



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΜΣ «ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ- ΔΙΑ
ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΕ ΘΕΜΑ:**

**«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ»**

**ΧΡΗΣΤΟΥ ΜΑΡΙΑ
Α.Μ.: 212224**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΚΟΚΚΟΣ ΑΛΕΞΗΣ**

**ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΒΡΕΤΤΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΚΟΝΤΑΚΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ**

**ΑΘΗΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2015**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης, τόσο με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων παραδοχών, όσο και με την έννοια της αναλυτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 11 – 12 ετών μέσω της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην διδακτική αξιοποίηση της τέχνης, ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού.

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η εργασία περιλαμβάνει τις απόψεις σημαντικών κοινωνιολόγων, ψυχολόγων και παιδαγωγών για την ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στις μέρες μας, ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τις απόψεις σημαντικών μελετητών για τη συμβολή της Τέχνης ως προς την ανάπτυξη των εν λόγω ικανοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με την οποία παρατηρείται έλλειψη ως προς την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων, προχωρούμε στην παρουσίαση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» ως μία πρόταση διδασκαλίας στο Δημοτικό, στόχος της οποίας είναι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών, ως αμφισβήτηση των στερεότυπων και λανθασμένων αντιλήψεών τους, και κατ' επέκταση η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησής τους.

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους με μαθητές που φοιτούσαν στην τελευταία τάξη του Δημοτικού ενός σχολείου της περιοχής των δυτικών προαστίων της Αθήνας, έδειξαν πως η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται για την αμφισβήτηση των στερεότυπων αντιλήψεων των μαθητών για κάποιο θέμα που εξετάζεται, όπως επίσης και για την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων τους στις οποίες έχουμε εστιάσει, σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», φάνηκε και η σημασία της συστηματικής αξιοποίησης της Τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία, ως μέσο καλλιέργειας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, με την έννοια της αναλυτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης.

ABSTRACT

This thesis is about the development of the “soft skills” of critical thinking, as a means of questioning the stereotype assumptions, as well as with the meaning of analytical thought, creativity and empathy, to students aged 11 – 12 years old of Primary School, through the implementation of the method “Transformative Learning through the Aesthetic Experience”. This particular method is based on the didactical application of art, as a means of developing critical thinking.

The theoretical framework on which this thesis is based includes the opinions of great sociologists, psychologists and educators about the need to cultivate and develop the “soft skills” of critical thinking, creativity and empathy nowadays, starting through Primary Education, as well as the opinions of great scholars regarding the contribution of Art to the development of these particular “soft skills”. Taking into consideration the situation that exists in greek schools nowadays, according to which there is a lack of development of “soft skills”, we continue with the presentation of the method “Transformative Learning through the Aesthetic Experience”, as a didactical proposal in Primary School, which aims to the development of students’ critical thinking, forcing them to doubt their stereotype and wrong perspectives, as well as to cultivate their creativity and empathy.

The findings of the quality research that took place during a school year with students in the last grade of Primary School at a school in the west suburbs of Athens, indicated that this particular method mobilizes students to reflect on their stereotype assumptions for a subject that is being examined, as well as to develop the “soft skills” we have focused on, in real teaching conditions. Besides, the importance of the systematic use of Art in the teaching act, as a means of cultivation and development of critical thinking, as analytical way of thinking, creativity and empathy, was featured through the implementation of the method “Transformative Learning through the Aesthetic Experience”.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT.....	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
1. Ανάγκη ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων στις μέρες μας.....	12
1.1 Οι αλλαγές στην κοινωνία, την εργασία, την οικογένεια και τα νέα πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής ζωής.....	12
1.2 Οι θέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας	14
2. Οι απόψεις του Robert Kegan	18
2.1 Οι «πνευματικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής».....	18
2.2 Τα στάδια συνειδητοποίησης σύμφωνα με τη θεωρία του Robert Kegan	18
2.3 Οι οριζόντιες ικανότητες ως «γέφυρα» μετάβασης από την εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση	22
3. Η σημασία ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της «καλής σκέψης», της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση παραδοχών, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης.....	27
3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	27
3.2 Κριτική σκέψη – Θεωρητικές προσεγγίσεις	30
3.2.1 Η κριτική σκέψη ως «καλή σκέψη».....	30
3.2.1.1 Οι απόψεις των Ennis, Norris, Paul, Glaser, Scriven, Haynes	30
3.2.1.2 Συζήτηση – σύνοψη των απόψεων των μελετητών της κριτικής σκέψης ως «καλής σκέψης»	35
3.2.2 Ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον John Dewey	36
3.2.3 Η έννοια του κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τον Stephen Brookfield.....	38
3.2.4 Συζήτηση.....	40
3.3 Δημιουργική σκέψη – Δημιουργικότητα.....	44
3.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης – δημιουργικότητας.....	44
3.3.2 Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία.....	45
3.4 Ενσυναίσθηση	47
3.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση συναισθηματικής νοημοσύνης – ενσυναίσθησης.....	47
3.4.2 Χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης.....	48
3.4.3 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στους διάφορους τομείς της ζωής μας	49
3.5 Ανάγκη ισόρροπης ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων	51

4.	Η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων στο ελληνικό σχολείο	55
4.1	Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης στην Ελλάδα.....	55
4.2	Αιτίες έλλειψης ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών.....	56
5.	Η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων μέσω της Τέχνης	69
5.1	Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	69
5.2	Ο ρόλος της Τέχνης ως προς την ανάπτυξη της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης.....	70
5.2.1	Οι απόψεις του Gardner	71
5.2.2	Οι απόψεις του Eisner.....	71
5.2.3	Οι απόψεις του Perkins.....	73
5.2.4	Οι απόψεις των Dewey, Sartre, Greene.....	74
5.3	Έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας – Οι απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Κορνήλιου Καστοριάδη.....	76
5.4	Εκπαιδευτικά – Επιμορφωτικά Προγράμματα που αξιολογούν την Τέχνη.....	79
6.	Η μέθοδος «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» .82	
6.1	Η ανάγκη εφαρμογής της μεθόδου	82
6.2	Θεωρητικά θεμέλια της μεθόδου	82
6.3	Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου.....	84
6.4	Η συμβολή της μεθόδου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών, της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης	88
6.5	Η αξιοποίηση της μεθόδου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	91
B.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	93
1.	Διάρθρωση έρευνας.....	93
1.1	Σκοπός έρευνας – στόχοι έρευνας	93
1.2	Δείγμα έρευνας	93
1.3	Ερευνητικά ερωτήματα.....	95
1.4	Περιορισμοί έρευνας	95
1.5	Μέθοδος έρευνας	96
1.6	Μέσα συλλογής δεδομένων	97
1.6.1	Παρατήρηση.....	97
1.6.2	Ερωτηματολόγια	98
1.6.3	Ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των μαθητών.....	99
1.6.4	Κριτήρια ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων των μαθητών	100
2.	Παρουσίαση δεδομένων της έρευνας	104
2.1	Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	104

2.2	<i>Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας μέσα από τα έξι στάδια της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»</i>	104
Γ΄ ΜΕΡΟΣ:	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	122
1.	Εξαγωγή συμπερασμάτων	122
2.	Συζήτηση	127
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	133
	Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	133
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	136
	Διαδικτυακές Βιβλιογραφικές Αναφορές	138
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	140

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές των τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διανύουν ένα πολύ απαιτητικό στάδιο της ζωής τους, κατά το οποίο αφενός διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και αφετέρου προετοιμάζονται για να μεταβούν όσο το δυνατόν πιο ομαλά από το στάδιο της εφηβείας στο στάδιο της ενηλικίωσης. Το περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν οι σημερινοί μαθητές αυτής της ηλικίας και αυριανοί πολίτες της χώρας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ανάλογα με το πόσο υποστηρικτικό, ή όχι, είναι για αυτούς. Σε ό,τι αφορά στην υποστήριξη που τους προσφέρεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, βασικό ρόλο παίζουν οι καθημερινές επιλογές των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς:

- α) τα μέσα και τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων,
- β) τη διαχείριση των αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά κατά την εκπαιδευτική διεργασία, και τέλος
- γ) την αντιμετώπιση των προσωπικών ανασταλτικών παραγόντων που επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και πολλές φορές τους κάνουν να είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε κάποια, ενδεχομένως, καινοτόμο μέθοδο ή προσέγγιση διδασκαλίας.

Η προαναφερθείσα κατάσταση που περιγράφηκε, σε συνδυασμό με τη ενδεκαετή διδακτική μου εμπειρία σε διάφορα Δημοτικά Σχολεία της Αττικής, διδάσκοντας τα τελευταία έξι χρόνια σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, αποτελούν τους λόγους για τους οποίους επιλέχτηκε ως πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κυρίως η τελευταία τάξη του Δημοτικού. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί μία ομάδα μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού, ηλικίας 11 – 12 ετών, ενός σχολείου των Αθηνών, στην περιοχή των δυτικών προαστίων, κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού έτους, ως προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων απόψεών τους για το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος, μέσω μίας συγκεκριμένης μεθόδου που ονομάζεται «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Επίσης, μελετήθηκε το ενδεχόμενο καλλιέργειας και ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης με την έννοια της αναλυτικής και τεκμηριωμένης σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης μέσα από την εφαρμογή της προαναφερθείσας μεθόδου. Η μέθοδος αυτή προέρχεται από τον χώρο

της εκπαίδευσης ενηλίκων και βασίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αποτελούσε το τμήμα με το οποίο συνεργαζόμουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους που διεξήχθη η έρευνα, γεγονός που διευκόλυνε την όλη διαδικασία, καθώς η ίδια εντάχθηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας και υλοποιούνταν κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης.

Η έρευνα που διεξήχθη ήταν μία ποιοτική έρευνα, μία μελέτη περίπτωσης, και ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, ορισμένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και η ανάλυση του λόγου, προφορικού και γραπτού, των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται με ραβδογράμματα και πίνακες.

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αποτελείται από έξι ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα αναφερόμαστε στην ανάγκη ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων στις μέρες μας. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τις ταχύτερες αλλαγές που παρατηρούνται στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, οι οποίες έχουν δημιουργήσει την ανάγκη ανάπτυξης διάφορων κοινωνικών ικανοτήτων που θα διευκολύνουν τον άνθρωπο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της ζωής του. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις θέσεις επίσημων διεθνών φορέων ως προς τη σπουδαιότητα που έχει η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων για τον σύγχρονο άνθρωπο.

Στη δεύτερη ενότητα αναφερόμαστε στις απόψεις του Αμερικανού ψυχολόγου, καθηγητή του Harvard University, Robert Kegan, για τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, οι οποίες έχουν δημιουργήσει στον άνθρωπο την ανάγκη ανάπτυξης νέων ικανοτήτων που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται συνοπτική αναφορά στις *«πνευματικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής»*. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η θεωρία του Kegan, περιγράφοντας τόσο τη σχέση «υποκειμένου – αντικειμένου», η οποία αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας του, όσο και τα στάδια συνειδητοποίησης από τα οποία διέρχεται το άτομο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο δεύτερο και τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης, τα οποία αφορούν τους εφήβους και τα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο της ενηλικίωσης. Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στη μετάβαση των νέων από το στάδιο της εφηβείας στο στάδιο της ενηλικίωσης, αναλύοντας τους λόγους για

τους οποίους η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων θεωρείται «γέφυρα» μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο.

Στην τρίτη ενότητα αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους εστιάζουμε στην ανάγκη ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στους μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών, που διανύουν τα πρώτα στάδια της εφηβείας. Μετά τις εισαγωγικές παρατηρήσεις στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της ενότητας, στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί εννοιολογική προσέγγιση της κριτικής σκέψης τόσο με την έννοια της αναλυτικής και τεκμηριωμένης σκέψης, στην οποία αναφερόμαστε με τον όρο «καλή σκέψη», όσο και με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων παραδοχών για κάποιο θέμα, στην οποία αναφερόμαστε με τον όρο «κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση παραδοχών», μέσα από τις απόψεις σημαντικών μελετητών των ρευμάτων της Αναλυτικής Φιλοσοφίας και Λογικής, του Πραγματισμού και της Κριτικής Θεωρίας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη δημιουργικότητα, η οποία προσεγγίζεται εννοιολογικά. Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της ενσυναίσθησης. Αρχικά γίνεται λόγος γενικά για τη συναισθηματική νοημοσύνη και κατόπιν εστιάζουμε στην εννοιολογική προσέγγιση και στα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί μία από τις βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κατόπιν, αναφερόμαστε στον ρόλο που παίζει η ενσυναίσθηση στους διάφορους τομείς της ζωής μας (π.χ. προσωπικό, εργασιακό, διαπροσωπικό). Στο πέμπτο κεφάλαιο εστιάζουμε στην ανάγκη ανάπτυξης των εν λόγω οριζόντιων ικανοτήτων στον ίδιο, κατά το δυνατόν, βαθμό προκειμένου το άτομο να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της σύγχρονης ζωής, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την καλλιέργεια των ικανοτήτων αυτών.

Στην τέταρτη ενότητα γίνεται λόγος για την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στο ελληνικό σχολείο. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα μέσα από στοιχεία ερευνών που έχουν διεξαχθεί για την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε να εντοπίσουμε τις αιτίες έλλειψης ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών.

Στην πέμπτη ενότητα γίνεται λόγος για τη συμβολή της Τέχνης ως προς την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων. Μετά τις εισαγωγικές παρατηρήσεις του πρώτου κεφαλαίου της ενότητας, στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται οι απόψεις

σπουδαίων μελετητών για τη συμβολή των τεχνών ως προς την ανάπτυξη της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Κορνήλιου Καστοριάδη σε σχέση με τη συμβολή των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην ανάπτυξη της «κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση παραδοχών». Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που αξιοποιούν την Τέχνη ως εκπαιδευτικό μέσο ανάπτυξης οριζόντιων ικανοτήτων τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό.

Στην έκτη ενότητα του θεωρητικού μέρους γίνεται εκτενής αναφορά στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ανάγκη εφαρμογής της μεθόδου με βάση τα στοιχεία μιας διακρατικής έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται αναλυτικά οι θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίζεται η μέθοδος. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται εκτενώς τα έξι στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Στο τέταρτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με τη συμβολή της συγκεκριμένης μεθόδου ως προς την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες έχουμε εστίασει. Τελειώνοντας, στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ωφέλιμο να αξιοποιείται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος το οποίο περιλαμβάνει δύο ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η διάρθρωση της έρευνας, δηλαδή το γενικότερο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι περιορισμοί της έρευνας. Τα παραπάνω αναφέρονται αναλυτικά στα κεφάλαια 1 – 4 αυτής της ενότητας. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας, περιγράφοντας αναλυτικά τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια και η ανάλυση περιεχομένου του λόγου των μαθητών.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας με συγκεκριμένα παραδείγματα, πίνακες και ραβδογράμματα, όπως επίσης και η ανάλυση και επεξεργασία των συγκεκριμένων ευρημάτων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το τρίτο μέρος στο οποίο επιχειρείται αρχικά η εξαγωγή συμπερασμάτων από την έρευνα που διεξήχθη, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο αυτού του μέρους ακολουθεί συζήτηση και συνολική συνεκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας. Επίσης, προτείνονται τρόποι περαιτέρω αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ανάγκη ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων στις μέρες μας

1.1 Οι αλλαγές στην κοινωνία, την εργασία, την οικογένεια και τα νέα πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής ζωής

Στην εποχή μας, η είσοδος των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη ζωή μας, έχει επιφέρει αλλαγές στα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας. Η γνώση αρχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία παραγωγής και πλέον θεωρείται – μαζί με την εργασία, το κεφάλαιο και τους φυσικούς πόρους – ως μέσο για την οικονομική εξέλιξη του κράτους. Παράλληλα, η χρήση της γνώσης με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο, αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του σύγχρονου ανθρώπου στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη μας την κρίση που επικρατεί στις μέρες μας σε διεθνές επίπεδο, η συνεχής αύξηση και εξειδίκευση της γνώσης, με τη στενή σημασία του όρου της, δεν επαρκεί ώστε να βοηθήσει τον σύγχρονο άνθρωπο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας που ζει. Προκειμένου να αντιμετωπίσει τα καθημερινά αδιέξοδα και διλήμματα, χρειάζεται να βρίσκει εναλλακτικές πορείες, να αναθεωρεί τις παγιωμένες και στερεότυπες αντιλήψεις του, να προβληματίζεται σε σχέση με ό,τι του παρουσιάζεται ως δεδομένη κατάσταση, να κρίνει τις ίδιες του τις πράξεις, να αποκτά μία κριτική στάση απέναντι στην κατάρρευση των κοινωνικών αξιών (Τσουκαλάς, 2013).

Επίσης, οι αλλαγές που παρατηρούνται στον χώρο της εργασίας λόγω της διεθνοποίησης της οικονομίας και της ευρύτατης χρήσης των νέων τεχνολογιών, δημιουργούν νέες απαιτήσεις για τους εργαζόμενους. Οι εργαζόμενοι και οι δυνητικά εργαζόμενοι δεν χρειάζεται απλά να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους σχετικά με το αντικείμενο εργασίας τους, αλλά κυρίως να αναπτύσσουν βασικές ικανότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να προσαρμόζονται στις αλλαγές και ταυτόχρονα να συνεχίζουν να είναι παραγωγικοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με έρευνες, ο σύγχρονος εργασιακός τομέας απαιτεί από τους εργαζόμενους να αυτοδιορθώνονται, να αυτοαξιολογούνται, να προσπαθούν συνεχώς να αυτοβελτιώνονται, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να τις φέρνουν εις πέρας επιτυχώς. Επίσης, χρειάζεται να μπορούν να θέτουν όρια στις ενδεχόμενες φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο εργασίας τους, να μην παραμένουν προσκολλημένοι σε όσα διδάχτηκαν από τους πιο

έμπειρους ή σε έναν συγκεκριμένο τρόπο εργασίας ο οποίος ενδεχομένως να αποδίδει, αλλά να θεωρείται πλέον ξεπερασμένος, και ταυτόχρονα να είναι ανοιχτοί στην αξιοποίηση νέων ιδεών και καινοτόμων πρακτικών. Όλα τα παραπάνω, τα οποία εξασφαλίζουν την επιτυχία και την ανέλιξη στον χώρο εργασίας, δεν σχετίζονται με τον δείκτη νοημοσύνης, τις ακαδημαϊκές γνώσεις, τις επιπλέον σπουδές και την εξειδίκευση των εργαζομένων, αλλά με την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων που θα τους διευκολύνουν να αντιμετωπίζουν την εργασία τους με κριτικό και ταυτόχρονα δημιουργικό τρόπο, να επιλύουν αποτελεσματικά τις ενδεχόμενες συγκρούσεις και ταυτόχρονα να νιώθουν ικανοποίηση από το εργασιακό τους αποτέλεσμα (Kegan, 1994). Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Goleman, η διακεκριμένη επίδοση στην εργασία δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της αύξησης των εξειδικευμένων γνώσεων των εργαζομένων, αλλά της συναισθηματικής ικανότητας, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Goleman, 2011).

Επιπροσθέτως, η κρίση στον παραδοσιακό θεσμό της ελληνικής οικογένειας που παρατηρείται στις μέρες μας, έχει δημιουργήσει προβλήματα τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων, όσο και στον ίδιο τον ψυχισμό τους. Η εξέλιξη του θεσμού της οικογένειας και η προσπάθειά της να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, έχει δημιουργήσει σύγχυση των οικογενειακών αξιών που θεωρούνταν δεδομένες σε παλιότερες εποχές και οι οποίες σχετίζονται με τις απόψεις μας για τον ρόλο του άντρα, της γυναίκας, των παιδιών, των συζύγων. Ο άνθρωπος μη μπορώντας να εξηγήσει αυτή τη σύγχυση με λογική ανάλυση, χρειάζεται να αναπτύξει νέες ικανότητες, ώστε να μπορεί να επαναπροσδιορίσει τη ζωή του και τον ρόλο του εντός της οικογένειας και επίσης να καταφέρει να προσαρμοστεί στις παρούσες αβέβαιες συνθήκες (Κατάκη, 2012).

Τέλος, τα πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικής ζωής που προβάλλονται ως δεδομένα κυρίως μέσω των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και υποστηρίζονται έμμεσα από το οικογενειακό περιβάλλον, τους κοινωνικούς φορείς, ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν στους νέους και κυρίως στους εφήβους εξιδανικευμένες και υψηλές απαιτήσεις για τη μετέπειτα ζωή τους. Τα πρότυπα της επιτυχημένης και ευτυχισμένης ζωής, της καθ' όλα δίκαιης κοινωνίας, της ελεύθερης και χωρίς περιορισμούς επιλογής επαγγέλματος και ταυτόχρονα της επαγγελματικής επιτυχίας με υψηλές αποδοχές, η οποία θα τους εξασφαλίσει μία άνετη ζωή και ένα ποιοτικό βιοτικό επίπεδο, δημιουργούν στους εφήβους και στους ενήλικους νεαρής

ηλικίας μία εσφαλμένη εντύπωση για το πώς θα διαμορφωθεί η μετέπειτα ζωή τους. Άτομα τα οποία δεν θα έχουν καλλιεργήσει την ευελιξία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την πρωτοβουλία, την ενσυναίσθηση, τη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων τους από την παιδική τους ηλικία, δύσκολα θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες ζωής που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι σε κάθε τομέα της ζωής τους. Λαμβάνοντας υπόψη μας και την κρίση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια, είναι πολύ λίγοι εκείνοι που θα καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Οι περισσότεροι θα χρειάζεται να ισορροπούν μεταξύ της σταθερότητας και της αστάθειας, επαναπροσδιορίζοντας την ταυτότητά τους σε μία κατά βάση ανταγωνιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Simonsen & Illeris, 2014).

1.2 Οι θέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο ότι τόσο η αύξηση της ακαδημαϊκής γνώσης, όσο και η απλή εξειδίκευση του σύγχρονου ανθρώπου σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα, δεν είναι αρκετές ώστε να είναι σε θέση να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της πλουραλιστικής κοινωνίας και να εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό πλαίσιο ζωής και εξέλιξης. Προκύπτει επομένως η ανάγκη για τον σύγχρονο άνθρωπο να αναπτύξει παράλληλα με τις βασικές του ικανότητες (π.χ. επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, μαθηματική και ψηφιακή ικανότητα, χρήση τεχνολογίας) και ορισμένες οριζόντιες ικανότητες διά βίου μάθησης, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η ενσυναίσθηση.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι επίσημοι φορείς, όπως το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (I.L.O.), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO), αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των εν λόγω ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, τον Δεκέμβριο του 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συγκρότησαν ένα πλαίσιο σχετικά με τις βασικές οριζόντιες ικανότητες για τη διά βίου μάθηση. Ο όρος ικανότητα είναι ευρύτερος του όρου δεξιότητα και χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την «*αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη*» (ΣΕΒ, 2014, σελ. 25). Το πλαίσιο αναφοράς που προτάθηκε

περιελάμβανε οχτώ (8) βασικές ικανότητες, δηλαδή ικανότητες «τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση» (Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L 394/13, 30.12.2006). Οι προτεινόμενες βασικές ικανότητες είναι οι παρακάτω:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες.
3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.
4. Ψηφιακή ικανότητα.
5. Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).
6. Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.
7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα.
8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση. (βλ. όπ, 2006)

Εκτός όμως από τις συγκεκριμένες βασικές ικανότητες, υπάρχουν και άλλες οριζόντιες ικανότητες, τις οποίες χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα σε ικανοποιητικό βαθμό για την ομαλή ένταξη και εξέλιξή τους στην κοινωνία. Αυτές οι ικανότητες αποτελούν κοινά γνωρίσματα όλων των βασικών ικανοτήτων και είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων, η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων.

Παράλληλα, σύμφωνα με την Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, βασικοί στόχοι του Ευρωπαϊκού Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας (159/ 28 – 03 – 2008) ήταν, μεταξύ άλλων, η προώθηση της δημιουργικότητας και η ικανότητα καινοτομίας ως σημαντικές ικανότητες για όλους, η ενίσχυση της δημιουργικότητας στα παιδιά και στους νέους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που να εστιάζουν περισσότερο στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων και στην αξιοποίηση των δημιουργικών τεχνών, η ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της θετικής στάσης απέναντι στις αλλαγές, ως ικανότητες ανάπτυξης της καινοτομίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008).

Επίσης, ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (I.L.O.) αναφέρει ότι στον τομέα της σύγχρονης εργασίας είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων. Οι εργοδότες οι οποίοι έχουν αναπτύξει βασικές οριζόντιες ικανότητες, εμπνέουν τους εργαζομένους και διατηρούν θετικό κλίμα στον χώρο εργασίας, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η παραγωγικότητα και να προσφέρεται χώρος για την ανάδειξη καινοτόμων ιδεών. Αντίστοιχα, οι εργαζόμενοι επωφελούνται από την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων, αναφέροντας ενδεικτικά ότι η επικοινωνία με όλους όσους συναναστρέφονται στον χώρο εργασίας τους γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, επιδιώκουν τη συνεργασία και έτσι αναπτύσσεται το πνεύμα ομαδικότητας, επιλύουν τις προβληματικές καταστάσεις που παρουσιάζονται με αποτελεσματικό τρόπο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την αξιωματική θέση του I.L.O. απέναντι στις οριζόντιες ικανότητες

Οι οριζόντιες ικανότητες βοηθούν τα άτομα να κατανοήσουν την αγορά εργασίας και να κάνουν περισσότερο ενημερωμένες επιλογές στα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της μισθωτής εργασίας, της αυτοαπασχόλησης, του συνδικαλισμού. Επίσης μας βοηθούν να γινόμαστε καλύτεροι πολίτες και να συμβάλουμε στην κοινότητά μας και στην κοινωνία [...] Οι οριζόντιες ικανότητες για την απασχολησιμότητα ενισχύουν οτιδήποτε κάνει κάποιος – στο σχολείο, στην εργασία και στο σπίτι. Επικοινωνούμε ανά πάσα στιγμή και χρησιμοποιούμε τις ΤΠΕ ολοένα περισσότερο καθημερινά. Κάποιος που εργάζεται μαζί με άλλους οργανώνεται καλά και είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τα προβλήματα αποτελεσματικά, συχνά προοδεύει στις σπουδές, έχει καλή επίδοση, και μπορεί να ανταπεξέλθει στην εργασία και στη ζωή γενικότερα [...] Αυτές οι ικανότητες ωφελούν όσους αναζητούν εργασία, τους εργαζόμενους και τους εργοδότες. (Brewer στο ΣΕΒ, 2014, σ. 20)

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών σε θέματα που αφορούν, ενδεικτικά, την υγεία των ατόμων (π.χ. πρόληψη σε σχέση με τη χρήση ναρκωτικών, αποφυγή κάθε είδους εθισμού), τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την προστασία του περιβάλλοντος και ολόκληρου του πλανήτη, την αειφόρο ανάπτυξη. Για τους λόγους αυτούς είναι χρήσιμο οι εν λόγω ικανότητες να αρχίσουν να καλλιεργούνται από τη

νεαρή ηλικία, δεδομένου του ότι στο στάδιο της εφηβείας ή της προεφηβείας τα αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις δεν έχουν καθιερωθεί πλήρως και επιδέχονται ακόμα κάποιου είδους μετασχηματισμό (WHO, 1994).

Με βάση τα παραπάνω, συγκλίνουμε στο ότι το σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό θεσμό για την καλλιέργεια των οριζόντιων ικανοτήτων, αφού:

- α) αποτελεί ένα βασικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης για τους μαθητές,
- β) σε ό,τι αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η 10χρονη φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική και δωρεάν, επομένως προσφέρεται ένα εύλογο χρονικό διάστημα για την ανάπτυξή τους ως ένα βαθμό, και
- γ) υπάρχει δυνατότητα αξιολόγησης των συγκεκριμένων ικανοτήτων βραχυπρόθεσμα και σε μικρή κλίμακα (π.χ. κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς για ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών μίας τάξης) ή μακροπρόθεσμα και σε μεγάλη κλίμακα, μέσω εκπαιδευτικών ερευνών που διενεργούνται κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

2. Οι απόψεις του Robert Kegan

2.1 Οι «πνευματικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής»

Σε συνδυασμό με τις αβέβαιες και συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που ζούμε, και με βάση όλα τα παραπάνω, ο σύγχρονος τρόπος ζωής ωθεί τον άνθρωπο να αναλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, π.χ. γονιός, σύζυγος, επαγγελματίας, γιος – κόρη. Οι συγκεκριμένοι ρόλοι δεν παραμένουν στατικοί ως προς τα χαρακτηριστικά τους, αλλά μεταλλάσσονται συνεχώς καθώς επηρεάζονται από τις ραγδαίες εξελίξεις σε επίπεδο πληροφόρησης, τεχνολογίας και επικοινωνίας. Ο άνθρωπος προκειμένου να επιτύχει τον συγκερασμό όλων αυτών των ρόλων και ταυτόχρονα να ανταποκριθεί στις «πνευματικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής», χρειάζεται να αναπτύξει συγκεκριμένες κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες θα τον υποστηρίξουν ώστε να προβεί σε μία ποιοτική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζεται την καθημερινή του ζωή μέσα από αυτούς τους ρόλους (Kegan, 1994). Με αυτό το θέμα ασχολείται ο Robert Kegan στα δύο βασικά έργα του (1982, 1994), στα οποία αναφέρει ότι στις μέρες μας παρατηρείται μία μεγάλη απόσταση μεταξύ των πνευματικών απαιτήσεων που έχει από εμάς η σύγχρονη εποχή και των ικανοτήτων που έχουμε αναπτύξει, ώστε να τις ικανοποιήσουμε. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, και γενικότερα της ταυτότητας του εαυτού μας, είναι σταδιακή και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (π.χ. την κουλτούρα της κοινωνίας, το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουμε). Κατά τη διάρκεια της ζωής του το άτομο δεν εξελίσσεται απλά βιολογικά, αλλά αλλάζει τον τρόπο που νοηματοδοτεί την πραγματικότητα στην οποία ζει, σε γνωστικό, διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο. Αυτή η δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου εστιάζει στην *«εξέλιξη της συνείδησης, στο προσωπικό ξεδίπλωμα των τρόπων οργάνωσης της εμπειρίας, οι οποίοι δεν αντικαθίστανται απλώς καθώς μεγαλώνουμε, αλλά εντάσσονται σε πιο πολύπλοκα συστήματα του νου»* (Kegan, 1994, σ. 9).

2.2 Τα στάδια συνειδητοποίησης σύμφωνα με τη θεωρία του Robert Kegan

Ο Kegan εντοπίζει πέντε στάδια συνειδητοποίησης τα οποία χαρακτηρίζονται από την ποιοτική αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης της εμπειρίας μας. Πυρήνας αυτής της δομο – αναπτυξιακής προσέγγισης της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι η σχέση υποκειμένου – αντικειμένου. Διαστάσεις της σκέψης και των συναισθημάτων μας που λειτουργούν για εμάς ως «υποκείμενο», είναι δύσκολο να

εντοπιστούν και να ελεγχθούν, γιατί αποτελούν μέρος της ταυτότητάς μας, μας επηρεάζουν και είμαστε προσκολλημένοι σε αυτές. Αντιθέτως, αυτό που είναι «αντικείμενο» στη σκέψη, στη γνώση και στα συναισθήματά μας, δεν κατευθύνει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς μας, γιατί μπορούμε να στοχαστούμε πάνω σε αυτό, να το αξιολογήσουμε, να γίνουμε υπεύθυνοι για αυτό, να το συσχετίσουμε με κάτι άλλο. Ακριβώς επειδή δεν αποτελεί μέρος του όλου μας, μπορούμε να το διαχειριστούμε. «Έχουμε» αντικείμενο, «είμαστε» υποκείμενοι (Kegan στο Mezriow & Συνεργάτες, 2007). Αυτό που μας απασχολεί επομένως, είναι η διεργασία κατά την οποία αυτό που ήταν «υποκείμενο» στο αντιληπτικό μας σύστημα, γίνεται «αντικείμενο», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο στοιχεία της γνώσης και της εμπειρίας μας με τα οποία ήμασταν απόλυτα ταυτισμένοι και συνδεδεμένοι, πλέον τα μετατρέπουμε και τα αντιμετωπίζουμε ως αντικείμενο, δηλαδή τα αντιμετωπίζουμε πιο στοχαστικά και αντικειμενικά, εννοώντας πως είμαστε σε θέση να τα ελέγχουμε και να τα χειριζόμαστε αποτελεσματικά, να τα συσχετίζουμε και αναλόγως να τα ενσωματώνουμε ή να τα απορρίπτουμε (Debold στο Enlightenment Magazine, 2002). Στη συνέχεια, αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά των πέντε σταδίων συνειδητοποίησης.

Στο 1^ο στάδιο συνειδητοποίησης, το οποίο αφορά τις ηλικίες 2 – 6 ετών περίπου, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα υπό το πρίσμα της φαντασίας. Η σκέψη τους είναι περισσότερο *«φανταστική και παράλογη, τα συναισθήματά τους αυθόρμητα και ρευστά, η κοινωνική τους επαφή εγωκεντρική»* (Kegan, 1994, σ. 29).

Στο 2^ο στάδιο συνειδητοποίησης, το οποίο διαρκεί συνήθως έως το τέλος της εφηβείας (7 – 18 ετών), το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες των καταστάσεων και η σκέψη του είναι λογική και συγκεκριμένη. Αυτό συνεπάγεται ότι μπορεί να αιτιολογεί με βάση το αίτιο και το αποτέλεσμα, να ταξινομεί δεδομένα, να κατασκευάζει μία αφήγηση παραθέτοντας μία σειρά γεγονότων και να συσχετίζει ένα χρονικό σημείο με ένα άλλο. Σε κοινωνικό επίπεδο, μπορεί να διαμορφώσει προσωπική άποψη για κάποιο θέμα και να την διαχωρίσει από την άποψη των άλλων, να κάνει συμφωνίες και σχέδια, όπως επίσης και να χειριστεί αποτελεσματικά τους άλλους, ώστε να ικανοποιήσει τα προσωπικά του «θέλω». Επίσης, σε ενδοπροσωπικό επίπεδο είναι σε θέση να ελέγχει τις ορμές του με στόχο την ικανοποίηση των στόχων και των αναγκών του. Από την άλλη μεριά, στο πεδίο της μάθησης δεν μπορεί να κάνει γενικεύσεις, δεν υιοθετεί σε βάθος θεωρίες ή επιστημονικά δεδομένα, παρά χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς επιστημονικά δεδομένα που είτε του κάνουν

εντύπωση, είτε του έχουν επιβληθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, οι ιδέες του παρατίθενται περιγραφικά, αποσπασματικά και άτακτα, χωρίς να τις έχει επεξεργαστεί σε βάθος και δυσκολεύεται να επιχειρηματολογήσει χρησιμοποιώντας την αφηρημένη σκέψη. Σε κοινωνικό επίπεδο, δυσκολεύεται να διαχειριστεί ταυτόχρονα την προσωπική του άποψη και την άποψη κάποιου άλλου και επίσης να διατηρήσει αμοιβαίες διαπροσωπικές σχέσεις με κοινές προσδοκίες. Τέλος, σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, δυσκολεύεται να συνδυάσει πολλές και διαφορετικές απόψεις, να διακρίνει τις ανάγκες ενός ατόμου από το ίδιο το άτομο, ή να αναγνωρίσει συγκεκριμένες ιδιότητες σε κάποιον με βάση τις εσωτερικές ψυχολογικές του εκδηλώσεις, π.χ. να συνδυάσει το ότι κάποιος είναι υπερβολικά εσωστρεφής, με τις συνθήκες του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσε (Kegan, 1986). Από τα προαναφερθέντα γίνεται σαφές ότι οι έφηβοι δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά συγκεκριμένες ικανότητες όπως αυτές της κριτικής σκέψης ή της ενσυναίσθησης, ικανότητες οι οποίες, όπως αναφέρουμε αμέσως παρακάτω, θεωρούνται δεδομένες για το επόμενο στάδιο συνειδητοποίησης. Προκύπτει επομένως η ανάγκη κατάλληλης υποστήριξης των εφήβων προκειμένου να αναπτύξουν συγκεκριμένες κοινωνικές ικανότητες, ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβασή τους στο 3^ο στάδιο συνειδητοποίησης. Αυτό το θέμα προσεγγίζεται περισσότερο αναλυτικά στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Κατά το 3^ο στάδιο συνειδητοποίησης, το οποίο αφορά τα άτομα που έχουν διανύσει το στάδιο της εφηβείας, το άτομο εντάσσεται συνειδητά στο κοινωνικό σύνολο και ενστερνίζεται τις αξίες και την κυρίαρχη ιδεολογία των κοινωνικών ομάδων και των συστημάτων από τα οποία αλληλεξαρτάται. Στο πεδίο της μάθησης, επιχειρηματολογεί χρησιμοποιώντας την αφηρημένη σκέψη και έχει πλέον υιοθετήσει και επεξεργαστεί αρκετά συστηματικά κάποιο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς του για καθετί που επιχειρεί να αιτιολογήσει στο επιστημονικό πεδίο. Σε κοινωνικό επίπεδο, υποτάσσει τις προσωπικές του επιδιώξεις στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις του κοινωνικού του περίγυρου (π.χ. οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων, επαγγελματικός χώρος, θρησκευτική ιδεολογία). Είναι σε θέση να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με κοινές δεσμεύσεις, να κρίνει την προσωπική του συμπεριφορά και τη στάση και συμπεριφορά των άλλων και να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των άλλων τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση τους (Kegan, 1994). Σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, μπορεί να συνδυάζει εσωτερικά πολλές και διαφορετικές απόψεις, να κατανοεί και πολλές φορές να ταυτίζεται με τον

τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των άλλων. Το τελευταίο, όμως, σε αρκετές περιπτώσεις τού δημιουργεί τόσο έντονα συναισθήματα, που τελικά δεν μπορεί να διαχωρίσει το ποσοστό εμπλοκής του ιδίου στην κατάσταση που βιώνουν οι άλλοι, από την ίδια την κατάσταση. Επίσης, η πίστη στις ιδέες και στις αξίες των κοινωνικών ομάδων που ανήκει και η αλληλεξάρτηση που νιώθει από αυτές, δεν του αφήνουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης αυτόνομου τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς (Kegan, 1986).

Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στους μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών, οι οποίοι σύμφωνα με τη θεωρία του Kegan βρίσκονται στο 2^ο στάδιο συνειδητοποίησης και στη μετάβασή τους προς το 3^ο στάδιο. Ωστόσο, προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη η θεωρία των σταδίων συνειδητοποίησης, κάνουμε μία συνοπτική αναφορά και στα δύο τελευταία στάδια. Άλλωστε, τα θεμέλια προετοιμασίας για το 4^ο στάδιο συνειδητοποίησης τίθενται από την αρχή της εφηβικής ηλικίας, δηλαδή από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Στο 4^ο στάδιο, το άτομο έχει αναπτύξει την ικανότητα να σκέφτεται αυτοδύναμα, ανεξάρτητα, χωρίς να επηρεάζεται από τις κοινωνικές «πίεσεις» οι οποίες το έκαναν να συμπεριφέρεται και να σκέφτεται με συγκεκριμένο τρόπο με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών των άλλων. Είναι σε θέση να λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές δεσμεύσεις και περιστάσεις, αλλά ταυτόχρονα θέτει όρια και οργανώνει τη ζωή του με τρόπο που να είναι λειτουργική για το ίδιο.

Στο 5^ο στάδιο συνειδητοποίησης, το οποίο σύμφωνα με τον Kegan ελάχιστο ποσοστό ανθρώπων κατακτά, το άτομο γνωρίζει τα όρια του εσωτερικού του συστήματος, καθώς και των συστημάτων των άλλων και προσπαθεί να στοχαστεί πάνω σε αυτά. Βρίσκει κοινά σημεία, κάνει αναλογίες και αναπτύσσει μία διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε αυτά τα συστήματα (Kegan, 1994).

Κατά τη μετάβαση από το ένα στάδιο συνειδητοποίησης στο επόμενο, πραγματοποιείται μία ποιοτική αλλαγή και μετασχηματισμός του τρόπου με τον οποίο γνωρίζουμε, ώστε αυτό που ήταν υποκείμενο στο προηγούμενο στάδιο, γίνεται αντικείμενο στο επόμενο. Αυτό σημαίνει ότι το κάθε στάδιο δεν αντικαθίσταται απλά από το επόμενο, αλλά ότι το ανώτερο στάδιο συνειδητοποίησης εμπεριέχει τις αρχές των προηγούμενων, όμως τις αντιμετωπίζει ως αντικείμενα ή εργαλεία του νέου τρόπου νοηματοδότησης. Για παράδειγμα, όταν το άτομο μεταβαίνει από το 2^ο στο 3^ο στάδιο συνειδητοποίησης, ο εγωκεντρικός τρόπος συμπεριφοράς του και η ικανοποίηση μόνο των προσωπικών του ενδιαφερόντων, κάτι το οποίο ήταν

υποκείμενο για το ίδιο στο 2^ο στάδιο, αντιμετωπίζεται πλέον ως αντικείμενο στο 3^ο στάδιο. Συνεπώς, λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του κοινωνικού του περιγυρου και συνειδητά συμπεριφέρεται κατά τρόπο που δεν εξυπηρετεί μόνο τις δικές του ανάγκες, συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα που θα επιφέρουν οι πράξεις του κατά την επίτευξη των στόχων του. Έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθησή του και πλέον είναι σε θέση να κρίνει τον προηγούμενο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του και να τον αντιμετωπίζει ως αντικείμενο. Αυτός ο τρόπος νοηματοδότησης, ο οποίος περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, στοιχεία κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, γίνεται το νέο υποκείμενο εμπειρίας του, το οποίο θα μετασχηματιστεί σε αντικείμενο στο ανώτερο στάδιο συνειδητοποίησης (στο 4^ο στάδιο) (βλ. όπ., 1994).

2.3 Οι οριζόντιες ικανότητες ως «γέφυρα» μετάβασης από την εφηβική ηλικία στην ενηλικίωση

Με βάση τη θεωρία του Kegan (1994), η περίοδος μεταξύ 11 και 20 ετών θεωρείται περίοδος σταδιακού μετασχηματισμού της σκέψης, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Οι νέοι αυτής της ηλικίας διανύουν το στάδιο της εφηβείας και σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και οι μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η περίοδος της ζωής τους θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, γιατί διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπικότητά τους, είτε προσθέτοντας νέα στοιχεία στη συμπεριφορά τους, είτε μετασχηματίζοντας κάποια δυσλειτουργικά στοιχεία αυτής, είτε απορρίπτοντας κάποιες από τις προηγούμενες συνήθειές τους τις οποίες θεωρούσαν ως δεδομένες. Καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας, ο μετασχηματισμός της σκέψης και της συμπεριφοράς των εφήβων γίνεται με αργούς ρυθμούς και κυρίως μέσω της δοκιμής. Αυτό σημαίνει ότι οι έφηβοι δοκιμάζουν νέους τρόπους συμπεριφοράς και υιοθετούν νέες ιδέες, προκειμένου να ελέγξουν κατά κάποιο τρόπο τις αντιδράσεις τόσο των ενηλίκων του περιβάλλοντός τους, όσο και των συνομηλίκων τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία των ενσυνείδητων καθημερινών προσωπικών τους επιλογών, ωριμάζει και σταθεροποιείται η συμπεριφορά τους σε βάθος χρόνου και κατ' επέκταση διαμορφώνεται η ταυτότητά τους (Simonsen & Ilteris, 2014).

Ωστόσο, το κοινωνικό σύνολο (γονείς, εκπαιδευτικοί, ενήλικοι που συναναστρέφονται) απαιτεί ήδη από τους έφηβους των τελευταίων τάξεων του

Δημοτικού να διακρίνονται από ένα επίπεδο ωριμότητας. Για παράδειγμα, οι γονείς τους απαιτούν από αυτούς να έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και να μην σκέφτονται μόνο τις δικές τους ανάγκες, να είναι αξιόπιστοι, να κατανοούν και να συμμερίζονται τις αγωνίες τους, να κάνουν υποχωρήσεις, αλλά ταυτόχρονα να είναι δυναμικοί και ανεξάρτητοι. Οι εκπαιδευτικοί απαιτούν να συμπεριφέρονται ή να σκέφτονται «πιο ώριμα», πιο σφαιρικά, να μην σκέφτονται μόνο την εξυπηρέτηση των ατομικών τους συμφερόντων, να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν αποτελεσματικά τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να καταλήγουν στη λύση μίας προβληματικής κατάστασης αφού έχουν εξετάσει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής της και έχουν επιλέξει τον πιο ωφέλιμο τρόπο επίλυσης αυτής, να έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και να χρησιμοποιούν την κριτική τους σκέψη κατά την προσέγγιση κάποιου θέματος. Άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος απαιτούν από αυτούς να είναι καλοί και δημοκρατικοί πολίτες, δηλαδή να μην κάνουν κατάχρηση της ελευθερίας τους, να σέβονται τον συνάνθρωπό τους, να είναι αξιοπρεπείς και φερέγγυοι. Επίσης, ο κοινωνικός τους περίγυρος πιστεύει πως ως ένα βαθμό θα πρέπει να αναστοχάζονται, να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα εσωτερικά τους συναισθήματα, να έχουν κοινή λογική, να ενδιαφέρονται για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να ενστερνίζονται τις αξίες, τις αρχές και τις πεποιθήσεις της κοινωνίας στην οποία ζουν (Kegan, 1994).

Ο Kegan αναφέρεται σε αυτές τις κοινωνικές απαιτήσεις ως «*το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της νεότητας*». Το πρόγραμμα είναι κρυφό, όχι απλά υπονοούμενο, αφού οι έφηβοι αυτής της ηλικίας νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους υπό το πρίσμα του 2ου σταδίου συνειδητοποίησης και δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τις κατάλληλες ικανότητες σε νοητικό, ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, που θα τους επέτρεπαν να αντιληφθούν την πραγματικότητα από την οπτική γωνία των ενηλίκων, η οποία έχει τα χαρακτηριστικά του 3ου σταδίου συνειδητοποίησης. Επομένως, το κρυφό πρόγραμμα είναι «*η πολυπλοκότητα της νόησης που η σύγχρονη κουλτούρα ασυνείδητα απαιτεί να κατέχουμε μέσα από τους διάφορους ισχυρισμούς και προσδοκίες – τις διανοητικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής*» (βλ. όπ., σ. 34). Αυτό που ζητάμε από τους εφήβους δεν είναι απλά η υιοθέτηση μιας σειράς συγκεκριμένων συμπεριφορών οι οποίες θα ικανοποιούν τις προσδοκίες μας, αλλά η ποιοτική αλλαγή στον τρόπο που γνωρίζουν, στον τρόπο που νοηματοδοτούν τη ζωή τους. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης των εμπειριών τους δεν σχετίζεται με την αύξηση της ακαδημαϊκής γνώσης των εφήβων ή με τον δείκτη

νοημοσύνης τους, αλλά προϋποθέτει την ανάπτυξη βασικών οριζόντιων ικανοτήτων. Προκύπτει επομένως το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να βρεθεί σημείο σύγκλισης ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις των ενηλίκων από τους εφήβους και στις πραγματικές ικανότητες αυτών.

Σύμφωνα με τον Kegan, το γεγονός ότι ουσιαστικά ως κοινωνία προσδοκούμε από τους νέους που βρίσκονται στην αρχή της εφηβείας να λειτουργούν με βάση τα χαρακτηριστικά του 3ου σταδίου συνειδητοποίησης, δεν είναι απαραίτητα λάθος· αντιθέτως, αποτελεί πρόκληση για τους ίδιους, αρκεί να τους προσφέρουμε ταυτόχρονα και την κατάλληλη υποστήριξη. Όπως αναφέρει ο ίδιος

...οι άνθρωποι αναπτύσσονται άριστα εκεί που βιώνουν συνεχώς ένα αυθεντικό μείγμα υποστήριξης και πρόκλησης [...] περιβάλλοντα που ρίχνουν περισσότερο βάρος στην κατεύθυνση της πρόκλησης χωρίς την επαρκή υποστήριξη είναι «τοξικά» προωθούν την αμυντικότητα και τον περιορισμό. Αυτά που ρίχνουν περισσότερο βάρος στην υποστήριξη χωρίς την επαρκή πρόκληση είναι στην ουσία βαρετά προωθούν την αποδυνάμωση (βλ. όπ., σ. 42).

Συνεπώς, είναι απαραίτητο να δημιουργήσουμε ένα κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για τους εφήβους, στο οποίο αφενός να νιώθουν ασφαλείς και αφετέρου να υποστηρίζονται κατάλληλα ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες για την ομαλή μετάβασή τους στο 3ο στάδιο συνειδητοποίησης, θέτοντας ταυτόχρονα τις βάσεις προετοιμασίας τους για τη μετάβασή τους στο 4ο στάδιο συνειδητοποίησης.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, εμείς ως εκπαιδευτικοί προκειμένου να υποστηρίξουμε τους μαθητές μας να αναπτυχθούν ομαλά και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια που θα τους είναι απαραίτητα στην ενήλικη ζωή τους, χρειάζεται να τους βοηθήσουμε να εντοπίσουν το σημείο ανάπτυξης που ήδη βρίσκονται και ταυτόχρονα να τους προσφέρουμε μία «γέφυρα» προς το σημείο που μπορούν να φτάσουν (βλ. όπ., 1994). Η συνειδητοποίηση του σημείου ανάπτυξης που βρίσκονται οι μαθητές είναι ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για τους ίδιους, όσο και για εμάς τους εκπαιδευτικούς, αφού σύμφωνα και με τους Horton και Freire «δεν μπορούμε να εκπαιδεύσουμε αν δεν ξεκινήσουμε από το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους και με την πραγματικότητα, επειδή επάνω σε αυτό ακριβώς δομείται η γνώση τους...» (Horton & Freire, 1990, σ. 66). Αυτό σημαίνει ότι αν στη μία μεριά της γέφυρας βρίσκονται οι μαθητές που νοηματοδοτούν τον κόσμο γύρω τους υπό το πρίσμα του 2ου σταδίου

συνειδητοποίησης που αναφέραμε παραπάνω, εμείς χρειάζεται να διακρίνουμε και να αποδεχτούμε την υπάρχουσα κατάστασή τους, ως προς το τι είναι ικανοί να κάνουν και τι όχι, και ταυτόχρονα να τους ωθούμε προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων, οι οποίες θα αποτελέσουν τα απαραίτητα εργαλεία για τη μετάβασή τους στο 3ο στάδιο συνειδητοποίησης και για τη μελλοντική τους μετάβαση στα επόμενα στάδια συνειδητοποίησης, με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών τεχνικών. Αυτός, άλλωστε, είναι σύμφωνα με τον Kegan και ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης, υπό την έννοια της γενικότερης παιδείας, τονίζοντας ότι *«ενώ η εξάσκηση αυξάνει το εύρος των γνώσεών μας, η εκπαίδευση μάς οδηγεί πέρα από, ή μας απελευθερώνει από, μία συγκεκριμένη νοητική δομή ή διαδικασία, υπέρ μιας άλλης ευρύτερης»* (Kegan, 1994, σ. 164), εννοώντας την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης μας κατά τη μετάβαση από ένα κατώτερο σε ένα ανώτερο στάδιο ωριμότητας, όπως αναφέραμε και παραπάνω.

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι η κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για την προαναφερθείσα μετάβαση σχετίζεται άμεσα με το στάδιο συνειδητοποίησης που βρίσκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο έχουν γαλουχηθεί οι ίδιοι κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία, αλλά και η πολυσυζητημένη αλλαγή προσανατολισμού και στοχοθεσίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών έχουν μεγαλώσει με τα πρότυπα του «ηθικού» ανθρώπου με ελλιπή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των στερεότυπων αντιλήψεων, του πολίτη ο οποίος χαρακτηρίζεται από την άκριτη αποδοχή οποιασδήποτε μορφής εξουσίας και ιδιαίτερα της πολιτικής εξουσίας, τα οποία προβάλλονταν στους ίδιους κατά την παιδική και εφηβική τους ηλικία, ως βασικά ιδεολογικά πρότυπα για τον μελλοντικό πολίτη, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια κυρίως του Δημοτικού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Άννα Φραγκουδάκη (1979) στο βιβλίο της *«Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου»*. Από τη στιγμή που οι ίδιοι έχουν ενστερνιστεί τις παραπάνω ηθικές και κοινωνικές αξίες και έχουν ουσιαστικά εγκλωβιστεί σε έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, ο οποίος τους οδηγεί σταδιακά σε μία άρνηση οποιασδήποτε αλλαγής, ιδιαίτερα όταν αυτή σχετίζεται με την έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση ή της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης, δύσκολα θα μπορέσουν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους, ώστε να

προβούν στην ποιοτική αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης της εμπειρίας τους και να μεταβούν σε ένα ανώτερο επίπεδο ωριμότητας.

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η ουσιαστική αλλαγή προσανατολισμού του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, με την κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος το οποίο θα στοχεύει και θα ανταποκρίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και δεν θα έχει ως στόχο του μόνο την επιτυχία των μαθητών στις παντός τύπου εξετάσεις, με βασικό μέσο τους τη στείρα απομνημόνευση. Μια τέτοια αλλαγή ωστόσο, σε ό,τι αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει πραγματοποιηθεί προς το παρόν. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι και ο τίτλος του σπουδαίου βιβλίου του Αλέξη Δημαρά (1974) *«Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε»* έχει τον συγκεκριμένο τίτλο. Στα συγκεκριμένα θέματα αναφερόμαστε εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Τελειώνοντας, επισημαίνουμε ότι η καλλιέργεια και η αξιοποίηση συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για το 3ο και 4ο στάδιο συνειδητοποίησης, όπως αυτές της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση παραδοχών, της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, στις οποίες εστιάζουμε στη συνέχεια της εργασίας μας, δεν αποτελεί ένα ένστικτο του ατόμου, αλλά εξελίσσεται και *«είναι περισσότερο θέμα μιας σταδιακής διαδικασίας ολιστικής πνευματικής ανάπτυξης ή μετασχηματισμού – της εξέλιξης της συνείδησης – παρά της κατοχής νέων πνευματικών ικανοτήτων»* (Kegan, 1994, σ. 187).

3. Η σημασία ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της «καλής σκέψης», της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση παραδοχών, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης, τόσο με την έννοια της «καλής σκέψης», όσο και με την έννοια της αμφισβήτησης παραδοχών, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στους μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών, μέσω μίας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας. Οι λόγοι για τους οποίους εστιάζουμε στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων ικανοτήτων είναι ενδεικτικά οι παρακάτω.

Οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού) βρίσκονται στο κατώφλι της εφηβείας και αρχίζουν να διανύουν μία απαιτητική περίοδο της ζωής τους, η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικές σωματικές και ψυχοσυναισθηματικές αλλαγές. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι έφηβοι διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, προετοιμάζονται για να γίνουν ενεργοί πολίτες της κοινωνίας που ζουν, κάνουν όνειρα για τη μελλοντική ζωή τους, τα οποία πολλές φορές δεν συνάδουν με τις πραγματικές συνθήκες ζωής που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι, και προς το τέλος αυτής της περιόδου καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική τους ζωή (Simonsen & Pleris, 2014). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε σχέση με τα παραπάνω, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα τους ωφελήσει ώστε να κάνουν μία επιλογή σπουδών, και αργότερα μία επαγγελματική επιλογή, η οποία να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και στις δυνατότητές τους. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας θα τους ωφελήσει ως προς το να αντιμετωπίσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες που θα τους παρουσιαστούν ως ευκαιρία για να βελτιωθούν οι ίδιοι και να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους. Τέλος, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θα τους βοηθήσει ως προς την ανάπτυξη σταθερών σχέσεων και δεσμών με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, αφού θα είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να διαχειρίζονται σωστά τη συναισθηματική κατάσταση των ίδιων αλλά και των άλλων.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη μας έρευνες που έχουν γίνει σε όλον τον κόσμο από το 1918 και μετά, ο μέσος Δείκτης Νοημοσύνης των ανθρώπων έχει αυξηθεί. Ωστόσο, παρόλο που τα παιδιά στις μέρες μας έχουν αυξημένο Νοητικό Πηλίκο, παρουσιάζουν σημαντικά συναισθηματικά προβλήματα. Είναι περισσότερο επιθετικά,

οξύθυμα, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κανόνες, αισθάνονται μοναξιά και απελπισία και αρκετές φορές οδηγούνται στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Goleman, 2011). Ακόμα όμως και αν δεν συμβούν όλα τα παραπάνω, το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της συναισθηματικής ανεπάρκειας των εργαζομένων στον χώρο εργασίας τους και το ότι πλέον θεωρείται αρκετά πιθανό ένας εργαζόμενος να αναγκαστεί να αλλάξει τουλάχιστον μία φορά επάγγελμα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του, λόγω των αβέβαιων συνθηκών που επικρατούν στον εργασιακό τομέα, ή να χρειαστεί να αναπροσαρμόσει τον τρόπο εργασίας του με βάση τα νέα δεδομένα που θα παρουσιαστούν, ενισχύει ακόμα περισσότερο την άποψη ότι οι έφηβοι, και δυνητικά εργαζόμενοι, χρειάζεται να έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τουλάχιστον τις συγκεκριμένες οριζόντιες ικανότητες στις οποίες αναφερόμαστε. Άτομα με αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση κατανοούν και διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, προσπαθούν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των άλλων, συνεργάζονται με μεγαλύτερη ευκολία, βοηθούν τους άλλους να αναπτυχθούν ασκώντας τους εποικοδομητική κριτική (βλ. όπ., 2011). Η εύρεση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης των άλλων, αποτελεί ένα από τα στοιχεία της δημιουργικότητας. Επίσης, η εποικοδομητική κριτική σε συνδυασμό με την κατανόηση των συναισθημάτων μας, γεγονός που προϋποθέτει να κρατήσουμε μία απόσταση από τον ίδιο μας τον εαυτό, ώστε να αναζητήσουμε τουλάχιστον τις αιτίες των συναισθημάτων μας, αποτελούν στοιχεία της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών μας.

Τέλος, έχοντας ως βάση όσα αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο σύμφωνα με τη θεωρία του Kegan, ο σύγχρονος άνθρωπος προκειμένου να μπορέσει να επιβιώσει στους εντατικούς ρυθμούς της ζωής, να ανταποκριθεί στους ρόλους που αναλαμβάνει και να εξελιχθεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, είναι ανάγκη να έχει αναπτύξει επαρκώς βασικές οριζόντιες ικανότητες αρχίζοντας την καλλιέργειά τους από την παιδική – εφηβική ηλικία. Η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων, ωστόσο, δεν σχετίζεται απλά με τον εμπλουτισμό ενός καταλόγου ικανοτήτων και συμπεριφορών στον οποίο χρειάζεται να ανατρέχει και να χρησιμοποιεί το άτομο, ανάλογα με την περίπτωση, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της καθημερινότητάς του και να ζει καλά, αλλά με την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και οργάνωσης των εμπειριών του, ώστε να μεταβαίνει ομαλά από τα πιο απλά στάδια νοηματοδότησης του κόσμου και της ίδιας

της ζωής του, στα πιο σύνθετα (Kegan, 1994). Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση παραδοχών, ο Kegan επισημαίνει ότι *«ο κριτικός στοχασμός απαιτεί ένα διανοητικό «χώρο» για να κρατά απόσταση, ή να μένει εκτός, από μία στέρεα δημιουργημένη ιδέα, σκέψη, γεγονός ή περιγραφή»* (βλ. όπ, σ. 27). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, το άτομο είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζει τις σκέψεις, τις ιδέες και τα γεγονότα στα οποία εμπλέκεται, όχι ως βασικές αρχές που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, αλλά ως αντικείμενα τα οποία χρειάζεται να μελετήσει και να αξιολογήσει. Επίσης, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι απαραίτητη γιατί το βοηθά να γίνει περισσότερο ευέλικτο, ευπροσάρμοστο στις αλλαγές και να δίνει σημασία στις λεπτομέρειες ενός θέματος, οι οποίες τελικά επηρεάζουν τη συνολική του εικόνα. Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ενσυναίσθηση, ο Kegan αναφέρει πως η συναισθηματική ευαισθησία κάνει κάποιους ανθρώπους να συντονίζονται καλύτερα με αυτά που νιώθουν οι άλλοι και αυτό τους διευκολύνει να δουν την ευρύτερη εικόνα των πραγμάτων (βλ. όπ., σ. 183). Επομένως, είναι ωφέλιμο για τους μαθητές αυτής της ηλικίας να αρχίζουν να καλλιεργούν σταδιακά τις εν λόγω ικανότητες, στον βαθμό που μπορούν, και να παρουσιάζουν μέσα από τη συμπεριφορά τους δείγματα αυτών των ικανοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι αυτό θα τους βοηθήσει αφενός να μεταβούν πολύ πιο ομαλά από το στάδιο της εφηβείας στο στάδιο της ενηλικίωσης, και αφετέρου να μπορούν, έχοντας ως βάση αυτές τις ικανότητες, να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις υπόλοιπες οριζόντιες ικανότητες.

Σε κάθε περίπτωση, σημαντικό ρόλο ως προς την ανάπτυξή τους παίζουν το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν οι έφηβοι, οι υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τις ευκαιρίες που προσφέρει για την καλλιέργεια και την ανάπτυξή τους. Σε όλα αυτά θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Στη συνέχεια ακολουθεί εκτενής ανάλυση των εννοιών της «καλής σκέψης», της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση παραδοχών, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, καθώς και των λόγων για τους οποίους χρειάζεται να αναπτύσσονται αυτές οι ικανότητες στον ίδιο βαθμό, όσο αυτό είναι δυνατόν.

3.2 Κριτική σκέψη – Θεωρητικές προσεγγίσεις

3.2.1 Η κριτική σκέψη ως «καλή σκέψη»

3.2.1.1 Οι απόψεις των Ennis, Norris, Paul, Glaser, Scriven, Haynes

Κάνοντας ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε πως δεν υφίσταται ένας κοινός ορισμός της κριτικής σκέψης, παρόλο που η ανάπτυξή της απασχολεί ιδιαίτερα πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως αυτούς της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Επίσης, ορισμένοι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο «κριτική σκέψη» και κάποιοι άλλοι τον όρο «κριτικός στοχασμός», για να περιγράψουν το συγκεκριμένο είδος σκέψης.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί (π.χ. Ennis, Norris, Paul, Glaser, Scriven) ορίζουν την κριτική σκέψη ως μία νοητική διεργασία η οποία λειτουργεί με τους κανόνες της λογικής, βασίζεται στην ανάλυση δεδομένων με τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων, και βασικά χαρακτηριστικά της είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, η επεξεργασία επιμέρους στοιχείων ενός συνόλου, η αναζήτηση αιτιών και εναλλακτικών λύσεων σε κάποιο θέμα (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τους Ennis και Norris «*Η κριτική σκέψη είναι η αιτιολογημένη, αναστοχαστική σκέψη που εστιάζει στην απόφαση του τι να πιστέψουμε ή τι να κάνουμε*» (Ennis & Norris, 1989).

Ο συγκεκριμένος ορισμός δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αιτιολόγηση της σκέψης και των απόψεών μας, η οποία σχετίζεται με την αναζήτηση των ζητούμενων και των αιτιών ενός θέματος, τη χρήση αξιόπιστων πηγών οι οποίες λειτουργούν ως σημεία αναφοράς, την ολιστική προσέγγιση ενός θέματος πριν την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και την αναζήτηση και χρήση της ακριβολογίας. Μέσα από τον συγκεκριμένο ορισμό υπονοείται και ο μεταγνωστικός χαρακτήρας της κριτικής σκέψης, καθώς η ίδια ταυτίζεται με την αναστοχαστική σκέψη. Τέλος, η κριτική σκέψη συνδέεται και με τη λήψη απόφασης ως προς το τι να πιστέψουμε και τι να πράξουμε, επισημαίνοντας ότι, εκτός των παραπάνω, ο κριτικά σκεπτόμενος χρειάζεται αφενός να είναι κατάλληλα πληροφορημένος, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώνει άποψη για κάποιο θέμα, και αφετέρου, να αλλάζει την άποψή του και τον τρόπο συμπεριφοράς του αν προκύψουν νέα στοιχεία τα οποία να τεκμηριώνουν αυτή την αλλαγή (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Ο Paul κινείται στο ίδιο πλαίσιο με τους Ennis και Norris, ορίζοντας την κριτική σκέψη ως τη «*Δεξιότητα του ατόμου να σκέφτεται για τη σκέψη του ώστε να*

εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύνατά της σημεία και να την επαναθέτει σε βελτιωμένη μορφή, αν χρειάζεται» (Paul, 1993). Ο συγκεκριμένος μελετητής τονίζει πως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης γίνεται μέσω της μεταγνώσης, ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει του εντοπισμού των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ατόμου, μέσα από την ικανότητά του να «σκέφτεται για τη σκέψη του». Επίσης, αναφέρεται στη συνειδητή προσπάθεια του ατόμου να βελτιώνει συνεχώς τη σκέψη του, μέσω της ακρίβειας και της σαφήνειας των απόψεών του, της χρήσης λογικών επιχειρημάτων, της αμεροληψίας (βλ. όπ., 1993).

Ο Glaser από τη μεριά του αναφέρει πως το κριτικά σκεπτόμενο άτομο είναι σε θέση, ενδεικτικά, να ερμηνεύει τα δεδομένα, να διαχειρίζεται κατάλληλα τις πληροφορίες, να προβαίνει σε τεκμηριωμένες γενικεύσεις, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ακρίβεια και σαφήνεια. Ο ορισμός που δίνει για την κριτική σκέψη, ο οποίος δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τους προηγούμενους, είναι ο εξής: «1) Μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) η ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων» (Glaser, 1941, σ. 5-6).

Κατά τον Scriven «Η κριτική σκέψη είναι μία επιδέξια και ενεργής ερμηνεία και αξιολόγηση των παρατηρήσεων και της επικοινωνίας, των πληροφοριών και της επιχειρηματολογίας» (Fisher and Scriven, 1997, σ. 21). Ο συγκεκριμένος μελετητής χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη ως μία «επιδέξια και ενεργή» ικανότητα, τονίζοντας ότι αυτού του είδους η σκέψη έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αναφέροντας ενδεικτικά τη σαφήνεια, τη συσχέτιση των δεδομένων, την ολιστική προσέγγιση ενός θέματος, τη σκέψη πάνω στη σκέψη. Επίσης, αναφέρεται στην ερμηνεία και στην αξιολόγηση των πληροφοριών και της επιχειρηματολογίας, εννοώντας ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα, αφού πρώτα έχει επιλέξει την πιο έγκυρη πηγή πληροφόρησης και έχει αναπτύξει λογική επιχειρηματολογία. Σε αυτά τα χαρακτηριστικά, όμως, αναφέρονται και οι τρεις προηγούμενοι μελετητές. Το νέο στοιχείο στο οποίο κάνει αναφορά ο Scriven, είναι η ερμηνεία και η αξιολόγηση των παρατηρήσεων και της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να ερμηνεύσουμε τα φαινόμενα που παρατηρούμε καθημερινά, χρειάζεται να έχουμε αναπτύξει βασικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης, στις οποίες αναφερόμαστε παραπάνω, και να αξιολογούμε όλα όσα μας παρουσιάζονται ως πραγματικότητα. Τέλος, σε ό,τι αφορά στην αποτελεσματική επικοινωνία, σημαντικό ρόλο παίζουν η ακριβής ανταλλαγή πληροφοριών, η σωστή αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη

λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας και η αξιολόγηση της εγκυρότητας των πληροφοριών, τα οποία προϋποθέτουν την ανάπτυξη βασικών γνωρισμάτων της κριτικής σκέψης (Fisher, 2001).

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τις απόψεις της Joanna Haynes για τη διδασκαλία του κριτικού στοχασμού. Η Joanna Haynes είναι μία Αγγλίδα παιδαγωγός και φιλόσοφος, η οποία θεωρείται μία από τους βασικούς εκπροσώπους του φιλοσοφικού – παιδαγωγικού κινήματος «Φιλοσοφία για Παιδιά», το οποίο αντιμετωπίζει τη φιλοσοφία όχι ως ένα σύνολο θεωριών, αλλά ως μία δραστηριότητα η οποία προάγει τον κριτικό στοχασμό των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 4 – 12 ετών. Η Haynes στο βιβλίο της *«Τα παιδιά ως φιλόσοφοι»* (2008), αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του κριτικού στοχασμού, τα οποία χρειάζεται να αρχίσουν να καλλιεργούνται σταδιακά από το στάδιο της προεφηβείας και ουσιαστικά ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης που προαναφέραμε.

Η μεθοδολογία που προτείνει η Haynes για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών βασίζεται στην ανάδυση ερωτημάτων από τους ίδιους, ένασμα των οποίων υπήρξε κάποια ιστορία, εικόνα ή ποίημα, και στην έναρξη μίας συζήτησης με τους μαθητές σχετικά με τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Στόχος της συζήτησης δεν είναι απαραίτητα η σύγκλιση των απόψεων των μαθητών, αλλά η αναζήτηση της αλήθειας μέσω της επεξεργασίας των ερωτημάτων από πολλές διαφορετικές γωνίες. Η Haynes δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων κατά τη διερεύνηση ενός θέματος, όπως επίσης και στον σεβασμό και στην αποδοχή κάθε αιτιολογημένης άποψης ως στοιχεία του κριτικού στοχασμού, τα οποία καλλιεργούνται μέσω του ανοιχτού διαλόγου με τους μαθητές για τα διάφορα θέματα που τους απασχολούν. Στην προκειμένη περίπτωση, η αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων δεν ταυτίζεται με την ολιστική προσέγγιση ενός θέματος, την οποία επισημαίνουν οι προαναφερθέντες μελετητές. Η έννοια αυτή σχετίζεται με την ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση των απόψεων όλων, τον εντοπισμό των προτερημάτων κάθε άποψης, την έως ένα βαθμό αμφισβήτηση των όσων παρουσιάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, τον σεβασμό και την προσεκτική ακρόαση όλων των απόψεων, ακόμα και αυτών που αποτελούν μειοψηφία, την ελεύθερη έκφραση ερωτημάτων κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ακόμα και την αλλαγή της αρχικής άποψης για κάποιο θέμα (Haynes, 2008).

Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι παρόλο που αφετηρία της συζήτησης αποτελεί η έκφραση των συχνά στερεότυπων πεποιθήσεων, των ιδεών και των ασυλλόγιστων γνωμών των μαθητών, κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι πεποιθήσεις αυτές δεν φαίνεται να αμφισβητούνται ουσιαστικά, ούτε οι μαθητές να προχωρούν σε αλλαγή στάσης απέναντι στο υπό συζήτηση θέμα μετά το πέρας της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάστηκε μία ομάδα μαθητών ένα παραμύθι για τρεις ληστές, όπως αναφέρει η Haynes (2008) στο βιβλίο της. Το νόημα του παραμυθιού συνοπτικά είναι το εξής: *Τρεις άγριοι ληστές λήστευαν περαστικές άμαξες και αποθήκευαν τον θησαυρό τους σε μία σπηλιά. Μία νύχτα σταμάτησαν μία άμαξα στην οποία επέβαινε ένα ορφανό κορίτσι και αφού δεν υπήρχε κάποιος θησαυρός, οι ληστές έκλεψαν το κορίτσι και το πήραν στη σπηλιά τους, όπου του έδωσαν ένα άνετο κρεβάτι για να κοιμηθεί. Το κορίτσι βρήκε τον θησαυρό τους και τους ρώτησε για ποιον προοριζόταν, αλλά οι ίδιοι δεν μπορούσαν να του δώσουν απάντηση. Έτσι, αποφάσισαν με τα χρήματα που είχαν να αγοράσουν ένα κάστρο για ζουν εκεί εγκαταλελειμμένα παιδιά. Στη συνέχεια οι άνθρωποι τους άφηναν στο κατώφλι μικρά εγκαταλελειμμένα παιδιά, τα οποία μεγάλωσαν, παντρεύτηκαν και έκαναν δικά τους παιδιά. Όταν οι ληστές πέθαναν, τα παιδιά έχτισαν τρεις πύργους στη μνήμη τους.*

Τα ερωτήματα που αναδύθηκαν με αφορμή το συγκεκριμένο παραμύθι ήταν ενδεικτικά τα εξής:

- *Μεταβλήθηκαν οι ληστές σε καλούς ανθρώπους;*
- *Γιατί λήστευαν οι ληστές;*
- *Γιατί οι ληστές έπαιρναν παιδιά;*
- *Γιατί οι κακοί ληστές ζόδεψαν όλο τον θησαυρό;*

Κατά την επεξεργασία των ερωτημάτων οι μαθητές μελετώντας τα γεγονότα με λεπτομέρεια, προσδιόρισαν κάποια στοιχεία για τα ενδεχόμενα κίνητρα των ληστών, κατέβαλαν προσπάθεια να κατανοήσουν τους χαρακτήρες τους και να εξηγήσουν την αλλαγή στη συμπεριφορά τους, τεκμηριώνοντας κάθε φορά τις απόψεις τους. (βλ. όπ., 2008, σ. 67 – 71).

Παρ' όλα αυτά, δεν φαίνεται να καταβάλλεται κάποια προσπάθεια μετασχηματισμού της στερεότυπης αντίληψης ότι πολλές φορές κρίνουμε επιφανειακά κάποιους συνανθρώπους μας μόνο από τη συμπεριφορά τους, προχωρούμε σε άκριτες γενικεύσεις και τελικά καταλήγουμε να τους βάζουμε

«ταμπέλες» και να θεωρούμε πως οι ίδιοι δεν πρόκειται ποτέ να αλλάξουν συμπεριφορά ή τρόπο σκέψης. Ταυτόχρονα, δεν φαίνεται να αναζητούνται τα ενδεχόμενα αίτια της συμπεριφοράς των ληστών ή οι βαθύτεροι λόγοι που τους οδήγησαν σε μία ριζική αλλαγή του τρόπου ζωής τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το συμβάν με το μικρό κορίτσι υπήρξε καταλυτικό για την αλλαγή της συμπεριφοράς και της στάσης τους, όμως δεν προσεγγίζεται κριτικά από τους μαθητές. Επίσης, οι μαθητές δεν παροτρύνονται ώστε να προβούν σε κάποιου είδους γενίκευση των συμπερασμάτων τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να αναλογιστούν τους λόγους για τους οποίους κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους ανάλογα με τη συμπεριφορά τους, χωρίς να εξετάζουμε τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ίδιων, καθώς και τις επιπτώσεις που έχει αυτή η κατηγοριοποίηση για τους ίδιους και για την υπόλοιπη κοινωνία.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η Haynes θεωρεί βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης τη χρήση της λογικής, την εξέταση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, την ανάλυση και τεκμηρίωση της σκέψης, την ενεργητική ακρόαση, την αναγνώριση των αδυναμιών σε έναν συλλογισμό, χωρίς όμως να συνδέει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με την αμφισβήτηση των στερεότυπων πεποιθήσεων των μαθητών και με τη βαθμιαία τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σχετικά με το θέμα που μελετούν.

Ολοκληρώνοντας, οι παραπάνω μελετητές συγκλίνουν στο ότι η κριτική σκέψη είναι μία διεργασία μέσω της οποίας το άτομο αποκτά ικανότητες οι οποίες σχετίζονται με την ανάλυση και τεκμηρίωση των απόψεων που εκφράζονται, τη χρήση του ορθού λόγου, τη διάκριση μεταξύ αλήθειας και ψεύδους, υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας. Όπως αναφέρει και ο Brookfield (2005) αυτού του τύπου η προσέγγιση της κριτικής σκέψης ανήκει στο ρεύμα της Αναλυτικής Φιλοσοφίας και Λογικής, στόχος της οποίας είναι η υποστήριξη του ατόμου να βελτιώσει τον τρόπο σκέψης του, ώστε να είναι περισσότερο αναλυτικός και τεκμηριωμένος, χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές αιτιολόγησης (επαγωγή, απαγωγή, αναλογία κτλ). Στο εξής, θα αναφερόμαστε σε αυτού του είδους τον αναλυτικό τρόπο σκέψης με τον όρο «καλή σκέψη».

3.2.1.2 Συζήτηση – σύνοψη των απόψεων των μελετητών της κριτικής σκέψης ως «καλής σκέψης»

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, επισημαίνουμε ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις της κριτικής σκέψης είναι χρήσιμες και λειτουργικές, ιδιαίτερα για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι βρίσκονται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης αυτής της ικανότητας. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί εστιάζουν κατά κύριο λόγο στα χαρακτηριστικά της καλής και αποτελεσματικής σκέψης, στη χρήση λογικών επιχειρημάτων, στη συσχέτιση αιτίου – αιτιατού, στην ολιστική προσέγγιση ενός θέματος, τα οποία αποτελούν πτυχές του κριτικού στοχασμού, χωρίς όμως να καταλήγουν στην ουσία του.

Στην παρούσα εργασία, στόχος μας είναι να εμβαθύνουμε και να εστιάσουμε στην ουσία του κριτικού στοχασμού η οποία δεν σχετίζεται μόνο με τον άρτιο τρόπο σκέψης. Αφορά κυρίως στον εντοπισμό και στην αμφισβήτηση των στερεότυπων αντιλήψεων και παραδοχών των μαθητών, στην αξιολόγηση αυτών των παραδοχών, στην αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από την κριτική αντιμετώπιση των υπάρχουσών αντιλήψεών τους για τον κόσμο και την κοινωνία που ζουν. Αναπτύσσοντας και αυτές τις πτυχές του κριτικού στοχασμού, παράλληλα με άλλες οριζόντιες ικανότητες στις οποίες αναφερόμαστε αναλυτικά σε επόμενα υποκεφάλαια, οι σημερινοί μαθητές θα μπορέσουν να μεταβούν ομαλά στο στάδιο της ενηλικίωσης, στο τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο με βάση τη θεωρία του Kegan (1994), γεγονός που θα τους επιτρέψει να ενσωματωθούν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία στο κοινωνικό σύνολο και να εξελιχθούν ως προσωπικότητες. Ταυτόχρονα, θα έχουν θέσει τις βάσεις για τη μετάβασή τους και στο τέταρτο στάδιο συνειδητοποίησης. Αρκεί να αναφέρουμε ότι η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και στην ενήλικη ζωή τους, θα τους βοηθήσει ώστε να αναπτύξουν σταδιακά έναν αυτοδύναμο τρόπο σκέψης, ο οποίος θα τους διευκολύνει να ανταπεξέρχονται στις κοινωνικές απαιτήσεις, να εντοπίζουν τα κακώς κείμενα της κοινωνίας που θα ζουν, να επαναξιολογούν κριτικά τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους και τελικά να οργανώνουν τη ζωή τους με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες.

Για τους λόγους αυτούς, στη συνέχεια αναφερόμαστε στους ορισμούς του κριτικού στοχασμού από τους John Dewey και Steven Brookfield.

3.2.2 Ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον John Dewey

Ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey θεωρείται ένας από τους εκπροσώπους του Πραγματισμού σε ό,τι αφορά στην προσέγγιση του κριτικού στοχασμού, καθώς πτυχές του έργου του έχουν επηρεαστεί από το συγκεκριμένο ρεύμα. Σύμφωνα με τον Πραγματισμό, το άτομο ανακατασκευάζει και νοηματοδοτεί τις καθημερινές του εμπειρίες με στόχο τον εκδημοκρατισμό και την καλυτέρευση των κοινωνικών δομών, απαλλαγμένο από τις παγκόσμιες και κυρίαρχες ιδεολογίες που του επιβάλλονται είτε άμεσα, είτε έμμεσα. Επομένως, η κριτική αντιμετώπιση του εαυτού και των πεποιθήσεών μας παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, μέσα από την καθημερινή ανακάλυψη, αντιμετώπιση και αλλαγή τόσο των προσωπικών μας λανθασμένων και στερεότυπων αντιλήψεων, όσο και αυτών των συμπολιτών μας (Brookfield, 2005).

Σύμφωνα με τον Dewey, ο κριτικός στοχασμός είναι η *«ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου»* (Dewey, 1933, σ. 9).

Με βάση τον συγκεκριμένο ορισμό, ο κριτικός στοχασμός έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Κατ' αρχάς, ορίζεται ως μία *«ενεργητική»* διεργασία, βασικά γνωρίσματα της οποίας είναι η αυτοδύναμη εξέταση κάθε ιδέας και πληροφορίας, ο εντοπισμός συσχετίσεων μεταξύ των δεδομένων, η διατύπωση πιθανών ερωτημάτων, στοιχεία που την αντιδιαστέλλουν από την παθητική αποδοχή και υιοθέτηση των ιδεών των άλλων.

Επίσης, ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται στην περίπτωση που διερευνούμε επίμονα και προσεκτικά κάθε πεποίθησή μας ή υποτιθέμενη γνώση, επισημαίνοντας πως χρειάζεται να θέτουμε υπό αμφισβήτηση τις πεποιθήσεις ή τις μορφές γνώσης μας και να προχωρούμε σε αξιολογικό έλεγχο αυτών. Αυτό σημαίνει ότι ο κριτικός στοχασμός διαφέρει από την απλή και ρηχή σκέψη και την επιπόλαιη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να προσπαθούμε συστηματικά να βασίζουμε τις ιδέες μας σε συγκεκριμένα δεδομένα και επιχειρήματα (*«στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων»*) τα οποία έχουμε πρώτα εξετάσει ολιστικά και ορθολογικά (*«χρήση του ορθού λόγου»*).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία της «καλής» και «ποιοτικής» σκέψης, στα οποία αναφέρονται με τον δικό τους τρόπο και οι προαναφερθέντες μελετητές. Ωστόσο, στον ορισμό του Dewey εντοπίζουμε δύο βασικά στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν κάποιες άλλες διαστάσεις του κριτικού στοχασμού. Κατ' αρχήν, αναφέρει ότι είναι απαραίτητο να εξετάζουμε και να αξιολογούμε την εγκυρότητα των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζονται οι ιδέες μας. Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα χρειάζεται να εξετάζουμε κριτικά όχι απλά το περιεχόμενο των προϋπαρχουσών ιδεών μας, αλλά τη *γενεαλογία* των ιδεών μας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Mezirow (2007), δηλαδή τις πεποιθήσεις και τις ενδεχομένως στερεότυπες αντιλήψεις μας, από τις οποίες πηγάζουν οι συγκεκριμένες ιδέες.

Τέλος, ο Dewey τονίζει πως είναι σημαντικό να αναλογιζόμαστε τις συνέπειες που «*τείνει να επιφέρει*» κάθε ενδεχόμενη ιδέα, πεποίθηση και πράξη μας. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι στον ορισμό που δίνουν οι Ennis και Norris, η κριτική σκέψη εστιάζει στην απόφαση του τι να πιστέψουμε και τι να πράξουμε, ενώ ο Dewey δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι χρειάζεται να ενδιαφερόμαστε για τα αποτελέσματα που ενδέχεται να επιφέρουν οι ιδέες μας σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και να έχουμε κατά νου εναλλακτικά σχέδια δράσης (Κόκκος, στο Βεργίδης και Κόκκος, 2010β).

Συνοψίζοντας τις απόψεις του Dewey, καταλήγουμε στο ότι ο ίδιος συγκλίνει στο ότι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συμβάλλει:

- α) στον εντοπισμό και στην αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών που καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς μας, και
- β) στην εκ των προτέρων αξιολόγηση των ιδεών και των πράξεών μας, ως προς το κατά πόσο είναι ωφέλιμες τόσο για εμάς τους ίδιους, όσο και για τους συνανθρώπους μας, τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση τους και προσπαθώντας να διαισθανθούμε τις ανάγκες τους, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο έμμεση αναφορά και στην έννοια της ενσυναίσθησης, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Ωστόσο, ο Dewey παρόλο που εστιάζει στον εντοπισμό και στη συνειδητοποίηση των στερεότυπων παραδοχών για κάποιο θέμα, δεν προχωρεί σε αμφισβήτηση των συγκεκριμένων παραδοχών, η οποία θα οδηγήσει το άτομο σε αλλαγή του τρόπου σκέψης και νοηματοδότησης της εμπειρίας του και τελικά σε μετασχηματισμό των λανθασμένων και στερεότυπων αντιλήψεών του. Αντιθέτως, η

προσέγγιση της έννοιας της κριτικής σκέψης από τον Brookfield, στην οποία αναφερόμαστε παρακάτω, ανταποκρίνεται κυρίως στην αμφισβήτηση των στερεότυπων αντιλήψεων, στην ουσιαστική αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης των καθημερινών καταστάσεων που βιώνουμε και κατ' επέκταση στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών και στην αλλαγή της ίδιας της κοινωνίας.

3.2.3 Η έννοια του κριτικού στοχασμού σύμφωνα με τον Stephen Brookfield

Ο Brookfield στο βιβλίο του *Teaching for Critical Thinking* (2012) τονίζει πως ένα άτομο το οποίο σκέφτεται λογικά, είναι δημιουργικό, είναι σε θέση να επιλύει προβλήματα, δεν είναι απαραίτητο πως έχει αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό. Επίσης, ο κριτικός στοχασμός δεν σχετίζεται με τον δείκτη νοημοσύνης και δεν αναπτύσσεται ξαφνικά από μία ηλικία και μετά. Αντιθέτως, επισημαίνει πως ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται όταν:

α) *Εντοπίζουμε τις παραδοχές που επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε.*

β) *Ελέγχουμε και να αξιολογούμε την ακρίβεια και την εγκυρότητα των παραδοχών μας.*

γ) *Βλέπουμε τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και αντιμετωπίζουμε τις παραδοχές μας ως αντικείμενα προς διερεύνηση.*

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ο κριτικός στοχασμός δεν περιορίζεται απλά στην αιτιολόγηση των απόψεών μας και στην παράθεση επιχειρημάτων για τα συμπεράσματά μας και τις πράξεις στις οποίες προβαίνουμε, αλλά έχει ως αφετηρία τον εντοπισμό των παραδοχών που μας ωθούν σε συγκεκριμένες πράξεις και τον αξιολογικό έλεγχο αυτών των παραδοχών, προκειμένου να είμαστε σίγουροι ότι οι άλλοι αντιλαμβάνονται, μέσα από τις πράξεις μας, τις πραγματικές μας προθέσεις.

δ) *Αναλαμβάνουμε ενήμερη δράση, δηλαδή προβαίνουμε σε ενέργειες τις οποίες έχουμε αξιολογήσει ως σημαντικές και αξιόλογες. Όπως αναφέρει ο ίδιος, η ενήμερη δράση «πρόκειται για δράση που βασίζεται σε σκέψη και ανάλυση, που σημαίνει πως υπάρχει απόδειξη την οποία αξιολογούμε ως σημαντική για να υποστηρίξουμε μία τέτοια δράση» (Brookfield, 2012, σ. 13).*

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούμε για να δικαιολογήσουμε τις πράξεις μας δεν είναι απόλυτα λογικά,

ούτε αποτελούν απόρροια της αυτόνομης και στοχαστικής μας σκέψης. Πολλές φορές δεχόμαστε άκριτα ορισμένα πράγματα ως προφανώς λογικά και αληθινά, λαμβάνοντας υπόψη μας μόνο μία πηγή απόδειξης (π.χ. κάποιον που εμπιστευόμαστε για τις γνώσεις του), αναπαράγοντας ακούσια τα φαινόμενα της *ομαδικής σκέψης*. Επομένως, είναι απαραίτητο να εξετάζουμε κάθε φορά το κατά πόσο οι πράξεις μας ωφελούν τόσο εμάς τους ίδιους, όσο και το κοινωνικό σύνολο.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ένα πέμπτο στοιχείο για την επίτευξη του κριτικού στοχασμού, το οποίο αναδεικνύει την *ηθική του διάσταση*. Χρειάζεται, δηλαδή, να λαμβάνουμε υπόψη μας αφενός τι σκοπό έχουν οι πράξεις μας και αφετέρου τίνος τις πράξεις επιθυμούμε να υποστηρίξουμε. Για παράδειγμα, ένας διαφημιστής προκειμένου να πουλήσει το προϊόν του, χρησιμοποιεί λογικά επιχειρήματα για να πείσει τους πελάτες του και επιλέγει συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας με στόχο να τους επηρεάσει συναισθηματικά, γεγονός που αποδεικνύει πως σκέφτεται κριτικά, παρόλο που το προς πώληση προϊόν ενδέχεται να βλάπτει την υγεία τους. Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις ανθρώπων που συμπεριφέρονται κατά τρόπον που θεωρούν πως τους συμφέρει, χωρίς να συνειδητοποιούν ότι βλάπτουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Για παράδειγμα *«άνθρωποι που πάσχουν από ανορεξία θεωρούν ότι με το να μην τρώνε γίνονται πιο όμορφοι και λιγότερο αντιαισθητικοί, πλησιάζοντας στα εξιδανικευμένα σώματα που βλέπουν να διαφημίζονται»* (Brookfield στο Εκπαίδευση Ενηλίκων (28), σ. 27).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι ο κριτικός στοχασμός δεν βασίζεται απλά στην ανάλυση των πληροφοριών, στον εντοπισμό και στον έλεγχο των παραδοχών μας ή στην πρόβλεψη των συνεπειών των πράξεών μας, αλλά κυρίως στην επιβεβαίωση ότι *«οι πράξεις που απορρέουν από τις παραδοχές μας είναι λειτουργικές, σύμφωνα με τις έννοιες του καλού και σκόπιμου»* (Brookfield, 2012, σ. 15) και στο ότι έχουμε λάβει υπόψη μας τις ηθικές και πολιτικές αξίες και δεσμεύσεις της εποχής που ζούμε.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι ο Brookfield πέρα από τα προαναφερθέντα, διαφοροποιείται σε σχέση με όλους τους προηγούμενους μελετητές της κριτικής σκέψης, καθώς συνδέει τον κριτικό στοχασμό με την προσπάθεια αλλαγής της ίδιας της κοινωνίας που ζούμε, η οποία χαρακτηρίζεται από αλλοτρίωση, κρίση των ηθικών αξιών, αναπαραγωγή της ανισότητας. Άτομα τα οποία σκέφτονται κριτικά είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τη διαδικασία μέσω της οποίας η κοινωνική αδικία αναπαράγεται και διογκώνεται ως κάτι απόλυτα

φυσιολογικό χρησιμοποιώντας ως μέσο αναπαραγωγής της την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία ενυπάρχει στις καθημερινές καταστάσεις που ζούμε και οι περισσότεροι άνθρωποι δεχόμαστε άκριτα και αναπαράγουμε ακούσια. Αυτά τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα προσπαθούν τελικά μέσα από τις πράξεις τους να αλλάξουν αυτή τη δεδομένη κατάσταση, με στόχο τη δημιουργία μιας περισσότερο δημοκρατικής κοινωνίας (Brookfield, 2005).

Ανακεφαλαιώνοντας τις απόψεις του Brookfield, καταλήγουμε στο ότι η θεωρία του περί κριτικού στοχασμού ουσιαστικά περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις θεωρίες που προαναφέραμε, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι θεωρεί πως ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο παρουσιάζει στοιχεία της «καλής σκέψης», είναι σε θέση να εντοπίζει τις παραδοχές του, σκέφτεται επαγωγικά, αναλυτικά, αναλογικά, προσεγγίζει ένα θέμα ολιστικά, αναλογίζεται τις συνέπειες των ιδεών και των πράξεών του, προβαίνει σε αξιόλογες και ωφέλιμες για το κοινωνικό σύνολο ενέργειες. Ωστόσο, δεν μένει μόνο στα προαναφερθέντα. Πυρήνας της θεωρίας του είναι η κριτική των κυρίαρχων ιδεολογιών, σύμφωνα με την οποία τα άτομα που ζουν στις σύγχρονες και κατά βάση αλλοτριωμένες κοινωνίες, αναπτύσσοντας τον κριτικό στοχασμό, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και σταδιακά να αμφισβητούν την κυρίαρχη ιδεολογία και την κοινωνική ανισότητα, οι οποίες είναι ενσωματωμένες στον καθημερινό τρόπο ζωής μας και αναπαράγονται μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και, προφανώς, εμάς τους ίδιους. Με αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρει ο ίδιος υπάρχει πιθανότητα να προχωρήσουμε σε μία ουσιαστική αλλαγή της ίδιας της κοινωνίας (βλ. όπ. 2005). Σε κάθε περίπτωση, προϋπόθεση για τα προαναφερθέντα αποτελεί η ουσιαστική αμφισβήτηση των προσωπικών μας στερεότυπων ιδεών και αντιλήψεων, η οποία θα μας επιτρέψει να προχωρήσουμε σε μία ενδεχόμενη αλλαγή των κακώς κειμένων της εκάστοτε κοινωνίας.

3.2.4 Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας την προσπάθεια προσέγγισης της κριτικής σκέψης, καταλήγουμε στο ότι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της χρειάζεται να αρχίζουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι έφηβοι οι οποίοι θα παρουσιάζουν στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους δείγματα κριτικής σκέψης, θα μπορέσουν να μεταβούν πιο ομαλά στο στάδιο της ενηλικίωσης. Ταυτόχρονα, θα μπορούν αργότερα ως κριτικά σκεπτόμενοι ενήλικοι να αναπτύξουν σταδιακά έναν

περισσότερο αυτοδύναμο τρόπο σκέψης, ο οποίος θα τους επιτρέψει να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας που θα ζουν και ενδεχομένως να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην καλυτέρευση της ίδιας της κοινωνίας.

Η ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής σκέψης από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιβεβαιώνεται και από τις γενικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) που ισχύουν για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στόχος των οποίων, μεταξύ άλλων, είναι η ανάπτυξη

- της ικανότητας χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση»,
- της ικανότητας κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών,
- της ικανότητας ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (ΔΕΠΠΣ, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf , σ. 7)

Όλα τα παραπάνω, αποτελούν χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης. Βέβαια, το γεγονός ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο Δημοτικό αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., δεν συνεπάγεται πως επιτυγχάνεται πάντα, για διάφορους λόγους στους οποίους αναφερόμαστε σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας. Σε σχέση με τα προαναφερθέντα, αξίζει να αναφέρουμε πως όπως υποστηρίζει και ο Sternberg, υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα σε όλα αυτά που θεωρούμε απαραίτητα για την ύπαρξη κριτικού στοχασμού στους ενήλικους και σε αυτά που διδάσκονται στην τυπική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Ο ίδιος αναφέρει πως

τα προβλήματα της σκέψης στον πραγματικό κόσμο δεν αντιστοιχούν καλά με τα προβλήματα που εξετάζονται από τη μεγάλη πλειοψηφία των προγραμμάτων τα οποία διδάσκουν τον κριτικό στοχασμό. Προετοιμάζουμε τους μαθητές μας να αντιμετωπίσουν προβλήματα τα οποία είναι από πολλές απόψεις σε αντίθεση με εκείνα που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι (Sternberg στο Brookfield, 1987, σ. 4).

Χρειάζεται επομένως να διευκρινίσουμε ποια από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις της κριτικής σκέψης ή ποιος συνδυασμός προσεγγίσεων είναι περισσότερο λειτουργικός και εποικοδομητικός για τους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, καταλήγουμε στο ότι η προσέγγιση του John Dewey για τον κριτικό στοχασμό είναι η πιο λειτουργική για τους μαθητές αυτής της ηλικίας, για τους εξής λόγους:

α) Ο ορισμός που δίνει για τον κριτικό στοχασμό συμπεριλαμβάνει στοιχεία της κριτικής σκέψης ως «καλή σκέψη», στα οποία αναφέρονται οι μελετητές της συγκεκριμένης προσέγγισης της κριτικής σκέψης (Ennis, Norris, Paul, Glaser, Scriven). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης» προϋποθέτει την ολιστική εξέταση κάθε θέματος και της ίδιας της σκέψης μας, την αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών της σκέψης μας και τη διερεύνηση όλων των παραμέτρων μιας κατάστασης πριν την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης, η χρήση αποδεικτικών στοιχείων και ορθού λόγου σχετίζεται με την τεκμηριωμένη άποψη, τη χρήση σαφούς επιχειρηματολογίας, της αξιολόγησης των πηγών πληροφόρησης, της σωστής διαχείρισης των πληροφοριών. Όλα τα παραπάνω δύναται να καλλιεργηθούν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να αποτελούν χαρακτηριστικά της σκέψης των εφήβων.

β) Σύμφωνα με τον ορισμό του Dewey, ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται επίσης όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως στερεοτυπικές απόψεις μας, γεγονός που προϋποθέτει ότι κρατάμε μία απόσταση από τον ίδιο μας τον εαυτό και αντιμετωπίζουμε τις ίδιες τις σκέψεις μας ως αντικείμενα προς εξέταση. Σε αυτό το σημείο οι απόψεις του Dewey ομοιάζουν με τις απόψεις του Robert Kegan σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και στη σχέση υποκειμένου – αντικειμένου, στα οποία αναφερθήκαμε στην ενότητα 2 της παρούσας εργασίας. Οι μαθητές ηλικίας 11 – 12 ετών μπορούν με την κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον τους και με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών να αρχίζουν να αντιμετωπίζουν τις σκέψεις τους και τον ίδιο τους τον εαυτό ως αντικείμενα, ώστε να προχωρούν σταδιακά σε αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης του κόσμου γύρω τους και των ίδιων των πράξεων τους, κάνοντας μικρά βήματα προς την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους.

γ) Ο αναλογισμός των συνεπειών των ιδεών, πεποιθήσεων και πράξεών μας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, καθώς και η εξεύρεση εναλλακτικών σχεδίων δράσης, είναι στοιχεία του κριτικού στοχασμού τα οποία μπορούν αφενός να

καλλιεργηθούν από το στάδιο της εφηβείας και ταυτοχρόνως σχετίζονται και με την καλλιέργεια τόσο της ενσυναίσθησης, όσο και της δημιουργικότητας των εφήβων.

δ) Λαμβάνοντας υπόψη και την προσέγγιση του κριτικού στοχασμού από το ρεύμα του Πραγματισμού, από το οποίο όπως προαναφέραμε έχει επηρεαστεί ο Dewey, ως προς τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, η ανάπτυξη ενός τέτοιου τρόπου σκέψης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού οι ίδιοι θα αποτελούν τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας μας.

Διακρίνουμε όμως ως ιδιαίτερα σημαντικά και κάποια στοιχεία του κριτικού στοχασμού που αναφέρονται από τον Brookfield, στην καλλιέργεια των οποίων μπορούμε να στοχεύουμε από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ορισμό που δίνει ο Dewey σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Τα στοιχεία αυτά είναι η ανάληψη ενήμερης δράσης, η ηθική διάσταση που χρειάζεται να διέπει τις πράξεις στις οποίες προβαίνουμε καθημερινά, καθώς και η σταδιακή κριτική και αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών, η οποία σχετίζεται άμεσα με την αμφισβήτηση των προσωπικών στερεότυπων παραδοχών.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού δεν φτάνει απλά να παρουσιάζουν δείγματα «καλής σκέψης» στον προφορικό και γραπτό τους λόγο, ή στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διεργασίας, αλλά κυρίως να είναι σε θέση να εντοπίζουν και σταδιακά να αμφισβητούν τις κατά βάση στερεότυπες αντιλήψεις τους. Επίσης, οι ίδιες οι πράξεις τους χρειάζεται να χαρακτηρίζονται ως αξιόλογες και ωφέλιμες για τους ίδιους και για το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν.

Στο εξής θα αναφερόμαστε στο συγκεκριμένο είδος κριτικής σκέψης, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, με τον όρο «κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση παραδοχών».

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι σε ό,τι αφορά στον κριτικό στοχασμό δεν βασιζόμαστε στις απόψεις του Robert Kegan γιατί ο ίδιος είναι ψυχολόγος και όχι παιδαγωγός. Παρ' όλα αυτά, από την προσέγγιση του Kegan, όπως αναφέρεται στα κεφάλαια 2.2 και 2.3 της παρούσας εργασίας, αντλούμε τη σημασία που δίνεται στην κατάλληλη υποστήριξη που χρειάζεται να παρέχουμε στους εφήβους ως προς την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του κριτικού τους στοχασμού, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της νεότητας» και να μεταβούν ομαλά από το 2^ο στο 3^ο στάδιο συνειδητοποίησης, θέτοντας ταυτόχρονα

γερές βάσεις για τη μετέπειτα μετάβασή τους, ως ενήλικοι, στο 4^ο στάδιο συνειδητοποίησης.

3.3 Δημιουργική σκέψη – Δημιουργικότητα

3.3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της δημιουργικής σκέψης – δημιουργικότητας

Η δημιουργική σκέψη και γενικότερα η δημιουργικότητα είναι ένα θέμα που απασχολεί την ανθρωπότητα από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Το βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας είναι η ικανότητα δημιουργίας, δηλαδή η ικανότητα του ανθρώπου να παράγει νέα και πρωτότυπα προϊόντα. Αντίστοιχα, η δημιουργική σκέψη είναι το είδος σκέψης που μας οδηγεί σε νέες, πρωτότυπες, εναλλακτικές ιδέες και προσεγγίσεις της πραγματικότητας.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τη δημιουργικότητα ή αλλιώς δημιουργική σκέψη. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους εξής ορισμούς:

Κατά τον Piaget η δημιουργικότητα, η δημιουργική δύναμη του νου, περιλαμβάνει τον σχηματισμό νέων μηχανισμών σκέψης και καινούργιων δομών, οι οποίες δρουν υποστηρικτικά προκειμένου να κατανοήσουμε ένα φαινόμενο ή να επιλύσουμε ένα πρόβλημα (Καψάλης, 1984, σ. 180).

Κατά τους Swartz & Perkins είναι η σκέψη που είναι ταυτόχρονα αποτελεσματική και αυθεντική (Swartz & Perkins, 1990, σ. 40).

Σύμφωνα με τον Perkins, στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική σκέψη είναι τα εξής:

- Είναι αυθεντική, αλλά ταυτόχρονα και πρακτική.
- Εστιάζει τόσο στον σκοπό για τον οποίο γίνεται κάτι, όσο και στο αποτέλεσμα.
- Είναι ευέλικτη.
- Είναι σφαιρική.
- Είναι ταυτόχρονα αντικειμενική και υποκειμενική.
- Είναι περισσότερο μια εσωτερική, παρά εξωτερική διεργασία (Perkins στο Borich & Ong, 2006, σ. 17 – 18).

Τέλος, ο Brookfield αναφέρει πως τα δημιουργικά σκεπτόμενα άτομα εμφανίζουν, ενδεικτικά, τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Δεν αποδέχονται τις τυποποιημένες μορφές επίλυσης προβλημάτων.
- Εξετάζουν ένα πρόβλημα από πολλαπλές οπτικές.

- Χρησιμοποιούν συχνά μεθόδους δοκιμής και πλάνης καθώς πειραματίζονται προσεγγίζοντας ένα θέμα με εναλλακτικούς τρόπους.
- Έχουν μελλοντικό προσανατολισμό: είναι θετικοί στις αλλαγές, τις οποίες αντιμετωπίζουν ως πολύτιμες ευκαιρίες για ανάπτυξη.
- Έχουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στην προσωπική τους κρίση (Brookfield, 1987).

3.3.2 Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά την παιδική και εφηβική ηλικία

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές θεωρούν κάποιες απόψεις, πράξεις ή ιδέες των μαθητών τους ως δημιουργικές, είτε γιατί παρουσιάζουν το στοιχείο της πρωτοτυπίας, είτε γιατί προσεγγίζουν διαφορετικά τη λύση μιας προβληματικής κατάστασης «ξεφεύγοντας» από τον γενικό προσανατολισμό της υπόλοιπης ομάδας συνομηλίκων τους (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά κατά τη νηπιακή και την πρώτη παιδική ηλικία έχουν έντονα αναπτυγμένο το στοιχείο της δημιουργικότητας και η δημιουργική τους ικανότητα συνεχώς εξελίσσεται. Τη συγκεκριμένη θέση έχουν υποστηρίξει με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις θεωρίες τους σημαντικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω:

- Ο *Piaget* επισημαίνει ότι κατά τη δεύτερη φάση πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, στη φάση των συμβολικών λειτουργιών που αναπτύσσεται στα 2 έως 7 έτη, τα παιδιά εμφανίζουν διάφορες μορφές συμβολικής συμπεριφοράς όπως το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι φαντασίας, το σχέδιο (η ιχνογράφηση), τις νοητικές εικόνες. Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Καψάλης, 1984).

- Ο *Dewey* με τη «Μέθοδο του προβλήματος», στο τέταρτο στάδιο της μεθόδου του (*σχηματισμός υποθέσεων και εκλογή της κατάλληλης*), οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη δημιουργική τους σκέψη καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις προκειμένου να δώσουν λύση σε μία προβληματική κατάσταση και τελικά, αφού τις αξιολογήσουν, επιλέγουν την πιο κατάλληλη υπόθεση για να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο της μεθόδου (Τριλιανός, 2003Α').

- Ο *Bruner* στο μοντέλο της «Ανακαλυπτικής – Ευρετικής μάθησης» τονίζει ότι είναι απαραίτητος ο συνδυασμός της λογικής σκέψης και της διαισθητικής σκέψης, η οποία περιλαμβάνει τα στοιχεία της πρωτοτυπίας, της εφευρετικότητας, των

πνευματικών αλμάτων προκειμένου να ανακαλύψει και να κατακτήσει τη νέα – για αυτόν – γνώση (Κολιάδης, 1997Γ’).

- Τέλος, ο *Robert Kegan* αναφέρει ότι τα παιδιά ηλικίας 7 – 8 ετών βρίσκονται στο πρώτο στάδιο συνειδητοποίησης και αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από έναν φανταστικό, «μυθικό» κόσμο, όπου επικρατεί έντονα το στοιχείο της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Kegan, 1994).

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες σε παιδιά, που έχουν εκπονήσει τόσο ο Torrance (1965) όσο και το Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, έχουν παρατηρηθεί τα παρακάτω. Τα παιδιά παρόλο που παρουσιάζουν έντονα στοιχεία δημιουργικότητας, κατά την είσοδό τους στο σχολείο παρουσιάζουν ελαφριά μετάπτωση της δημιουργικής τους ικανότητας, η οποία εξελίσσεται σε κάθετη πτώση της κατά την ηλικία των 9 – 10 ετών περίπου. Όπως αναφέρει και ο Gardner «είναι πιο εύκολο να εμποδίσεις τη δημιουργικότητα των ανθρώπων, παρά να την δημιουργήσεις» (Gardner, 2008, σ. 11). Οι βασικοί τρόποι με τους οποίους περιορίζεται η δημιουργικότητα είναι οι εξής:

α) όταν τιμωρούμε τους μαθητές μας, και

β) όταν ως εκπαιδευτικοί εμμένουμε στη μία και μοναδική απάντηση (βλ. όπ, 2008).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε τον ρόλο που παίζει η οικογένεια ως προς την ενθάρρυνση του παιδιού να δράσει δημιουργικά. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που με τη συμπεριφορά τους, άλλοτε εσκεμμένα και άλλοτε ακούσια, περιορίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών τους σε αυτή την ηλικία. Προκειμένου τα παιδιά τους να κατακτήσουν τη «βάση» πάνω στην οποία θα οικοδομήσουν τη γνώση τους κατά τα επόμενα μαθητικά τους χρόνια, προσκολλώνται στην ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων αντικαθιστώντας τις ώρες παιχνιδιού εκτός σχολείου, με επιπλέον μαθήματα συμπληρωματικά του σχολικού προγράμματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην δίνεται διέξοδος στις λανθάνουσες δημιουργικές τάσεις του παιδιού και τελικά αυτές να αδρανοποιούνται (Κατάκη, 2012).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι η δημιουργικότητα είναι ανάγκη να ενισχύεται και να αναπτύσσεται από την παιδική ηλικία με την κατάλληλη υποστήριξη του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τονίζοντας την ευθύνη που φέρουν ως προς την καλλιέργειά της το εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν καθημερινά ευκαιρίες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών

τους. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Jean Piaget (1953) «Ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί άντρες και γυναίκες οι οποίοι να είναι ικανοί να κάνουν νέα πράγματα, όχι απλά να αναπαράγουν αυτά που έχουν κάνει οι προηγούμενες γενιές».

3.4 Ενσυναίσθηση

3.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση συναισθηματικής νοημοσύνης – ενσυναίσθησης

Προκειμένου να προσεγγίσουμε την έννοια της ενσυναίσθησης, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε αρχικά στον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη». Σύμφωνα με τον Daniel Goleman

με τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφερόμαστε στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούμε κίνητρα για τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σωστά τόσο τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις μας. Ο όρος περιγράφει ικανότητες που είναι σαφώς διαφορετικές (αλλά και συμπληρωματικές) από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη, δηλαδή τις καθαρά γνωστικές ικανότητες που μετρώνται με το ΔN (Goleman, 2011, σ. 445).

Οι βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, η ενσυναίσθηση, οι κοινωνικές δεξιότητες. Οι παραπάνω ικανότητες είναι μεν ανεξάρτητες, δηλαδή συνεισφέρει καθεμιά με τον τρόπο της στην ανάπτυξη της συναισθηματικής μας νοημοσύνης, αλλά ταυτόχρονα η μία επηρεάζει ως ένα βαθμό τις υπόλοιπες, υπάρχουν ισχυρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και η μία «οικοδομείται» πάνω στην άλλη. Για παράδειγμα, βασική προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση είναι η αυτοεπίγνωση και η ενσυναίσθηση με τη σειρά της, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων.

Όπως συμβαίνει με την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την ενσυναίσθηση, ποικίλουν.

Κατά τον G.Mead (1934), η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να παίρνει κάποιος τον ρόλο ενός άλλου, προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο.

Ο Piaget (1932, 1967) θεώρησε την ενσυναίσθηση ως μία γνωστική διεργασία η οποία είναι απαραίτητη για το άτομο, ώστε να μπορεί να παίρνει τον ρόλο κάποιου άλλου.

Ο Goleman (2011) υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίησή μας, στη διατήρηση των διαπροσωπικών μας σχέσεων, στην επαγγελματική μας εξέλιξη και στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης.

3.4.2 Χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης

Ενδεικτικά χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης είναι η κατανόηση των συναισθημάτων, των απόψεων και των ανησυχιών των άλλων, τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση τους, η «ενεργητική» ακρόαση των άλλων, η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων ενθαρρύνοντας τις ικανότητές τους, ο σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας, δηλαδή ο σεβασμός της διαφορετικότητας των άλλων και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο να δίνεται η ευκαιρία σε διαφορετικούς τύπους ανθρώπων να προοδεύσουν, και τέλος, η πολιτική αντίληψη, δηλαδή η αναγνώριση των δυνάμεων που επηρεάζουν τα συναισθήματα και τις απόψεις μίας ομάδας ανθρώπων, καθώς και η ικανότητα αντικειμενικής και αποτελεσματικής αντιμετώπισης των καταστάσεων, χωρίς την επίδραση των προσωπικών τους προκαταλήψεων και απόψεων. Τέλος, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι η αυτοεπίγνωση, δηλαδή η αναγνώριση των συναισθημάτων μας, των επιπτώσεων και των αποτελεσμάτων τους, η γνώση των ισχυρών και αδύνατων σημείων μας και η αντιμετώπιση του εαυτού μας με κριτική διάθεση, καθώς και η σιγουριά στις αξίες και ικανότητές μας. Αυτό σημαίνει πως αν δεν είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα, τις δικές μας αδυναμίες αλλά και τις ικανότητές μας, δεν θα μπορούσαμε να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων, τα σημεία υπεροχής τους ή τις αδυναμίες τους, τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση τους, ούτε θα καταφέρουμε να αποκωδικοποιήσουμε τα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας που προδίδουν τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, π.χ. τον τόνο της φωνής του, τις κινήσεις των χεριών του, τις εκφράσεις του προσώπου του (Goleman, 2011).

Η αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας, αποτελεί βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων. Το γεγονός ότι τα μη λεκτικά σήματα εκπέμπονται ταχύτερα από τις λεκτικές διατυπώσεις, έχει συνήθως ως αποτέλεσμα να προδίδουν τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλούντος και ταυτόχρονα να δίνουν διαφορετικό νόημα στο λεκτικό μήνυμα που έχει διατυπωθεί. Ακριβώς όμως επειδή

τα μη λεκτικά σήματα μεταφέρουν στάσεις και συναισθήματα, τα οποία άλλες φορές συνάδουν με το λεκτικό περιεχόμενο της επικοινωνίας και άλλες όχι, ενδέχεται να βοηθήσουν τον συνομιλητή να κατανοήσει πλήρως τα λεγόμενα και να διαμορφώσει μία σαφή άποψη σε σχέση με τις προθέσεις του ομιλούντος, ή και να τον εξαπατήσουν, δημιουργώντας του σύγχυση (Βρεττός, 2003). Για αυτόν τον λόγο, η αξιολόγηση των νοημάτων, της ειλικρίνειας και των αληθινών προθέσεων που κρύβονται πίσω από τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο κάθε συνομιλητής, κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη μίας ουσιαστικής επικοινωνίας, για την εποικοδομητική επίλυση των ενδεχόμενων διαφορών και κατ' επέκταση για τη διατήρηση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Βασική προϋπόθεση, όμως, για όλα τα παραπάνω, είναι η συναισθηματική ωριμότητα των ατόμων που επικοινωνούν (Mezirow στο Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Επομένως, τα άτομα τα οποία είναι σε θέση να «διαβάζουν» τα συναισθήματα των άλλων, ερμηνεύοντας σωστά τα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπουν, μπορούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση τους και να κατανοήσουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Το γεγονός ότι έχουν καλλιεργήσει και αναπτύξει ως ένα βαθμό την ενσυναίσθησή τους, τους προσφέρει τα πλεονεκτήματα της συναισθηματικής σταθερότητας, της εξωστρέφειας, της ευαισθησίας, των καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, 1995).

3.4.3 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στους διάφορους τομείς της ζωής μας

Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε διάφορους τομείς της ζωής μας, όπως στις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τον σύντροφο μας, με τα παιδιά μας, με τους συνεργάτες μας.

Άτομα με αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση, επιλέγουν να εκφράζουν στους συντρόφους τους τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι πράξεις τους, χωρίς να χρησιμοποιούν κατηγορηματικό ύφος και χωρίς να τους θίγουν με τα λόγια τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνουν την ευκαιρία στους συντρόφους τους να κάνουν αυτοκριτική, να αυτορυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, να προχωρήσουν σε έναν ειλικρινή και εποικοδομητικό διάλογο, χωρίς οι ίδιοι να νιώθουν κατηγορούμενοι για τη συμπεριφορά τους και κυρίως αποφεύγοντας τις εντάσεις (Kegan, 1994).

Επίσης, οι γονείς που έχουν καλλιεργήσει την ενσυναίσθησή τους, ανταπεξέρχονται καλύτερα στον ρόλο τους, αφού είναι σε θέση να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς των παιδιών τους, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση τους, να ακούσουν προσεκτικά τα παιδιά τους και να συζητήσουν μαζί τους,

να τους δείξουν ότι κατανοούν και λαμβάνουν υπόψη τους προβληματισμούς τους. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως παραχωρούν τον έλεγχο και τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας στα παιδιά τους. Διατηρούν οι ίδιοι τον έλεγχο και ταυτόχρονα υποστηρίζουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας που ζουν, καλλιεργώντας έμμεσα τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (βλ. όπ, 1994).

Χαρακτηριστικά είναι και τα ευρήματα των ερευνών που έγιναν σε 1.011 παιδιά σε σχέση με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά που έδειχναν να μπορούν να κατανοούν τα μη λεκτικά στοιχεία της συμπεριφοράς των άλλων, καθώς και τα συναισθήματά τους, εμφάνιζαν συναισθηματική σταθερότητα και συγκαταλέγονταν στους πιο δημοφιλείς μαθητές των σχολείων τους. Επίσης, παρόλο που ο δείκτης νοημοσύνης τους δεν ήταν υψηλότερος από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι ίδιοι εμφάνιζαν αρκετά υψηλά ποσοστά επιτυχίας και ικανοποιητικό βαθμό επίδοσης στα σχολικά μαθήματα, γεγονός που σχετίζεται περισσότερο με τον γενικότερο τρόπο συμπεριφοράς τους εντός και εκτός τάξης, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενδεχομένως την αποφυγή έντονων συγκρούσεων με τους συμμαθητές τους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Goleman, 1995).

Στον τομέα της επαγγελματικής ζωής, η έλλειψη ενσυναίσθησης μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα. Ιδιαίτερα τα άτομα που κατέχουν υψηλές θέσεις στον τομέα εργασίας τους, χρειάζεται να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της ενεργητικής ακρόασης, να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα συναισθηματικά σήματα που εκπέμπουν οι ίδιοι, να κατανοούν τη θέση των υφισταμένων τους και να τους βοηθούν, βασιζόμενοι στην κατανόηση των αναγκών και των ανασφαλειών τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα στον χώρο της εργασίας, το οποίο συμβάλλει θετικά στη διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των συνεργατών, στην εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων και στην αύξηση της αποδοτικότητας όλων των εργαζομένων (Goleman, 2011).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι οι άνθρωποι που έχουν αναπτύξει τις συναισθηματικές τους ικανότητες, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε κάθε τομέα της ζωής τους, σε σχέση με τους ανθρώπους που δεν διαθέτουν τις συγκεκριμένες ικανότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί από τη στιγμή που μπορούν αφενός να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και αφετέρου να αποκωδικοποιούν αποτελεσματικά τα συναισθήματα των άλλων, αφοσιώνονται με καθαρή σκέψη στις υποχρεώσεις τους και γίνονται περισσότερο αποδοτικοί (Goleman, 1995).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης χρειάζεται να ξεκινά από την παιδική ηλικία του ανθρώπου, τόσο μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος – όπως αναφέραμε και παραπάνω – όσο και μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

3.5 Ανάγκη ισόρροπης ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων

Ο άνθρωπος προκειμένου να νιώθει ασφαλής στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνία, χρειάζεται να σκέφτεται και να ενεργεί αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας την κριτική και δημιουργική του σκέψη και ταυτόχρονα «διαβάζοντας» τα συναισθήματα των άλλων και αντιδρώντας με τον κατάλληλο τρόπο. Όπως αναφέραμε και στο πρώτο κεφάλαιο, ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να αναπτύξει επαρκή και αξιόπιστη γνώση σε μία κοινωνία η οποία μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς. Καθημερινά καλούμαστε να «φιλτράρουμε» όλα όσα μας παρουσιάζονται ως δεδομένα, να αναθεωρούμε τις παγιωμένες αντιλήψεις μας, να αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές προκλήσεις με δημιουργικό τρόπο, να συμμετέχουμε σε έναν συνεχή στοχαστικό διάλογο, ο οποίος θα μας οδηγήσει στην προσωπική ωρίμανση, στην ανάπτυξη και στη νοηματοδότηση των εμπειριών μας. Βασικές προϋποθέσεις για όλα τα προαναφερθέντα είναι οι ενήλικοι να έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητα και ταυτόχρονα να παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της ενεργητικής ακρόασης, της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, της σωστής διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Άτομα τα οποία υστερούν στις παραπάνω ικανότητες, δυσκολεύονται να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους σε όλο το εύρος τους, δεν μπορούν να κατανοήσουν τους μηχανισμούς της κοινωνίας που ζουν, δυσκολεύονται να αναπτυχθούν σε επαγγελματικό, αλλά και προσωπικό επίπεδο, είναι συνήθως περισσότερο επιρρεπή στη χειραγώγηση από τους ισχυρότερους ή από τη μαζική κουλτούρα και συμβάλλουν ακούσια στην αναπαραγωγή της ανισότητας σε επίπεδο κοινωνίας και σε επίπεδο σχέσεων (Belenky, Stanton στο Mezirrow & Συνεργάτες, 2007). Προκύπτει επομένως η ανάγκη για ισόρροπη ανάπτυξη αυτών των τριών οριζόντιων ικανοτήτων.

Κατ' αρχάς, η κριτική σκέψη προκειμένου να είναι επιτυχημένη, χρειάζεται να διαθέτει και στοιχεία της δημιουργικής σκέψης ως προς (ενδεικτικά):

α) Την αξιολόγηση των δεδομένων.

- β) Την αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων του θέματος.
- γ) Τη μελέτη άλλων δυνατοτήτων και διαφορετικών απόψεων.
- δ) Το γεγονός ότι χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη το εκάστοτε σύστημα αξιών και ποιους θα επηρεάσει η απόφαση που θα ληφθεί (Kousoulas & Mega, 2007).

Παράλληλα, είναι απαραίτητη και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, γιατί σύμφωνα με τον Goleman αποτελεί το «κοινωνικό μας ραντάρ». Όπως αναφέρει ο ίδιος

Οι άνθρωποι που δεν έχουν αυτού του είδους την ευαισθησία είναι «εκτός». Η κώφωση απέναντι στις συναισθηματικές αποχρώσεις οδηγεί σε κοινωνική αδεξιότητα, η οποία επιδεικνύεται είτε με την παρανόηση συναισθημάτων είτε μέσω μιας μηχανικής, ασυντόνιστης ουδετερότητας ή αδιαφορίας που καταστρέφει τη σχέση (Goleman, 2011, σ. 200).

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), η νοημοσύνη αποτελεί ένα κράμα από αλληλοσυμπληρώμενες νοητικές ικανότητες, η ανάπτυξη των οποίων συμβάλλει στην ολοκλήρωση και την ισορροπία του ατόμου. Με βάση ορισμένα κριτήρια σχετικά με την αναπτυξιακή βιολογία, την εξέλιξη, τη λειτουργία του εγκεφάλου, κατέληξε στην αναγνώριση οχτώ τύπων νοημοσύνης: *τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική, την κιναισθητική, τη μουσική, την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική και τη νατουραλιστική*. Τα παραπάνω είδη νοημοσύνης συμπληρώνει, όπως προαναφέραμε, και η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2011).

Σε ό,τι αφορά στο πεδίο της μάθησης, ο Habermas διακρίνει δύο βασικές περιοχές μάθησης, την *εργαλειακή* και την *επικοινωνιακή*, και επισημαίνει ότι η διεργασία της περιλαμβάνει στοιχεία και από τις δύο περιοχές. Η *εργαλειακή μάθηση* σχετίζεται με την επίτευξη ενός στόχου μέσω του ελέγχου των στοιχείων του περιβάλλοντος και των πεποιθήσεών μας που σχετίζονται με την εκάστοτε προβληματική κατάσταση, όπως επίσης και με την ανάλυση των συνεπειών που ενδέχεται να επιφέρουν οι πράξεις μας (Mezirow στο Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Από την άλλη μεριά, η *επικοινωνιακή μάθηση*, δηλαδή η μάθηση που στοχεύει στην κατανόηση αυτών που εννοούν οι άλλοι κατά την επικοινωνία τους μαζί μας, «*συχνά εμπλέκει συναισθήματα, προθέσεις, αξίες και ηθικά ζητήματα*» (βλ. όπ. , σ. 48). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ανάπτυξη τόσο της εργαλειακής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή έχει άμεση σχέση με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των ικανοτήτων:

α) της *κριτικής σκέψης*, ως προς τον αξιολογικό έλεγχο των πεποιθήσεων και των παραδοχών τόσο των δικών μας, όσο και των άλλων,
β) της *δημιουργικότητας*, ως προς την επιλογή το πιο κατάλληλου τρόπου δράσης μας για την επίτευξη ενός στόχου, και
γ) της *ενσυναίσθησης*, ως προς τη διαπραγμάτευση των συναισθημάτων, των νοημάτων, των αξιών, των σκοπών και των πράξεων τόσο των δικών μας όσο και των ανθρώπων που συναναστρεφόμαστε, ώστε να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία και κατ' επέκταση μάθηση.

Τέλος, στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας, η καλλιέργεια αμιγώς της κριτικής σκέψης ή της δημιουργικότητας, δεν αρκούν για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και για την κατάλληλη προετοιμασία τους, προκειμένου να γίνουν ενεργοί πολίτες της κοινωνίας που θα ζουν ως ενήλικοι. Απαραίτητη, και ίσως βασικότερη, προϋπόθεση για την ανάπτυξη των παραπάνω ειδών σκέψης είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί τον σύμβουλο, τον προπομπό και τον διαμορφωτή της σκέψης. Σύμφωνα με τον Pestalozzi, η μάθηση είναι ολοκληρωμένη όταν γίνεται *«με κεφάλι, καρδιά και χέρι»*, που σημαίνει πως το σχολείο, ως επίσημος φορέας μάθησης, χρειάζεται να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες ανάπτυξης τόσο των νοητικών όσο και των συναισθηματικών τους ικανοτήτων, ώστε αργότερα να είναι ικανοί να προσεγγίζουν την ίδια τη ζωή τους πολύπλευρα και όχι μόνο χρησιμοποιώντας τη λογική τους (Βρεττός, 2003). Όπως άλλωστε αναφέρει και η Τοδούλου, *«η συναισθηματική κινητοποίηση συμβάλλει στη μάθηση, διευρύνοντας το πεδίο, πάνω στο οποίο στηρίζονται οι νέες γνώσεις. Αυτή καθαυτή η ευχαρίστηση, το συγκινησιακό άνοιγμα και η χαρά «ανοίγουν» τη διεργασία μάθησης...»* (Πολέμη – Τοδούλου, 2003, σ. 190).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι τουλάχιστον το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης των συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες εστιάζουμε, μέσω συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας και με τη χρήση κατάλληλων μέσων διδασκαλίας, ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, ανάλογα με την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι τεχνικές του καταιγισμού ιδεών, των δημιουργικών ερωτήσεων (Visible Thinking), της προσομοίωσης κατάστασης, της μελέτης περίπτωσης, του παιχνιδιού ρόλων και κυρίως η αξιοποίηση έργων τέχνης, μέσω της μεθόδου *«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»*,

ενδείκνυνται για την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες εστιάζουμε. Σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, ασχολούμαστε αναλυτικά με κάποιες από τις παραπάνω μεθόδους και τεχνικές, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

4. Η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων στο ελληνικό σχολείο

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον βασικό θεσμό που συμβάλλει στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και, όπως προαναφέραμε, χρειάζεται να εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις και ικανότητες οι οποίες θα αποτελούν για αυτούς εργαλεία διά βίου μάθησης. Αυτό συνεπάγεται πως οι μαθητές ολοκληρώνοντας τη σχολική τους εκπαίδευση θα έχουν καλλιεργήσει επαρκώς εκτός από τις βασικές γνωστικές ικανότητες, και άλλες οριζόντιες ικανότητες, οι οποίες θα είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή τους. Ωστόσο, η υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έρχεται να επιβεβαιώσει την παραπάνω θέση.

4.1 Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με έρευνα του PISA (2009), η οποία αφορούσε τις επιδόσεις των μαθητών ηλικίας 15 ετών ως προς τον αναγνωστικό εγγραμματισμό (κατανόηση κειμένου), η Ελλάδα κατατάχθηκε στην 32^η θέση σε σύνολο 65 χωρών που πήραν μέρος στην έρευνα. Το 21,3 % των μαθητών παρουσίαζε σοβαρή δυσκολία στην κατανόηση κειμένου, χωρίς να καταφέρνει να φτάσει το επίπεδο 2, το οποίο θεωρείται το βασικό επίπεδο για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Μόνο το 5% και 0,6% κατάφεραν να επιτύχουν το επίπεδο 5 και το ανώτατο επίπεδο 6 αντίστοιχα, επιδεικνύοντας υψηλές αναγνωστικές ικανότητες, δηλαδή εκτός από την πλήρη κατανόηση του κειμένου, ήταν σε θέση να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις και υποθέσεις με βάση το ίδιο το κείμενο. Συνεπώς, μόνο το 5,6% των μαθητών παρουσίαζε κάποια δείγματα κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι συγκεκριμένες ικανότητες δεν καλλιεργούνται συστηματικά τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι αφενός αποτελούν βασικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και αφετέρου η ίδια η κοινωνία απαιτεί από τους εφήβους να έχουν αναπτύξει τις συγκεκριμένες ικανότητες, επιδεικνύοντας συγκεκριμένη συμπεριφορά και τρόπο σκέψης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυριαρχεί το σύστημα της απομνημόνευσης, η σχολική ύλη δεν λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, χρησιμοποιείται ένα βιβλίο για κάθε μάθημα, ευνοείται η θεωρία και όχι η πράξη, δεν αναπτύσσονται οι οριζόντιες ικανότητες των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2003). Επίσης,

σύμφωνα με τις Καλογρίδη και Καγιαβή (2011), παρά τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυριαρχεί ο δασκαλοκεντρισμός, δεν εφαρμόζονται συστηματικά ενεργητικές – βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και υπάρχει υπερφόρτωση της θεωρητικής γνώσης εις βάρος της πρακτικής. Τέλος, ο Βρατσάλης (2005) επισημαίνει ότι στο ελληνικό σχολείο η κριτική σκέψη καλλιεργείται ελλιπώς.

Επίσης, σύμφωνα με μελέτες και σε διάφορα άλλα κράτη, στις μέρες μας παρατηρείται ύφεση βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, με παράλληλη αύξηση της επιθετικότητας, της χρήσης ναρκωτικών, των διαταραχών στην πρόσληψη τροφής, της κατάθλιψης, της απελπισίας (Goleman, 2011).

4.2 Αιτίες έλλειψης ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών

Αναζητώντας τις αιτίες της έλλειψης ανάπτυξης των βασικών οριζόντιων ικανοτήτων της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στους τελειόφοιτους του Δημοτικού και στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρειάζεται να μελετήσουμε το κατά πόσο τόσο η ίδια η κοινωνία, όσο και το περιβάλλον των μαθητών, τούς υποστηρίζουν κατάλληλα, ώστε να αναπτύξουν τις συγκεκριμένες ικανότητες.

α) Στην *ελληνική κοινωνία*, από τη στιγμή της σύστασης του νέου ελληνικού κράτους μέχρι τις μέρες μας, επικρατούν, σύμφωνα με τον Διαμαντούρο, δύο αντιμαχόμενες πολιτισμικές κουλτούρες: η «παρωχημένη» κουλτούρα και η «μεταρρυθμιστική». Η «παρωχημένη» κουλτούρα έχει τα χαρακτηριστικά της εσωστρέφειας, της διαφωνίας σε σχέση με οτιδήποτε σχετίζεται με τον καπιταλισμό και τον μηχανισμό της αγοράς, της αντίστασης σε οποιαδήποτε μεταβολή του ισχύοντος περιβάλλοντός της και του γενικότερου τρόπου λειτουργίας της ίδιας, της χαμηλής παραγωγικότητας και μικρής ανταγωνιστικότητας. Η «μεταρρυθμιστική» κουλτούρα, από την άλλη μεριά, χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια, είναι δεκτική προς τις καινοτομίες, είναι θετική απέναντι στις μεταρρυθμίσεις, τις οποίες θεωρεί ως πρόκληση για την κοινωνική άνοδο και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της χώρας μας σε διεθνές επίπεδο. Το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο κουλτούρων διαπερνούν τους θεσμούς, τα κοινωνικά στρώματα, ακόμα και τα πολιτικά κόμματα στην ελληνική κοινωνία, έχουν δημιουργήσει ένα κλίμα αντιπαράθεσης και σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπροσώπους της. Στόχος τους είναι η επικράτηση της μίας ή της άλλης κουλτούρας και όχι η συνεργασία και η εύρεση μίας κοινής πορείας η οποία θα

αποβεί προς όφελος της ελληνικής κοινωνίας (Διαμαντούρος, 2000). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην προσπάθειά του να συμβαδίσει με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, τείνει να υιοθετεί διάφορες πρακτικές οι οποίες προσανατολίζονται προς την καλλιέργεια και ανάπτυξη βασικών οριζόντιων ικανοτήτων στους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να εξελιχθούν σε ενεργούς, δημοκρατικούς, ανταγωνιστικούς, ευπροσάρμοστους και δημιουργικούς πολίτες. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εισαγωγή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, την υποστήριξη επιμορφωτικών ημερίδων οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών μέσω καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, ακόμα και την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία είναι προσανατολισμένα προς την ίδια κατεύθυνση (ΔΕΠΠΣ, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf). Ωστόσο, όλα τα προαναφερθέντα, παρόλο που συνάδουν με τις απαιτήσεις των καιρών που ζούμε, φαίνεται να αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα από τους εκπροσώπους της «παρωχημένης» κουλτούρας, οι οποίοι εστιάζουν μόνο στις ενδεχόμενες αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν στη διαδικασία εφαρμογής τους, γεγονός που δυσχεραίνει την καλλιέργεια των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες αναφερόμαστε και ταυτόχρονα συμβάλλει στη διατήρηση μίας στερεοτυπικής αμυντικής στάσης απέναντι σε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

β) Σε ό,τι αφορά στη συμβολή του *οικογενειακού περιβάλλοντος* στην καλλιέργεια των εν λόγω ικανοτήτων, αναφέρουμε ότι η ελληνική πυρηνική οικογένεια ασκεί μεγάλη πίεση στους εφήβους μαθητές ως προς τη σχολική τους επίδοση, γιατί αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, για την ένταξή τους στην κοινωνία, αλλά και για την ψυχολογική επιβεβαίωση και κοινωνική αναγνώριση των ίδιων των γονιών. Είναι χαρακτηριστικές οι περιπτώσεις των γονιών που προσηλώνονται υπερβολικά στην προσπάθεια για τη μόρφωση των παιδιών τους, αφιερώνοντας πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους στο «διάβασμα» των παιδιών, διαθέτοντας μεγάλα χρηματικά ποσά σε ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήρια, επιπλήττοντας τα παιδιά τους σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης και αγωνιώντας πολύ περισσότερο από τα ίδια κατά την περίοδο των ενδοσχολικών εξετάσεων. Προσηλώνονται τόσο έντονα στην ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους, αδιαφορώντας πολλές φορές για τις πραγματικές τους ανάγκες, γιατί οι ίδιοι ουσιαστικά ζουν μέσα από αυτά και η ενδεχόμενη κοινωνική άνοδος των παιδιών μελλοντικά, θα προωθήσει την άνοδο της οικογένειας ως σύνολο (Κατάκη, 2012). Οι

κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας τα τελευταία πέντε χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης, φαίνεται να έχουν δυσκολέψει ακόμα περισσότερο την κατάσταση που περιγράφουμε παραπάνω. Οι έφηβοι συνήθως δεν ενθαρρύνονται, ούτε υποστηρίζονται συνειδητά από το οικογενειακό τους περιβάλλον ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Αντιθέτως, προσανατολίζονται από μικρή ηλικία στην ανάπτυξη πολύ συγκεκριμένων και εξειδικευμένων ικανοτήτων, οι οποίες είτε θα τους εξασφαλίσουν μία μελλοντική θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, είτε θα τους εφοδιάσουν κατάλληλα ώστε να αναλάβουν ενδεχομένως τη συνέχεια της οικογενειακής επιχείρησης (Τσουκαλάς, 2013). Δεν είναι λίγοι οι ενήλικοι που αμφιβάλουν ως προς το κατά πόσο οι σπουδές που ακολούθησαν ή το επάγγελμα που ασκούν υπήρξαν συνειδητές προσωπικές τους επιλογές και ταυτόχρονα, μη έχοντας αναπτύξει άλλες οριζόντιες ικανότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες συνθήκες και να γίνουν ενδεχομένως περισσότερο παραγωγικοί στον τομέα εργασίας τους, εγκλωβίζονται σε έναν επαγγελματικό χώρο ο οποίος ουσιαστικά δεν τους ικανοποιεί. Οι απαιτήσεις όμως των γονιών από τα παιδιά που βρίσκονται στην εφηβεία, δεν περιορίζονται μόνο στα παραπάνω. Θέλουν οι αξίες, οι πεποιθήσεις και ο τρόπος σκέψης των παιδιών τους να συνάδουν με τις δικές τους αξίες και αρχές. Θεωρούν δεδομένο πως είναι ικανά να κάνουν συνειδητές επιλογές, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να προβλέπουν τις συνέπειες των πράξεών τους, να αναγνωρίζουν τα εσωτερικά τους κίνητρα, να συνδυάζουν πολλές και διαφορετικές απόψεις και να κατανοούν τις απαιτήσεις των ατόμων του περιβάλλοντός τους, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση αυτών. Ουσιαστικά τους ζητούν να σκέφτονται και να πράττουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είναι ικανά, αναλογικά με την ηλικία τους, χωρίς πολλές φορές οι ίδιοι να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη για αυτήν την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης τους (Kegan, 1994).

γ) Από την άλλη μεριά, *το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα*, παρόλο που θεωρητικά προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που ουσιαστικά δεν λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αρκεί να αναφέρουμε ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής μεταφέρουν ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο τους έχει μεταβιβαστεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και σχετίζεται με το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο του

οικογενειακού τους κύκλου, και ένα ορισμένο έθος, «δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στον σχολικό θεσμό» (Bourdieu στο Φραγκουδάκη, 1985, σ. 360). Μαθητές οι οποίοι προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον – δηλαδή οι γονείς των οποίων έχουν κάνει ανώτερες σπουδές, ο τόπος κατοικίας τους είναι σε κάποιο αστικό κέντρο, παρουσιάζουν γλωσσική άνεση και έχουν ευκαιρίες ελεύθερης μόρφωσης εκτός σχολείου – προσαρμόζονται με μεγαλύτερη άνεση στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας, επενδύουν στη σχολική τους ζωή και συνήθως έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με μαθητές που τυχαίνει να προέρχονται από μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον. Επισημαίνουμε ότι η κατανόηση και η σωστή χρήση της σχολικής γλώσσας είναι συνήθως προνόμιο των μαθητών που προέρχονται από μορφωμένα στρώματα, αφού το λεξιλόγιο, το συντακτικό και η δομή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο, παρουσιάζει ομοιότητες με τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (βλ. όπ, 1985). Μαθητές οι οποίοι λόγω του μορφωτικού τους κεφαλαίου δεν μπορούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη σχολική γλώσσα, τείνουν να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετούν μία «κουλτούρα σιωπής» και τελικά απομονώνονται, γιατί νιώθουν πως οι ανάγκες τους δεν λαμβάνονται υπόψη. Έτσι, δημιουργείται ένα τεράστιο χάσμα στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των συγκεκριμένων μαθητών, καθώς και μεταξύ των συμμαθητών τους (Freire, P. & Shor, I., 2011). Υπό αυτές τις συνθήκες, η γνωστική τους ανάπτυξη, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η αλλαγή του τρόπου σκέψης τους μέσω της εκπαιδευτικής πράξης, είναι σχεδόν αδύνατη, αφού οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

δ) Σημαντική είναι και η *ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών* απέναντι στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο σκοπός της εκπαίδευσης των εφήβων δεν είναι απλά η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά ο καλός συνδυασμός αυτών με στόχο τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους μέχρι την ενηλικίωσή τους. Παρ' όλα αυτά, είναι λίγοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν συνειδητά τους μαθητές τους προς αυτή την κατεύθυνση, παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει ακαδημαϊκές γνώσεις και κατέχει το αντικείμενο διδασκαλίας της. Βασικοί λόγοι της ύπαρξης αυτού του φαινομένου είναι ενδεικτικά οι εξής:

i) Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν συνειδητοποιούν την κρισιμότητα της συγκεκριμένης περιόδου ζωής των μαθητών τους ως προς την αναθεώρηση, την αμφισβήτηση και τέλος τη σταθεροποίηση των απόψεων και συμπεριφορών τους, τα οποία προϋποθέτουν την καλλιέργεια και ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες αναφερόμαστε (Simonsen & Illeris, 2014).

ii) Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες οριζόντιες ικανότητες. Σύμφωνα με έρευνα των Βεργίδη και Βαλμά (2011) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πέντε νομών της Ελλάδας, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

- 76% των ερωτηθέντων, εκδήλωσαν την ανάγκη να επιμορφωθούν στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών,
- 56% στον σχεδιασμό και υλοποίηση της διδασκαλίας,
- 54% στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας μαθητών (ΣΕΒ, 2014, σ. 69).

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν σοβαρές ενδείξεις ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό οριζόντιες ικανότητες όπως η *κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα*, προκειμένου να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του διδακτικού τους αντικειμένου, οι οποίοι να ανταποκρίνονται στο υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, ή η *ενσυναίσθηση* και η διαχείριση των συναισθημάτων τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών τους. Επομένως, είναι πολύ πιθανό να μην μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη των εν λόγω ικανοτήτων των μαθητών τους παρόλο που, όπως προαναφέραμε, είχαν παρακολουθήσει εισαγωγική επιμόρφωση ως πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι και το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης παρουσιάζει αδυναμίες, οι οποίες εντοπίζονται ενδεικτικά:

- στην πολύ μικρή διάρκειά του (περίπου 100 ώρες πριν την πρώτη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες),
- στην έλλειψη ποιότητας και αποτελεσματικότητας, αναφέροντας ενδεικτικά ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφωσόμενων και ότι τα θέματα που αφορούν στα καθημερινά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, ως προς τη διδακτική διαδικασία και

τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, προσεγγίζονται κυρίως θεωρητικά και επιφανειακά, και

- στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται περιορίζονται κατά κύριο λόγο στην εισήγηση και στην επίδειξη, χωρίς να εμπλέκουν ενεργητικά τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία επιμόρφωσης (βλ. όπ., 2014).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται ένα βήμα πριν την ανάληψη υπηρεσίας στις σχολικές μονάδες, προσανατολίζονται ουσιαστικά προς την επιλογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι αρκετοί από αυτούς δεν γνωρίζουν, ούτε ως συμμετέχοντες, τον τρόπο υλοποίησης μιας βιωματικής εκπαιδευτικής τεχνικής (π.χ. προσομοίωση κατάστασης, παιχνίδι ρόλων). Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγουν, τις περισσότερες φορές ακούσια, τον δασκαλοκεντρισμό, επιλογή η οποία αν και θα τους φανεί αρκετά βολική όταν έρθουν αντιμέτωποι με τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, αφού η συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική πράξη περιορίζεται αρκετά, και μαζί με αυτήν και τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς τους, εν τούτοις δυσχεραίνει την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, αφού σχεδόν εκμηδενίζεται η μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε επίσης ότι εκτός της συγκεκριμένης υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν υφίστανται δράσεις συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους στα χρόνια που ακολουθούν και εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ (2002), με τίτλο «Education at a Glance», μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει πως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

- Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι «βαριέται συχνά στο σχολείο» (66% έναντι μέσου όρου 38% στις χώρες – μέλη του ΟΟΣΑ).
- 46% των Ελλήνων μαθητών θεωρούσαν σημαντικό πρόβλημα ότι επικρατεί θόρυβος στην αίθουσα (μέσος όρος 30%).
- 39% δήλωσαν ότι δεν μπορούν να εργαστούν καλά στην τάξη (μέσος όρος 19%).
- Ένας μόνο στους δέκα Έλληνες μαθητές 15 ετών χρησιμοποιεί τακτικά τη βιβλιοθήκη του σχολείου, πράγμα που δείχνει τόσο την έλλειψη κατάλληλης υποδομής όσο και την ελλιπή ανάπτυξη της διάθεσης για μάθηση.

Υπό αυτές τις συνθήκες που περιγράφονται παραπάνω, η καλλιέργεια και

ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών είναι μία αρκετά δύσκολη, χρονοβόρα και πολλές φορές επίπονη διαδικασία, καθώς οι αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν στις τυπικές τάξεις του ελληνικού σχολείου και κυρίως το κλίμα που δημιουργείται σε αυτές, δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την ανάπτυξή τους. Από την άλλη μεριά, βέβαια, η συστηματική καλλιέργειά τους χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας ενδεχομένως να βελτιώνει την προαναφερθείσα κατάσταση.

Τέλος, σε σχέση με τα παραπάνω, χαρακτηριστική είναι η μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009), σύμφωνα με την οποία: *«Η έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης οδηγεί στην αποσπασματική εφαρμογή έτοιμων ταχύρρυθμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»* (σ. 8).

iii) Επιπλέον, τουλάχιστον στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια λόγω των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν, πολλοί εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από αγωνία και αβεβαιότητα για το άμεσο μέλλον, απογοήτευση από τις συνθήκες εργασίας τους, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τα πολυπληθή τμήματα, τις υψηλές απαιτήσεις, παρά τη μείωση των μηνιαίων αποδοχών τους, γεγονός που πολλές φορές τους αποπροσανατολίζει από το έργο τους (Καλογρίδη & Καγιαβή, 2011). Πολλοί από αυτούς πλέον αρκούνται σε μία στεία διδασκαλία γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα, αποφεύγοντας την αξιοποίηση καινοτόμων και κατά βάση ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών.

ε) Τέλος, σε ό,τι αφορά στο Δημοτικό Σχολείο, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται τα τελευταία χρόνια είναι εμπλουτισμένα με δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων τους. Εντούτοις, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν αξιοποιούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς, συνήθως λόγω του μεγάλου όγκου της ύλης που καλούνται να καλύψουν, σε συνδυασμό με την έλλειψη διδακτικού χρόνου, τον οποίο χρειάζεται να διαθέσουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους στην επίτευξη των γνωστικών στόχων που έχουν θέσει, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της δημιουργικότητας ή άλλων οριζόντιων ικανοτήτων.

Παράδειγμα από το βιβλίο Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε ενδεικτικά ένα κεφάλαιο από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ' Δημοτικού. Το μάθημα αυτό στηρίζεται στις αρχές της διαθεματικότητας – διεπιστημονικότητας, της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών και βασικοί του στόχοι είναι, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων μέσω της κριτικής ανάλυσης δεδομένων, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η εσωτερίκευση αξιών και η ανάπτυξη στάσεων σχετικές με τη συμπεριφορά του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη, ο οποίος σκέφτεται και δρα κριτικά και δημιουργικά (ΔΕΠΠΣ, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf). Είναι προφανές ότι το συγκεκριμένο μάθημα ενδείκνυται για την ανάπτυξη βασικών οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, με τίτλο «Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη», το οποίο έχει προτεινόμενη διάρκεια μία διδακτική ώρα, θίγονται τα εξής θέματα:

- Ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πνευματικά δικαιώματα των ανθρώπων.
- Υποχρεώσεις των πολιτών.
- Το φαινόμενο του ρατσισμού.

Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη



Στη δημοκρατία όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις!

Έτσι νομίζω Ειρήνη! Για να δούμε!



Όλοι οι άνθρωποι που ζουν σε κράτη με δημοκρατικό πολίτευμα έχουν:

- ❖ **ατομικά δικαιώματα**, όπως να αναπτύσσουν ελεύθερα την προσωπικότητά τους, να μιλούν ελεύθερα και να εκφράζουν την άποψή τους για διάφορα θέματα,
- ❖ **κοινωνικά δικαιώματα**, όπως να μορφώνονται, να έχουν περίθαλψη όταν αρρωσταίνουν και να βρίσκουν εργασία.



Οι πολίτες ενός κράτους όμως έχουν και **πολιτικά δικαιώματα**, όπως να συμμετέχουν με την ψήφο τους στην εκλογή των προσώπων που θα κυβερνήσουν τη χώρα. Στην Ελλάδα, πολίτες είναι όσοι έχουν την ελληνική ιθαγένεια. Οι πολίτες ηλικίας 18 ετών και άνω έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις εκλογές.

Επίσης, οι Ευρωπαίοι πολίτες έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στις δημοτικές εκλογές σε οποιοδήποτε κράτος-μέλος της Ευρώπης ζουν. Δεν έχουν όμως το δικαίωμα να ψηφίζουν και να συμμετέχουν στις εκλογές για την επιλογή αντιπροσώπων στη Βουλή.



Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα ορισμένα από τα πολιτικά δικαιώματα που έχουν οι πολίτες της χώρας μας.

-Μπορούν να συμμετέχουν στις εκλογές ως ψηφοφόροι ή ως υποψήφιοι.

-Μπορούν να καταλαμβάνουν δημόσιες θέσεις (δικαστές, εκπαιδευτικοί, υπάλληλοι υπουργείων κτλ.).

Όλα τα παραπάνω δικαιώματα κατοχυρώνονται από το Σύνταγμα. Υπάρχουν όμως και άλλα δικαιώματα που δεν αναφέρονται στο Σύνταγμα, όπως είναι τα **πνευματικά δικαιώματα** που αφορούν την προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας. Αυτό σημαίνει ότι κάθε έργο (πίνακας ζωγραφικής, λογοτεχνικό έργο, μουσικό κομμάτι ή έργο τέχνης γενικά) ανήκει σε αυτόν που το δημιούργησε και κανείς άλλος δεν μπορεί να το παρουσιάσει ως δικό του.

Εκτός όμως από δικαιώματα, έχουμε και υποχρεώσεις. Οι κυριότερες υποχρεώσεις των πολιτών, όπως προκύπτουν από το Σύνταγμα, είναι:

- ο **σεβασμός** προς το κοινωνικό σύνολο που εκφράζεται με την προσπάθεια κάθε πολίτη να προστατεύει το περιβάλλον, να σέβεται την ιδιοκτησία των συμπολιτών του και του κράτους και να προσφέρει ό,τι μπορεί για το συμφέρον του συνόλου.

- η **τήρηση** του Συντάγματος και των νόμων, δηλαδή η αποφυγή οποιασδήποτε ενέργειας η οποία είναι αντίθετη με αυτά που ορίζουν το Σύνταγμα και οι Νόμοι.

- η **υπεράσπιση** της δημοκρατίας, δηλαδή η υποχρέωση του κάθε πολίτη να εμποδίσει όποιον προσπαθήσει να αλλάξει το δημοκρατικό πολίτευμα της χώρας.



Συζητάμε όλοι μαζί για τη στάση και τη συμπεριφορά ορισμένων ανθρώπων απέναντι σε συνανθρώπους τους που έχουν διαφορετική καταγωγή, χρώμα, θρησκεία ή γλώσσα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Διαβάζουμε, συζητάμε και φανταζόμαστε την εξέλιξη της ιστορίας:



Η ιδέα του σκίτσου προέκυψε από το έντυπο της Ε.Ε. «Εγώ, ο Ρατσιστής;!»

Πηγή: <http://www.europa.eu.int>

- ❖ Μοιραζόμαστε τους ρόλους και υποδυόμαστε τα πρόσωπα.
- ❖ Οι υπόλοιποι παρακολουθούμε και σημειώνουμε τη συμπεριφορά των ηρώων.
- ❖ Καταγράφουμε τα συναισθήματα μας.
- ❖ Συζητάμε όλοι μαζί σχετικά με το θέμα.

ΜΕ ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ

Σε μια δημοκρατική χώρα κάθε άνθρωπος έχει **ατομικά, κοινωνικά και πνευματικά δικαιώματα**. **Πολιτικά** δικαιώματα έχουν μόνο οι **πολίτες** μιας χώρας. Οι Ευρωπαίοι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν μόνο στις δημοτικές εκλογές σε οποιοδήποτε κράτος – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ζουν.

Στις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται το φαινόμενο του **ρατσισμού**, δηλαδή της διάκρισης των ανθρώπων σε ανώτερους και κατώτερους με βάση την καταγωγή τους.

Σε ό,τι αφορά στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις, δεν προτείνεται καμία δραστηριότητα η οποία να στοχεύει στην ανάπτυξη κάποιας από τις τρεις οριζόντιες ικανότητες των μαθητών που εξετάζουμε (κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας, ενσυναίσθησης). Το θέμα του ρατσισμού θίγεται μέσω δύο δραστηριοτήτων του βιβλίου. Η δεύτερη δραστηριότητα, η οποία μοιάζει με παιχνίδι ρόλων, έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, όμως στη συνέχεια δεν υπάρχει καμία αναφορά σε ενδεχόμενους τρόπους αντιμετώπισης του συγκεκριμένου φαινομένου. Επίσης, τόσο το σκίτσο με τα δύο παιδιά στη δεύτερη σελίδα, όσο και οι δύο δραστηριότητες, εστιάζουν στα φαινόμενα του ρατσισμού λόγω διαφορετικής καταγωγής ή θρησκευματος, χωρίς να γίνεται κάποιου είδους γενίκευση στο συγκεκριμένο φαινόμενο, με την έννοια του σεβασμού της διαφορετικότητας.

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα συσσώρευσης πληροφοριών (π.χ. ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πνευματικά δικαιώματα των πολιτών, βασικές υποχρεώσεις των πολιτών, έμμεση αναφορά στη διαφορά μεταξύ δικαιώματος και υποχρέωσης των πολιτών, αναφορά στο φαινόμενο του ρατσισμού) οι οποίες δεν έχουν άμεση σχέση με τις καθημερινές ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές, γεγονός που δυσχεραίνει τη σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή πραγματικότητα που βιώνουν, καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Παρόλο που τα θέματα που θίγονται στο κεφάλαιο προσφέρονται προκειμένου να μελετηθούν ολιστικά και κριτικά, με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές τις έννοιες δικαίωμα, υποχρέωση και φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς σε θέματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στη ζωή τους, το γεγονός ότι θεωρητικά η διάρκεια του κεφαλαίου είναι μία διδακτική ώρα (45 λεπτά), αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα για το ποια εκπαιδευτική μέθοδο θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός που καλείται να το διδάξει. Ενδέχεται κάποιος να αρκестούν στην απλή αναφορά των συγκεκριμένων εννοιών και να μην διαθέσουν καθόλου διδακτικό χρόνο για το παιχνίδι ρόλων. Επίσης, επισημαίνουμε ότι το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται μόνο στα πνευματικά δικαιώματα, ένα θέμα νομικής προσέγγισης, το οποίο δεν στηρίζεται στις εμπειρίες και στα καθημερινά βιώματα των μαθητών, επομένως δεν τους αφορά άμεσα.

Σε ό,τι αφορά στο είδος των δραστηριοτήτων που προτείνει το βιβλίο, επισημαίνουμε ότι δεν αποπνέουν βιωματική μάθηση. Οι έννοιες δικαίωμα – υποχρέωση – ρατσισμός, θα μπορούσαν να προσεγγιστούν περισσότερο βιωματικά

μέσω κάποιας προσομοίωσης κατάστασης, μέσα από συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, όπως επίσης και μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης, ιδιαίτερα λογοτεχνικών ή κινηματογραφικών, προκειμένου να επιτευχθεί αφενός η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και αφετέρου η κατά το δυνατόν κριτική προσέγγιση αυτών των θεμάτων, καθώς και η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης.

Με αφορμή το παραπάνω παράδειγμα, επισημαίνουμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τις απαιτήσεις των καιρών που ζούμε, εξακολουθεί σε πολλές περιπτώσεις να παίρνει τη μορφή της απλής μεταφοράς των γνώσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, χωρίς να αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των τελευταίων και πολύ περισσότερο χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους, όσο και οι ιδιαιτερότητές τους. Αυτή η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης δεν αφήνει περιθώρια για ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού των μαθητών και σταδιακά τους οδηγεί στην παθητική αποδοχή της πραγματικότητας στην οποία ζουν, αδρανοποιώντας τη δημιουργική τους δύναμη (Freire, 1977). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα οφέλη της εργασίας των μαθητών σε ομάδες, της κριτικής και δημιουργικής προσέγγισης διαφόρων θεμάτων, της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία εμπεριέχει στοιχεία από όλα τα παραπάνω (Hall, 2002), στην τυπική εκπαίδευση συνεχίζουν να δίνουν περισσότερο βάρος στη λεγόμενη *πληροφοριακή μάθηση*, όπως δηλαδή εκπαιδεύτηκαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η πληροφοριακή μάθηση είναι σημαντική κυρίως ως προς τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών και την ενίσχυση και διεύρυνση των ικανοτήτων τους. Όλα αυτά συμβάλλουν στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας, στη δημιουργία κινήτρων μάθησης και θετικών προϋποθέσεων για επαγγελματικό προσανατολισμό. Όμως, όλα τα προαναφερθέντα δεν συνεπάγονται την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της μεταγνώσης, της αφαιρετικής σκέψης, ούτε το ότι οι μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι με διάφορες ενδεχομένως στερεότυπες αντιλήψεις τους και θα κάνουν ένα πρώτο βήμα για να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους. Συνεπώς, χρειάζεται να εστιάσουμε εξίσου και στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γνωρίζουν οι μαθητές μας, στη λεγόμενη *μετασχηματίζουσα μάθηση*, προκειμένου να τους υποστηρίξουμε να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Kegan στο Mezirow & Συνεργάτες, 2007).

5. Η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων μέσω της Τέχνης

5.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν επίσημο φορέα κουλτούρας, πολιτισμού και παιδείας, αφού μέσω των ευκαιριών μάθησης που προσφέρει στους μαθητές, στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων τους, καθώς και στη διαμόρφωση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να συνεισφέρουν αργότερα ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες στη διαμόρφωση της κοινωνίας και στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη μας τις αιτίες της έλλειψης ανάπτυξης των βασικών οριζόντιων ικανοτήτων που μελετάμε, στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, τις οποίες αναφέραμε ενδεικτικά στο 4^ο κεφάλαιο της εργασίας μας, και το γεγονός ότι σπανίως λαμβάνεται υπόψη από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές απεικονίζουν τι σκέφτονται, τι αισθάνονται και τι φαντάζονται κατά την εκπαιδευτική πράξη, καταλήγουμε στο ότι τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διεργασία χρειάζεται να αξιοποιούν συστηματικά κατάλληλα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας, στόχος των οποίων να είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του πνεύματος των μαθητών. Το τελευταίο, σύμφωνα με τον Eisner (2000) έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς *«Οι αποφάσεις που λαμβάνουν αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις εμπειρίες που θα έχουν τα παιδιά, προκαθορίζουν την πορεία της πνευματικής ανάπτυξης. [...] Το πνεύμα είναι προϊόν του πολιτισμού, είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας και μάλιστα της εμπειρίας που παρέχει το σχολείο με βάση τις αποφάσεις που παίρνει για το περιεχόμενο της διδασκαλίας»* (βλ. όπ., σ. 66).

Παρ' όλα αυτά, επισημαίνουμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον τρόπο που είναι δομημένο, ουσιαστικά στοχεύει περισσότερο στην ανάπτυξη της γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας και λιγότερο στην ανάπτυξη των άλλων νοητικών ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, δεν επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η οποία σύμφωνα και με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983), στηρίζεται στην ενεργοποίηση διαφορετικών συμβολικών συστημάτων, αναφέροντας ενδεικτικά το διαπροσωπικό, το ενδοπροσωπικό, το οπτικό, το ακουστικό.

Προκειμένου να υποστηρίξουμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους, χρειάζεται να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο να τους παρέχει ευκαιρίες εξερεύνησης του κόσμου στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν, χρησιμοποιώντας, κατά το δυνατόν, όλες τις αισθήσεις τους. Αυτό συνεπάγεται ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ωφέλιμο να αξιοποιούνται διαφορετικά είδη και μορφές απεικονίσεων οι οποίες να ενεργοποιούν, να εξασκούν και να αναπτύσσουν διάφορες νοητικές ικανότητες των μαθητών. Η χρήση ποικιλίας απεικονίσεων δίνει άλλη διάσταση σε αυτό που ονομάζουμε *εκπαιδευτική ισότητα*, καθώς ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να κάνει τις ανάλογες συσχετίσεις που χρειάζονται προκειμένου να το κατανοήσει και να αναπτύξει σταδιακά συγκεκριμένες ικανότητες, χρησιμοποιώντας ενδεχομένως ένα διαφορετικό είδος απεικόνισης από αυτό που προσφέρεται σε όλους τους μαθητές μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί, διατηρώντας τη διαφορετικότητά του, να βιώσει τουλάχιστον ως ένα βαθμό τη σχολική επιτυχία, και να ενισχύσει την αυτοεικόνα του (Eisner, 2000).

Στο σημείο αυτό, αναφέρουμε πως οι τέχνες προσφέρουν ποικιλία απεικονίσεων και στην περίπτωση που αξιοποιούνται συστηματικά κατά την εκπαιδευτική πράξη, κάνουν τη διδασκαλία μας περισσότερο αποτελεσματική και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

5.2 Ο ρόλος της Τέχνης ως προς την ανάπτυξη της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης

Στις μέρες μας επικρατεί όλο και περισσότερο η αντίληψη ότι οι τέχνες χρειάζεται να αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι εμπλουτισμένα με αξιόλογα έργα τέχνης, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να χρησιμοποιούν διάφορα έργα τέχνης ως μέσα διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Πολλοί θεωρητικοί έχουν μιλήσει για τη συμβολή των τεχνών στην εκπαιδευτική διεργασία. Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά τις απόψεις των Gardner, Eisner, Perkins, Dewey, Sartre και Greene για την προσφορά των τεχνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

5.2.1 *Οι απόψεις του Gardner*

Ο Gardner τονίζει πως η επαφή με την τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, καθώς χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί διαφορετικά συμβολικά σχήματα. Ο ίδιος επισημαίνει πως τα σύμβολα της τέχνης έχουν τα χαρακτηριστικά της *εκφραστικότητας*, δηλαδή της απόδοσης της πραγματικότητας, των εμπειριών ζωής ή των συναισθημάτων που βιώνει ο καλλιτέχνης και της *μεταφοράς*, η οποία επιτρέπει στον παρατηρητή να τα ερμηνεύει με μοναδικό τρόπο. Επίσης, είναι *«ολιστικά και επομένως πέρα από τα κεντρικά τους νοήματα καλύπτουν ένα ευρύ υποσύνολο νοημάτων»* και *«είναι από αισθητική άποψη σημαντικά, καθώς διεγείρουν την προσοχή μας»* (Gardner, 1990, σ. 10). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην ενίσχυση των πολλαπλών πτυχών της νοημοσύνης, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο το φάσμα των ικανοτήτων των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές κατά την προσπάθειά τους να κατανοήσουν, μέσω του εκάστοτε έργου τέχνης, τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο καλλιτέχνης, σταδιακά καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Επίσης, κατά την ερμηνεία των έργων τέχνης οι μαθητές ενεργοποιούν στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική τους σκέψη.

5.2.2 *Οι απόψεις του Eisner*

Ο Eisner, όπως αναφέραμε και παραπάνω, θεωρεί πως οι τέχνες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του πνεύματος και κατ' επέκταση της προσωπικότητας των μαθητών, θεωρώντας αυτές αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα αναφέρει πως *«ένα σχολείο από το οποίο οι τέχνες απουσιάζουν, ή διδάσκονται ευκαιριακά μόνο, είναι αδύνατο να παρέχει τις απαραίτητες ευκαιρίες που χρειάζονται τα παιδιά για την ανάπτυξή τους»* (Eisner, 2000, σ. 95). Αξιοποιώντας συστηματικά τις τέχνες κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δίνουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να διευρύνουν την αντίληψή τους για τον κόσμο και σταδιακά να ξεφύγουν από τις κοινότυπες αντιδράσεις τους σε ό,τι τους παρουσιάζεται ως δεδομένη ή νέα γνώση, γιατί μαθαίνουν να σκέφτονται συγκριτικά και πολλές φορές μεταφορικά. Επίσης, η νοημοσύνη των μαθητών μας δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες μορφές έκφρασης οι οποίες βασίζονται μόνο στη χρήση της λογικής, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι από τη στιγμή που οι τέχνες χρησιμοποιούν ποικιλία απεικονίσεων, οι μαθητές μας καλούνται να αναλύσουν και να κατανοήσουν το νόημα των διαφόρων έργων τέχνης, χωρίς να βασίζονται αμιγώς

στη χρήση της λογικής τους. Άλλωστε, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την ποίηση, ο Eisner αναφέρει πως «το νόημα στην ποιητική έκφραση αναζητείται συχνά πέρα από τα όρια της λογικής» (βλ. όπ., σ. 108). Το ίδιο συμβαίνει κατ' αναλογία και με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης.

Πέρα όμως από τη διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών, οι τέχνες προσφέρονται ως διδακτικό μέσο και για την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών μας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω απόψεις του Eisner (2000) για το συγκεκριμένο θέμα:

α) Οι τέχνες διδάσκουν στους μαθητές ότι ένα πρόβλημα μπορεί να έχει διάφορες σωστές λύσεις, γεγονός το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις έρχεται σε αντίθεση με τη γενική θεώρηση που επικρατεί στα σχολεία πως μία ερώτηση έχει μία σωστή απάντηση ή πως η μη εφαρμογή πολύ συγκεκριμένων κανόνων θα οδηγήσει τους μαθητές σε λάθος αποτελέσματα. Αντιθέτως, η επαφή με τις τέχνες δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να προχωρήσουν στην προσωπική ερμηνεία ενός έργου τέχνης, να αποδεχτούν τις πολλαπλές προοπτικές και προεκτάσεις που μπορεί να δοθούν από τους υπόλοιπους παρατηρητές. Ταυτόχρονα, οι μαθητές διδάσκονται πως προκειμένου να επιλέξουν μία κατάλληλη ερμηνεία του έργου τέχνης ή μία κατάλληλη λύση για μία προβληματική κατάσταση, έναυσμα της οποίας υπήρξε κάποιο έργο τέχνης, χρειάζεται να μελετήσουν το έργο ή την κατάσταση από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή όχι μόνο στα διακριτά μέρη, αλλά και στο Όλο. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν τόσο την «καλή σκέψη», όσο και τη δημιουργική τους σκέψη και σταδιακά εξασκούνται στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων, τα οποία προσομοιάζουν με τα πραγματικά προβλήματα της ζωής που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως ενήλικοι και τα οποία σπανίως επιδέχονται μόνο μία ορθή λύση.

β) Η συστηματική επαφή με τις τέχνες εγείρει διάφορα συναισθήματα στους μαθητές, π.χ. οργή, λύπη, χαρά, γεγονός που συμβάλλει στην αληθινή κατανόηση διαφόρων κοινωνικών φαινομένων ή ακόμα και ιστορικών γεγονότων. Για παράδειγμα, ενώ οι μαθητές μπορούν να πληροφορηθούν επακριβώς από τον εκπαιδευτικό για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο Χριστόφορος Κολόμβος κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του, στην περίπτωση που καταφέρουν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του τη στιγμή που πρωτοαντίκρισε τη στεριά, αναλύοντας ενδεχομένως κάποιο έργο τέχνης το οποίο να αναφέρεται στο συγκεκριμένο περιστατικό, π.χ. πίνακας

ζωγραφικής, θα μπορέσουν να αντιληφθούν και άλλες πτυχές της πραγματικότητας, πέρα από την απλή παράθεση των γεγονότων.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει πως η αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά τόσο με το ίδιο το έργο τέχνης, όσο και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και της ανάλυσης ενός έργου τέχνης, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που σε αρκετές περιπτώσεις τους ωθεί να επαναξιολογήσουν τις ίδιες τις ιδέες τους, να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους που ενδεχομένως δεν είχαν συνειδητοποιήσει και ταυτόχρονα να καταλήξουν σε νέα συμπεράσματα. Επομένως, προάγεται και αναπτύσσεται τόσο η κριτική τους σκέψη, όσο και η ενσυναίσθησή τους.

5.2.3 Οι απόψεις του Perkins

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Perkins, ο οποίος τονίζει την αξία που έχει η παρατήρηση έργων τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, με την έννοια της «καλής σκέψης». Στη μονογραφία του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994), αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι τέχνες λειτουργούν «ως άγκυρα για τις αισθήσεις» (βλ. όπ., σ. 83). Παρατηρώντας ένα έργο τέχνης οι μαθητές εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο γεγονός το οποίο αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση, εμβάθυνση, διατύπωση υποθέσεων, αιτιολόγηση των απόψεων, ανταλλαγή ιδεών. Επίσης, οι τέχνες αποτελούν σε αρκετές περιπτώσεις την αφορμή για να αναζητήσουμε συνδέσεις με ιστορικά, κοινωνικά ή ακόμα και φιλοσοφικά ζητήματα, να αντιληφθούμε τις προσωπικές μας ανησυχίες, να έρθουμε αντιμέτωποι με προσωπικές στερεότυπες αντιλήψεις, να υιοθετήσουμε νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «προκειμένου να σκέφτονται καλύτερα, οι άνθρωποι χρειάζεται να αναπτύξουν γενικές δεσμεύσεις και στρατηγικές ως προς το να δίνουν στη σκέψη τους περισσότερο χρόνο και να σκέφτονται με πιο ευρείς και περιπετειώδεις, καθαρούς και οργανωμένους τρόπους» (βλ. όπ., σ. 4). Τα έργα τέχνης αποτελούν ένα πρόσφορο μέσο για την ανάπτυξη ενός καλύτερου και περισσότερο στοχαστικού τρόπου σκέψης, αρκεί αφενός να καταφέρουμε να τα παρατηρήσουμε και να τα επεξεργαστούμε σε βάθος, και αφετέρου να προβούμε στις κατάλληλες αναλογίες προεκτείνοντας τη σκέψη μας σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά μας. Η λεπτομερής και ολιστική επεξεργασία ενός έργου τέχνης,

καθώς και η διατύπωση υποθέσεων ως προς το τι απεικονίζει ή τι σύμβολα χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, είναι στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Τέλος, ένα έργο τέχνης αποτελεί για τον παρατηρητή πηγή ανάδυσης συναισθημάτων τα οποία συνήθως εξωτερικεύει και μοιράζεται με τους υπόλοιπους παρατηρητές, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης των συναισθημάτων του και της ενσυναίσθησης. Για αυτούς τους λόγους, ο Perkins προτείνει μία συγκεκριμένη μέθοδο επεξεργασίας έργων τέχνης, στην οποία αναφερόμαστε αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η οποία βασίζεται στην ανοιχτή έκφραση των απόψεων, στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, στη χρήση της φαντασίας και κυρίως στην «αναμέτρηση» με τις διάφορες πτυχές του έργου, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας είναι η εξασφάλιση αρκετού διδακτικού χρόνου (βλ. όπ., 1994).

5.2.4 Οι απόψεις των Dewey, Sartre, Greene

Τελειώνοντας, αναφερόμαστε στις απόψεις του Dewey, του Sartre και της Greene για τη συμβολή της τέχνης στη διεργασία της μάθησης.

Κατά την άποψη του Dewey, η τέχνη αποτελεί το όχημα για την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, η οποία περιέχει στοιχεία τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής σκέψης. Στο βιβλίο του *Art as Experience (1934 [1980])* επισημαίνει πως «το έργο τέχνης [...] δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί φαντασιακά στη σφαίρα των φυσικών εμπειριών. Αυτό που κάνει είναι να επικεντρώνει και να διευρύνει την άμεση εμπειρία» (Dewey, 1934, σ.273). Τα έργα τέχνης, ακριβώς επειδή εγείρουν τη φαντασία μας και προκαλούν συναισθήματα σε όποιον έρχεται σε επαφή με αυτά, μας δίνουν τη δυνατότητα να διακρίνουμε διάφορες μορφές σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων που παρατηρούμε και των καταστάσεων που βιώνουμε, τις οποίες δύσκολα θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε μέσα από την άμεση εμπειρία της πραγματικότητας που ζούμε. Επίσης, η φαντασία είναι η μοναδική διέξοδος διά μέσου της οποίας οι παλιές αντιλήψεις μας συναντώνται και αλληλεπιδρούν με τις νέες, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο νόημα στις εμπειρίες που βιώνουμε στο παρόν. Επομένως, η αισθητική εμπειρία ουσιαστικά προκαλεί και διευρύνει τη σκέψη μας. Τέλος, ο Dewey θεωρεί ότι η επαφή με τις τέχνες δίνει μια άλλη διάσταση στην επικοινωνία, επισημαίνοντας πως «κάθε τέχνη επικοινωνεί, γιατί εκφράζει» (βλ. όπ., σ. 244). Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι τα έργα τέχνης αποτελούν μέσο έκφρασης του εκάστοτε καλλιτέχνη, κατά την επεξεργασία τους αναπτύσσουμε μία διαλεκτική

σχέση με τα έργα και ουσιαστικά επικοινωνούμε έμμεσα με τον ίδιο τον καλλιτέχνη. Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τα νοήματα που «κρύβονται» σε αυτά και τελικά να δώσουμε την προσωπική μας ερμηνεία, χρειάζεται να ενεργοποιήσουμε τόσο τις διανοητικές όσο και τις πνευματικές μας δυνάμεις. Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε πως ο Dewey θεωρεί την αισθητική εμπειρία βασικό στοιχείο για κάθε διανοητική δραστηριότητα προκειμένου να είναι πλήρης, τονίζοντας πως *«κανενός είδους διανοητική εμπειρία δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη, εκτός εάν έχει αισθητική ποιότητα»* (βλ. όπ., σ. 40).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε τις απόψεις των Sartre και Greene σε ό,τι αφορά στη συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Sartre ο οποίος επισημαίνει πως ένα λογοτεχνικό έργο έχει τη δυνατότητα να φέρει στην επιφάνεια συναισθήματα τα οποία οι αναγνώστες κρατούσαν καλά κρυμμένα μέσα τους, γεγονός που αποτελεί μία πράξη ελευθερίας για τους ίδιους. Η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων τους μπορεί να τους οδηγήσει σε ρήξη με ό,τι θεωρούσαν μέχρι εκείνη τη στιγμή ως δεδομένο και σε επαναπροσδιορισμό των απόψεών τους για την πραγματικότητα που βιώνουν. Βασική προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι οι αναγνώστες να καταφέρουν να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν τα νοήματα που εμπεριέχονται στο εκάστοτε λογοτεχνικό έργο, διεργασία η οποία ενεργοποιεί τόσο τη δημιουργική όσο και την κριτική τους σκέψη (Sartre, 1949).

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις της Greene, η οποία θεωρεί πως κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου ο αναγνώστης ουσιαστικά συνεργάζεται με τον συγγραφέα, καθώς, χρησιμοποιώντας τόσο τη φαντασία του, όσο και τη συνθετική του σκέψη, ανακαλύπτει σχέσεις μεταξύ των ηρώων οι οποίες δεν είναι προφανείς, εντοπίζει μηνύματα τα οποία δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά και κυρίως προχωρά σε αλληλοσυσχετίσεις των όσων διαβάζει με τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες, δίνοντας τελικά τη δική του ερμηνεία στο έργο. Με αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό έργο αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τον αναγνώστη, ο οποίος δεν αποδέχεται απλά τις απόψεις του εκάστοτε συγγραφέα, αλλά μετατρέπεται σε ενεργό αναγνώστη (Greene στο Mezirow & Associates, 1990).

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο ότι η επαφή των μαθητών με τις τέχνες και η συστηματική αξιοποίησή τους κατά την εκπαιδευτική διεργασία, συμβάλλει εξίσου στη νοητική ανάπτυξή τους και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες έχουμε εστίασει. Ωστόσο,

καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη όλων αυτών, μέσω της αισθητικής εμπειρίας, παίζουν τόσο τα ίδια τα έργα τέχνης που εμείς οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουμε, όσο και η μέθοδος διδασκαλίας την οποία θα επιλέξουμε να ακολουθήσουμε.

Είναι γεγονός ότι πολλά από τα καλλιτεχνήματα που «θεωρούνται» έργα τέχνης, δεν προσφέρονται ως διδακτικά μέσα για την ικανοποίηση των διδακτικών μας στόχων και γενικά επικρατεί μια σύγχυση ως προς το τι θεωρείται έργο τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, όπως επίσης και ως προς τα κριτήρια επιλογής των έργων τέχνης (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Στη συνέχεια του κεφαλαίου επιχειρούμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά που έχουν τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, έχοντας ως βάση τις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης, και να αναφερθούμε στους λόγους για τους οποίους είναι ωφέλιμο να τα αξιοποιούμε ως μέσα διδασκαλίας.

5.3 Έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας – Οι απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Κορνήλιου Καστοριάδη

Όπως προαναφέραμε, κατά τη διδακτική πράξη η επιλογή κατάλληλων έργων τέχνης τα οποία να διευκολύνουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι πολλές φορές επιλέγουν να χρησιμοποιούν έργα τέχνης το περιεχόμενο των οποίων να παραπέμπει ξεκάθαρα και άμεσα στο υπό μελέτη θέμα. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζουν τις επιλογές τους σε έργα τέχνης τα οποία κατά τη γνώμη τους γίνονται εύκολα αντιληπτά, ως προς το περιεχόμενο και τα μορφολογικά τους στοιχεία, από τους μικρούς σε ηλικία μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκλείουν συνειδητά κάποια σημαντικά έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, θεωρώντας τα a priori δυσνόητα για τους μαθητές τους.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις απόψεις πολλών μελετητών και ιδιαίτερα των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης (π.χ. Adorno, Horkheimer, Marcuse), η επιλογή έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων παραδοχών, και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη και άλλων οριζόντιων ικανοτήτων.

Τα έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία δεν ακολουθούν τους κανόνες της τυποποίησης, αναφέροντας ενδεικτικά τη συνεχή επανάληψη των ίδιων θεμάτων, τεχνικών και μοτίβων, την επιπόλαιη διασκευή κλασικών έργων τέχνης, την υπερβολική χρήση τεχνικών στοιχείων. Δεν απεικονίζουν απλά την πραγματικότητα που ζούμε, αλλά πολλές φορές εσκεμμένα παρουσιάζουν μια εξιδανικευμένη πραγματικότητα, η οποία όμως αποτελεί έναυσμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παρατηρητή (Adorno, Lowenthal, Marcuse, Horkheimer, 1984). Ταυτόχρονα, τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν ένα έργο τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας δημιουργούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο, το νόημα του οποίου δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τις αισθήσεις μας ή τους κανόνες της λογικής. Χρειάζεται ένας συνδυασμός της νόησης, του συναισθήματος, της φαντασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Marcuse *«Στον κόσμο που δημιουργεί η τέχνη, κάθε λέξη, κάθε χρώμα, κάθε ήχος είναι «καινούργιος», διαφορετικός – συντρίβοντας το οικείο πλαίσιο της αποδοχής και της κατανόησης, της βεβαιότητας που προκύπτει από τις αισθήσεις, και της λογικής, μέσα στις οποίες είναι φυλακισμένοι άνθρωποι και φύση. Όταν οι λέξεις, οι ήχοι, τα σχήματα και τα χρώματα γίνονται συστατικά της αισθητικής φόρμας, στρέφονται εναντίον της γνωστής, καθημερινής χρήσης και λειτουργίας τους· έτσι, απελευθερώνονται για μια νέα διάσταση ύπαρξης»* (Marcuse, 1972, σ. 98 – 99).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτών των έργων τέχνης είναι ότι δεν παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας, αλλά παρατηρώντας τα, ο καθένας αντιλαμβάνεται κάτι διαφορετικό, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα. Στην προσπάθειά του να κατανοήσει αυτό που βλέπει, ο παρατηρητής αναπτύσσει, θα λέγαμε, μια διαλεκτική σχέση με το έργο και γίνεται ο ίδιος μέρος του. Όπως αναφέρει και ο Adorno: *«Η συγκίνηση από σημαντικά έργα [...] αφορά τη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται»* (Adorno, στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011, σ.77). Επίσης, αυτού του είδους τα έργα τέχνης χαρακτηρίζονται από την αλήθεια που περιέχουν, αλλά ταυτόχρονα, ο κάθε καλλιτέχνης μέσω των έργων του, θέτει ανοιχτά ερωτήματα τα οποία δεν επιδέχονται μία σαφή απάντηση. Καθένας δίνει την προσωπική του ερμηνεία σε αυτά και ταυτόχρονα θέτει τις προσωπικές του ερωτήσεις επί του έργου. Η αυθεντικότητα αυτών των έργων, ο αντισυμβατικός τους χαρακτήρας, οι πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχονται, η ολιστική τους διάσταση, αποτελούν στοιχεία που ενεργοποιούν πολλές διαστάσεις της σκέψης των

παρατηρητών τους. Αυτό το γεγονός τους φέρνει πολλές φορές αντιμέτωπους με τις ήδη διαμορφωμένες, κυρίως από τα κοινωνικά πρότυπα, πεποιθήσεις τους, τις οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση και, ταυτοχρόνως, τους ωθεί να αντιμετωπίζουν το σύστημα των αντιλήψεών τους και τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους με περισσότερο κριτική διάθεση. (Κόκκος στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω, η συστηματική επαφή με τα έργα τέχνης μαζικής κουλτούρας, περιορίζει τη σκέψη των παρατηρητών, καθώς τους ωθεί έμμεσα στην άκριτη αποδοχή και αφομοίωση των συστημάτων νοηματοδότησης που χρησιμοποιούν τα ίδια για τα διάφορα θέματα που παρουσιάζουν, τα οποία συνάδουν με τα συστήματα αντίληψης που διέπουν την ισχύουσα τάξη των πραγμάτων (βλ. όπ., 2011). Με αυτόν τον τρόπο η σκέψη και κατ' επέκταση η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παρατηρητών περιορίζεται κατά πολύ, γεγονός που δυσχεραίνει την προσωπική τους εξέλιξη και τη μετάβασή τους σε ένα ανώτερο στάδιο ωριμότητας.

Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε ότι η τέχνη αποτελεί ένα «*παράθυρο στο χάος*», όπως αναφέρει και ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2008), δηλαδή έναν τρόπο να έρθουμε αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις μας, τις αγωνίες μας, τους φόβους μας, τις παραδοχές μας. Μας δίνει την ευκαιρία ως εκπαιδευτικοί να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να εκφράσουν όλες αυτές τις βαθιές τους σκέψεις, να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως στερεότυπες παραδοχές τους, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους και να εντοπίσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται.

Επίσης, σύμφωνα με τον Marcuse (1978), η τέχνη μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αλλαγή του κόσμου. Αρκεί να σκεφτούμε ότι στην περίπτωση που αρχίσουμε να νοηματοδοτούμε τον κόσμο γύρω μας χρησιμοποιώντας αισθητικά στοιχεία, π.χ. να προσέχουμε τις λεπτομέρειες, να εξετάζουμε ολιστικά μία κατάσταση, να προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε στοιχεία που μας προκαλούν «έκπληξη», να αρχίζουμε να «διαβάζουμε ανάμεσα από τις λέξεις», να συνδυάζουμε κριτική και δημιουργική σκέψη, σταδιακά η συνείδησή μας θα αρχίσει να απεγκλωβίζεται από όλα αυτά που μας παρουσιάζονται ως κοινωνική πραγματικότητα και εμείς αναγκαζόμαστε να τα αποδεχτούμε χωρίς να τα επεξεργαζόμαστε (Adorno, 2002).

Συνεπώς, καταλήγουμε στο ότι η αξιοποίηση κατάλληλων έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, κατά την εκπαιδευτική πράξη, με την κατάλληλη μέθοδο

διδασκαλίας όπως αυτή που αναφέρουμε σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, θεωρούμε ότι αποτελεί το «κλειδί» και τη «γέφυρα» για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών, της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών μας.

5.4 Εκπαιδευτικά – Επιμορφωτικά Προγράμματα που αξιοποιούν την Τέχνη

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που διενεργούνται στο εξωτερικό και στη χώρα μας, τα οποία θέτουν την Τέχνη στο κέντρο της διεργασίας της μάθησης.

α) Το φιλοσοφικό – παιδαγωγικό κίνημα «Φιλοσοφία για Παιδιά» το οποίο ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1970 από την Αμερική και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στην Ευρώπη, έχει ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ηλικίας 4 έως 12 ετών μέσα από φιλοσοφικές συζητήσεις των ίδιων των μαθητών, τις οποίες συντονίζει ο εκπαιδευτικός. Έναυσμα των συζητήσεων, οι οποίες δομούνται με ερωτήματα που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές, αποτελεί κάποιο αφήγημα, ποίημα ή άλλο έργο τέχνης. Η Αγγλίδα παιδαγωγός και φιλόσοφος Joanna Haynes, στην οποία αναφερθήκαμε στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας μας, χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των μαθητών Δημοτικού (Haynes, 2008).

β) Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας ο κινηματογράφος χρησιμοποιείται από το 2010 ως ενισχυτικό μέσο διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα μαθήματα της ιστορίας και της λογοτεχνίας. Στόχος αυτού του εγχειρήματος είναι η επαφή των μαθητών με σπουδαία έργα του γαλλικού κινηματογράφου και η κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων και του παγκόσμιου πολιτισμού μέσω των κινηματογραφικών έργων (Guardian News and Media Limited, 2010).

γ) Στην Αγγλία επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες χρησιμοποιούνται ως μέσα διδασκαλίας για το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη. Μέσω της ανάλυσης των μορφολογικών στοιχείων της ταινίας, π.χ. του σεναρίου, των οπτικών εφέ, της μουσικής επένδυσης, της ενδυματολογίας, του τρόπου λήψης των πλάνων κτλ., οι μαθητές ασκούνται στο να παρακολουθούν κινηματογραφικά έργα με κριτικό τρόπο, να αξιολογούν όλα όσα παρακολουθούν, να συνδυάζουν διάφορα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα και τελικά να διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν εμμέσως συγκεκριμένες οριζόντιες ικανότητες, όπως αυτές που αναφέρουμε στην παρούσα εργασία (BFI, <http://www.bfi.org.uk>).

δ) Στην Αμερική από το 2008 παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της συστηματικής αξιοποίησης διαφόρων μορφών τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία, με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών και κατ' επέκταση την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξήχθησαν σε σχολεία τα οποία είχαν ενσωματώσει την αξιοποίηση της τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική διεργασία σε διάφορες περιοχές, αναφέροντας ενδεικτικά τη Βόρεια Καρολίνα και την Οκλαχόμα, έδειξαν ότι οι μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις γνωστικού χαρακτήρα, αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές εξέφραζαν την άποψη ότι θεωρούσαν το σχολείο περισσότερο ενδιαφέρον, διασκεδαστικό και γεμάτο προκλήσεις (President's Committee on the Arts and the Humanities, 2011).

ε) Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια εκπονούνται εξίσου αξιολογικά επιμορφωτικά προγράμματα από επίσημους φορείς, τα οποία χρησιμοποιούν την Τέχνη ως μέσο μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο διεξάγει επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς με τίτλο «Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση», ένας από τους στόχους των οποίων είναι η *«χρήση καινοτομικών πρακτικών, όπως είναι η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και η ανάπτυξη των οριζόντιων (βασικών) ικανοτήτων των μαθητών»* (ΕΑΠ, <http://www.eduguide.gr/nea/nea-programmata-katartishs-kai-epimorfwshe-apo-eap/>).
- Η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) προσφέρει το e-learning επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση», ένας από τους στόχους του οποίου είναι η γνώση και η αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση έργων τέχνης με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Ε.Ε.Ε.Ε., http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=4&Itemid=1).

Παράλληλα, η Ε.Ε.Ε.Ε. διοργανώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια, η θεματολογία των οποίων περιλαμβάνει και την αξιοποίηση της Τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

- Από το 2014 λειτουργεί το πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη», το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων, και είναι

αποτέλεσμα της συνεργασίας της Ε.Ε.Ε.Ε., του ΣΕΒ – ΙΒΕΠΕ και του Οργανισμού ΝΕΟΝ, στόχος του οποίου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των εκπαιδευομένων μέσα από την επαφή τους με διάφορα έργα τέχνης (ΝΕΟΝ, http://www.ivepe.gr/images/pdf/NEON_ekpaideusi_mesa_apo_tin_texni.pdf).

- Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι το 2012 ολοκληρώθηκε το διακρατικό πρόγραμμα Grundtvig με τίτλο «ARTiT: Ανάπτυξη καινοτομικών μεθόδων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών», στόχος του οποίου ήταν να προσφέρει στους εκπαιδευτές ενηλίκων και στους εκπαιδευτικούς μία μεθοδολογία, αλλά και τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων τους μέσω της συζήτησης με αφορμή κάποιο έργο τέχνης. Συντονιστής του προγράμματος ήταν η Ε.Ε.Ε.Ε. με εταίρους από την Ελλάδα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, από τη Σουηδία τον επιμορφωτικό οργανισμό εργαζομένων ABF, από τη Δανία το Πανεπιστήμιο Roskilde και το Λαϊκό Σχολείο VUCFYN, από τη Ρουμανία το Πανεπιστήμιο Pitesti (ARTiT, 2012).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η Τέχνη θεωρείται αφενός ένα βασικό στοιχείο πολιτισμού και αφετέρου ένα εξαιρετικό μέσο ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων των εκπαιδευομένων (ενηλίκων και ανηλίκων). Για αυτό, άλλωστε, οι παραπάνω επίσημοι φορείς την αξιοποιούν ως μέσο διδασκαλίας και την προάγουν.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζουμε αναλυτικά τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», την οποία διαμόρφωσε ο Αλέξης Κόκκος και η οποία βρίσκει εφαρμογή τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στην τυπική εκπαίδευση.

6. Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

6.1 Η ανάγκη εφαρμογής της μεθόδου

Με βάση την έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε από το διακρατικό πρόγραμμα ARTiT (2012), στις τέσσερις χώρες που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, σε εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους, προέκυψαν τα εξής ενδεικτικά ευρήματα:

α) Οι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι ήταν θετικοί στη χρήση μεθόδων που αξιοποιούν την τέχνη κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων τους, καθώς η επαφή των εκπαιδευομένων με την τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης και ταυτόχρονα αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

β) Οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν πως η χρήση μεθόδων που αξιοποιούν την αισθητική εμπειρία κατά την εκπαιδευτική πράξη, καλλιεργούν και προωθούν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή τους, σε κάθε αντικείμενο μάθησης.

Δεδομένου του ότι την περίοδο που υλοποιούνταν η έρευνα δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία στην οποία να είχαν εκπαιδευτεί οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, προέκυψε η ανάγκη εφαρμογής μίας βιωματικής μεθόδου, η οποία αξιοποιώντας την αισθητική εμπειρία να είχε ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Διαμορφώθηκε επομένως μία συγκεκριμένη μεθοδολογία η οποία βασίστηκε στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στην οποία αναφερόμαστε αναλυτικά παρακάτω.

6.2 Θεωρητικά θεμέλια της μεθόδου

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2011) στο βιβλίο *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, οι θεωρητικές βάσεις της μεθόδου είναι συνοπτικά οι παρακάτω.

Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται και λειτουργεί στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, βασικός εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Jack Mezirow. Στόχος της μεθόδου είναι η ενεργοποίηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων μέσα από την επαναξιολόγηση των κατά βάση στερεότυπων παραδοχών τους για κάποιο θέμα που εξετάζεται, χρησιμοποιώντας ως μέσο την παρατήρηση έργων τέχνης. Εξάλλου, ανάμεσα στις βασικές επιρροές του

Mezirow ως προς τον κριτικό στοχασμό είναι ο Dewey, τις απόψεις του οποίου, όπως έχουμε προαναφέρει στο κεφάλαιο 3.2.4, θεωρούμε βασικές για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σημείο εκκίνησης της μεθόδου αποτελεί το λεγόμενο «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», δηλαδή μία εσωτερική σύγχυση των εκπαιδευομένων, μία αίσθηση ότι ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν τις καταστάσεις δεν είναι πλέον σωστός ή, καλύτερα, λειτουργικός για αυτούς. Αυτή η εσωτερική κρίση τους ωθεί στην επαναξιολόγηση των παραδοχών τους. Επομένως, ο εκάστοτε εκπαιδευτής ή εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη διεργασία μάθησης, χρειάζεται αρχικά να διερευνά αν οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν κάποιο αποπροσανατολιστικό δίλημμα για κάποιο θέμα και αν οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται. Κατόπιν συζητά μαζί τους αν ενδιαφέρονται να το επεξεργαστούν κριτικά και σε βάθος, χρησιμοποιώντας ως εναύσματα την παρατήρηση έργων τέχνης. Στη συνέχεια αρχίζουν να επαναξιολογούνται οι παραδοχές των εκπαιδευομένων, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς που έχουν διαμορφώσει, τα οποία έχουν δύο διαστάσεις: τις *νοητικές συνήθειες*, δηλαδή το σύνολο των παραδοχών με βάση τις οποίες ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, και τις *απόψεις*, δηλαδή την έκφραση των νοητικών συνηθειών. Τα πλαίσια αναφοράς είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις αξίες και την αίσθηση του εαυτού μας και για αυτό είναι αρκετά δύσκολο να τα μετασχηματίσουμε, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος λίγων ωρών, ακόμα και αν αποδειχθούν δυσλειτουργικά. Προκειμένου να μετασχηματίσουμε τα δυσλειτουργικά πλαίσια αναφοράς μας, χρειάζεται να στοχαζόμαστε κριτικά επάνω στις πεποιθήσεις και στις παραδοχές μας (Mezirow στο Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Για τον λόγο αυτό, ανάλογα με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, είναι ωφέλιμο ο εκάστοτε εκπαιδευτής να ξεκινά από την κριτική επεξεργασία μιας επιμέρους άποψης και βαθμιαία να προχωρά και στις υπόλοιπες, με στόχο τον μετασχηματισμό μίας ή περισσότερων νοητικών συνηθειών των εκπαιδευομένων, μέσω της συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης τα οποία να σχετίζονται ως προς το περιεχόμενό τους με τις υπό αμφισβήτηση απόψεις που εξετάζονται.

Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται επίσης στις απόψεις:

α) των εκπροσώπων του Palo Alto, οι οποίοι υποστηρίζουν πως προκειμένου ο άνθρωπος να σκέφτεται με ολοκληρωμένο τρόπο, είναι απαραίτητη η αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία τόσο του δεξιού όσο και του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου του. Η αισθητική εμπειρία προσφέρεται ως μέσο

ενεργοποίησης του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, το οποίο συνήθως παραμελείται.

β) του Dewey και του Παιδαγωγικού Τμήματος του Harvard σε σχέση με τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τη διεργασία της μάθησης, αφού θεωρούν την παρατήρηση των έργων τέχνης ως μέσο για την ανάπτυξη του στοχασμού των εκπαιδευομένων.

Επίσης, κατά την επεξεργασία των έργων τέχνης αξιοποιείται η τεχνική του D.Perkins ή η τεχνική “Visible Thinking”, στις οποίες αναφερόμαστε αναλυτικά παρακάτω. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις επί του έργου και να αντλήσουν το δικό τους νόημα.

Τέλος, αξιοποιούνται οι ιδέες της Σχολής της Φρανκφούρτης, του Κορνήλιου Καστοριάδη, στις οποίες αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, και του Boyd σχετικά με τη συμβολή των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Αυτό συνεπάγεται ότι προτείνεται να αξιοποιούνται κατά βάση έργα τέχνης τα οποία προκαλούν στους παρατηρητές ιδέες και συναισθήματα τα οποία συνήθως βρίσκονται καλά «κρυμμένα», γεγονός που ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό γύρω από τα θέματα που εξετάζονται με αφορμή τα συγκεκριμένα έργα τέχνης (Κόκκος στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

6.3 Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου

Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει έξι στάδια, τα οποία παρουσιάζουμε παρακάτω. Επισημαίνουμε ότι στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας και στο παράρτημα παραθέτουμε ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου με θέμα «*Η προστασία του περιβάλλοντος*», όπως εφαρμόστηκε με μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού.

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος.

Στο πρώτο στάδιο διερευνάται από τον εκπαιδευτή η ανάγκη για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των εκπαιδευομένων γύρω από κάποιο θέμα. Αρχικά ο εκπαιδευτής υποθέτει, ή με κάποιον τρόπο διαπιστώνει ο ίδιος, ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν κάποιες απόψεις τους δεδομένες και αδιαμφισβήτητα σωστές, ενώ ουσιαστικά είναι δυσλειτουργικές για τους ίδιους. Στη συνέχεια συντονίζει μία συζήτηση με στόχο να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Τέλος, ο εκπαιδευτής τους

προτείνει να εξετάσουν κριτικά το θέμα που τους απασχολεί και στην περίπτωση που συμφωνήσουν, περνούν στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων.

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως διευκολυντής μίας διεργασίας στο πλαίσιο της οποίας:

α) Οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα που εξετάζεται, απαντώντας σε ένα ερώτημα – έναυσμα ανοιχτού τύπου. Για παράδειγμα «Τι σκεφτόμαστε για ...».

β) Ο εκπαιδευτής προτείνει να συζητηθούν οι απόψεις σε μικρές ομάδες και στη συνέχεια στην ολομέλεια.

Η καταγραφή των αρχικών απόψεων των ομάδων σε αυτό το στάδιο κρίνεται απαραίτητη, γιατί οι ίδιες απόψεις θα συγκριθούν με τις νέες απόψεις των εκπαιδευομένων στο έκτο στάδιο της μεθόδου.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα συζητηθούν.

Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής, αφού μελετήσει τις καταγεγραμμένες απόψεις των εκπαιδευομένων, προσδιορίζει:

α) τα υποθέματα που θα εξεταστούν και

β) τα κριτικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τα υποθέματα.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης.

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης από διάφορες μορφές τέχνης, π.χ. ζωγραφική, γλυπτική, θέατρο, λογοτεχνία, κινηματογράφο, μουσική, χορό, φωτογραφία κτλ, τα οποία χρησιμοποιούνται ως έναυσμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων.

Κατόπιν, ο εκπαιδευτής διαμορφώνει έναν Πίνακα Συσχέτισης των έργων τέχνης που έχει επιλέξει με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία έργων τέχνης.

Το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει δύο μέρη.

Στάδιο 5α: Αρχικά ο εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευομένους ορισμένα έργα τέχνης και τους προτρέπει να επιλέξουν ποια έργα τέχνης θα ήθελαν να επεξεργαστούν. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι να

προτείνουν έργα τέχνης και ύστερα από συζήτηση να καταλήξουν στο ποια από αυτά θα επεξεργαστούν και με ποια σειρά.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία των έργων τέχνης είναι:

α) Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins, ή

β) Η τεχνική “Visible Thinking”.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις συγκεκριμένες τεχνικές.

α) Ανάλυση έργων τέχνης σύμφωνα με την τεχνική του D. Perkins.

Όπως αναφέραμε και στο 5^ο κεφάλαιο, ο Perkins στο έργο του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art (1994)* προτείνει μία διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης, η οποία έχει τέσσερις διακριτές φάσεις.

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση.

Χαρακτηριστικό της πρώτης φάσης είναι ότι δίνεται αρκετός χρόνος στον παρατηρητή ώστε να παρατηρήσει σιωπηλά το έργο, να εντοπίσει τα ξεκάθαρα δεδομένα που παρουσιάζει το έργο, να εκφράσει τα πρώτα του ερωτήματα που του δημιουργούνται, χωρίς όμως να προχωρήσει σε πρόχειρες εκτιμήσεις αυτού. Η συγκεκριμένη φάση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενεργοποίηση της σκέψης του παρατηρητή, δίνοντας χρόνο στον εαυτό του για αντικειμενική παρατήρηση του έργου, χωρίς να προβαίνει (όπως συμβαίνει συνήθως) σε επιπόλαιες ερμηνείες αυτού που παρατηρεί (Perkins, 1994, σ. 42 – 46).

Δεύτερη φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση.

Κατά τη δεύτερη φάση οι παρατηρητές αναζητούν χαρακτηριστικά και παραμέτρους του έργου που συνθέτουν το αντικείμενο παρατήρησης και τα οποία κάνουν την παρατήρησή τους περισσότερο ευρεία. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι η ενεργοποίηση της ανοιχτής σκέψης των παρατηρητών, χωρίς όμως και πάλι να προχωρούν σε ερμηνεία του έργου (βλ. όπ., σ. 54 – 56).

Τρίτη φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση.

Σε αυτή τη φάση η σκέψη του παρατηρητή γίνεται περισσότερο αναλυτική. Εμβαθύνει στο έργο, προχωρά σε ερμηνείες των χαρακτηριστικών που στην προηγούμενη φάση του έκαναν εντύπωση ή του προκαλούσαν έκπληξη, εξηγεί και

τεκμηριώνει τις απόψεις του. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται σταδιακά η στοχαστική του διάθεση (βλ. όπ., σ. 67 – 68).

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας.

Στην τέταρτη φάση ο παρατηρητής αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συνέλεξε σε σχέση με το έργο στις προηγούμενες φάσεις, προσπαθεί να κατανοήσει το έργο τέχνης στην ολότητά του. Στην ουσία επανεξετάζει το έργο ολιστικά, συνδυάζοντας όλα όσα έχουν ειπωθεί στις προηγούμενες φάσεις (βλ. όπ., σ. 73 – 74).

β) Η τεχνική “Visible Thinking”.

Κατά την επεξεργασία των έργων τέχνης έχουμε τη δυνατότητα να χρησιμοποιούμε πιο «οικονομικές» από άποψη χρόνου και ευέλικτες τεχνικές, στόχος των οποίων είναι εξίσου η ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης των εκπαιδευομένων. Μία από αυτές τις τεχνικές είναι η Visible Thinking. Η τεχνική αυτή διαμορφώθηκε από τον ίδιο τον Perkins και τους συνεργάτες του και υποστηρίζεται από το Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard. Η ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης των εκπαιδευομένων επιτυγχάνεται με τη χρήση κατάλληλων εκμειευτικών ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι οποίες ενεργοποιούν τη σκέψη τους καθώς οι ίδιοι καλούνται να παρατηρήσουν σε βάθος το έργο τέχνης, να εξετάσουν το θέμα που τους παρουσιάζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να τεκμηριώσουν κάθε φορά τις απόψεις τους. Ενδεικτικές ερωτήσεις που τίθενται στον παρατηρητή των έργων τέχνης, χωρίς να είναι απαραίτητο να τηρηθεί η σειρά με την οποία τις παραθέτουμε, είναι οι εξής:

- *Τι βλέπεις (ή τι ακούς ή τι διαβάζεις);*
- *Τι συμβαίνει;*
- *Τι παρατηρείς που σε κάνει να το λες αυτό;*
- *Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;*
- *Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί; (Visible Thinking, <http://www.visiblethinkingpz.org/>).*

Στάδιο 5β: Ακολουθεί συσχετισμός των ιδεών που προέκυψαν στο στάδιο 5α με τα κριτικά ερωτήματα που έχουν συσχετιστεί με το έργο τέχνης που αναλύθηκε. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευομένους να επαναξιολογήσουν τις αρχικές τους παραδοχές σε σχέση με το θέμα που εξετάζεται.

Με τον ίδιο τρόπο παρατηρούνται στη συνέχεια και τα υπόλοιπα έργα τέχνης που έχουν επιλεγεί.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους.

Στο τελευταίο στάδιο της μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι απαντούν εκ νέου στο αρχικό ερώτημα – έναυσμα του 2^{ου} σταδίου. Κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να εργαστούν στις ίδιες ομάδες που είχαν διαμορφώσει στο 2^ο στάδιο της μεθόδου, προκειμένου να γίνει σύγκριση των αρχικών τους απόψεων με τις νέες απόψεις που πρόεκυψαν από τη μετασχηματιστική διεργασία. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής, αφού μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευομένων και τις συγκρίνει με τις αρχικές τους απόψεις, δημιουργεί μία Κλίμακα Αποτίμησης της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Τέλος, ακολουθεί σύνθεση όλων των απόψεων και εξάγονται συμπεράσματα.

6.4 Η συμβολή της μεθόδου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών, της «καλής σκέψης», της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών και της «καλής σκέψης». Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευομένων. Όπως προαναφέραμε, συγκεκριμένη μέθοδος βρίσκει πεδίο εφαρμογής τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στην τυπική εκπαίδευση.

Κατ' αρχάς είναι μία κατ' εξοχήν βιωματική μέθοδος, η οποία βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Αρκεί να αναφέρουμε ότι αρχικά οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν εμμέσως την ανάγκη τους να διερευνήσουν σε βάθος κάποιο θέμα που τους απασχολεί. Στη συνέχεια καλούνται να επιλέξουν οι ίδιοι τα έργα τέχνης που θα επεξεργαστούν, κατόπιν συζήτησης με τον εκπαιδευτή ως προς το κατά πόσο τα έργα αυτά προσφέρουν εναύσματα για κριτικό στοχασμό γύρω από το θέμα που μελετούν, και αναλύουν οι ίδιοι το περιεχόμενο των έργων αυτών με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτή τους. Μπαίνουν σε διαδικασία να εξετάσουν ολιστικά το θέμα και να προβούν σε συγκρίσεις και γενικεύσεις των προϋπαρχουσών απόψεών τους, συνδυάζοντας όλα όσα έχουν ειπωθεί κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διεργασίας, και τελικά εμπλουτίζοντας ή αναθεωρώντας κάποιες από

τις αρχικές τους απόψεις, συνθέτουν τις νέες ιδέες τους και εξάγουν εκ νέου συμπεράσματα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτής δεν λειτουργεί από θέση ισχύος, ούτε επιβάλλει τις απόψεις του στους εκπαιδευομένους. Θέτει τους ίδιους στο κέντρο, θα λέγαμε, της διεργασίας μάθησης και ο ρόλος του είναι περισσότερο συμβουλευτικός, συντονιστικός και συνεργατικός. Μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν αυτοπεποίθηση και μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επικοινωνούν, να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης ενός θέματος, να συνεργάζονται, να καταλήγουν από κοινού σε κάποια συμπεράσματα, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές τους ικανότητες (Κόκκος, 2005). Ιδιαίτερα για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ενεργητική συμμετοχή στην πορεία μάθησης, τους υποστηρίζει να καλλιεργήσουν σταδιακά τις κατάλληλες οριζόντιες ικανότητες οι οποίες θα τους είναι απαραίτητες για τη μετάβασή τους στο στάδιο της ενηλικίωσης.

Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό της μεθόδου, το οποίο συνδέεται με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων που έχουμε εστιάσει, είναι η εργασία των εκπαιδευομένων σε ομάδες και η έκφραση και συζήτηση των απόψεών τους στην ολομέλεια. Κατ' αρχήν, όπως αναφέρει η Πολεμη – Τοδούλου (2003), η συμμετοχή μας στις διεργασίες των ομάδων μάς βοηθά να διαμορφώνουμε σταδιακά την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή μας, να αποκτούμε αντίληψη για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω μας, να αναπτύσσουμε διάφορες οριζόντιες ικανότητες, όπως επικοινωνία, ενσυναίσθηση, συνεργασία, κριτική σκέψη, να αποκτούμε και ταυτόχρονα να αλλάζουμε αξίες και στάσεις, να ενισχύουμε την προσωπική μας ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της ομάδας. Επίσης, η έκφραση και η αποδοχή των τεκμηριωμένων απόψεων όλων των εκπαιδευομένων, ακόμα και αυτών που συνήθως διστάζουν να εκφραστούν ατομικά, τόσο στο 2^ο και στο 6^ο στάδιο της μεθόδου όσο και κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των έργων τέχνης, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευομένους να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές του δημοκρατικού διαλόγου και να αναστοχαστούν τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Όπως αναφέρει και ο Freire, κατά την εκπαιδευτική διεργασία θα πρέπει να καλλιεργούνται συγκεκριμένες δημοκρατικές αρχές, όπως η προδιάθεση να ακούμε και να σεβόμαστε τους άλλους, να ασκούμε κριτική, να εκφράζουμε τη διαφωνία μας και να επιχειρηματολογούμε

(Freire, 2009). Όπως είναι προφανές, όλα τα προαναφερθέντα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων που εστιάζουμε.

Στο σημείο αυτό, συνεχίζοντας να εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αξίζει να αναφέρουμε ότι στο 5^ο στάδιο της μεθόδου, ο εκάστοτε εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα, ανάλογα και με τις ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων του, μετά την επεξεργασία του περιεχομένου των έργων τέχνης, να τα χρησιμοποιήσει ως έναυσμα για τη διενέργεια κάποιας ενεργητικής – συμμετοχικής εκπαιδευτικής τεχνικής, π.χ. προσομοίωση κατάστασης, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, επίλυση προβλήματος. Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε μία τέτοιου είδους τεχνική τους δίνει τη δυνατότητα χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από τον κόσμο που ζουν, και συνδυάζοντάς τα με τα νοήματα που αντλούν από τα έργα τέχνης, να εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στο θέμα που μελετούν, να διευρύνουν το πεδίο της μάθησής τους και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν βασικές οριζόντιες ικανότητες, όπως αυτές της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης (Κόκκος, 2005β). Το τελευταίο συνάδει και με τη θέση του Jarvis για τη μάθηση, ο οποίος αναφέρει πως *«η μάθηση δεν είναι απλώς μία ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν»* (Jarvis στο Κόκκος, 2005, σ. 80).

Επιπροσθέτως, όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 5.2., η επαφή με την Τέχνη συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες έχουμε εστιάσει. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι κατά την επεξεργασία των έργων τέχνης οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται στην ολιστική προσέγγιση ενός θέματος και στην εύρεση πολλαπλών τρόπων αντιμετώπισης ενός ζητήματος. Επίσης, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους διατυπώνουν υποθέσεις και προχωρούν σε συγκρίσεις αυτών που παρατηρούν με θέματα του προσωπικού τους ενδιαφέροντος. Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η λειτουργία και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου των εκπαιδευομένων και ενισχύονται οι πολλαπλές πτυχές της νοημοσύνης τους, με αποτέλεσμα τη σταδιακή ανάπτυξη τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής τους σκέψης. Ταυτόχρονα, η ανάδυση συναισθημάτων που προκαλείται από το ίδιο το έργο τέχνης, σε συνδυασμό με την προσπάθεια που καταβάλλουν σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι να τοποθετήσουν τον εαυτό τους είτε στη θέση του ίδιου του καλλιτέχνη, είτε στη θέση των κεντρικών προσώπων που προβάλλονται

μέσω του έργου, είναι στοιχεία που καλλιεργούν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους και ειδικότερα την ενσυναίσθησή τους.

Το σημαντικό στοιχείο της μεθόδου όμως, είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με τις κατά βάση στερεότυπες πεποιθήσεις τους, τις οποίες τελικά καλούνται να μετασηματίσουν με τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτή τους. Βέβαια, ο μετασηματισμός των δυσλειτουργικών παραδοχών των εκπαιδευομένων γίνεται με αργούς ρυθμούς και βασική προϋπόθεση για αυτό είναι να βρεθεί το κατάλληλο ερέθισμα το οποίο θα ενεργοποιήσει αυτή τη μετασηματιστική διεργασία. Για αυτόν τον λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επιλέγονται και να αξιοποιούνται συστηματικά έργα με υψηλή αισθητική αξία, όπως αναφέραμε και στο 5^ο κεφάλαιο της εργασίας μας έχοντας ως βάση τις ιδέες των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης και του Κορνήλιου Καστοριάδη, τα οποία ενεργοποιούν τον κριτικό στοχασμό σε σχέση με τα θέματα που προβάλλουν. Επίσης, φέρνουν τον παρατηρητή αντιμέτωπο με συναισθήματα και πτυχές της σκέψης και της προσωπικότητάς του που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχε συνειδητοποιήσει, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ως αντικείμενο, να στοχαστεί επάνω σε αυτά και ενδεχομένως να μετασηματίσει (Κόκκος στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

6.5 Η αξιοποίηση της μεθόδου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ωφέλιμο να αξιοποιείται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο λόγος που υποστηρίζουμε την παραπάνω θέση δεν είναι μόνο ότι προσφέρεται ως μέθοδος για την ανάπτυξη των βασικών οριζόντιων ικανοτήτων που μελετάμε, αλλά το γεγονός ότι οι μαθητές από την ηλικία των 10 – 12 ετών, ασκούνται ως προς το να αντιμετωπίζουν πτυχές του αντιληπτικού τους συστήματος και κατ' επέκταση πτυχές της προσωπικότητάς τους ως αντικείμενα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις μπαίνουν σε διαδικασία να αμφισβητούν πράγματα που θεωρούσαν μέχρι πρότινος ως δεδομένα, να ασκούν αυτοκριτική, να μαθαίνουν να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις, να θέτουν υπό έλεγχο τις παρορμήσεις τους δίνοντας χώρο και χρόνο και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους να εκφραστούν, να αιτιολογούν τις σκέψεις τους, να αλλάζουν την αρχική τους άποψη για κάποιο θέμα όταν νέα στοιχεία παρουσιάζονται στο προσκήνιο και διαφοροποιούν τα παλιά δεδομένα. Με λίγα λόγια, μαθαίνουν να σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο και αλλάζουν σταδιακά τον

τρόπο νοηματοδότησης της εμπειρίας τους. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα και με τη θεωρία του Kegan (1994), οι μαθητές αφενός εντοπίζουν και συνειδητοποιούν το σημείο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται και αφετέρου θέτουν γερές για τη μετάβασή τους από το 2^ο στο 3^ο στάδιο συνειδητοποίησης.

Τελειώνοντας, θεωρούμε ότι η μέθοδος αυτή αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της «γέφυρας» μετάβασης που χρειάζεται να προσφέρουμε στους μαθητές μας, όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 2.3 της εργασίας μας, προς το σημείο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους που μπορούν να φτάσουν, με ταυτόχρονη ποιοτική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο γνωρίζουν.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Διάρθρωση έρευνας

1.1 Σκοπός έρευνας – στόχοι έρευνας

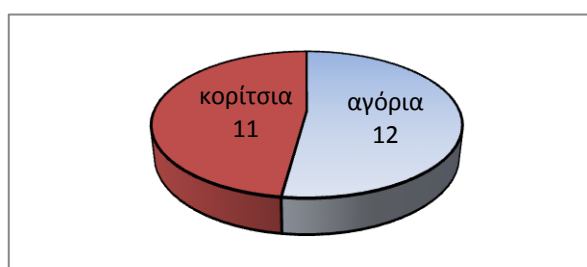
Γενικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας ως προς τον μετασχηματισμό των στερεότυπων αντιλήψεων μίας ομάδας μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 11 – 12 ετών, όπως επίσης και η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης με την έννοια της «καλής σκέψης», που αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Ταυτόχρονα, μελετήθηκε το ενδεχόμενο ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών ως παράπλευρες ωφέλειες της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας μέσω μίας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

- α) Να διερευνηθεί η συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» ως προς τον μετασχηματισμό των στερεότυπων και κατά βάση λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών ηλικίας 11 – 12 ετών.
- β) Να μελετηθεί το κατά πόσο οι μαθητές παρουσίασαν δείγματα «καλής σκέψης» κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου.
- γ) Να διερευνηθεί η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών, ως παράπλευρες ωφέλειες της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας.

1.2 Δείγμα έρευνας

Έχοντας ως βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, μελετήσαμε μία ομάδα μαθητών ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σε ένα σχολείο των Αθηνών, στην περιοχή των δυτικών προαστίων, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σχολικού έτους οι μαθητές θα συμμετείχαν στην εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» με θέμα τη μελέτη της προστασίας του περιβάλλοντος. Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών έγινε γιατί αποτελούσαν το τμήμα στο οποίο ήμουν υπεύθυνη κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος. Ο αριθμός των μαθητών ήταν 23, 12 αγόρια και 11 κορίτσια.



Σχήμα 1. Αναλογία αγοριών – κοριτσιών στο τμήμα

Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών ήταν αρκετά υψηλό, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο μέσος όρος συνολικής βαθμολογίας του τμήματος ήταν 9. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές μετέφεραν ένα αρκετά υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, χαρακτηρίζει τη σχέση που έχουν ήδη αναπτύξει ή που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά με τη σχολική τους επιτυχία, καθώς επίσης και με τομείς οι οποίοι δεν αποτελούν πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης, όπως η επαφή με την Τέχνη και η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι σε αυτήν. Χρειάστηκε επομένως να έχουμε γνώση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας των μαθητών μας, και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα το οποίο έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική κατηγορία στην οποία ο ίδιος ανήκει, όπως επίσης και του τόπου κατοικίας της οικογένειας, γεγονός που σχετίζεται, εκτός των παραπάνω, και με την ύπαρξη ή μη μορφωτικών προνομίων (π.χ. επαφή με το θέατρο, τον κινηματογράφο, ενασχόληση με τις τέχνες, επίσκεψη σε μουσεία) (Bourdieu στο Φραγκουδάκη, 1985).

Στην περίπτωση μας, προκειμένου να συλλέξω τις συγκεκριμένες πληροφορίες συμβουλευτήκα το Μητρώο των μαθητών της τάξης, στο οποίο καταγράφονται τα συγκεκριμένα στοιχεία, συζήτησα με τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιων μαθητών (π.χ. μαθητές που αποτελούσαν δεύτερη γενιά μεταναστών) και επίσης, ήρθα σε προσωπική επαφή με όλους τους γονείς των μαθητών σε μία συνάντηση που οργάνωσα στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Διαπίστωσα ότι οι γονείς των μαθητών στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επίσης ότι ήταν θετικοί απέναντι στην επαφή των παιδιών τους με διάφορες μορφές Τέχνης. Επίσης, όπως πληροφορήθηκα τόσο από τη Διεύθυνση του σχολείου, όσο και από τους ίδιους τους μαθητές, κατά τη διάρκεια όλων των προηγούμενων σχολικών ετών οι ίδιοι είχαν έρθει σε επαφή με την τέχνη της μουσικής, του θεάτρου και της ζωγραφικής μέσω των μαθημάτων της Μουσικής, της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών, όπως προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της εκάστοτε τάξης. Στο σημείο αυτό, βέβαια, χρειάζεται να αναφερθεί πως οι μαθητές μέχρι τότε είχαν συνηθίσει να παράγουν οι ίδιοι ένα συγκεκριμένο αισθητικό αποτέλεσμα και όχι να εκπαιδεύονται μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, όπως προβλέπεται από τη μέθοδο που θα εφαρμόζαμε.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη μας τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

α) Κατά πόσο αναπτύχθηκε η κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση των στερεότυπων και λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών ηλικίας 11 – 12 ετών μέσω της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»;

β) Κατά πόσο αναπτύχθηκε η «καλή σκέψη» μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου;

γ) Κατά πόσο αναπτύχθηκαν η δημιουργική σκέψη και η ενσυναίσθηση ως παράπλευρα οφέλη της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας;

1.4 Περιορισμοί έρευνας

Όπως προαναφέραμε, η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού έτους, σε ένα συγκεκριμένο τμήμα μαθητών ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, στο οποίο ήμουν υπεύθυνη. Μελετήθηκε επομένως η πορεία εξέλιξης μόνο των συγκεκριμένων μαθητών, γιατί δεν ήταν δυνατή η συνεργασία μου και με τους μαθητές των άλλων τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης του σχολείου στο οποίο εργαζόμουν. Αυτός υπήρξε ένας από τους περιορισμούς της έρευνας που υλοποιήθηκε.

Επίσης, η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης, η οποία σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων που ανήκουν στην κατηγορία αυτών του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Α.Ε.Π.), για τη ΣΤ΄ Δημοτικού, διαρκεί μία διδακτική ώρα την εβδομάδα. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε σε κάποιες περιπτώσεις την εφαρμογή της μεθόδου, ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία κάποιων έργων τέχνης, καθώς η ανάλυσή τους και η σύνδεση των όσων είχαν ειπωθεί με τα κριτικά ερωτήματα που είχαμε θέσει, απαιτούσε περισσότερο διδακτικό χρόνο.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, χρειάστηκε να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα θα έπρεπε να υλοποιηθεί εντός του διδακτικού ωραρίου, χωρίς να υπάρξει απόκλιση από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ΣΤ΄ τάξης. Για τον λόγο αυτό η έρευνα αποτέλεσε μέρος ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσίαζαν δυσκολία ως προς τον γραπτό τρόπο έκφρασης των ιδεών τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο γλωσσικός τους κώδικας επικοινωνίας βρισκόταν ακόμα σε εξέλιξη, ότι χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο, ότι τα γραπτά τους

παρουσίαζαν εκφραστικά και συντακτικά λάθη, ότι δυσκολεύονταν να συνδυάσουν όλες τις πληροφορίες που είχαν στη διάθεσή τους προκειμένου να παράγουν ένα ολοκληρωμένο γραπτό αποτέλεσμα και επίσης, ότι κάποιοι μαθητές παρουσίαζαν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον γραπτό τους λόγο. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως το υλικό που συλλέχθηκε από τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν ήταν πολύ αναλυτικό, γεγονός που δυσκόλεψε την ανάλυση των γραπτών τους κειμένων.

Τέλος, η επιλογή των έργων τέχνης που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και κυρίως η επιλογή κατάλληλων αποσπασμάτων από τα κινηματογραφικά έργα που αξιοποιήθηκαν, υπήρξε μία διαδικασία η οποία δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη. Χρειάστηκε να ληφθεί υπόψη η καταλληλότητα των έργων αυτών σε σχέση με την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο, ο βαθμός δεκτικότητας που είχαν οι μαθητές απέναντι σε καλλιτέχνες διαφορετικής κοινωνικο - πολιτισμικής κουλτούρας και η προηγούμενη επαφή που είχαν με ανάλογα έργα τέχνης.

1.5 Μέθοδος έρευνας

Με βάση τα προαναφερθέντα, σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη μιας ομάδας μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ως προς τον μετασχηματισμό των στερεότυπων αντιλήψεών τους και την ανάπτυξη της «καλής σκέψης», μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Ταυτοχρόνως, μελετήθηκε το ενδεχόμενο ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, ως παράπλευρες ωφέλειες της εφαρμογής της μεθόδου. Πρόκειται επομένως για ένα πραγματικό και μοναδικό παράδειγμα προσώπων, τα οποία λειτούργησαν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, διάρκειας εννέα μηνών. Αυτό συνεπάγεται ότι αναφερόμαστε σε μία ποιοτική έρευνα, μία μελέτη περίπτωσης, η οποία είναι «ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που συχνά σχεδιάζεται για να σκιαγραφήσει μία γενικότερη κατάσταση» (Nisbet και Watt, 1984, σ.72), είναι «μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman κ.α., 1980) (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 310).

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος έρευνας ήταν γιατί η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών φοιτούσε στην τελευταία τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και δεν υπήρχε δυνατότητα παρακολούθησης της εξέλιξης των ίδιων μαθητών μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς, δεδομένου του ότι

θα μετέβαιναν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, η μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει τα εξής ενδεικτικά πλεονεκτήματα:

- α) μπορεί να διεξαχθεί σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον,
- β) μπορεί να οριστεί με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας που ερευνάται,
- γ) επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων και στοχεύει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιες αντιλαμβάνονται τα γεγονότα,
- δ) συλλέγει πλούσιες περιγραφές γεγονότων τα οποία σχετίζονται με την εκάστοτε περίπτωση,
- ε) η περιγραφή των γεγονότων αναμειγνύεται με την ανάλυσή τους, και
- στ) ο ερευνητής εμπλέκεται άμεσα στο υπό μελέτη γεγονός (Hitchcock και Hughes στο Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η διερεύνηση της ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων που έχουμε εστιάσει στους συγκεκριμένους μαθητές, όπως επίσης και η διερεύνηση του μετασχηματισμού των ιδεών τους μέσω της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», έγινε με τη χρήση ποιοτικών τεχνικών.

1.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων η παρατήρηση, ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απάντησαν οι μαθητές μετά το πέρας της έρευνας, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών των μαθητών στο 2^ο και 6^ο στάδιο της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε, σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

1.6.1 Παρατήρηση

Η παρατήρηση ως μέσο συλλογής δεδομένων δίνει τη δυνατότητα στον εκάστοτε ερευνητή να συλλέγει δεδομένα σε πραγματικές συνθήκες, να κατανοήσει το πλαίσιο του προγράμματος που υλοποιείται συνολικά, να συνειδητοποιήσει και να συμπεριλάβει στην έρευνά του δεδομένα τα οποία ενδεχομένως να του διέφευγαν στην περίπτωση που χρησιμοποιούσε ένα άλλο μέσο συλλογής δεδομένων, να ανακαλύπτει στοιχεία των συμμετεχόντων για τα οποία οι τελευταίοι δεν θα αποκάλυπταν υπό άλλες συνθήκες έρευνας και τέλος, του επιτρέπει να λειτουργεί με επαγωγικό τρόπο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων της έρευνας συλλέχτηκε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι εγώ η ίδια ως ερευνήτρια συμμετείχα στη σχολική ζωή, σε αρκετές περιπτώσεις λειτουργούσα ως μέρος της ομάδας των μαθητών, διευκολύνοντας την εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε, κατέγραφα τις παρατηρήσεις, τα σχόλια, τις συμπεριφορές και τις απόψεις όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης, το γεγονός ότι παρατηρούσα την καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών επί 9 μήνες, μου έδωσε την ευκαιρία να παρακολουθήσω την εξέλιξη της συμπεριφοράς τους και την τροποποίηση του τρόπου σκέψης τους με την πάροδο του χρόνου και να εντοπίσω τη δυναμική των καταστάσεων που βίωναν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Morrison «η εμπάθυση [του ερευνητή] σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για κάποιο χρονικό διάστημα διευκολύνει όχι μόνο την ανάδειξη και παρουσίαση των πιο σημαντικών χαρακτηριστικών μιας κατάστασης, αλλά και την απόκτηση μιας πιο συνολικής εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι διάφοροι παράγοντες. Αυτού του είδους η εμπάθυση διευκολύνει την παραγωγή «γενικών περιγραφών» που επιτρέπουν την ακριβή εξήγηση / την ορθή αποσαφήνιση και ερμηνεία των γεγονότων και δεν επαφίενται στη συναγωγή συμπερασμάτων από τον ερευνητή» (Morrison στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 523).

1.6.2 Ερωτηματολόγια

Ο συνδυασμός της συμμετοχικής παρατήρησης με άλλες μορφές συλλογής δεδομένων αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες την κατάσταση την οποία βιώνουν. Για τον λόγο αυτό, μετά το πέρας της έρευνας, δόθηκαν στους μαθητές κάποια ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προκειμένου να αξιολογήσουν οι ίδιοι την πορεία του προγράμματος.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές ήταν οι εξής:

α) Η μεθοδολογία της έρευνάς μας ήταν μία μελέτη περίπτωσης, επομένως τα ερωτηματολόγια που θεωρούνται καταλληλότερα για μια τέτοια περίπτωση είναι πιο «ποιοτικά, λιγότερα δομημένα βασισμένα σε λέξεις και ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια, καθώς μπορούν να συλλάβουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας μεμονωμένης περίπτωσης» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 417).

β) Το μέγεθος του δείγματος των μαθητών ήταν περιορισμένο (23 μαθητές). Σε αυτή την περίπτωση ενδείκνυται οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τον

βασικό κανόνα που ισχύει για όλους τους τύπους των ερωτηματολογίων: «όσο πιο μικρό το μέγεθος του δείγματος, τόσο λιγότερο δομημένο, πιο ανοιχτό και βασισμένο στις λέξεις μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο» (βλ. όπ., σ. 417).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι από τα 23 ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές, επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 18.

1.6.3 Ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των μαθητών

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν τις απόψεις τους για το θέμα που μελετούσαμε στο 2^ο και στο 6^ο στάδιο της μεθόδου. Συλλέγοντας τα γραπτά δεδομένα των μαθητών, δεν αρκεστήκαμε στην απλή ανάγνωση του περιεχομένου τους, αλλά χρειάστηκε να ταξινομήσουμε και να κωδικοποιήσουμε το υλικό που είχαμε συλλέξει. Χρησιμοποιήσαμε επομένως την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου των γραπτών προκειμένου να συσχετίσουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας με τα ερευνητικά ερωτήματα και να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.

Σύμφωνα με τον Berelson η ανάλυση περιεχομένου είναι η «*τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία*» (Berelson στο Βάμβουκας, 2010, σ. 264). Αναλύοντας το περιεχόμενο της λεκτικής συμπεριφοράς των ατόμων προσδιορίζονται οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι ενδεχόμενοι φόβοι, οι συγκινήσεις και γενικά τα στοιχεία της συναισθηματικής κατάστασης και της προσωπικότητάς τους.

Ο Edwards επισημαίνει ότι η ανάλυση του λόγου έχει συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση από τους ενήλικους της σκέψης των παιδιών, αντιμετωπίζοντας τον γλωσσικό τους κόσμο ως ένα μέσο ανάδειξης του εσωτερικού γνωστικού τους κόσμου. Αυτό συνεπάγεται ότι κατά την ανάλυση του περιεχομένου του λόγου των παιδιών, χρειάζεται να εστιάζουμε όχι μόνο σε οτιδήποτε πιθανόν εννοούν, αλλά και σε οτιδήποτε άλλο θα μπορούσαν να εννοούν (Edwards στο Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η ανάλυση περιεχομένου του λόγου βασίζεται στην προσεκτική ανάγνωση και ερμηνεία των κειμένων, με τη χρήση σαφών γλωσσικών στοιχείων τα οποία να υποστηρίζουν την ερμηνεία, στη χρήση κωδικοποιήσεων από τον ερευνητή στα πρώτα στάδια ανάλυσης, στην επανεξέταση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων που

παρουσιάζονται στα κείμενα. Όλα τα παραπάνω στοχεύουν στον αποκλεισμό των ανταγωνιστικών εξηγήσεων εκ μέρους του ερευνητή και τελικά στην αντικειμενική και αμερόληπτη ανάγνωση των δεδομένων, γεγονός που θα τον οδηγήσει και στον αναστοχασμό ολόκληρης της διαδικασίας παραγωγής λόγου (βλ. οπ., 2008).

1.6.4 Κριτήρια ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων των μαθητών

Τα κριτήρια ανάλυσης του περιεχομένου των κειμένων των μαθητών ήταν να παρουσιάζουν στοιχεία «καλής σκέψης», δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, καθώς και κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών.

α) Κριτική σκέψη ως «καλή σκέψη»

Στην ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των μαθητών αναζητάμε στοιχεία της κριτικής σκέψης ως «καλή» σκέψη, όπως αναφέραμε και στα κεφάλαια 3.2.1.1 της παρούσας εργασίας. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι στα γραπτά των μαθητών εστιάζουμε στον εντοπισμό δειγμάτων αιτιολόγησης της σκέψης τους με τη χρήση σαφών απόψεων και λογικών επιχειρημάτων, τα οποία να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα και τεκμηριωμένες γενικεύσεις, αφού έχουν αξιολογηθεί οι παράμετροι του υπό εξέταση θέματος. Επίσης, αναζητούμε στοιχεία που να διαφαίνεται η ολιστική προσέγγιση του θέματος, καθώς και η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μαθητές έχουν διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα, η οποία έχει εξεταστεί ως προς την εγκυρότητά της.

β) Δημιουργικότητα

Σε ό,τι αφορά στις ενδείξεις δημιουργικότητας στα γραπτά των μαθητών, εστιάζουμε στον εντοπισμό δειγμάτων δημιουργικής σκέψης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 3.3.1 της παρούσας εργασίας. Αναζητάμε, επομένως, στοιχεία τα οποία να δείχνουν ότι το θέμα εξετάζεται από διαφορετικές οπτικές, ότι εξερευνώνται εναλλακτικές προσεγγίσεις του θέματος, ότι εξετάζεται η εφαρμοσιμότητα των ιδεών που έχουν εκφραστεί, ότι ο εκάστοτε μαθητής αφενός αξιολογεί τον τρόπο εργασίας του και αφετέρου δύναται να μπει στη θέση του άλλου. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, αναζητούνται δείγματα χρήσης αναλογιών και αναλογικής σκέψης, όπως επίσης και δείγματα αποδοχής της σύγχυσης.

γ) Ενσυναίσθηση

Κατά την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών των μαθητών, στην περίπτωση που αναζητάμε δείγματα ενσυναίσθησης, αναφερόμαστε ουσιαστικά σε στοιχεία που να αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, όπως αναφέρονται στο κεφάλαιο 3.4.2 του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας. Η αναζήτησή μας δηλαδή επικεντρώνεται σε στοιχεία των κειμένων των μαθητών στα οποία να φαίνεται ότι κατανοούν τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων, ότι τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων και δείχνουν ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, αναζητούνται στοιχεία που να δείχνουν ότι οι μαθητές σέβονται τη διαφορετικότητα και την έκφραση διαφορετικών απόψεων, ότι είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν τις διάφορες καταστάσεις αντικειμενικά και αποτελεσματικά και τέλος ότι διαθέτουν αυτοεπίγνωση, δηλαδή είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα αντιμετωπίζουν κριτικά.

δ) Κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση των παραδοχών

Όπως έχουμε προαναφέρει, βασικός στόχος της μεθόδου που αξιοποιήσαμε ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών με στόχο τον μετασχηματισμό των στερεότυπων και λανθασμένων απόψεών τους σε σχέση με το εκάστοτε υπό μελέτη θέμα. Προκειμένου να αξιολογήσουμε την επίτευξη αυτού του σκοπού, χρειάστηκε να διαμορφώσουμε μία κλίμακα προκειμένου να εξετάσουμε λεπτομερώς και να ποσοτικοποιήσουμε τον βαθμό εξέλιξης της κριτικής σκέψης των μαθητών από το 2^ο στο 6^ο στάδιο της μεθόδου, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των αρχικών και τελικών τους κειμένων. Διαμορφώσαμε, επομένως, μία «Κλίμακα Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης» των μαθητών, με την έννοια που προαναφέραμε, και στη συνέχεια κατατάξαμε τα κείμενα των ομάδων σε μία από τις βαθμίδες της, προκειμένου να λάβει την αντίστοιχη βαθμολόγηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία αναφέρουμε παρακάτω.

Η διαμόρφωση της κλίμακας βασίστηκε στα χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης που δύναται να αναπτύξουν οι μαθητές που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, όπως αυτά αναφέρονται στο κεφάλαιο 3.2.4 της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις βαθμίδες της συγκεκριμένης κλίμακας που χρησιμοποιήσαμε, αναφέροντας σε καθεμιά τα κριτήρια με βάση τα οποία κατατάσσεται ένα κείμενο στην αντίστοιχη βαθμίδα.

Βαθμίδα 1: Σε αυτά τα κείμενα γίνεται απλή περιγραφή του θέματος και καταγραφή των παραμέτρων που σχετίζονται με αυτό, χωρίς να υπάρχουν ενδείξεις κριτικής σκέψης. Τα κείμενα χαρακτηρίζονται από την παθητική αποδοχή της πραγματικότητας και των ιδεών των άλλων και οι απόψεις που εκφράζονται είναι κατά βάση στερεότυπες. Ο λόγος που χρησιμοποιείται είναι περισσότερο επικριτικός και γενικός. Εκφράζονται οι γενικές γραμμές του θέματος, χωρίς περαιτέρω ανάλυση.

Βαθμίδα 2: Τα κείμενα που κατατάσσονται σε αυτή τη βαθμίδα συνεχίζουν να μην παρουσιάζουν δείγματα κριτικής σκέψης, αλλά οι παράμετροι του θέματος που εξετάζεται περιγράφονται πιο αναλυτικά. Ωστόσο, δεν γίνεται προσπάθεια αναζήτησης και ανάλυσης των αιτιών του θέματος και οι τρόποι αντιμετώπισής του είτε δεν αναφέρονται καθόλου, είτε είναι κοινότυποι.

Βαθμίδα 3: Στα κείμενα αυτής της βαθμίδας το θέμα εξετάζεται πιο σφαιρικά καθώς προσεγγίζονται και άλλες διαστάσεις του και παρουσιάζονται πολλαπλές πραγματικότητες σχετικά με αυτό (όχι μόνο οι προφανείς). Οι απόψεις που εκφράζονται είναι περισσότερο αιτιολογημένες και φαίνεται καθαρά η σχέση αιτίου – αιτιατού. Αναφέρονται πιθανές επιπτώσεις του θέματος που εξετάζεται σε διάφορους τομείς με τους οποίους σχετίζεται, καθώς και εναλλακτικοί τρόποι επίλυσής του. Παρόλο που τα κείμενα εμφανίζουν δείγματα «καλής» σκέψης, συνεχίζουν να είναι περιγραφικά, οι ιδέες που εκφράζονται θεωρούνται δεδομένες και μη αμφισβητήσιμες και δεν υπάρχει καθαρή κριτική προσέγγιση του θέματος, με την έννοια του μετασχηματισμού των στερεότυπων παραδοχών.

Βαθμίδα 4: Τα κείμενα που κατατάσσονται σε αυτή τη βαθμίδα παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τα κείμενα της κλίμακας 3, όμως υπάρχουν περισσότερα δείγματα κριτικής προσέγγισης του θέματος. Η επεξεργασία των επιμέρους στοιχείων του θέματος (π.χ. τρόποι αντιμετώπισής του) γίνεται με περισσότερη οργάνωση, καθώς καταβάλλεται προσπάθεια να καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη διάφορες παραμέτρους του θέματος. Συνεπώς, το θέμα προσεγγίζεται ολιστικά, εξετάζεται από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και κατ' επέκταση υπάρχουν πολλά δείγματα «καλής» σκέψης. Ωστόσο, οι δράσεις που προτείνονται δεν φαίνεται να αποτελούν συνειδητές επιλογές αυτών που τις αναφέρουν και τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων δεν έχουν τεθεί σε αξιολογικό έλεγχο. Επομένως, στα κείμενα αυτής της βαθμίδας δεν φαίνονται καθαρά δείγματα αμφισβήτησης των στερεότυπων αντιλήψεων που έχουν εκφραστεί.

Βαθμίδα 5: Σε αυτή τη βαθμίδα κατατάσσονται κείμενα τα οποία περιέχουν αρκετά στοιχεία κριτικού στοχασμού, με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων παραδοχών. Το θέμα εξετάζεται ολιστικά, από διάφορες οπτικές γωνίες και αμφισβητούνται οι στερεότυπες αντιλήψεις. Εντοπίζονται οι παραδοχές οι οποίες επηρεάζουν τις πράξεις των δρώντων και ταυτόχρονα εξετάζονται με κριτική διάθεση. Ο λόγος αυτών των κειμένων είναι αναλυτικός, σαφής και αναπτύσσεται συγκεκριμένη επιχειρηματολογία προκειμένου να στηριχτούν οι απόψεις που εκφράζονται. Επίσης, συνδυάζοντας περισσότερες από μία απόψεις, καταλήγουν σε γενικεύσεις και ταυτόχρονα προτείνονται συγκεκριμένοι και εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης του θέματος. Τέλος, στα κείμενα αυτής της κλίμακας διακρίνεται μια διάθεση ανάληψης ενήμερης δράσης, δηλαδή προτείνονται ενέργειες οι οποίες έχουν αξιολογηθεί ως σημαντικές, προκειμένου να βελτιωθεί ο τρόπος ζωής μας και η κοινωνία στην οποία ζούμε.

2. Παρουσίαση δεδομένων της έρευνας

2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Προκειμένου να παρουσιάσουμε τα ευρήματα της έρευνας, χρειάζεται να αναφερθούμε αναλυτικά στον τρόπο διεξαγωγής όλων των σταδίων της διδασκαλίας με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Κατ' αρχάς, αναφέρουμε πως η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε δύο μέρη, ακολουθώντας και στα δύο τα έξι στάδια της μεθόδου. Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της έρευνας, το οποίο διήρκησε περίπου δύο μήνες, επεξεργαστήκαμε πίνακες ζωγραφικής, καλλιτεχνικές φωτογραφίες και αποσπάσματα ενός λογοτεχνικού έργου. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου της έρευνας, το οποίο διήρκησε περίπου τρεις μήνες, επεξεργαστήκαμε πίνακες ζωγραφικής και αποσπάσματα από δύο κινηματογραφικά έργα.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε συνολικά τα δεδομένα της έρευνας ανά στάδιο διδασκαλίας.

2.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας μέσα από τα έξι στάδια της μεθόδου

«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων η Παρατήρηση (βλ. για την Παρατήρηση στο κεφάλαιο 1.6.1). Οι συγκεκριμένοι μαθητές ήδη από τις πρώτες ημέρες συνεργασίας μας, έδειξαν να τους απασχολούν διάφορα θέματα σχετικά με το περιβάλλον, για παράδειγμα το θέμα της ανακύκλωσης, η μόλυνση του ατμοσφαιρικού αέρα και των θαλασσών, η ενδεχόμενη καταστροφή των τροφικών αλυσίδων που επικρατούν στη φύση. Παρ' όλα αυτά, παρατήρησα πως ενώ στην τάξη υπάρχει ένα καλάθι και ένας μεγαλύτερος κάδος απορριμμάτων (όπως και σε όλες τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου), οι μαθητές δεν είχαν σκεφτεί να χρησιμοποιούν έστω τον έναν από τους δύο ως κάδο ανακύκλωσης, παρόλο που προφορικά μπορούσαν να μιλήσουν για τα οφέλη της ανακύκλωσης. Ωστόσο, μέσω των μαθημάτων του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ΣΤ' τάξης, μας δόθηκε η ευκαιρία να θίξουμε διάφορα θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Φυσικής (Ερευνώ και Ανακαλύπτω) συζητήσαμε, ενδεικτικά, για τον κίνδυνο που διατρέχει το οικοσύστημα των θαλασσών στην περίπτωση που δημιουργηθεί πετρελαιοκηλίδα και για την ατμοσφαιρική ρύπανση που προκαλούν οι μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (κυρίως

οι ορυκτοί άνθρακες και το πετρέλαιο). Επίσης, στο μάθημα της Γλώσσας, με αφορμή ένα ποίημα του Ευγένιου Τριβιζά («Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα»), μιλήσαμε για τις επιπτώσεις που θα είχε στη ζωή μας μια ενδεχόμενη καταστροφή του θαλάσσιου οικοσυστήματος και των τροφικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό. