

Μαθήματα δημιουργικής σκέψης σε μια μεικτή τάξη

Μαυρομάτης Παναγιώτης, Msc, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας

Οι «τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης για τον 21^ο αιώνα» θα έχουν μόνο θεωρητική αξία και η «κοινωνία της μάθησης» θα καταστήσει ένα συγκυριακό φουτουριστικό δημιούργημα αν το κέντρο βάρους δε μετατοπιστεί στο βασικό σχολείο και το επίκεντρο στην ανάδειξη αυτόβουλων, σκεπτόμενων, ευαίσθητων, φιλέρευνων και ανήσυχων ανθρώπων που θυμούνται με ευχαρίστηση τα μαθητικά τους χρόνια, δεν πείθονται εύκολα, δεν υποκύπτουν σε άκριτο μιμητισμό και δεν αποκηρύττουν τον πολιτισμό με δέλεαρ την οικονομική άνοδο ή τη διασημότητα - ανεξάρτητα από το είδος της καριέρας που πρόκειται να ακολουθήσουν.

A. ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΦΟΡΜΕΣ

Ότι πρόγραμμα επιβάλλεται ή προτείνεται στα σχολεία, η εφαρμογή του εξαρτάται από τη σχέση του με το δάσκαλο και την υποδοχή του από τους μαθητές. Ακόμη και στην πρώιμη σχολική ηλικία κανείς δε μπορεί να κάνει κανένα να μάθει κάτι ή, ακόμη πιο πολύ, να τα μάθει όλα. Είναι μια απλή αλήθεια που οι σχεδιαστές πολλές φορές στη πράξη αγνοούν. Η ίδια η εκπαίδευση είναι γεμάτη από δημοκρατία, επιλογή και διάθεση για προσωπικό χρώμα. Κι αν εύλογα οι ηλικίες στο βασικό σχολείο δεν είναι ώριμες για να επιλέγουν ή να απορρίπτουν μέσα στο πρόγραμμα, μπορούν να μάθουν να επιλέγουν να ψάχνουν και να κρίνουν μέσα στο μάθημα, κι εμείς, αν όχι το πρόγραμμα, μπορούμε να ενθαρρύνουμε τις επιλογές τους και να τις διευκολύνουμε μέσα από μια πλατφόρμα που κάνει την εμπειρία περισσότερο προσωπική, δελεαστική και γόνιμη.

Η προσπάθεια για επανασύνδεση του παιδιού-μαθητή με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επώδυνη αλλά πολύτιμη όσο καμιά άλλη. Κι αν αξίζει αυτός ο μόχθος είναι γιατί αυτή η συμφιλίωση μας προφυλάσσει από απώλεια μάθησης και άνιση μεταχείριση στόχων και προσώπων. Ένας επιδέξιος δάσκαλος σε κάθε πρόγραμμα είναι αυτός που ανοίγει πολλές πόρτες και γνωρίζει ποια μπορεί να είναι κατάλληλη για κάθε μαθητή. Αν δηλαδή, δε θα έχουμε σύντομα την ευκαιρία να εργαστούμε πάνω σε ένα Curriculum που θα προσφέρει διεξόδους στις εσωτερικές ανάγκες και τις ανεκδήλωτες διαθέσεις των παιδιών. Και δεν εννοούμε μόνο τη σημασία των επτά τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983). Ίσως κάτι πιο καίριο και βατό είναι η διδασκαλία της σκέψης και η αξιοποίηση αυτής της μάθησης από τους ίδιους τους σκεπτόμενους στην εξέλιξή τους. Στο Ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα εκτός από σκόρπιες νύξεις και επισημάνσεις μέσα σε μαθήματα και παιδαγωγικές καινοτομίες, απουσιάζει μια αυτοτελής, συνειδητή και σκόπιμη, στοχοθεσία γνωστικής στρατηγικής και αγωγής για μάθηση, ικανή να δώσει ώθηση και έναυσμα σε ένα μεταμοντέρνο ρομαντισμό που θέλει τη σχολική μάθηση εφελτήριο ικανοποίησης ευρύτερων αναγκών και όχι μόνο μέσο γνωστικού ελέγχου. Το κάθε παιδί συνειδητά ή ασυνείδητα ακολουθεί ένα προσανατολισμό δράσης, μια πρόωρη «καριέρα» στη μάθηση. Στη διαμόρφωση αυτής της πορείας επιδρούν άμεσα ή έμμεσα, περισσότερο ή λιγότερο οι «άλλοι» που παρεμβαίνουν στα κρίσιμα αυτά χρόνια. Η τάξη, η οικογένεια, η παρέα, τα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα. Πέρα από κάθε αμφιβολία, ένα πρόγραμμα για την καλλιέργεια της σκέψης, μπορεί να γίνει μια κληρονομιά στα χρόνια που η σκέψη και η μνήμη είναι ακόμη εύπλαστες. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να εξοικονομήσει περισσότερη περιέργεια, προσωπικό ενδιαφέρον, αυτοδιάθεση και αυτοπεποίθηση, όταν το επίσημο δεν έχει περιθώριο να τα αναδείξει.

