντας μηνύματα, χωρίς καμία παιδαγωγική προσέγγιση είναι φανερό ότι δεν μορφώνεται. Είναι έτσι πρωταρχικό για τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν υπολογιστικές δραστηριότητες σε μια καθορισμένη εκπαιδευτική εργασία.

Αν επιδιώκουμε να αξιοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες με στόχο τη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας, χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και επιπέδων εφοδιασμένους όχι μόνο με γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη χρήση τους, αλλά κυρίως με θετικές στάσεις απέναντι σε βασικές αξίες, όπως είναι η ζωή και η ελευθερία του ανθρώπου, η κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η προστασία του περιβάλλοντος και, προφανώς η αξία της ίδιας της γνώσης. Είναι προτιμότερο ως εκπαιδευτικοί να γνωρίσουμε τους ηλεκτρονικού υπολογιστές, να τους χρησιμοποιήσουμε εμείς όπως θέλουμε και να τους τοποθετήσουμε εκεί όπου είναι η θέση τους, ανάμεσα στα εκπαιδευτικά εργαλεία. Έτσι θα μπορέσουμε να εκμεταλλευτούμε όλες τις δυνατότητές τους.

Από το δάσκαλο εξαρτάται αν αυτός ο κόσμος της εικόνας και του ήχου, θα μπορέσει να συγκινήσει τα μάτια του λογισμού και της ψυχής και θα κάνει το έργο της μάθησης, εικόνες μνημονικές, έργα του νου και της καρδιάς μαζί. Καλός δάσκαλος δεν είναι αυτός που δίνει τη γνώση έτοιμη, αλλά εκείνος που εμπνέει το μαθητή, να τη βρει μόνος του. Πρέπει να ζει στην εποχή του και ν' ακούει τη φωνή της. Συμβουλεύει το παιδί, το βοηθά, το ενθαρρύνει και το στηρίζει, όπου έχει ανάγκη. Το ενδιαφέρον του και η αγάπη του γι' αυτό, τίθενται πιο πάνω από την ξερή γνώση και από κάθε εποπτικό μέσο όπως ο υπολογιστής.

Η χρήση του υπολογιστή στην τάξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Δεν αρκούν οι τεχνικές δεξιότητες και οι θετικές στάσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού για να γίνει εφικτή και η παιδαγωγική του αξιοποίηση. Αυτό είναι περισσότερο ζήτημα μεταρρύθμισης της λειτουργίας της σχολικής τάξης, είναι ζήτημα παιδαγωγικό παρά τεχνικό, σχετίζεται με αλλαγή του ρόλου του δασκάλου και των καθημερινών ενεργειών στη σχολική τάξη. Από την επισκόπηση της χρήσης του υπολογιστή σε διάφορες χώρες και των εμποδίων που συναντά στην σχολική τάξη έγινε ορατό ότι υπάρχουν ισχυρές τάσεις περιθωριοποίησής του ή ένταξής του σε προϋπάρχουσες στοχεύσεις και πρακτικές και πολύ λίγες πιθανότητες έχει να γίνει όχημα ανανέωσης της σχολικής ζωής.

Για να πετύχει οποιοδήποτε πρόγραμμα εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση τόσο μακρόπνοο και φιλόδοξο, όσο το ελληνικό, χρειάζεται ισότιμες ευκαιρίες σε όλα τα σχολεία για δημιουργία εργαστηρίων ηλεκτρονικών υπολογιστών, πρόσβαση σε δίκτυα και χρήση λογισμικών πακέτων. Ακολουθεί η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και η παροχή κινήτρων για εξοικείωση με τα νέα δεδομένα και η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική. Βέβαια, προϋπόθεση για καινοτόμο χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας είναι να ενταχθεί ο υπολογιστής σε μια πορεία ανάπτυξης συνθετότερων διανοητικών δεξιοτήτων. Ο υπολογιστής είναι ένα σκαλοπάτι για να επιτευχθεί αυτή η ποιοτική αλλαγή στη σκέψη του μαθητή. Η χρήση του εμφανίζεται αδιαχώριστα συνδεδεμένη με τον τρόπο, με τον οποίο ο δάσκαλος συγκροτεί τις παιδαγωγικές καταστάσεις και την παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

Γι' αυτό και είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση και η “δια βίου” εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών στη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο Richard Noss (1996) είπε: «Για κάθε δραχμή που ξοδεύεται για αγορά υπολογιστών και εκπαιδευτικού λογισμικού πρέπει να ξοδεύονται άλλες δέκα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (σελ. 84). Η επιμόρφωση στις μέρες μας είναι αναγκαία για όλους τους επαγγελματίες και πολύ περισσότερο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν σημαντικούς διαμεσολαβητές, τόσο για τη μάθηση και τη νοητική και ψυχική ανάπτυξη των νεαρών ατόμων, όσο και για τη διαμόρφωση του αυριανού ηγετικού, εργασιακού και πολιτιστικού δυναμικού της χώρας μας. Η «δια βίου εκπαίδευση» θα μπορούσε να προσφέρει τα μέγιστα στο εκπαιδευτικό έργο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε από την μια μεριά ν' ανταποκριθεί στις δυνατότητες αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και από την άλλη να μπορεί να προτάξει έναν κριτικό λόγο απέναντι στις δυνάμεις που χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως μέσο χειραγώγησης.

4. Ο ρόλος των γονέων

Ο ενεργός ρόλος του γονέα μπορεί να επηρεάσει και να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Κανείς δεν περιμένει από τους γονείς να είναι ειδικοί στο διαδίκτυο, στα πολυμέσα ή, γενικότερα, στους υπολογιστές. Οι ρόλοι όμως που καλούνται να παίξουν για τη μάθηση των παιδιών τους είναι πολλαπλοί. Είναι επίσης γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν και προσαρμόζονται γρηγορότερα στις τεχνολογικές εξελίξεις από τους γονείς τους. Οι γονείς όμως μπορούν να αναλάβουν τους ουσιαστικούς - όσο και συμβολικούς - ρόλους του καθοδηγητή («μέντορα») και του υποστηρικτή, συμμετέχοντας με τα παιδιά τους στο «παιγνίδι της γνώσης» με τα νέα μέσα (Budín H., 1997). Για να το κάνουν αυτό θα πρέπει, πριν απ' όλα, να θεωρήσουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους μαθητευόμενους και να υιοθετήσουν πρακτικές και στάσεις «δια βίου» μάθησης. Σε αυτό το περιβάλλον, είναι κρίσιμο για τον γονιό να μπορεί να έχει στη διάθεσή του χρήσιμες συμβουλές ή και να αξιολογεί ο ίδιος και να συμβουλεύει το παιδί του - με τον κατάλληλο τρόπο - για τη χρήση και την επίσκεψη χρήσιμων κόμβων. Για μεν την περίπτωση των τίτλων πολυμέσων, βοήθεια μπορεί να παρασχεθεί και από το διαδίκτυο - όπως από τον κόμβο του δικτύου «Μένων» στη διεύθυνση www.menon.org/family_main.htm ή στη διεύθυνση www.stratari.gr, όπου κανείς μπορεί να βρει συστάσεις για την ποιότητα και την εκπαιδευτική χρησιμότητα (αξιοποίηση) ελληνικών εφαρμογών πολυμέσων. Έχει αναπτυχθεί λογισμικό που αναγνωρίζει, μπαίνοντας σε διαδικτυακούς τόπους επικοινωνίας, τα τυπικά δείγματα της προσέγγισης κάποιου που θέλει να εκμεταλλευτεί ή να εξαπατήσει ένα παιδί και τον εντοπίζει. Επίσης υπάρχουν υπηρεσίες “φιλτραρίσματος”- ηλεκτρονικά μέσα προστασίας - από ανεπιθύμητο και επιβλαβές υλικό στο διαδίκτυο.

Είναι γνωστή η συναισθηματική προσφορά της οικογένειας και η αξία του ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των μελών της. Δεν πρέπει να παρασυρόμαστε από τους ξέφρενους ρυθμούς της εποχής μας, ούτε να αναλώνουμε όλο τον ελεύθερό μας χρόνο στην τηλεόραση, στους υπολογιστές και σε άλλα τεχνολογικά θαύματα. Ο κίνδυνος είναι ορατός και είναι να υποδουλωθεί το άτομο στο σύστημα που δημιούργησε. Αν βελτιώσουμε την επικοινωνία, αναβαθμίζεται η ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά και δημιουργούνται ισχυροί οικογενειακοί δεσμοί. Πρέπει παράλληλα προς τη γνώση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, να φροντίζουμε ιδιαίτερα για την αγωγή της καρδιάς, έχοντας επίγνωση την πλατωνική ρήση: “Πάσα γαρ επιστήμη χωριζομένη αρετής πανουργία, ου σοφία φαίνεται”.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο πρέπει να συνοδεύεται με τροποποίηση της δομής και των λειτουργιών του, γιατί η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει διαφορετική λογική από εκείνη του σχολείου, δηλαδή της μετωπικής διδασκαλίας και του μαυροπίνακα. Απαιτείται στενή σχέση του σχολείου με το κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι, ώστε το σχολείο να ακολουθεί τις εξελίξεις και οι νέες τεχνολογίες να βοηθούν το παιδί προς την κατεύθυνση να μαθαίνει με ευχαρίστηση, χωρίς άγχος και καταπίεση με επιβαρημένα προγράμματα. Δεν πρέπει η εκπαιδευτική τεχνολογία να βλάψει την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν. Η νέα γενιά θα γνωρίσει ούτως ή άλλως τον κόσμο της πληροφορικής, αλλά αυτό δεν χρειάζεται να γίνει εκβιαστικά από πολύ μικρή ηλικία. Η “πρώιμη” εξοικείωση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο δεν προσφέρει τίποτε. Ακόμα και η πολύωρη ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια οδηγεί στην απομόνωση του παιδιού μπροστά στην οθόνη και μειώνει τον ωφέλιμο ελεύθερο χρόνο των παιδιών.

Το Internet είναι ένας άναρχος χώρος, χωρίς κανένα έλεγχο, κάτι που δημιουργεί κινδύνους σε όσους έχουν πρόσβαση σ' αυτόν. Δεν υπάρχει λογοκρισία, ούτε κάποιος νόμος που θα καθορίζει τι είναι κατάλληλο ή ακατάλληλο, ηθικό ή ανήθικο. Υπάρχουν αμφιβολίες και ανησυχίες για την ποιότητα της πληροφορίας που υπάρχει και βρίσκει κανείς στο

διαδίκτυο, η οποία μπορεί να επηρεάσει και την ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά και τον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Προτείνουμε τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας γύρω από το ηλεκτρονικό έγκλημα.

Το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί είναι αυτό των σημαντικών ανισοτήτων στην τεχνολογική ανάπτυξη και διείσδυση. Είναι απαραίτητο να μειωθεί το κόστος αγοράς υπολογιστικού εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο, να αυξηθεί η ασφάλεια και να μπορεί ο χρήστης να αποφεύγει άχρηστες ή αναξιόπιστες πληροφορίες. Χρειάζονται προσπάθειες που θα εντάσσονται σε μία συνολική στρατηγική για το πώς πραγματικά θα αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτείται υπομονή, χρόνος και προσπάθεια απ' όλους - τόσο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όσο και από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα ψηφιακά προγράμματα διδασκαλίας είναι χρήσιμο να έχουν εξαιρετικά πλούσιο περιεχόμενο, να υπάρχουν γρήγορα δίκτυα και να μπορεί ο κάθε μαθητής ή φοιτητής να έχει πρόσβαση από το σπίτι ή το σχολείο. Επιπλέον, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν τρόπους για τη θετική αξιοποίησή της στο μάθημα, έτσι ώστε να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα βοηθήσει στην εκπλήρωση των διδακτικών στόχων και - γενικότερα - στην αναβάθμιση του ρόλου του σύγχρονου σχολείου. Χρειάζονται και οι ίδιοι επιμόρφωση για να καταλάβουν τις βασικές έννοιες και τους στόχους της πληροφοριακής εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Η λύση βρίσκεται στην ενίσχυση της ανοικτής έρευνας, του ελεύθερου (open-source) λογισμικού (Κασκάλης Θ., 2004) και της εξάπλωσης της ηλεκτρονικής γνώσης σε όλα τα κράτη, γιατί έτσι μπορεί να επιτευχθεί και η παγκόσμια επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη και να ωφεληθούν όλοι οι άνθρωποι σε θέματα υγείας, οικονομίας και περιβάλλοντος. Άμεση προτεραιότητα πρέπει να αποτελέσει η δυνατότητα διαχείρισης της ηλεκτρονικής γνώσης και η κατασκευή πιο απλών και εύχρηστων ηλεκτρονικών υπολογιστών και κυρίως πιο απλών και καλύτερα σχεδιασμένων προγραμμάτων. Χρειάζονται περισσότερες πρωτοβουλίες στον δημόσιο, ιδιωτικό και εθελοντικό τομέα για την προετοιμασία μιας δραστικής εκστρατείας για την αντιμετώπιση και καταπολέμηση της παιδικής πορνογραφίας, του ρατσισμού και των ανεξέλεγκτων ηλεκτρονικών μηνυμάτων (spam) στο διαδίκτυο. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πως να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα ασφαλείας και να τους παρέχεται αυτή η δυνατότητα μέσα από ενημέρωση, εκμάθηση και εκπαίδευση.

Οι τεχνολογικές αλλαγές αποτελούν ταυτόχρονα υπόσχεση και απειλή. Αν δεν μεταβληθεί το υπάρχον πλαίσιο, οι κατευθύνσεις, η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μπορεί να οδηγηθούμε σε αναπαραγωγή τυποποιημένης πληροφορίας, χωρίς καμία επεξεργασία και εγκλωβισμό όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης σε μια εικονική πραγματικότητα (virtual reality) που εμείς δημιουργήσαμε. Είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των φορέων της κοινωνίας και της εκπαίδευσης για να ωφεληθούμε πραγματικά από την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας και να ελαχιστοποιήσουμε τους κινδύνους. Είναι αναγκαίο να υπάρξει κινητοποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών, ώστε να εξασφαλισθεί σε όλους τους μαθητές, τους αυριανούς πολίτες η πρόσβαση στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» ώστε να αποφύγουμε τη δημιουργία νέων ανισοτήτων, νέων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού και δυσκολίες εύρεσης εργασίας στο μέλλον.

Δεν πρέπει να γινόμαστε τεχνοφοβικοί και να έχουμε αρνητική στάση απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες, αλλά να ευαισθητοποιηθούμε και να πιέσουμε τους υπεύθυνους για ένα πιο ασφαλές διαδίκτυο. Να κινηθούμε προς την κατεύθυνση του εφοδιασμού των παιδιών με δεξιότητες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των Νέων Τεχνολογιών και της παγκοσμιοποίησης, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην προώθηση της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων.

Με δεδομένες τις κοινωνικές ανισότητες της ελληνικής κοινωνίας που επιτρέπει σε κάποιες οικογένειες να έχουν στο σπίτι υπολογιστές και άλλο τεχνολογικό εξοπλισμό και σε κάποιες άλλες όχι, ο ρόλος της πολιτείας να καλύψει τα κενά και τις διαφορές μέσα στα σχολεία γίνεται ακόμα πιο σημαντικός. Η Ελλάδα μπορεί να διδαχθεί από την εμπειρία και τα λάθη που έγιναν σε χώρες τεχνολογικά προηγμένες, όπως η Αγγλία. Διαπιστώθηκε ότι η κατάλληλη στρατηγική είναι η ενίσχυση αποκεντρωτικών διαδικασιών στη εκπαίδευση, ώστε να υπάρξει η ανθρώπινη και τεχνική υποδομή για την αξιοποίηση της τεχνολογίας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αναγκαιότητα να υιοθετήσουμε αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να λαμβάνεται πρόνοια για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πρέπει να τους παρέχουμε ευκαιρίες να βελτιώσουν τις ικανότητές τους.

Ο ρυθμός με τον οποίο οι νέες τεχνολογίες εισρέουν στις διαδικασίες εκπαίδευσης (και γενικότερα πληροφόρησης) αυξάνεται ραγδαία. Ο ρόλος όμως και ο τρόπος χρήσης στον χώρο της Γενικής Παιδείας, είναι ένα ζήτημα που χρειάζεται και επιδέχεται κοινωνική διαμόρφωση, οραματισμό και επιρροή από επιστημονικά αρμόδιους φορείς στο πλαίσιο μιας στρατηγικής που θα περιλαμβάνει την ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε συνεχώς επιμορφωμένο παιδαγωγό. Η κοινωνία της γνώσης και της μάθησης ή η κοινωνία της Πληροφορίας καθορίζει όχι μόνο τη φύση της εργασίας (ευέλικτο και ποιοτικά διαφοροποιημένο πλαίσιο), αλλά και ένα νέο πρότυπο ανακάλυψης και μετάδοσης της γνώσης και της τεχνογνωσίας. Ο εκσυγχρονισμός ενός αναχρονιστικού εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί ρηξικέλευθες τομές όχι μόνο στο τρόπο διάρθρωσης των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στο περιεχόμενο σπουδών, αλλά απαιτεί ταυτόχρονα ριζικό μετασχηματισμό των μεθόδων διδασκαλίας, ανανέωση των εποπτικών μέσων και των διδακτικών εργαλείων, για να μπορέσει η Ελληνική εκπαίδευση να μπει σε μια πορεία δυναμικής και συνεχούς μετεξέλιξης.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία για την αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου, παρ' όλο που οι κοινωνιολόγοι και οι φιλόσοφοι προειδοποιούν για τη φτωχή εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου ή ακόμα και την αλλαγή του χαρακτήρα του ανθρώπου. Και επειδή υπάρχουν μειονεκτήματα και κίνδυνοι, η εισαγωγή της πληροφορικής χρειάζεται εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να σκέφτονται σοβαρά πάνω στις συνέπειες και τις παιδαγωγικές συνθήκες που θα πρέπει να δημιουργηθούν, για να είναι αποτελεσματική η πληροφορική. Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία θα αλλάξει πολύ γρήγορα την εκπαιδευτική διαδικασία: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της όλης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή θα αναβαθμιστεί. Θα ανοίξουν νέες περιοχές μάθησης και πιθανόν τα σχολεία και οι αίθουσες θα πρέπει να ξανασχεδιασθούν από την αρχή.

Η επιρροή της υψηλής τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου είναι πολύ μεγάλη. Η τεχνολογία των πληροφοριών μεταμορφώνει τον τρόπο ζωής μας. “Είναι καιρός να ενώσουμε την τεχνολογία με τον ανθρωπισμό”, δήλωσε ο Μιχάλης Δερτούζος το 1998. Η επανάσταση της πληροφορίας πρέπει να υπηρετεί τον άνθρωπο. Πρέπει να κατασκευαστούν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, στους οποίους θα μπορούν να έχουν πρόσβαση και όσοι δεν γνωρίζουν τα τεχνικά χαρακτηριστικά τους και η φωνητική επικοινωνία με τα μηχανήματα είναι πλέον βασική ανάγκη. Η τεχνολογία του διαδικτύου πρέπει να παραμείνει ελεύθερη. Χρειάζεται να ιδρυθούν οργανισμοί που θα διασφαλίζουν την ανεξαρτησία του διαδικτύου και θα επιβλέπουν την εξέλιξή του. Οι υπολογιστές να γίνουν πιο ανθρωποκεντρικοί και ευκολότεροι στη χρήση τους, να γίνουν πραγματικά χρήσιμοι και απαραίτητοι με στόχο να βελτιώσουν τη ζωή του ανθρώπου σε όποια γωνιά της γης και να βρίσκεται.

Υπάρχει ένα ψηφιακό χάσμα που χωρίζει τις πλούσιες από τις φτωχές χώρες του κόσμου. Δισεκατομμύρια άνθρωποι δεν έχουν πρόσβαση στο αγαθό της πληροφορίας, ενώ στο άλλο άκρο ο δικτυωμένος κόσμος πληθαίνει. Οι Τεχνολογίες της πληροφόρησης και επικοινωνίας θα μπορούσαν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και στη μάχη ενάντια στη φτώχεια και τις ασθένειες. Πρέπει οι επιχειρηματίες, κοινωνικές ομάδες και

τα Ηνωμένα Έθνη να συνεργαστούν με τις κυβερνήσεις των κρατών που υστερούν σε τεχνολογική υποδομή, ώστε να βρεθούν πόροι για την επίλυση του προβλήματος.

Η επανάσταση της τεχνολογίας απαιτείται να γίνει μοχλός κοινωνικής αλλαγής και δικαιοσύνης, όπως και εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους νέους για ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση ή το φύλο. Η υψηλή τεχνολογία στην εκπαίδευση πρέπει να είναι ανθρωποκεντρική, να προσεγγίζεται κριτικά και να βασίζεται στις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες της προσωπικής επιλογής, της ισότητας, της ελεύθερης προτίμησης και της προστασίας της πολιτιστικής ζωής κάθε λαού. Μέσα στην διαφαινόμενη παγκοσμιοποίηση της κοινωνίας είναι απαραίτητο να καθορίσουμε το δικό μας ζωτικό χώρο και τη δική μας υπόσταση. Να προετοιμάσουμε και να προβάσουμε τις δικές μας θέσεις στα πολιτιστικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα της εποχής μας και του τόπου μας.

Πρέπει να υποσχεθούμε στους μαθητές μας ένα πραγματικό μέλλον, όχι εικονικό και ψεύτικο. Να βεβαιωθούμε ότι θα είναι ένα αύριο, από το οποίο όλοι οι μαθητές μας θα μπορούν να ωφεληθούν, όχι μόνο μερικοί, λίγοι και εκλεκτοί. Είναι απαραίτητο να μάθουμε να χρησιμοποιούμε τις νέες τεχνολογίες, να δεχόμαστε τις θετικές επιδράσεις τους και να προστατεύουμε τους εαυτούς μας και τα παιδιά μας από τα επικίνδυνα στοιχεία τους. Να προσπαθούμε να αναπτύξουμε την κριτική ματιά των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση, χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να επωφεληθούμε από τις νέες τεχνολογίες, με λιγότερη γραφειοκρατία, χρησιμοποιώντας πολιτική ίσων ευκαιριών, χωρίς επηρεασμούς από πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα και κυρίως να επικεντρωθούμε στον παράγοντα “άνθρωπο”.

Βιβλιογραφία

- Δερτούζος, Λ. Μ. (1998). *Τι μέλλει γενέσθαι: Πώς ο νέος κόσμος της πληροφορίας θ' αλλάξει τη ζωή μας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Graham, G. (2002). *Internet. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Περίπλους.
- Κασκάλης, Θ. (2004). *Εκπαιδευτικές εφαρμογές ελεύθερου λογισμικού και λογισμικού ανοιχτού κώδικα, στο "Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση-4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο-29/9-3/10/04*. Αθήνα.
- Ντάγκας, Ε. (2000). *Η Διαχείριση του Διδακτικού Έργου*. Κοζάνη: Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης.
- Ο.Ο.Σ.Α. (2002-2003). *Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης: Έκθεση στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 2002-2003*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1998). *Το Σχολικό Εργαστήριο Πληροφορικής*. Αθήνα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα.
- [Ainscow, M.](#) (1995). [*Special needs in the classroom: a teacher education guide*](#). London : Jessica Kingsley & Paris: Unesco.
- Budin, H. R. (1991). *Technology and the Teacher's Role. Computers in the Schools, vol. 8 (1/2/3), p.p. 15-26*. London: Haworth Press.
- Cook, D. & Finlayson, H. (1999). *Interactive Children, Communicative Teaching. ICT and Classroom Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Hamelink, J. C. (2002). *The Ethics of Cyberspace*. London: Sage.
- Hardy, C. (2000). *Information and communications technology for all*. London: David Fulton.
- Noss, R. & Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meanings: learning cultures and computers*. London and Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine, Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Reich, R. (1998). *Why the rich are getting richer and the poor poorer*. In: Halsey, H. Et als (eds): *Education, Culture, Economy and the Global Society, p.p. 163-171*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Sinclair, K. & Moon, D. (1991). *The Philosophy of LISP*. In: *Communications of the ACM, vol. 34, n. 9, pp. 41-47*.
- United Nation-Org. (2004). *Action report of the Secretary-General, A/60/374.-New York*.

Προτάσεις για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών

Μπούτσιου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Εισαγωγή

Είναι πλέον ολοφάνερο ότι όλα όσα συμβαίνουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχουν σοβαρό αντίκτυπο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικές εξελίξεις δημιουργούν απαιτήσεις για επίτευξη δυναμικού με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης, για σφαιρική και ολοκληρωμένη μόρφωση, καθιέρωση της «δια βίου εκπαίδευσης» και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης – αντίληψης, συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, καθώς και ικανότητα για εποικοδομητική σύνθεση όλων των ερεθισμάτων και των εμπειριών που δέχεται καθημερινά. Απαραίτητη είναι επίσης και η απόκτηση βασικών γνώσεων γενικής παιδείας, ώστε να κατανοούν τα άτομα όλες τις σύγχρονες επιστημονικές έννοιες που συναντούν καθημερινά, και να χρησιμοποιούν λειτουργικά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Χρειάζεται, μεταξύ άλλων να μπορούν να αυτενεργούν, να κατανοούν σε βάθος τη γλώσσα τους, να επικοινωνούν με τους συμπολίτες τους στον υπόλοιπο κόσμο, να είναι συνεργάσιμα, ευέλικτα και αποφασιστικά για να προσαρμόζονται δυναμικά στις νέες απαιτήσεις του εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Όλες αυτές οι εξελίξεις συνάδουν στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αλλάξει και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Οι απαιτήσεις για αλλαγή δεν έρχονται μόνο από τους λίγους θεωρητικούς της αγωγής και τους «ρομαντικούς» της εκπαίδευσης αλλά και από το σύγχρονο «μακρο-χώρο» της κοινωνίας και της παραγωγής άλλων θεσμών κρατικών ή μη. Επίσης οι ΤΠΕ και οι επιπτώσεις τους σε όλους τους τομείς της επιστήμης και της οικονομίας απαιτούν την ενεργοποίηση των γνωστικών και δημιουργικών δυνάμεων του ανθρώπου αλλά και όλων των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων ώστε να μπορεί να λειτουργεί σε πολύπλοκα και περίπλοκα περιβάλλοντα. Πολλές απ' αυτές τις απαιτούμενες δεξιότητες όπως η διανοητική ευελιξία, οι κριτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων, κ.α. θεωρείται ότι δεν αναπτύσσονται όσο θα έπρεπε στο παραδοσιακό σχολείο.

Η εκπαίδευση πρέπει να ικανοποιηθεί τις ανάγκες του ανθρώπινου πνεύματος. Πρέπει να βοηθά τα άτομα να αναπτύσσουν μια ικανοποιητική προσωπική φιλοσοφία και μια αίσθηση των αξιών να καλλιεργεί τις κλήσεις για τη λογοτεχνία να αυξάνει την ικανότητα να αναλύουν τα προβλήματα και να καταλήγουν σε εμπειριστατώμενα συμπεράσματα. Έτσι ικανοποιείται ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης που είναι η δημιουργία αυτόνομων, ολοκληρωμένων και κριτικών ατόμων – πολιτών.

Η επιστημονική μέθοδος για την επίτευξη αυτού του σκοπού προέρχεται από τις τρεις παλαιότερες φιλοσοφικές προσεγγίσεις, στις οποίες στηρίχτηκε η εξέλιξη της επιστήμης: τον εμπειρισμό, τον ορθολογισμό και τον σκεπτικισμό. Υποστηρίζεται ότι σήμερα αυτές οι τρεις προσεγγίσεις προσδιορίζουν την κριτική σκέψη ταυτίζοντας την και με την επιστημονική σκέψη (C. Carre, J. Head, 1974). Οι επιστήμονες τη χρησιμοποιούν για την ανακάλυψη της νέας γνώσης και τις εφαρμογές της σε άλλες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, όμως εξίσου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα όπως είναι οι Φυσικές Επιστήμες, η Ιστορία, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα κ.ά.

Από την άλλη πλευρά είναι σημαντική η διαπίστωση ότι «είδη μη-κριτικής σκέψης» (non critical types of thinking) δηλαδή πίστη σε αυθεντίες, δογματισμούς, προκαταλήψεις, δεισιδαιμονίες, υποκειμενικότητα, είναι συχνά το ίδιο δημοφιλή σε μη επιστημονικά πεδία όσο και η κριτική σκέψη στον αντίστοιχο χώρο της επιστήμης. Με το σκεπτικό αυτό μπορεί

κάνεις να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η κριτική σκέψη αποτελεί για τον άνθρωπο το ασφαλέστερο εργαλείο προσέγγισης της γνώσης σε όλα τα πεδία, επιστημονικά και μη.(R.Ennis, 1987).

Θεωρητικός Προσανατολισμός

Η κριτική σκέψη ως έννοια είναι κεντρική στο έργο του Russell(Russell,B. 1973, 1995).Κατά την άποψη του η κριτική σκέψη συνίσταται από ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, προθέσεων, στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες όλες μαζί αποτελούν αυτό που θα χαρακτηρίζαμε ως «θεμιτό είδος σκέψης »,το οποίο έχει τόσο πνευματικές όσο και ηθικές πτυχές , ενώ κρίνεται απαραίτητο ως μέσο αντιμετώπισης του δογματισμού και της προκατάληψης.Ως κριτικές θεωρούνται δεξιότητες όπως :

- η ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει άποψη, δηλαδή να μπορεί να αναγνωρίζει το παραπλανητικό , να μην είναι εύπιστο , να διερωτάται και να αμφιβάλλει για τα αληθοφανή

- η ικανότητα του ατόμου να είναι αμερόληπτο , δηλαδή να μπορεί να αναγνωρίζει και να ελέγχει τις ίδιες του τις προκαταλήψεις ώστε να δεσμεύεται να κρίνει με τα ίδια κριτήρια τόσο τις δικές του πεποιθήσεις όσο και τις πεποιθήσεις των άλλων , να αναζητά και να εξακριβώνει τα γεγονότα που αφορούν στην ερευνά του , να μπορεί να αξιολογεί τη βαρύτητα των επιχειρημάτων .

- η ικανότητα να αναγνωρίζει και να εξετάζει τις θεωρίες , δηλαδή να μπορεί να αμφιβάλλει «εποικοδομητικά» και να μη πιστεύει ότι μια μεγάλη αυθεντία μέσα στην άποψη της έκλεισε όλη την αλήθεια και άρα δεν υπάρχει λόγος για περαιτέρω έρευνα .

Ο Russell περιγράφει την εκπαίδευση ως πεδίο μέσα στο οποίο η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να καλλιεργήσει τέτοιες πνευματικού χαρακτήρα , συνήθειες (mental habits) . Όμως επειδή οι παραπάνω συνήθειες δεν υιοθετούνται αυτόματα αλλά αντανάκλουν , σύμφωνα με την ορολογία του Russell την «ετοιμότητα» (readiness) ενός ατόμου να ανταποκριθεί και να πράξει κριτικά χρειάζεται να αναφερθούμε στα είδη ετοιμότητας που αναπτύσσει ο κριτικά σκεπτόμενος νους . Ως τέτοια αναφέρει :

- ετοιμότητα του ατόμου να δεχθεί νέα δεδομένα που αντικρούουν τις προηγούμενες αντιλήψεις ή πεποιθήσεις του , δηλαδή να χρειάζεται να έχει κανείς αυτό που λέμε «ανοικτό μυαλό» (open-minded) , όταν εξετάζει κριτικά τα διάφορα θέματα

- ετοιμότητα του ατόμου να απορρίψει θεωρίες που αποδείχτηκαν ακατάλληλες όσο γοητευτικές , βολικές ή βαθιά ριζωμένες και αν είναι

- ετοιμότητα του ατόμου να υιοθετήσει μια νέα θεωρία χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το άτομο αυτό άγεται και φέρεται ανάλογα με τη μόδα της εποχής

Από την άλλη πλευρά οι σύγχρονοι ψυχολόγοι αποδέχονται ότι η νόηση είναι σύνθετη λειτουργία (Κωνσταντίνου-Ευκλείδη Α.1997) που μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους γνωστικές λειτουργίες , όπως είναι ο επαγωγικός συλλογισμός , η κατηγοριοποίηση , η υπόθεση , η σύγκριση , η ανάλυση , η πρόβλεψη , κ.α. , οι οποίες αφενός αποτελούν χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης αφετέρου όμως αναφέρονται γενικότερα στον παράγοντα «νοημοσύνη» , τον οποίο θεωρούν εξελίξιμο και όχι εγγενώς προσδιορισμένο .

Αναφερθήκαμε στη φιλοσοφική και την ψυχολογική προσέγγιση , γιατί αυτές οι δύο αυτές επιστημονικές παραδόσεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν ανάλογα τις παραδοχές και τις πρακτικές των μεθόδων διδασκαλίας της κριτικής σκέψης .

Εννοιολογικός προσδιορισμός της κριτικής σκέψης.

Πριν προχωρήσουμε όμως στις μεθόδους μοντέλα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης θα επιχειρήσουμε έναν σύντομο εννοιολογικό προσδιορισμό αυτής της νοητικής διεργασίας.

Το επίθετο «κριτικός» και το μετέπειτα ουσιαστικό «κριτική», προέρχονται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «κρίνω» και το παράγωγο του ουσιαστικό «κρίση», τα οποία αναφέρονται τόσο στη σημασία τους ως νοητική λειτουργία (π.χ. δια-κρίνω, ξεχωρίζω κάτι από κάτι άλλο), όσο και στο αποτέλεσμα αυτής της λειτουργίας, αφού οι αρχαίοι Έλληνες το χρησιμοποιούσαν με την έννοια του εκφέρω απόφαση σε αγώνα ή σε δίκη.

Σύμφωνα λοιπόν με τον εννοιολογικό προσδιορισμό, ο οποίος ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης και της επιλογής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κριτική ικανότητα του ανθρώπου είναι ένα από τα συνώνυμα της ανθρώπινης ελευθερίας και αγωνιστικότητας, της αναζήτησης της αλήθειας και της απόδοσης δικαιοσύνης.

Επομένως αν συνδέαμε την έννοια της κρίσης και με άλλα ζητήματα που απασχολούν τη σκέψη, την ηθική και την ιδεολογία του ανθρώπου, θα λέγαμε ότι ο ιδανικός κριτής πρέπει να είναι απαλλαγμένος από φανατισμούς στερεότυπα και μεροληψίες για να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο δίκαιος απέναντι σ' αυτό που καλείται να κρίνει αλλά και ελεύθερος να ξεπεράσει «αυτονόητες αλήθειες» που υπάρχουν ως κατεστημένες. Όπως επισημαίνουν οι Πόστμαν και Βαϊνγκάρντερ (1978) σημαντικές ιστορικές καμπές της εξέλιξης της σκέψης είναι τα ορόσημα εκείνα κατά τα οποία, για κάποιους λόγους ορισμένοι άνθρωποι είδαν τα πράγματα διαφορετικά και ανέτρεψαν προηγούμενες βεβαιότητες. Με την έννοια αυτή η κριτική σκέψη είναι αποκλίνουσα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε αποκλίνουσα σκέψη είναι και κριτική.

Συνεπώς, όταν μιλάμε για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μιλάμε συγχρόνως και για ανάπτυξη της μεταγνώσης, υγιή σκεπτικισμό και αυτοκαθορισμό του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο.

Βέβαια η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δράσης είναι για το κάθε άτομο σχετική και μερική. Αυτό συμβαίνει γιατί το κάθε άτομο έχει ξεχωριστές βιωματικές εμπειρίες, είναι μοναδική προσωπικότητα με όρια και φραγμούς, εσωτερικούς και εξωτερικούς. Έτσι υπάρχει πάντα ένα επόμενο επίπεδο κριτικής δεξιότητας και κριτικών προϊόντων που απομένει άφταστο και ανοιχτό για ανακάλυψη, απ' όλες τις ηλικίες κι απ' όλα τα μορφωτικά επίπεδα. Γι' αυτό σύμφωνα με τον Lipman (1995) δύο απ' τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης είναι η ικανότητά της για αυτοδιόρθωση και η ευαισθησία στα δεδομένα του περιβάλλοντος πλαισίου.

Θα μπορούσαμε επομένως να ορίσουμε την κριτική σκέψη ως τη νοητική – συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης». (Ματσαγγούρας 1998).

Στροφή από το Παραδοσιακό Σχολείο στο Ανοικτό Σχολείο κι διδακτικά μοντέλα κριτικής σκέψης.

Η αρχή της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στα άτομα έχει τις ρίζες της στην πρώιμη ηλικία τους. Καθοριστικό ρόλο για την επίτευξή της παίζει το σχολείο. Στις μέρες μας γίνεται μεγάλη προσπάθεια εμπλουτισμού και μερικής αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση και να επιτευχθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Το μέχρι τώρα παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας και μάθησης διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρούνται αρνητικά τόσο από θεωρητική σκοπιά, όσο και από τη σκοπιά των απαιτήσεων που οι σύγχρονες – κοινωνικό – οικονομικές εξελίξεις προβάλλουν στα άτομα και τις κοινωνίες.

Τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου,(περιορισμός σε χαρακτηριστικά του μικρο-επιπέδου της μαθησιακής διαδικασίας) τα οποία συμμερίζεται μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, έχουν ως εξής:

- Διαδικασία δασκαλοκεντρική, εξωτερικά ελεγχόμενη, με χαμηλού επιπέδου γνωστικό – συναισθηματική συμμετοχή ή εμπλοκή της πλειονότητας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Χαμηλός βαθμός ανεξαρτησίας, ευθύνη – ελέγχου της διαδικασίας. Παθητική – μη ενεργή και με λίγες ευκαιρίες αυτοδιόρθωσης.
- Δεν λαμβάνονται υπόψη και δεν αξιοποιούνται διδακτικά οι πρότερες εμπειρίες και τα γνωστικά σχήματα των μαθητών. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε μια αλληλεπιδραστική διδακτική επικοινωνία με το δάσκαλο και με τους συμμαθητές τους είναι πολύ λίγοι.
- Γνώση / γλώσσα αφηρημένη, μη οικεία προς τα γνωστικά δομήματα των μαθητών.
- Απουσία ή μη αξιοποίηση πολλών και ικανοποιητικών πηγών / μέσων πληροφόρησης και μάθησης στο σχολείο και στο εξωσχολικό περιβάλλον, πέραν του σχολικού εγχειριδίου.
- Σύστημα βιβλιοκεντρικό – εξεταστικοκεντρικό, που «πνίγει» την πηγαία ικανοποίηση, τη φαντασία, τις πρωτοβουλίες, την αναζήτηση εναλλακτικών θεωρήσεων. Προσανατολισμός της μάθησης στην «ύλη» του σχολικού εγχειριδίου και λιγότερο στην εμπειρία, στη διερεύνηση, στην επιστημονική μεθοδολογία, στη λειτουργική κατανόηση.
- Το λάθος τιμωρείται, στιγματίζεται, ελέγχεται εξωτερικά (συνήθως με χρονική καθυστέρηση) και οι ευκαιρίες μάθησης στη σχολική τάξη μέσα από διαδικασίες γνωστικής σύγκρουση και αυτοδιόρθωσης είναι λίγες.
- Έμφαση στο αποτέλεσμα, μειωμένος χρόνος ενασχόλησης, με την εξελικτική διαδικασία της μάθησης.
- Κερματισμός και ιεράρχηση της γνώσης. Υποβάθμιση του ολικού χαρακτήρα της γνώσης / μάθησης. Αγνόηση / υποβάθμιση του συναισθηματικού και ψυχοκοινωνικού τομέα της προσωπικότητας.
- Κυριαρχία ρουτίνας (παράδοση, εξέταση, οδηγίες, ανάθεση εργασιών).
- Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης καταλήγει σε ποινική διαδικασία και σε μια αξιολογική- κοινωνική ιεράρχηση ατόμων, με αρκετά περιορισμένα μάλιστα κριτήρια, και δεν αξιοποιείται ως θετική ευκαιρία μάθησης. Επιλεκτικά και κοινωνικά αναπαραγωγική, δηλαδή όχι μόνον αναποτελεσματική, αλλά και άδικη (δεν δίνονται οι αναγκαίες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές). Συχνά καταλήγει σε μέσον άσκησης εξουσίας και ελέγχου της τάξης από τους διδάσκοντες, αλλά και σε σημείο αιχμής για τους μαθητές που αναπτύσσουν αντιστασιακή προς το σχολικό σύστημα συμπεριφορά.
- Έλλειψη σεβασμού στην ιδιαιτερότητα, στο διαφορετικό ρυθμό και το στυλ μάθησης των μαθητών και αδυναμία άμβλυνσης τω διαφόρων ειδών κοινωνικής ανισότητας, καθώς και της πολιτιστικής «στέρξης» των προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μαθητών. (Αποτελούν μερικές από τις πολλές αιτίες της σχολικής αποτυχίας, η οποία συνήθως δεν χρεώνεται στο σχολείο, αλλά στους μαθητές, με τις γνωστές και ποικίλες ιδεολογικές, και ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις αυτού του φαινομένου.

· Ψυχοκοινωνική ατμόσφαιρα: Δομές επικοινωνίας με ελάχιστη προσωπική αλληλεπίδραση. Σηματοδότηση σχέσεων, ρόλων αξιών και ιδεολογιών ατομικισμού, ανταγωνισμού, ακαδημαϊκής στρωματοποίησης ανισότητας, ετικετοποίησης και ετεροκατεύθυνσης.

Όροι απειλητικοί για την αυτό-εκτίμηση μεγάλης μερίδας του πληθυσμού των μαθητών. Μειωμένες εμπειρίες για προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη. Απουσία όρων συμβουλευτικής υποστήριξης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Όπως καταλαβαίνουμε τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους έντονους ρυθμούς που καταγράφονται τα τελευταία χρόνια στις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις. Είναι απαραίτητη λοιπόν η στροφή σ' έναν τύπο σχολείου το οποίο θα συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη «ικανοτήτων κλειδιά» και να ασκείται με βιωματικές μεθόδους μάθησης. Η αναγνώριση αυτής της αναγκαιότητας είναι αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι ο δημιουργικός άνθρωπος είναι η μεγαλύτερη πηγή πλούτου στην κοινωνία και ότι τα χαρακτηριστικά αυτού του δημιουργικού ανθρώπου πρέπει να καλλιεργηθούν από την πρώτη μέρα στο σχολείο. Αυτός ο τύπος σχολείου που προσανατολίζεται σ' αυτήν την κατεύθυνση, είναι κατά κανόνα ένα σχολείο με λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη χαρά και επιτυχία. Ταυτόχρονα είναι ένα σχολείο στο οποίο εφόσον το θελήσουμε και το επιδιώξουμε μπορούν να φοιτούν όλα τα παιδιά και όχι μόνο αυτά που χαρακτηρίζονται ως «κανονικά».

Πρέπει λοιπόν το σχολείο να αποδεσμευθεί από το σημερινό μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και να στραφεί στο κοινωνικό – εποικοδομιστικό μοντέλο ή πολυπολιτισμικό προσανατολισμό. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί στο παιδί:

Α) Βασικές ανθρώπινες ικανότητες κριτικής σκέψης, φαντασίας, αυτοκριτικής, αυτόνομης κρίσης. Με την καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων και άλλων συναφών υπάρχει προσδοκία ότι ο μαθητής κάποια μέρα θα γίνει ικανός για αυτοκαθορισμό, θα ζήσει μια ζωή απαλλαγμένη από προκατάληψη και δογματισμό και θα μπορέσει να σχεδιάζει τα δικά του πρότυπα ζωής.

Β) Επιδιώκει να καλλιεργήσει διανοητικές, ηθικές αρετές όπως αγάπη για την αλήθεια, ανοιχτή διάθεση στον κόσμο, αντικειμενικότητα, υγιή σκεπτικισμό για κάθε απαίτηση στην κατηγορηματικότητα και σεβασμό και ενδιαφέρον για τους άλλους.

Γ) Στοχεύει να εξοικειώσει το μαθητή με τα σπουδαία διανοητικά, ηθικά, θρησκευτικά λογοτεχνικά και άλλα επιτεύγματα των ανθρώπων όχι μόνο της δικής του κοινότητας αλλά και άλλων ανθρώπινων πολιτισμών και έτσι να τον εξανθρωπίσει και όχι απλά να τον κοινωνικοποιήσει.

Συνεπώς αν θελήσουμε να εντάξουμε όλες αυτές τις προϋποθέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αντιλαμβάνεται κανείς και τη δυσκολία εφαρμογής του σύγχρονου εκπαιδευτικού μοντέλου, που μεταξύ άλλων, αποβλέπει στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου δημοκρατικού και κριτικού πολίτη, αφού αυτό σημαίνει και την υλοποίηση του οράματος μιας κοινωνίας, εντός και εκτός του σχολείου.

Σημερινή εκπαιδευτική πολιτική και οι δυσκολίες στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

Είναι βέβαια γεγονός ότι γίνονται συνεχώς προσπάθειες βελτίωσης των όρων διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο με την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, με καινούρια

σχολικά εγχειρίδια και εναλλακτικές προσεγγίσεις στα σχέδια εργασίας, γιατί σύμφωνα με τον κ. Ματσαγγούρα χωρίς σχέδια εργασίας δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από την παραδοσιακή διδασκαλία. Το καινούριο πρόγραμμα του ΔΕΠΠΣ συνοπτικά αναφέρει ότι η Διεπιστημονικότητα και η Διαθεματικότητα προσπαθούν να συνδέσουν τη γνώση με τις εμπειρίες των παιδιών.

Όμως η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών χρειάζεται να γίνεται στόχος της διδακτικής στο σχολείο και δεν εννοείται με μηχανιστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ακαριαία, με απλή μετάδοση γνώσης και με επαναληπτική εξάσκηση, με έτοιμες ιδέες άλλων, με οδηγίες και συνταγές επίλυσης προβλημάτων. Προϋποθέτει ενεργές νοητικές διεργασίες οργάνωσης και επεξεργασίας δεδομένων και πληροφοριών, ανάλυσης, σύνθεσης και υπέρβασης δεδομένων. Προϋποθέτει επίσης ανάλογη μεθόδευση της διαδικασίας και «σκηνοθεσία» του μαθησιακού περιβάλλοντος από μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε οι μαθητές – επεξεργαζόμενοι με διάφορους τρόπους και ποικίλες μεθόδους δεδομένα που βρίσκονται σε κείμενα, σε μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, σε καταστάσεις ή σε διάφορες γνωστικές πηγές – να συγκρίνουν, να κατηγοριοποιούν, να αξιολογούν βάσει τεκμηρίων, να «ανακαλύπτουν» σχέσεις ανάμεσα σε δεδομένα, κανόνες και νόμους, που βρίσκονται πιο κοντά στην επιστημονική και την καταξιωμένη αισθητική δημιουργία, να πειραματίζονται και να ερευνούν βασιζόμενοι σε μια στοιχειώδη ερευνητική μεθοδολογία, να συλλογίζονται και να επιλύουν προβλήματα.

Οι σύνθετες δραστηριότητες αυτού του τύπου τοποθετούνται στο περιθώριο των θεωρούμενων ως κανονικών μαθημάτων στο σχολείο, με τη δικαιολογία ότι ο χρόνος δεν είναι αρκετός, προκειμένου να καλυφθεί η προβλεπόμενη ύλη, ενώ οι δοκιμασίες της σχολικής επίδοσης των μαθητών αναφέρονται ως επί το πλείστον σε αναπαραγωγικές γνώσεις, διότι αυτές επιδέχονται απαντήσεις που είναι ευκολότερο να προβλεφθούν και να διορθωθούν μαζικά και με περισσότερη «αντικειμενικότητα». Παρόλο που συχνά γίνονται συστάσεις στους εκπαιδευτικούς να περιλαμβάνουν στις εξετάσεις και «θέματα κρίσεως», αυτό, αντί να διευκολύνει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, αυξάνει το φόβο τους απέναντι στην αβεβαιότητα μιας κατάστασης που δεν μπορούν να ελέγξουν, στην αυθαιρεσία μιας εκτίμησης του διδάσκοντος που τους είναι ακατανόητη, αλλά και απέναντι στο ίδιο το μάθημα. (Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το μάθημα της Έκφρασης Έκθεσης, όπου τα παιδιά αδυνατούν να εκφραστούν με επιτυχία, να παράγουν ιδέες και να οικοδομήσουν ένα συγκροτημένο λόγο, εξαιτίας των περιορισμένων ερεθισμάτων που λαμβάνουν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον)

Επίσης, η κριτική μαθησιακή διαδικασία είναι συχνά χρονοβόρα και έχει αποτελέσματα ανάλογα με τις συνθήκες του πλαισίου της μάθησης. Για να πετύχει ο δάσκαλος, την ενεργοποίηση των νοητικών λειτουργιών της κριτικής σκέψης, «πρέπει να επιλέγει διδακτικά σχήματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της διαλεκτικής επικοινωνίας και αντιπαράθεσης, της αμφισβήτησης, της επανεξέτασης, της αναζήτησης στοιχείων στήριξης των απόψεων, της εναλλακτικής θεώρησης, της τεκμηριωμένης κριτικής, της αξιολόγησης και τα παρόμοια» (Ματσαγγούρας 1998).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το αποτέλεσμα είναι καλύτερο, όταν το πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων χαρακτηρίζεται από κάποιο στοιχείο αυθεντικότητας, η οποία συνδέεται με την ίδια την ταυτότητα των μαθητών ως κοινωνικών ατόμων. Τότε η κριτική σκέψη έχει περισσότερο νόημα, είναι ουσιαστική και δεν αποτελεί απλώς αναπαραγωγή έτοιμων κρίσεων.

Ευτυχώς τα παιδιά έχουν απορίες, θαυμάζουν, αρέσκονται στο να παίζουν ρόλους. Μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά καθίστανται ικανά ώστε να αξιοποιούν και να μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους με τρόπο δημιουργικό και κριτικό, με τη βοήθεια σημαντικών ατόμων και διάφορων μέσων.

Κριτική παιδαγωγική και μέθοδοι

Από τη φύση της η Κριτική Παιδαγωγική είναι μη συντηρητική και ακτιβιστική, ενθαρρύνει την ενδυνάμωση της αυτοσυνειδησίας και της δημοκρατίας στις ανθρώπινες σχέσεις μέσα από την πράξη και τα αληθινά βιώματα των συλλογικών και αποκεντρωμένων πρωτοβουλιών.

Καλλιεργεί το αίτημα για «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» που αποκρυσταλλώνεται στο σύνθημα «κανένα παιδί έξω από το σχολείο» (αίτημα που έχει εγκολλωθεί έστω σε νομικό και ρητορικό επίπεδο από όλες τις αστικές μεταρρυθμίσεις μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο).

Συμβάλλει στη διαμόρφωση του «ενεργού πολίτη», συμμετόχου σε μια δημοκρατική κοινωνία, ώστε να μπορεί να αυτενεργεί, να επικοινωνεί με τους συμπολίτες του, να είναι συνεργάσιμος, ευέλικτος, αποφασιστικός. Να αξιολογεί τα μηνύματα που δέχεται καθημερινά και να τα χρησιμοποιεί για να διευρύνει τους ορίζοντές του.

Σκοπός της είναι, όσον αφορά τη διαδικασία μάθησης, να ασχολούνται οι μαθητές με τις δικές τους απορίες, να σκέφτονται από μόνοι τους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να φιλοσοφούν, να ερευνούν και να αναθεωρούν.

Η γνώση- διδακτική επικοινωνία, σύμφωνα με τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι καθρέφτης και συγχρόνως όχημα εξουσίας, και εργαλείο συγκρότησης της προσωπικής ταυτότητας των ατόμων.

Αυτή η θεώρηση λοιπόν απασχολεί τους εκπρόσωπους της λεγόμενης κριτικής ή χειραφετικής – μετασχηματιστικής σχολής στο χώρο της Παιδαγωγικής, οι οποίοι χωρίς να έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές του εποικοδομητισμού (ιδιαίτερα του κοινωνικού) δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνικοπολιτική διάσταση της μάθησης και του επιθυμητού μοντέλου του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αγωνίζονται για την αλλαγή του σχολείου σε περισσότερο δίκαια και απελευθερωτικά συστήματα δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν πώς να «διαβάζουν πίσω από τις γραμμές», τον επίσημο και ανεπίσημο Λόγο, να γίνονται φορείς εποικοδομητικής κοινωνικής αλλαγής πολλών αυτονόητων και «δεδομένων» πραγμάτων γύρω τους.

Από την άποψη της μεθοδολογίας η κριτική Παιδαγωγική προτείνει:

- τη διαλεκτική μέθοδο
- την κριτική αυτοδιερεύνηση (αλληλεξάρτηση ατόμου – κοινωνικού συνόλου, προσπάθεια για απόκτηση προσωπικής ταυτότητας)
- τη μέθοδο της έρευνας δράσης (action research), η οποία υιοθετείται ως εργαλείο εκπαιδευτικής αλλαγής και όχι μόνο για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός κι ο μαθητής παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και δεν εκλαμβάνονται ως απλά εκτελεστικά όργανα κάποιας κεντρικής αρχής, αλλά αναλαμβάνουν συλλογικές πρωτοβουλίες, και καινοτόμο δράση στη βάση της επιστημονικής κριτικής κατεύθυνσης, καθώς και των αρχών του ανθρωπιστικού εκδημοκρατισμού και της αλληλεγγύης.

Ο παράγοντας δάσκαλος

Συνοψίζοντας λοιπόν θα λέγαμε ότι η πρόκληση για την εκπαιδευτική ηγεσία είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές κατάλληλα ώστε να διατηρήσουν ό,τι καλύτερο υπάρχει από το παρελθόν, να αναγνωρίζουν τις επιταγές του τώρα και να τους κάνει διορατικούς ώστε να είναι ικανοί να λύνουν τα προβλήματα και να ξεπερνούν τις δυσκολίες που θα συναντήσουν στην πορεία της ζωής τους.

Οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν τη συνεργασία τους με τις κοινότητες των διαφορετικών πολιτιστικών και γλωσσικών υποβάθρων, δηλαδή τη μερική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και την εισαγωγή στον κόσμο της υψηλής τεχνολογίας.

Οι προκλήσεις αυτές είναι θεμιτές για κάθε εκπαιδευτικό αλλά όχι εφικτές εξαιτίας πολλών ελλείψεων ή εμποδίων (έλλειψη πηγών, κατάλληλων εργαλείων, καθώς και εργαστηριακής υποδομής, μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις, απουσία ουσιαστικής επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς οι διαφορές στην πολιτιστική προέλευση των μαθητών) αλλά και επειδή δεν έχουν παρασχεθεί στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανάλογες εμπειρίες, κατάλληλη εκπαίδευση / κατάρτιση και συνεχής συμβουλευτική – παιδαγωγική υποστήριξη. Επιπλέον εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός δε δέχεται και την ανάλογη στήριξη από την πολιτεία, ούτε όσον την αφορά την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση, ούτε και την οικονομική στήριξη – ενίσχυση. Αρκεί να σκεφτούμε ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διετούς φοίτησης, με ελάχιστα πανεπιστημιακά εφόδια όσον αφορά νέες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας καθώς και έλλειψη εκπαίδευσης στις Νέες Τεχνολογίες. Επίσης κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις μισθοδοσίας, όσον αφορά τον ευρωπαϊκό κατάλογο των εκπαιδευτικών.

Επομένως ο ρόλος του δασκάλου από απλός μεταδότης των γνώσεων, θα πρέπει να αλλάξει προς εκείνον τον καταλύτη της αυτοδιδασκαλίας των μαθητών. Θα πρέπει ο δάσκαλος να ξεχάσει την από καθέδρας διδασκαλία και να σταματήσει να βλέπει τους μαθητές του ως παθητικούς αποδέκτες της διδασκαλίας του. Πρέπει να τους παρέχει ευρύτερα μέσα κι χρονικά περιθώρια, να κρίνουν, να απορροφούν να απορρίπτουν να συνθέτουν κι να οραματίζονται. Να ενταχθούν επίσης στο σύγχρονο κόσμο, να σέβονται και να αναγνωρίζουν το διαφορετικό και να αναπτύξουν έτσι το πνεύμα της συνεργασίας διατηρώντας και εμπλουτίζοντας τις ανθρώπινες αξίες.

Δεν είναι αρκετό όμως για τα παιδιά να ακούν για αξίες . Για να τις μάθουν πρέπει να τις βιώνουν σε πολλά επίπεδα, να τις κάνουν δικές τους.

Σημαντικό έργο των δασκάλων είναι να μυήσουν τα παιδιά στην έννοια της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας.

Πρέπει να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να τα ευαισθητοποιήσουν σε θέματα που αφορούν κοινωνικές αξίες όπως η ειρήνη, η αγάπη, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η τιμιότητα , η ανεκτικότητα και η ενότητα.

Άρα καλοί πολίτες για ένα καλύτερο μέλλον σ' έναν καλύτερο κόσμο.

Εικόνες από τη σχολική κοινότητα με αντικείμενο τα μέσα που θα προάγουν και θα αναπτύξουν την ικανότητα της κριτικής σκέψης των μαθητών.





ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Θέματα στην εκπαίδευση 4-2-3, 2003 *Leader Books*
2. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών Έρευνα και Πράξη, Τεύχος 5.
3. *Physics 4u. Η φυσική στο δίκτυο 2004.*
4. Κάτσικας Χ. – Θεριανός Κ. 2005 *Η εκπαίδευση της αμάθειας* Αθήνα: Gutenberg
5. Ευσταθίου – Καραγεωργάκη, Μ. (1985) *Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
6. Ματσαγγούρας Η. (1998), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg.
7. Παπάς, Α. Ε, (1998), *Σύγχρονη θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Ράπτης, Α., και Ράπη, Α. (2003), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Συνολική Προσέγγιση*, Αθήνα.
9. Τρύλιανός, Θ., (1977), *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.
10. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, (1997) *Ψυχολογία της Σκέψης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
11. Carre, C & Head, J. (1974), *Through the Eyes of the Pupll*, Mc GrawHill, London Gem Study: An *Experimental Science*, Freeman, London, 1963.
12. Russell, B, (1973) *The Problems of Philosophy* London: Oxford University Press.
13. Russell, B, (1939), “*Education for democracy*”, *Addresses and Proceedings of the National Education Association* 77, July 2-6, 1939: 530.
14. Russell, B. (1995) “*Human character and social institutions*”, in Richard A. Rempol et al. (eds), *The Collected Papers of Bertrand Rusell* Vol. 14, London: Routledge, 1995, 419-25.
15. Lipman, M., (1995), *Thinking in Education*, Cambridge University.
16. Richardson, V. (1997), *Constructivist teacher education: Building new understandings*, London: The Falmer Press.
17. Willintg K. and Girard S. (1990), *Learning Together*, Ontario: Pembroke Publishers Limited
18. Πόστμαν, Ν. και Βαϊνγκάρτνερ, Τ. (1975), *Η Εκπαίδευση ως Μέσον Ανατροπής του Κατεστημένου*, Αθήνα: Gutenberg
19. Ennis, R. H.,: «*A taxonomy of critical thinging dispositions and abilities*», in Joan Boykoff baron and Robert J. Sternbeng (eds.), *Teaching Thinking Skills :Theory and Practice* New York : W. H. Freeman, 1987 :9-26.

Κριτική Σκέψη και Εκπαίδευση: Αδυναμίες και Διαπιστώσεις

Παπαντώνης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Δ/ντής Δημ. Σχολείου

Εισαγωγή – Εννοιολογικοί ορισμοί

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δε θα είναι αποδεκτό, αν δε συμβάλλει στη διδασκαλία της κριτικής σκέψης.

(John Nistet)

“Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος σε παγκόσμια κλίμακα, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία, κάνουν αναγκαίο το πέρασμα από τον ορθό λόγο, στον κριτικό λόγο»

(Κουτσελίνη)

Συχνά στο νου των απλών ανθρώπων αλλά και στην έρευνα της νοημοσύνης η σκέψη θεωρείται ταυτόσημη της νοημοσύνης. Κι αυτό γιατί η σκέψη είναι το ισχυρότερο εργαλείο του ανθρώπου για την αντιμετώπιση των αναγκών που προκύπτουν κατά την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Η νοημοσύνη από την άλλη, δεν είναι τίποτα άλλο παρά ικανότητα προσαρμογής(Κωσταρίδου Α.,1997)

Μια και δεν υπάρχει συμφωνία για το τι ορίζεται ως κριτική σκέψη θα μπορούσαμε να ομαδοποιήσουμε τους προτεινόμενους ορισμούς που αφορούν τη σκέψη ,ως συνειρμική συσχέτιση ιδεών, ως αναζήτηση λογικών σχέσεων μεταξύ δεδομένων και ως διαδικασία αναδόμησης γνωστικών καταστάσεων. (Ματσαγγούρας Η.,2002)

Το πρώτο χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης είναι φυσικά η σκέψη. Η σκέψη φυσικά, προϋποθέτει κάποια γνώση αλλά και σύμφωνα με τον Dewey μια σύγκριση και μια αμφιβολία, δηλαδή μια προβληματική κατάσταση, που πάντως από μόνη της δεν μπορεί να οδηγήσει σε κριτική σκέψη, αφού πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα του ατόμου να κρίνει τα πράγματα.

Ο Bloom θεωρεί την κριτική σκέψη ισοδύναμη της έννοιας της αξιολόγησης, την οποία θεωρεί ως την ανώτατη βαθμίδα της γνωστής στοχοταξινόμιας του.(Χατζηγεωργίου Γ.,2004)

Μπορεί να βοηθεί όμως και ως «νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης»(Ματσαγγούρας Η.,2002)

Ζητούμενο σήμερα για την εκπ/ση είναι-αναλογικώς βέβαια μεταφερόμενη-μια κριτική σκέψη ανάλογη αυτής που οδήγησε στην Αναγέννηση, η οποία προσέφερε στην Ανθρωπότητα μια νέα θεώρηση ζωής, που έφερε τον άνθρωπο στο κέντρο της, αντικαθιστώντας τη θεοκρατία με τον ουμανισμό και αποκαθιστώντας την αξιοπρέπεια του ανθρώπου. Αυτή διέλυσε κάθε θεοκρατική αντίληψη, που συνυφασμένη με κατάλοιπα παγανισμού και στοιχεία μυστικισμού και μαγείας, μετέτρεψε τους ψιθύρους του δάσους σε φωνές ξωτικών.(Ματθαίου Δ.,2001)

Ιδιαίτερα σήμερα με την πολυσχιδώς προωθούμενη παγκοσμιοποίηση και την σύγκρουση-κατά το μάλλον ή ήττον-των πολιτισμών και των θρησκειών-ως μη όφειλαν-το ρόλο της διαφήμισης και των Μ.Μ.Ε. Γιατί δυστυχώς σήμερα η στυγνή δικτατορία-εν μέσω Δημοκρατίας-των Μ.Μ.Ε., αλλοτριώνει τον άνθρωπο. Γιατί στα κανάλια λιμνάζει μια πνευματική υποβάθμιση, με κείμενα ελεεινής μορφής, που παρουσιάζουν τον ξεπεσμό ως

λαϊκή έκφραση, την προστυχιά ως δυναμισμό και την χυδαιότητα ως ρεαλισμό.(Παπαντώνης Β.,στο Επ.Βήμα ,2003)

Η έκρηξη που συντελέστηκε στα Μ.Μ.Ε. και η αυξανόμενη, προοδευτικά ,αθέμιτη είσοδος τους στην καθημερινή μας ζωή κάνουν σήμερα περισσότερο επίκαιρο παρά ποτέ τον Όργουελ(1984)

Η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη σίγουρα στην εκπ/ση σήμερα, όσο ποτέ. Αν το μέλλον της ανθρωπότητας διακυβεύονταν άλλοτε στα πεδία των μαχών, ίσως αύριο να διακυβεύεται στα εργαστήρια των επιστημόνων. Η εσχάτως ανακύψασα βιοηθική έχει τα δικά της ερωτήματα ,που απαιτούν στις λύσεις τους ανθρώπους με συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητα ενσυναίσθησης.

Τι συνέβη όμως και τα άτομα οδηγούνται σήμερα στη μη κριτική σκέψη; Φυσικά τα σχολεία δικαιούνται μέρος της ευθύνης αυτής. Δεν είναι όμως και ο μοναδικός υπεύθυνος παράγοντας. Η παθητικότητα, ο ευδαιμονισμός και ο υπερκαταναλωτισμός-χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας-είναι παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η σκέψη προϋποθέτει προβληματισμό, άρα άτομα όχι παθητικούς δέκτες μηνυμάτων, άτομα με κύριο στόχο τους την κατανάλωση αγαθών. Αυτά τα άτομα σίγουρα δεν είναι προβληματισμένα. Άλλωστε και η υπερ-θετική ή η υπερ-αρνητική πραγματικότητα που δημιουργούν τα Μ.Μ.Ε. δεν είναι ευνοϊκό έδαφος για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Παρεμφερές βέβαια και το πρόβλημα του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, που ο χρόνος τους είναι περιορισμένος μέσα στις συμπληγάδες ενός ασφυκτικού-παραφορτωμένου Αν. Προγράμματος και τις τόσες εξωσχολικές δραστηριότητες.-Ξ.Γ,φροντιστήρια, χορός, γυμναστήρια, αθλητισμός κ.λ.π. Για να μην αναφέρουμε και τον κίνδυνο αδενοπαθειών, αφού σ'αυτήν την ηλικία είναι γνωστό ότι τα άτομα χρειάζονται αρκετές ώρες ύπνου και ξεκούρασης(Μάνος Κ.) Παρ'ότι ευκαταίε, οι παραπάνω δραστηριότητες δεν αφήνουν χρόνο για συζήτηση και προβληματισμό. Γιατί η σκέψη, είπαμε, χρειάζεται χρόνο.

Η κριτική σκέψη βέβαια περιλαμβάνει ένα φάσμα ιδεών.

Για παράδειγμα:

Συσχετισμούς ανάμεσα σε ιδέες.

Εναλλακτικούς τρόπους Δράσης.

Αξιολόγηση ιδεών.

Σκοπούς: (Γιατί;)

Συνέπειες: (Τι θα συμβεί)

Συστηματικότητα

Σεβασμό στις απόψεις των άλλων.

Ανοιχτότητα στις ιδέες των άλλων.

Προθυμία και ετοιμότητα για σκέψη.

Αντικειμενικότητα

Απορία και υγιή σκεπτικισμό

Περίεργεια

Επιμονή (Χατζηγεωργίου Γ.,2004)

Ο Η.Ματσαγγούρας αναλύει την κριτική σκέψη στα δομικά της στοιχεία ως

εξής:

Οι λογικοί συλλογισμοί

Επαγωγικός συλλογισμός

Απαγωγικός συλλογισμός

Αναλογικός συλλογισμός

Οι γνωστικές δεξιότητες :

Συλλογής δεδομένων

Οργάνωσης δεδομένων

Ανάλυσης δεδομένων

Υπέρβασης δεδομένων

Το μεταγνωστικό:

Γνώση

Δεξιότητες

Στάσεις

Γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης είναι:

Οι έννοιες

Οι κρίσεις

Οι γενικεύσεις

Τα σχήματα

Οι διαδικασίες

Οι αξίες και οι στάσεις

Οι λόγοι που συνηγορούν ειδικά για μια συστηματική διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι, μεταξύ άλλων, ότι καθιστούν το άτομο αυτόνομο στο χώρο της μάθησης ικανό για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και αναπτύσσουν στο άτομο θετική στάση για τη γνώση. (Ματσαγγούρας Η., 2002)

Αδυναμίες - Διαπιστώσεις

Ρίχνοντας μια γρήγορη ματιά στις έρευνες που έχουν γίνει στη σχολική τάξη διαπιστώνουμε, ότι δυστυχώς η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτήσεων που γίνονται από το δάσκαλο στους μαθητές αφορούν τις διαβαθμισμένες στην κατώτερη βαθμίδα ιεραρχίας της στοχοταξινομίας του Bloom-Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή-και πολύ λιγότερες στις ανώτερες βαθμίδες-ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση.- Σίγουρα το παραπάνω γεγονός είναι απογοητευτικό, πόσο μάλλον αν αναλογιστούμε, ότι ευκαίω θα ήταν οι ερωτήσεις να γίνονται από τους μαθητές και να αφορούν τις ανώτερες βαθμίδες. Το ίδιο συμβαίνει εν πολλοίς και με τις ανατιθέμενες από τους εκπαιδευτικούς εργασίες στους μαθητές. Παραθέτουμε τα συμπεράσματα -αυτούσια-καθώς και τις παρατηρήσεις σε έρευνα που διεξήχθη από τους σχολικούς συμβούλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Φθιώτιδας κ.κ.Δημητρακάκη Κων/νο και Κατσαρό Μιλτιάδη το Φεβρουάριο του 2000 στους νομούς Φωκίδας και Μαγνησίας: Οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν βαρύνουσα σημασία στην γνωστική λειτουργία της αντίληψης, αφού δεν επιδιώκουν την καλλιέργεια της γνωστικής δεξιότητας της παρατήρησης. Αξιοσημείωτο είναι το σχεδόν ανύπαρκτο ποσοστό εργασιών αυτής της ομάδας στα άλλα μαθήματα και ειδικά αν σκεφτεί κανείς, ότι στην ομάδα αυτή ενυπάρχουν γνωστικά αντικείμενα κατ'εξοχήν «εμπειρικά», όπως είναι το μάθημα των Φυσικών επιστημών, της Μελ. του Περιβάλλοντος, κ.λ.π. όπου η παρατήρηση αποτελεί βασικό επιστημονικό εργαλείο. Το ποσοστό των εργασιών αυτής της ομάδας είναι απογοητευτικό.

Η διερεύνηση των εργασιών έδειξε, ότι οι κατ'οίκον εργασίες υπηρετούν κατά κανόνα την μηχανική/παθητική απομνημόνευση εγκυκλοπαιδικής γνώσης και όχι την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές διαδικασίες προσέγγισης της γνώσης.

Αν και δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το συνολικό στο ποσοστό εργασιών που σχετίζονται με την γνωστική λειτουργία της μνήμης στο μάθημα της Γλώσσας, η έρευνα έδειξε ότι προβάδισμα στην απομνημόνευση παρουσιάζουν οι εργασίες που δίνονται στα άλλα μαθήματα, ενώ στα Μαθηματικά το ποσοστό αυτό μειώνεται σημαντικά.

Διαφαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν απαλλαγεί από παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις, όπου δεσπόζει το μοντέλο της αναζήτησης της δηλωτικής γνώσης.

Διαπιστώνεται επίσης, ότι δεν δίνεται η πρέπουσα βαρύτητα στην καλλιέργεια της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης συγκριτικά με ότι αφορά την γνωστική λειτουργία της

μνήμης. Ειδικότερα δε στις επιμέρους δεξιότητες της σκέψης, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη των λογικών συλλογισμών και εν μέρει στην ανάπτυξη της γνωστικής δεξιότητας της οργάνωσης. Αντίθετα παραμελούν δεξιότητες επεξεργασίας δεδομένων ανάλυσης, υπέρβασης και αγνοούν τις μεταγνωστικές.

Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στις κατ'οίκον γραπτές σχολικές εργασίες εμπλουτίζεται κυρίως με δραστηριότητες μνήμης και εφαρμογής, που προωθούν την απομνημόνευση και αναπαραγωγή γνώσης. Απουσιάζουν δραστηριότητες που υποβοηθούν την μεταγνώση και την ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών, όπως δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα. Τα ανωτέρω πορίσματα δεν φαίνεται να απέχουν πολύ από αντίστοιχα άλλων ερευνητών. (Κανάκης, 1987)

Η δομή του περιεχομένου στις κατ'οίκον γραπτές σχολικές εργασίες, ενέχει τον κίνδυνο, να καλλιεργεί στους μαθητές ένα μονομερές πλαίσιο μαθησιακής συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζεται από κομπορμισμό που ευνοεί μόνο την μηχανική μάθηση. Συνεπώς, η εμμονή των εκπαιδευτικών να ασκούν τους μαθητές τους με ανάλογες από πλευράς περιεχομένου εργασίες, συμβάλλει και υποστηρίζει ως ένα βαθμό, κατά την γνώμη μας, τη διατήρηση και παγίωση του γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Επιπλέον καλλιεργούν μαθησιακές συμπεριφορές που απέχουν πάρα πολύ από τις απαιτήσεις που το σύγχρονο ρευστό και συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον θέτει.»

Ίσως ακόμη κρισιμότερο να είναι το θέμα που αφορά την ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης των μαθητών, από τη μια συστατικό της κριτικής σκέψης από την άλλη ευαίσθητο σημείο σε μια εποχή που επιβάλλεται η ανάπτυξη της ετερόνομης ηθικής συνείδησης και της ενσυναίσθησης. Πράγματι και η κοινή γνώμη και οι παιδαγωγοί επισημαίνουν ιδιαίτερα το ρόλο του σχολείου στην ηθική εκπαίδευση των μαθητών σε εποχές όπου η κοινωνία διέρχεται κρίση με κάθε μορφής αντικοινωνική συμπεριφορά. Τότε αυξάνεται βέβαια και η πίεση προς το σχολείο για θέματα ηθικής διαπαιδαγώγησης. Ο Kohlberg θεωρεί ότι η ηθική αγωγή αφορά την όλη αγωγή και όχι ένα ξεχωριστό μάθημα. Άρα, έχει μεγάλη σημασία το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (μαθητές-δάσκαλοι) και που αξιοποιεί όλα τα μαθήματα για ηθικό προβληματισμό. Η ενσυναίσθηση-η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς και να αποδέχεται τα συναισθήματα των άλλων-είναι σπουδαία γνωστικο-συναισθηματική δεξιότητα που λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ γνωστικού και ηθικοσυναισθηματικού τομέα. Η ενσυναίσθηση με τις γνωστικές και συναισθηματικές γέφυρες που οικοδομεί, βοηθά το άτομο να ανακαλύψει διαφορετικούς και ίσως ανώτερους τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας. Οπωσδήποτε όμως διευκολύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου. Η διδακτική τεχνική της υπόδυσης ρόλων συμβάλλει στο παραπάνω γεγονός και προωθεί την ηθική κρίση. (Ματσαγγούρας Η., 2001)

Πρέπει να σημειωθεί, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνειδητοποιημένος και βέβαια να γνωρίζει τις θεωρίες ηθικής ανάπτυξης, για να μπορεί να εξελίξει τους μαθητές του σε μια πορεία που οδηγεί από την ετερόνομη στην αυτόνομη ηθική. Πολλές φορές είναι δύσκολο και επώδυνο, αφού πρέπει να αλλάξει στυλ απ' αυτό που είχαν οι δικοί του δάσκαλοι-καθηγητές, που περιορίζονταν σε αρνήσεις των θέσεων των μαθητών χωρίς εξηγήσεις ή επέμεναν στο δικό τους «αυθεντικό» τρόπο διεξαγωγής κρίσεων και χαρακτηρισμών.

Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια η συνειδητοποίηση των οποίων όμως αποτελεί το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Πιθανά λοιπόν εμπόδια είναι για το σχολείο ότι:

1. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει τη φύση της κριτικής σκέψης.
2. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές τους είναι ικανοί για κριτική σκέψη.
3. Η ύπαρξη του εκπαιδευτικού συνδρόμου της «σωστής απάντησης».

4. Η αδυναμία των Αναλυτικών Προγραμμάτων να συμπεριλάβουν θέματα-προβλήματα που βοηθούν την κριτική σκέψη.
5. Η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς να καλύψουν την διδακτέα ύλη.
6. Η δυσκολία από μέρους των μαθητών για αμφισβήτηση ιδεών.
7. Η έλλειψη εργαλείων για μέτρηση-αξιολόγηση της κριτικής σκέψης.(Χατζηγεωργίου Γ.,2004)

Κριτική σκέψη και διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο φαύλος κύκλος της οικονομικής ανέχειας αλλά και της πολιτικής αστάθειας σε χώρες της Αφρικής και της Ασίας, έχουν οδηγήσει σε αθρόα μετανάστευση στην Ευρώπη με αποτέλεσμα την ύπαρξη βαθμηδόν μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης.

Ο ευρύτερος ευρωπαϊκός χώρος είναι σήμερα πολυπολιτισμικός τόσο γλωσσικά και εθνοτικά όσο φυλετικά και θρησκευτικά. Από τη μια πλευρά πλήθος μεταναστών από την αφρικανική και την ασιατική ήπειρο έχουν κατακλύσει τις χώρες της. Από την άλλη λαοί όπως οι Έλληνες, οι Τούρκοι, οι Σέρβοι, οι Αλβανοί, οι Άραβες αποδέχτηκαν εθνικές αναγνώσεις της Ιστορίας τους, που υπογραμμίζουν τη διαφορετικότητα και συχνά την αντιπαλότητά τους.

Το ίδιο συνέβη και με τις μνήμες και τις παραδόσεις τους. Ιδιαίτερα στα Βαλκάνια η αντιπαλότητα αυτή υπήρξε και δυστυχώς εξακολουθεί να υπάρχει με ολέθρια μέχρι στιγμής αποτελέσματα-βλέπε πρόσφατο παρελθόν-αλλά και δυσοίωνες προοπτικές. (Ματθαίου Δ.,2002)

Το σχολείο της ύστερης νεωτερικότητας οφείλει να αποδεχτεί την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και άρα να προωθήσει προγράμματα σπουδών, που θα προωθούν την πολυπολιτισμική κατανόηση και συνεργασία και το δικαίωμα της διαφορετικότητας. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στα διδακτικά εγχειρίδια, που πολλές φορές δρουν ανάδρομα προς την προαναφερόμενη ευκαταία προοπτική. Οι αξιολογικές κρίσεις που εκφράζονται μέσα απ'αυτά (κυρίως την Ιστορία) και ίσως ένας μονοκατευθυντήριοις εθνοκεντρισμός πρέπει οπωσδήποτε να παραδοθούν σε μια νέα θέαση(Λεοντσίνης Γ.,1998)

Απώτερη επιδίωξη της πολυπολιτισμικής αγωγής βέβαια είναι όλα τα άτομα, ασχέτως πολιτιστικής προέλευσης, να κατανοήσουν τα όρια θεώρησης του κόσμου που προσφέρει ο δικός τους πολιτισμός, για να είναι σε θέση να δεχτούν τη «διαφορετικότητα» των άλλων πολιτισμών. Η εκπαίδευση έχει τα δικά της κριτήρια και η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών γίνεται με βάση την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία και τα δικά τους πορίσματα.(Ματσαγγούρας Η.,2002)

Η φημολογούμενη-αστήρικτη- ανωτερότητα ή όχι του Δυτικού Πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους είναι ίσως καθαρά φιλοσοφικό ή και θεολογικό ερώτημα, που βεβαίως δεν πρέπει να επηρεάζει την εκπαίδευση.

Βεβαίως η απρόσκοπτη διαδικασία ανάπτυξης όλων των «πολιτιστικών άλλων», μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη, προϋποθέτει όχι μόνο την αποδοχή αλλά και τη γνώση των βασικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των επιμέρους Ομάδων.(Ματσαγγούρας Η.,2002)

Αυτός κι αν είναι άλλωστε ευεργετικός ρόλος του Σχολείου στην Κοινωνία. Να ενσωματώνει ομαλά στους κόλπους της κοινωνίας τα μέλη της απ'όπου κι αν προέρχονται.

Βιβλία - Αναλυτικά Προγράμματα – Επιμόρφωση.

Ευκαταία συγκυρία έφερε το συνέδριο των Ιωαννίνων να συμπίπτει με τις ενημερωτικές-επιμορφωτικές συναντήσεις των σχολικών συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς,

προκειμένου να παρουσιαστούν τα νέα βιβλία και ο σχεδιασμός τους με βάση τη διαθεματικότητα. Δυστυχώς είχαμε το αρνητικό προνόμιο να έχουμε τα ίδια βιβλία για μια εικοσαετία. Εξακολουθούμε σήμερα να έχουμε τα εγχειρίδια που συντάχθηκαν κάποτε, όταν οι λόγοι σύνταξής τους έχουν εκλείψει προ πολλού. Βιβλία δύσκολα για το μέσο μαθητή, που κάνουν τους πιο αδύναμους μαθητές να ασφυκτιούν. Επειδή όμως αφ' ενός τα βιβλία είναι εργαλεία που έχουν τις ξεχωριστές τους απαιτήσεις στη χρήση τους, αφ' ετέρου η γνώμη σήμερα «γηράσκει» με ταχύτατους ρυθμούς είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιμόρφωση με διαφορετική φιλοσοφία από τη σημερινή. Όχι σε εθελοντική βάση, που να επαφίεται στην ευαισθησία του εκπαιδευτικού, αφού παρατηρούμε το φαινόμενο, σε κάθε επιμορφωτική συνάντηση να παρίστανται οι ίδιοι και οι ίδιοι. Επίσης η παρεχόμενη επιμόρφωση να γίνεται με ανθρώπινες συνθήκες, Όχι τα Σαββατοκύριακα ή τα απογεύματα που όλοι οι εργαζόμενοι, -άρα και οι εκπαιδευτικοί- περιμένουν να ανασάνουν ή να προετοιμαστούν για την εβδομάδα που έρχεται ή να ρυθμίζουν τις όποιες εκκρεμότητές τους-ατομικές και οικογενειακές-που έχουν συσσωρευτεί, αφού οι ρυθμοί της ζωής σήμερα είναι εξαντλητικοί.

Ο εκπαιδευτικός ειδικά, μέσα στην επερχόμενη πολλαπλώς και πολυαξιακώς διαφημιζόμενη κοινωνία της γνώσης, πρέπει να εμπλουτίζει τις γνώσεις και τα εφόδιά του, με άλλα λόγια να συνηθίσει στην ιδέα της δια βίου μάθησης. Άλλωστε το παραπάνω γεγονός, που επιβεβαιώνεται-δίκην προφήτου-από τις εκθέσεις που είχαν εκπονήσει δυο μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως είναι η Ε.Ε.(λευκή βίβλος) και η ΟΥΝΕΣΚΟ ,πολλά μάλιστα χρόνια πριν(1996). Δεν είναι τυχαίο ότι ο ΟΟΣΑ σημειώνει: «Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη διέρχεται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκώς πιο σύνθετες ανάγκες». Αν μάλιστα δούμε τα στοιχεία της επαγγελματικής κινητικότητας των αδιόριστων εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι μόνο το 25% επιτυγχάνει στην πενταετία απασχόληση σχετική με τις σπουδές του. Το υπόλοιπο 75% παραμένει σε μη σχετικό επάγγελμα ή αλλάζει δυο, τρεις ή και περισσότερες απασχολήσεις μέχρι να βρει επαγγέλματα σχετικά με το πτυχίο του.(Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε.,στο Ματθαίου Δ.,2002). Άρα καταλαβαίνει κανείς, ότι η μακρόχρονη ανεργία πτυχιούχων εκπαιδευτικών οδηγεί σε απαξίωση των γνώσεών τους και σε σταδιακή μείωση των επαγγελματικών προσόντων τους. Η προαναφερόμενη κατηγορία λοιπόν πρέπει να τύχει ειδικής επιμορφωτικής μέριμνας. Βέβαια τα τελευταία χρόνια οι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκουν σχετικά γρήγορα απασχόληση μετά τη λήψη του πτυχίου τους, ωστόσο δεν ξέρουμε, αν και κατά πόσο θα συνεχιστεί και στο μέλλον κάτι ανάλογο.

Αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα αξίζει να παραθέσουμε τις ιδέες του Bruner ότι η βελτίωσή τους μπορεί να επιτευχθεί με την συνεργασία διαφόρων επιστημόνων από πολλά γνωστικά αντικείμενα-Φυσική, Μαθηματικά, Ιστορία, Βιολογία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά κ.ά.- διανοούμενων, συγγραφέων, παραγωγών ταινιών, σκηνοθετών, σχεδιαστών κ.λ.π. Μόνο αν χρησιμοποιήσουμε τους πιο καλούς εγκεφάλους μας για την εκπόνηση των σχολικών προγραμμάτων, θα μπορούσαμε να προσφέρουμε, από την αρχή στους μαθητές στοιχειώδους εκπαίδευσης, τους καρπούς της γνώσης και της σοφίας.

Τελειώνοντας ο Bruner θεωρεί ότι «Ο άνθρωπος πρέπει να διδάσκεται ό,τι είναι περισσότερο χρήσιμο και περισσότερο ελκυστικό».(Κολλιάδης Ε.,1997). Έτσι δίνεται μια απάντηση στο γιατί οι μαθητές βρίσκουν δυσκολίες στη μάθηση. Η ερώτησή τους «γιατί χρειαζόμαστε να το μάθουμε αυτό;» δείχνει ότι οι μαθητές ζητούν απεγνωσμένα κάποιο σκοπό. Ο Kilpatrick είχε υποστηρίξει ότι στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από την εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες, που τις εκτελούν για κάποιο σκοπό και όχι απλά με το να μελετούν. Πίστευε ότι η μάθηση πρέπει να στηρίζεται στα Projects, τα οποία οι μαθητές φέρουν εις πέρας καθώς συμμετέχουν ενεργά και δρουν για κάποιο σκοπό.(Χατζηγεωργίου Γ., 2004).

Το περιεχόμενο λοιπόν του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές προκειμένου να συναισθανθούν, να βιώσουν και να πειραματιστούν. Πρέπει να συμπεριλάβει εμπειρικά θέματα και να μη στηρίζεται αποκλειστικά στις έννοιες και θεωρίες των παραδοσιακών γνωστικών περιοχών, αφού οι μαθητές δεν είναι ίδιοι ούτε στον τρόπο αντίληψης και στη επεξεργασία των πληροφοριών. Άμεση συνέπεια της θεωρίας των πολλαπλών ευφυϊών είναι, ότι ο μαθητής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απλώς «καλός», «κακός» ή «μέτριος». Οι εκπαιδευτικοί πρέπει προσεκτικά να εντοπίσουν ικανότητες και κλήσεις σε όλους τους μαθητές. Άρα και από την θέαση της θεωρίας των πολλαπλών ευφυϊών του Gardner η μάθηση πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά βασισμένη σε διακλαδική προσέγγιση, προβληματικές καταστάσεις εμπειρικά θέματα. (Χατζηγεωργίου Γ.,2004)

Μια και μιλάμε όμως για αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια, ας υπογραμμίσουμε και το παράδοξο γεγονός της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών κατά την εκπόνησή τους. Ο ίδιος δηλαδή ο καταλύτης της γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας δε συμμετέχει σε αυτήν. (Βρεττός Γ.,-Καψάλης Α.,1999)

Αντισταθμιστική αγωγή - Προτάσεις

Δύο θέματα τεχνικής φύσεως θεωρούμε ότι θα έπρεπε να έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Το πρώτο έχει να κάνει με τον έλεγχο όλων των παιδιών, που εντάσσονται στην προσχολική αγωγή. Θα πρέπει όλα να υπόκεινται σε έλεγχο από ειδική ομάδα-παιδιάτρος, παιδοψυχολόγος, λογοθεραπευτής-ώστε αφ' ενός μεν να εξασφαλίζεται, ότι απρόσκοπτα θα ασχοληθούν με το πρόγραμμα της προσχολικής τους εκπαίδευσης όσα είναι έτοιμα, αφ' ετέρου δε έγκαιρα να εντοπίζονται τυχόντα προβλήματα, για να τύχουν της κατάλληλης παρέμβασης. Με την προαναφερόμενη διαδικασία εξασφαλίζεται το γεγονός ότι ξεκινώντας τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο, πολλά παιδιά που ενδεχομένως θα είχαν κάποια μειονεκτήματα δε θα ξεκινούν από διαφορετική βάση απ' ότι τα υπόλοιπα. Ξέχωρα βέβαια το κέρδος ότι με λιγότερα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα, είναι πιο εύκολο να εστιαστεί η προσοχή στην αντιμετώπιση των όποιων μαθησιακών δυσκολιών από πλευράς του σχολείου.

Το δεύτερο αναφέρεται στις διατιθέμενες πιστώσεις από πλευράς Υπουργείου. Παρατηρείται το φαινόμενο οι περισσότερες πιστώσεις να διατίθενται σε περιοχές που χαρακτηρίζονται από υψηλό δείκτη οικονομικού status.

Αντίθετα σε υποβαθμισμένες οικονομικά περιοχές οι διατιθέμενες πιστώσεις είναι πενιχρές. Μία ορθολογική εξέταση του φαινομένου, αποδεικνύει ότι μέσα στα πλαίσια μιας σωστής αντισταθμιστικής αγωγής αυξημένη ανάγκη γενναίας χρηματοδότησης παρουσιάζουν οι παραπάνω περιοχές έστω κι αν βαριά αντηχεί η ρήση του Bernstein «ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντισταθμίσει την κοινωνία».

Αξίζει να σημειώσουμε και κάτι για το Πανεπιστήμιο. Κατ' αρχήν για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα Πανεπιστήμια. Πώς επιλέγονται και πώς αξιολογούνται τα θέματα των εξετάσεων; Μονίμως διακηρύσσεται ότι οι ερωτήσεις-τα θέματα γενικά- πρέπει να αξιοποιούν την κριτική σκέψη. Δύο οι παρατηρήσεις: Οι ερωτήσεις κρίσεως που έχουν διδαχθεί ήδη από τα φροντιστήρια συνεχίζουν να είναι κρίσεως; Προφανώς όχι. Πώς διορθώνονται τα θέματα; Με ανοιχτό το βιβλίο ο διορθωτής ελέγχει τι έχει παραληφθεί και πόσο πιστά γράφει από το διδακτικό εγχειρίδιο ο υποψήφιος; Μα τότε έχουμε μια πραγματικά αναπαραγωγική εκπαίδευση. Κατά δεύτερο λόγο η ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών, ορισμένων μαθημάτων, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο διδάσκων καθηγητής και όχι να υπηρετηθούν οι σκοποί της διδασκαλίας. Ή πάλι η επιλογή μαθημάτων από τους φοιτητές με μοναδικό κριτήριο την «ευκολία» τους, αντί διαμόρφωσης ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών. Στο παραπάνω

φαινόμενο βοηθά και το γεγονός της ουσιαστικής ανυπαρξίας ειδικής συμβουλευτικής υπηρεσίας.(Ματθαίου Δ.,2002)

Τέλος, στην αναφορά για το Πανεπιστήμιο, ας μας επιτραπεί να πούμε, τη σκέψη του Bruner, τι αξία έχει μια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αν δεν είναι άξιος ο πτυχιούχος να σχίσει «μετά του προσήκοντος σεβασμού βεβαίως», τα βιβλία των καθηγητών του και να προχωρήσει χαράσσοντας νέα βήματα. Θυμίζει αναλογικά τη σκέψη του Νίτσε για τους «κρατικούς» φιλοσόφους που δεν χαράσσουν νέους δρόμους –ως όφειλαν- αλλά αναμασούν τα ίδια και τα ίδια.

Βεβαίως το θέμα της κριτικής σκέψης είναι τεράστιο και είναι αλήθεια ότι πολλά πρέπει να αλλάξουν στην εκπαίδευση προκειμένου να οδηγηθούμε σε μια παιδεία που θα παρέχει τα θεμέλια της κριτικής σκέψης στους κοινωνούς της .

Ο Πλάτωνας πίστευε ότι ένα εύρωστο σύστημα αγωγής δημιουργεί άτομα με μέθεξη στο καλό. Κάτι ανάλογο μπορούμε να υποστηρίξουμε σήμερα για την κριτική σκέψη και το πόσο αυτή είναι απαραίτητη στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες μιας κοινωνίας σκεπτόμενης οικουμενικά και όχι παγκοσμιοποιημένης. Χρειαζόμαστε μια παιδεία που να διαψεύδει αυτό που φημολογείται ότι είπε ο Αμερικανός ψυχολόγος Guilford : Οι άνθρωποι γεννιούνται ιδιοφυΐες, αλλά οι μισοί καταλήγουν ηλίθιοι εξαιτίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός Γ.-Καψάλης Αχ.(1999) Αναλυτικό πρόγραμμα Αθήνα.
- Δημητρακάκης Κ. – Κατσαρός Μ. Μικροαξιολόγηση των κατ' οίκον γραπτών σχολικών εργασιών: 2^ο Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κολλιάνης Εμ.(1997) Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη τόμος Γ ΑΘΗΝΑ
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1997) Ψυχολογία της σκέψης ΑΘΗΝΑ Ελληνικά Γράμματα
- Λεοντσίνης Γ. (1996) Διδακτική της Ιστορίας ΑΘΗΝΑ
- Μάνος Κ. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση.
- Ματθαίου Δ. (2001) Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας ΑΘΗΝΑ
- Ματθαίου Δ. (2002) Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα . ΑΘΗΝΑ. Λιβάνη
- Ματσαγγούρας Η. (2001) Η Σχολική τάξη. (2^η έκδοση) ΑΘΗΝΑ
- Ματσαγγούρας Η. (2002) Η θεωρία της διδασκαλίας. ΑΘΗΝΑ Gutenberg
- Ματσαγγούρας Η. (2002) Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.(5^η έκδοση) ΑΘΗΝΑ Gutenberg
- Παπαντώνης Β. (2003) Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο μιας νέας εποχής. Επιστημονικό Βήμα . 2^ο τεύχος.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2004) Γνώθι το Curriculum.2^η έκδοση.Ατραπός