Κορυφαίοι σύγχρονοι στοχαστές όπως ο J. Bruner¹ επιμένουν ότι η εκπαίδευση πρέπει να πετύχει το διπλό εγχείρημα, να εναρμονίσει μια κουλτούρα με τις ανάγκες των μελών της, την ίδια στιγμή που διδάσκει στα μέλη της τρόπους κατανόησης των αξιών και αναγκών της κουλτούρας. Στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα, η παγκοσμιοποίηση αξιών και όρων ζωής, και μια νέα μετα-νεωτερική τάξη πραγμάτων που βρίθκει από εκπαιδευτικούς στόχους, καλλιεργούν σύγχυση και παρανόηση για το τι είναι σωστό και τι λάθος, τι πρωτεύον και τι δευτερεύον, ενώ συχνά αναζωπυρώνεται ο σκεπτικισμός που ήδη υπάρχει για το πώς όλα αυτά θα διδαχτούν για να γίνουν πράξη και στάση ζωής. Οι «τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης για τον 21^ο αιώνα»² θα έχουν μόνο θεωρητική αξία και η «κοινωνία της μάθησης» θα καταστήσει ένα συγκυριακό φουτουριστικό δημιούργημα αν το κέντρο βάρους δε μετατοπιστεί στο βασικό σχολείο και το επίκεντρο στην ανάδειξη αυτόβουλων, σκεπτόμενων, ευαίσθητων, φιλέρευνων και ανήσυχων ανθρώπων που θυμούνται με ευχαρίστηση τα μαθητικά τους χρόνια, δεν πείθονται εύκολα, δεν υποκύπτουν σε άκριτο μιμητισμό και δεν αποκηρύττουν τον πολιτισμό με δέλεαρ την οικονομική άνοδο ή τη διασημότητα - ανεξάρτητα από το είδος της καριέρας που πρόκειται να ακολουθήσουν.

Η έρευνα της τελευταίας δεκαετίας για τα ενεργητικά μοντέλα της μάθησης δίνει έμφαση στη συζήτηση, ανταλλαγή και διαπραγμάτευση της εμπειρίας μέσα στην ομάδα. Έννοια, δραστηριότητα και κουλτούρα είναι ένα τρίπτυχο. Οι αφηρημένες έννοιες μαθημένες μόνο από το διδακτικό εγχειρίδιο χάνουν την ευκαιρία να μετατρέπονται σε αυθεντικές εμπειρίες μάθησης μέσα από ανταλλαγή ενέργειας και διανοητική πρόκληση. Η καθημερινή μας εμπειρία στην τάξη δείχνει ότι τα παιδιά ωριμάζουν περισσότερο όταν συνεργάζονται, ανταλλάζουν επιρροή, νιώθουν το δάσκαλο σύμβουλο κι αρωγό και το «μάθημα» μια «συνάντηση» μέσα στην κοινότητα. Μια «συνάντηση», όπως θα ήταν μια ποδοσφαιρική συνάντηση μεταξύ τους με το δάσκαλο να συμμετέχει στο παιχνίδι. Ένα μεγάλο κενό στο δικό μας σύστημα, όπου ο βιβλιοκεντρισμός, η απομνημόνευση, η στατικότητα και η ρουτίνα αναιρούν κάθε φιλοδοξία των νομικών κειμένων και των εκπαιδευτικών στόχων – με όση σαφήνεια κι αν διατυπώνονται.

Γεννιέται λοιπόν το ερώτημα, αν ένα παράλληλο πρόγραμμα θα έκανε τη μάθηση πιο ελκυστική, τη σκέψη πιο στοχαστική, την τάξη πιο αξιαγάπητη, τους αδύναμους πιο ενθαρρυσμένους, το χρόνο που χάνεται από ανία και εκδηλώσεις της υπο-κουλτούρας των μαθητών ωφέλιμο χρόνο μάθησης. Για κάποιους αισιόδοξους³, η μάθηση είναι απεριόριστη, αν πλησιάσουμε τους νόμους σύμφωνα με τους οποίους εντυπώνεται. Η ίδια αυτή αντίληψη θέλει την ευφυΐα να είναι διάσπαρτη, τη γνώση απρόβλεπτη και τη μάθηση να χρειάζεται πνευματική πρόκληση, εσωτερική «αναστάτωση», με άλλα λόγια, βαθιά προσέγγιση, προσωπικό τόνο και συναίσθημα. Γι αυτό αξίζει τον κόπο ένα πρόγραμμα να επενδύσει στη διευκόλυνση της σκέψης, με τους ίδιο τρόπο που φροντίζει για μια εύληπτη και επεξεργάσιμη παρουσίαση στόχων, εννοιών, μέσων και μεθόδων.

Ασφαλώς και πρόθεσή μας δεν είναι να προστεθεί ένα ακόμη 'πακέτο' στο σωρό των καινοτομιών που έχουν πάρει το δρόμο της εφαρμογής. Εκείνο που ζητάμε είναι μια νέα κουλτούρα τάξης που να φέρνει πιο κοντά τα παιδιά στα ιδεώδη του αναλυτικού προγράμματος του 21^{ου} αιώνα. Ένα πρόγραμμα που θα στρέφεται στο παιδί, θα το κοιτά στα μάτια και θα το

1 1. Bruner, J. (1999). *The Culture of Education*. Cambridge. Harvard University Press

2 «Μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε, πώς να ενεργούμε, πώς να συμβιώνουμε με τους άλλους και πώς να υπάρχουμε» βλ. Delors, J. (1998). *Education the necessary Utopia*. in *Learning the treasure within: report to Unesco of the International Commission on Education*, Unesco Publishing

2

3 βλ. Smith, I. *The 7 big messages about learning*. *Learning Unlimited – the Learning Consultancy website: www.learningunlimited.com*

ρωτά «πώς μαθαίνει πιο καλά», και θα του δίνει την ευκαιρία για ένα «ταξίδι» στον κόσμο των ιδεών με κέφι και χαμόγελο.

Με αυτές τις σκέψεις και με μια διάχυτη ανησυχία για το αποτέλεσμα που βλέπουμε, σχεδιάσαμε ένα θεματικό πρόγραμμα δημιουργικής σκέψης για τις μεγάλες τάξεις του βασικού σχολείου, κάτω από τέσσερις βασικές αρχές και προϋποθέσεις

1. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακολουθούν μια «πυξίδα στόχων»
2. Υπάρχει προοπτική μάθησης και όχι επίδοσης
3. Η επιδιωκόμενη μάθηση είναι πολυδύναμη
4. Η πιο χρήσιμη μάθηση είναι η μάθηση συνηθειών και στάσεων

Το πρόγραμμα αποτελείται από 25 θέματα σε διαβάθμιση επιπέδων που τείνουν να αφυπνίσουν τις βαθιές δομές της μάθησης και ζητούν να μάθει ο καθένας με τον τρόπο του, μέχρι το επίπεδο που θα φθάσει και πάντα «μαζί με τους άλλους».

B Η ΤΑΞΗ – ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι τάξεις είναι χώροι εργασίας γεμάτοι άγχος και φόρτο εργασίας. Τα γεγονότα συμβαίνουν γρήγορα, ταυτόχρονα και συχνά απρόβλεπτα, γι' αυτό η χρονικότητα και ο ρυθμός των δραστηριοτήτων τους μπορεί να είναι πολύ σημαντικός. Οι μαθητές δεν παίρνουν συχνά τη φροντίδα και το ενδιαφέρον που αξίζουν ή δικαιούνται, αλλά κι αυτό όταν γίνεται, συχνά διακόπτεται. Από τα πράγματα λοιπόν είναι αναγκασμένοι να μάθουν να περιμένουν, να υπομένουν, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν από άλλες πηγές, πέρα από τον ίδιο τους το δάσκαλο (Η/Υ, γονείς, εμπόριο..).

Μια τάξη δε μπορεί παρά να είναι διάφανη και δημόσια. Κάθε μαθητής συνειδητά ή ασυνείδητα νιώθει ότι είναι 'ένας απ' όλους', καθώς όλοι συμβιώνουν σε μια ομάδα που τις πιο πολλές φορές δεν είναι της επιλογής τους. Η απόδοση και η συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και των δασκάλων, είναι ορατές, καθώς ενδιαφέρουν και κρίνονται από πολλούς. Πολλοί στη κοινή γνώμη θέλουν να έχουν άποψη γι αυτά. Όταν μάλιστα αυτές οι απόψεις διαφέρουν, οι δάσκαλοι δοκιμάζουν κόπωση, κρίση ταυτότητας και ανασφάλεια, με συνέπεια να διαφοροποιούν τις ενέργειές τους από τα «πιστεύω» τους.

Σε μια τάξη όπως αυτές που διδάσκουμε, υπάρχουν παιδιά ανήσυχα, αυθόρμητα, παρορμητικά, εκδηλωτικά, που ενεργοποιούνται για επίδοση, ενώ αποφεύγουν να ρισκάρουν και να εργαστούν σε ασυνήθιστες αναθέσεις, να στοχαστούν σε βάθος και να κάνουν σωστή χρήση στον ελεύθερο χρόνο που τόσο επίμονα διεκδικούν. Με μια φράση, να αναλάβουν υπευθυνότητα για τη δική τους μάθηση. Είναι αυτονόητο ότι θα γίνει προσπάθεια να υπάρξει η επιθυμητή αρμονία ανάμεσα στους στόχους του προγράμματος, τις δραστηριότητες και σε μια κουλτούρα τάξης που θα διευκολύνει και θα ενθαρρύνει. Ένα πρόγραμμα μάθησης είναι έγκυρο και αποτελεσματικό όταν έχει διαθέσιμες πληροφορίες για τη μάθηση των μαθητών και την κουλτούρα της ομάδας που μαθαίνει (Grundy, 1987, Φλουρής, 2000, Κουτσελίνη, 2001). Μεταξύ άλλων σπουδαία ρόλο διαδραματίζει και η αντίληψη του ίδιου του μαθητή για τον εαυτό του. Δεν είναι άσχετο ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης για την επιτυχία σε κάποια δραστηριότητα συντελεί στην αποφυγή ή αποτυχία του. Για το λόγο αυτό κρίνουμε χρήσιμα δύο ερωτηματολόγια, το ένα διαγνωστικό (στην αρχή) και ένα για την αυτοαντίληψή του (στο τέλος). Τα δεδομένα αυτά μαζί με τις εργασίες θα μπαίνουν σε ατομικούς φακέλους για να είναι πάντα διαθέσιμα στο δάσκαλο της τάξης και στους γονείς των παιδιών. Το σημερινό πρόγραμμα στερείται από μαρτυρίες που περιγράφουν τις ατομικότητες των μαθητών.

Γ. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι απλά να "βγάλει" καλούς επαγγελματίες ή επιστήμονες αλλά ικανά σκεπτόμενους ανθρώπους. Μπορεί η σκέψη να διδάσκεται; Αν ναι, ποια μέθοδος είναι πιο αποτελεσματική; Πόσο κοινοί ή αλληλένδετοι με τους τύπους νοημοσύνης είναι οι δρόμοι της σκέψης; Πόσο ανεξάρτητα ή συναπτά με κάθε ξεχωριστό μάθημα πρέπει να αναπτύσσονται οι στόχοι της; Σε τι βαθμό προϋποθέτει την απόκτηση ενός κύκλου γενικής ή ειδικής ενημερότητας; Τα ερωτήματα είναι εύλογα και δεν έχουν ακόμη απαντηθεί με σαφήνεια. Όμως χάρη στα άλματα της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας των τελευταίων δεκαετιών κατανοούμε καλύτερα τους μηχανισμούς, τα είδη της σκέψης, και τις ευκαιρίες που υπάρχουν για γόνιμο συλλογισμό και στοχασμό.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί αν γίνει εφικτό και καρποφόρο, όταν εξασφαλίζει ζωτικό χώρο για να κινηθεί, συντονίζεται αποδοτικά και, το πιο σημαντικό, 'διαφημίζει' μια κουλτούρα 'σκεπτόμενης τάξης'. Η ανάγκη για «έξυπνα σχολεία» (Perkins, 1992) γίνεται ολοένα και πιο άμεση στη βιβλιογραφία. Η κουλτούρα του συμβατικού σχολείου στην Ελλάδα και οι υφιστάμενες στάσεις και αντιλήψεις για τη διδασκαλία δεν ενθαρρύνουν 'έξυπνους' και υποψιασμένους χειρισμούς για σύνθεση και δημιουργική χρήση του διδαγμένου γνωστικού υλικού και για συζητήσεις πάνω στη μάθηση. Οι ευαισθησίες για τους τρόπους που οι μαθητές στοχάζονται, περιορίζονται. Στο ίδιο πνεύμα, αλλά πάντα στη θεωρία, ζητούνται τάξεις με περισσότερο διορατική μέθοδο και φιλόδοξη ατζέντα μάθησης (Perkins, ο.π). Ασφαλώς για να συμβεί αυτό, για να θυμηθούμε τον Habermas (1972), το «αγοραστικό» ενδιαφέρον» για γνώση πρέπει να συμβιβάσει στην πράξη το τεχνικό (έλεγχος, κυριαρχία, ανάλυση, διερεύνηση), ανθρωπιστικό (ερμηνεία, κατανόηση, δράση) με το χειραφετικό προσανατολισμό της σκέψης (αυτόνομη- υπεύθυνη δράση, κριτική σκέψη, αλλαγή και ανανέωση). Τα τρία αυτά κανάλια ίσως αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα εγγενείς ικανότητες, ταλέντα και προτιμήσεις δασκάλων και μαθητών μέσα σε ένα πρόγραμμα. Ακόμη κι αν ο μαθητής παράγει ένα καλό αποτέλεσμα τίποτα δεν εγγυάται ότι η εμπειρία είχε νόημα γι αυτόν και η μάθηση τού έδωσε νέες αφετηρίες για δράση (Grundy, 1987). Το 'στοίχημα' για ποιότητα έχει να κάνει με το καλό αποτέλεσμα, πιο πολύ όμως με την αφοσίωση, περιέργεια, 'αναστάτωση' και ευχαρίστηση του μαθητή που εργάζεται. Για να μην επιβεβαιώνονται οι φόβοι των οπαδών της ριζοσπαστικής κοινωνιολογίας ότι το σχολείο δεν εκπαιδεύει αλλά προωθεί συγκεκριμένα μοντέλα γνώσης και κοινωνικής ανάπτυξης.

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές εκπλήττουν με χειρισμούς και στρατηγικές που οι ίδιοι παράγουν. Είναι καιρός να συμμαχήσουμε με την πολλαπλότητα που υπάρχει στη σκέψη των παιδιών. Ωστόσο είναι αλήθεια ότι χρειαζόμαστε μια θεωρία μέσα στο επίσημο πρόγραμμα, νέα παραδείγματα και μια αισιόδοξη προοπτική. Υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες σε βασικές γνώσεις που δραστηριοποιούνται μέσα από την εποπτεία, την τέχνη ή την πληροφορική. Το σημαντικό για ένα πρόγραμμα είναι οι ευκαιρίες που προσφέρει για εργασίες σύμφωνες, και ταιριαστές με κλίσεις και είδη σκέψης που διευκολύνουν κάθε μαθητή είτε αυτό γίνεται μέσα σε μια επιστήμη, είτε διαθεματικά (Eisner, 1996:60-90). Αυτό όμως δεν είναι αρκετό. Ένα πρόγραμμα όπως το δικό μας δεν πρέπει να αρκείται μόνο στο να διευκολύνει. Πρέπει να διδάσκει βήμα - βήμα διαδικασίες και ικανότητες σκέψης με τρόπο εσωτερικά συνεπή, συνεχή, ανεκτικό και προσαρμόσιμο, με διάταξη επάλληλη και επαναλαμβανόμενη. Οι άνθρωποι μαθαίνουν αρκετά όταν τούς παρέχονται

σαφής πληροφόρηση
σαφής ανατροφοδότηση

αίσθηση του στόχου
στοχαστική πρακτική
πνευματική πρόκληση
εσωτερικά κίνητρα
σύνδεση με την κοινωνία γνώσης και πολιτισμού
συζήτηση για τη μάθηση

(Perkins, ο.π)

Η εμπειρία δείχνει ότι ακόμη κι αν οι ευκαιρίες υπάρχουν, οι μαθητές σκέφτονται επιδερμικά και αποτυγχάνουν να οικοδομήσουν έννοιες, να ανακαλύψουν ιδέες, να βρουν επιχειρήματα, να κάνουν συλλογισμό και να γράψουν με κριτικό τρόπο. Δεν ερωτώνται να σκεφτούν στρατηγικά, να συνθέτουν γνώσεις και να διερευνούν παραπέρα αυτά που κατάλαβαν. Η γνώση αρκείται στην κατανόηση χωρίς να είναι βέβαιο ότι κι αυτό έχει συμβεί. Και γνώση χωρίς κατανόηση είναι εύθραυστη, απλοϊκή, και τυπολατρική. Μια σειρά από ερωτήματα ζητούν απάντηση

Στη βιβλιογραφία των τελευταίων είκοσι χρόνων δε είναι ακόμη ξεκάθαρο αν η ικανότητα της σκέψης ασκείται διεπιστημονικά ή μετά από επάρκεια σε μια γνωστική περιοχή (Resnick, 1987:44-50 ; Maclure & Davies, 1991 ; Beyer,1988). Όλοι όμως φαίνονται να συμφωνούν ότι η σκέψη και η μάθηση η ίδια διδάσκονται με ευχέρεια όταν έχουν καλλιεργηθεί οι συνήθειες και οι προδιαθέσεις και όταν η διδασκαλία αποκτήσει μια νέα κουλτούρα που ευνοεί τη γνωστική στρατηγική, την επινόηση και διακίνηση ιδεών, την κριτική σκέψη, την αιτιολογία και την αυτονομία για μάθηση. Η άποψη για τη μάθηση συνηθειών για διαχείριση γνώσεων και πληροφοριών κερδίζει έδαφος και στο δικό μας πρόγραμμα. Η ιδέα προέρχεται από τους Costa & Kallick (2000) που παρουσιάζουν «δεκαέξι συνήθειες του μυαλού» οι οποίες διευκολύνουν την ανακάλυψη, εξερεύνηση και κριτική στάση απέναντι σε περίπλοκες, αιγυματικές και διφορούμενες καταστάσεις. Εδώ το πρόγραμμα γίνεται πιο επιλεκτικό και αναπτυξιακό, καθώς βασίζεται σε μεταφορά στάσεων, διαθέσεων, γενικών αρχών, διαδικασιών σκέψης, και τρόπων δράσης. Αυτά τα είδη μάθησης μεταφέρονται συχνότερα (Φλουρής, 2000:12)

επιμονή
χειρισμός της παρόρμησης
απάντηση με σεβασμό και απορία
ακρόαση με κατανόηση και ενσυναίσθηση
σκέψη με ευελιξία
σκέψη για σκέψη
προσπάθεια για ακρίβεια
τοποθέτηση ερωτημάτων-προβλημάτων
επικοινωνία με σαφήνεια και ακρίβεια
συλλογή δεδομένων
δημιουργικότητα - ανανέωση
ανάληψη ρίσκου
σκέψη με ανεξαρτησία
ανοιχτή διάθεση για δια-βίου μάθηση

(Coste & Kallick, ο.π.)

Για να γίνουν αυτά δε είναι αρκετή μόνο η παρώθηση. Χρειάζεται εισαγωγή των μαθητών σε στρατηγικές με οδηγίες, τρόπους έρευνας και χειρισμού δεδομένων, παραδείγματα, ενημέρωση για το είδος των λύσεων και κατάλληλη ανατροφοδότηση. Όλα αυτά με στόχο να πάρουν ενεργά μέρος και να αποκομίσουν εμπειρίες επιτυχίας όλοι οι μαθητές. Η διερευνητική μορφή διδασκαλίας που παράγεται από την μετατροπή των θεμάτων σε προβλήματα και υποθέσεις για

επεξεργασία είναι μια τεχνική που φιλοξενεί πολλά από αυτά που ως τώρα αναφέρθηκαν και (Μασσιάλας, 1984 ; Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1997).

Οι συντάκτες προγραμμάτων δεξιοτήτων σκέψης για εκπαιδευτικά συστήματα ή περιφέρειες είναι χρήσιμο να συντονίσουν με προσοχή τη διάχυση και την αξιολόγηση των εμπειριών, αφού λάβουν υπ' όψη τους ότι

- οι μαθητές δε γίνονται κατ' ανάγκη καλύτεροι στοχαστές από το καθημερινή εργασία στο σχολείο
 - οι δεξιότητες είναι εφαρμόσιμες σε πολλά μαθήματα
 - κανείς δε μπορεί να διδάξει όλες τις δεξιότητες σε ένα σχολικό έτος ή στο πλαίσιο ενός μαθήματος
- Χωρίς σχέδιο, ένας δάσκαλος θα διδάξει μόνο τις δεξιότητες εκείνες που ο ίδιος γνωρίζει καλά.
 - Οι ικανότητες σκέψης αναπτύσσονται σταδιακά και μακροπρόθεσμα

Δ. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Τα μαθήματα που ακολουθούν προσπαθούν να αγγίξουν τις χορδές της αντίληψης, σκέψης και ευαισθησίας σε μαθητές με αλλιώτικο χαρακτήρα, επίδοση και τρόπο μελέτης. Κάθε μεγάλη ή μικρή μαθησιακή ομάδα φιλοξενεί 'ακτιβιστές', στοχαστές, πραγματιστές, θεωρητικούς (οπτικούς), ακουστικούς και πρακτικούς τύπους μαθητών. Αν και τα μαθήματα δε μετρούν επιδόσεις, από τη στιγμή που η διάταξη είναι ανοδική, η προσδοκία για τους μέτριους και αδύνατους μαθητές είναι να παρακολουθήσουν όσο γίνεται περισσότερα μαθήματα, να παραδίδουν μόνο ό,τι καταφέρνουν, να βοηθούνται ατομικά, πάνω απ' όλα να αποκτήσουν μια χρήσιμη εμπειρία.

1	Μαθαίνω να διαλέγω, να ταξινομώ και να βάζω σε κατηγορίες	Εξοικείωση και χρήση της έννοιας «κριτήριο» σε νοητικές δραστηριότητες και πρακτικές αναθέσεις επιλεκτικής έρευνας
2	Μαθαίνω να καταλαβαίνω μια διήγηση	Διάλεξη ή αφήγηση και ασκήσεις κατανόησης του περιεχομένου
3	Μαθαίνω να περιγράψω χαρακτηριστικά	Διάκριση και περιγραφή διακριτικών γνωρισμάτων σε ένα έργο τέχνης, ένα τοπίο, ένα πρόσωπο, ένα πρόβλημα, έναν ήρωα.
4	Μαθαίνω να καταλαβαίνω σημασίες	Ασκήσεις κατανόησης και συζήτησης δυσκολιών πάνω σε έννοιες από διαφορετικές γνωστικές περιοχές
5	Μαθαίνω να παραφράζω	Αξιοποιώ τις εκφραστικές

		<p>δυνατότητες της Ελληνικής Γλώσσας για να αλλάζω τα λόγια σε κείμενα χωρίς να αλλάζει το νόημα. Δίνονται φύλλα δραστηριοτήτων με οδηγίες</p>
6	Μαθαίνω να αφηγούμαι.	Καθοδήγηση και ενθάρρυνση για αναπαραγωγή βιωμάτων και γραπτού με συνεχή και ορθό προφορικό λόγο
77	Μαθαίνω να κρίνω	Ενθάρρυνση για διαμόρφωση και διατύπωση απόψεων για πράξεις, γεγονότα, καταστάσεις, απόψεις συγγραφέων, απόψεις δασκάλου και συμμαθητών
8	Μαθαίνω να κάνω 'προτάσεις'	Επινόηση τρόπων για βελτίωση καταστάσεων («πώς να») Εκτίμηση καταλληλότητας των προτάσεών μου σε σύγκριση με εκείνες των άλλων
9	Μαθαίνω να διακρίνω τις ιδέες από την πραγματικότητα.	Ασκήσεις πάνω σε κείμενα που συνδυάζουν γεγονότα και απόψεις.
10	Μαθαίνω να δοκιμάζω λύσεις για ένα σύνθετο πρόβλημα.	Δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές με στόχο να διατυπωθούν διαφορετικές σκέψεις και σχέδια δράσης
11	Μαθαίνω να αντιστρέφω ένα απλό πρόβλημα.	Τα ερεθίσματα θα είναι και από τα Μαθηματικά αλλά και από την καθημερινή πραγματικότητα
12	Μαθαίνω να συζητώ και να αποφασίζω μέσα στην ομάδα.	Ανταλλαγή απόψεων από τα μέλη μιας ομάδας με προσδοκία, και οδηγίες διαδικασίας. Αναθέσεις για λήψη αποφάσεων σε θέματα που προκαλούν ηθικά διλήμματα, εναλλακτικές λύσεις και διαφορές.

13	Μαθαίνω να εκφράζομαι δημιουργικά	Μαθαίνω να σκέπτομαι με συνειρμούς και ποιητικό τρόπο
14	Μαθαίνω να χρησιμοποιώ τη φαντασία μου	Ασκήσεις επινόησης καταστάσεων που βοηθούν ανθρώπους και λύνουν προβλήματα
15	Μαθαίνω να εξηγώ τα συναισθήματά μου	Εξαγωγή συναισθημάτων μέσα από κείμενα, γεγονότα και αφηγήσεις με τρόπο που προάγει την ανακάλυψη
16	Μαθαίνω πώς σκέφτεται ένας συγγραφέας	Σχέδιο εργασίας « Ο μικρός συγγραφέας»
17	Μαθαίνω πώς σκέπτομαι πριν γράψω μια έκθεση	Σαφήνεια, συνοχή και πλούσιο περιεχόμενο
18	Μαθαίνω να εξερευνώ ένα λογοτεχνικό κείμενο	Μελέτη-ανάλυση σε ένα γλωσσικό κείμενο μέσα από το DVD «Το κυνήγι του θησαυρού»
19	Μαθαίνω να συνοψίζω	Τοποθέτηση θεματικών τίτλων σε παραγράφους κειμένων και γραφή περιλήψεων με ερωτήματα και οδηγίες
20	Μαθαίνω να μελετώ γρήγορα και αποδοτικά	Μεθοδικά σχέδια μελέτης για καθημερινές εργασίες Σχέδιο εργασίας ‘ Ο δάσκαλος στο σπίτι ’
21	Μαθαίνω να ανακαλύπτω και να ανακοινώνω προβλήματα	Εντοπισμός και επινόηση προβλημάτων και θεμάτων για διερεύνηση από την προσωπική, σχολική, κοινωνική εμπειρία. Χρήση λογοτεχνικών κειμένων, συνέντευξης ως μέσου περιγραφικής έρευνας και ερωτηματολογίου για τα ενδιαφέροντα των μαθητών
22	Μαθαίνω να βρίσκω λύσεις στα προβλήματα που ανακαλύπτω	Επινόηση ή ανακάλυψη τρόπων και προϋποθέσεων επίλυσης σύγχρονων ανθρώπινων προβλημάτων

23	Μαθαίνω να διερευνά	Επεξεργασία προτάσεων και θέσεων για να διαπιστωθεί αν είναι βάσιμες ή αβάσιμες. Η επαλήθευση ή απόρριψη θα γίνει μετά από συγκέντρωση αποδεικτικού υλικού από πηγές και καθημερινή ζωή. Διευκόλυνση με γραπτές οδηγίες
24	Μαθαίνω να πείθω, να διαπραγματεύομαι και να κάνω συμφωνίες	Υπόδυση ρόλων σε καταστάσεις σύγχρονης πραγματικότητας που ζητούν και συνιστούν αυτές τις ικανότητες
25	Μαθαίνω να κρίνω τον εαυτό μου	Αυτοχαρακτηρισμός και αυτοκριτική με όση ακρίβεια και αντικειμενικότητα είναι δυνατή. Θα προηγηθεί διανομή μιας λίστας με περιγραφικά επίθετα και θα συζητηθεί η σημασία του καθενός. Τα παιδιά σημειώνουν ό,τι τους αφορά προσωπικά και στη συνέχεια τα εξηγούν σε γραπτή έκθεση. για ειλικρίνεια, τα παιδιά θα γνωρίζουν ότι το δοκίμιο αυτό θα ζητηθεί Ως κίνητρο από δάσκαλο για να τους γνωρίσει καλύτερα και να εργαστεί καλύτερα...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ελληνική

1. Κουτσελίνη, Μ.(1997). 'Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η εγκυρότητά τους για εκπαίδευση που προσανατολίζεται στον 21^ο αιώνα. Τα Α.Π στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση' Στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΔΟΕ – ΠΟΕΔ (εισήγηση). Αθήνα: Επιστημονικά Βήμα ΔΟΕ.
2. Κουτσελίνη Ιωαννίδου, Μ.(2001). 'Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία – έρευνα – πράξη?'. Λευκωσία
3. Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1997). 'Διερεύνηση και διδασκαλία'. Αθήνα, Γρηγόρης.- Επιστήμες της Αγωγής.
4. Μασσιάλας, Β.(1984). 'Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής'. Αθήνα, Γρηγόρης-Επιστήμες της Αγωγής
5. Φλουρής, Γ. (2000). (7^η εκδ). 'Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση'. Αθήνα: Γρηγόρης.-- Επιστήμες της αγωγής

ξενόγλωσση

1. Costa, A. & Kollick, B. (2000). (eds). **Habits of mind**. Virginia: ASCD.
2. Delors, J. (1998). 'Learning: the treasure within'. In International Commission on Education for the 21st Century: **Education the necessary Utopia**. Unesco Publishing
3. Eisner, E. (1996). (2nd). **Cognition and Curriculum** London: Paul Chapman Publishing Ltd
4. Gardner, H. (1983). **Multiple Intelligences: The theory in practice**. New York: Basic Books
5. Grundy, S. (1987). (μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). **Αναλυτικό πρόγραμμα : προϊόν ή πράξις ; Αθήνα, Σαββάλας**
6. Habermas, J. (1972). **Knowledge and Human Interests**. London: Heinemann
7. MacLure, S. & Davies, P. (1991). (eds). **Learning to think thinking to learn** Oxford: Pergamon Press
8. Perkins, D. (1992). **Smart Schools: from training memories to training minds**. New York: The Free Press.
9. Resnick, L. (1987). **Education and learning to think**. Washington, D. C.: National Academy Press.
10. Smith, I. **The 7 big messages about learning**. Learning Unlimited – the Learning Consultancy (website: www.learningunlimited.com)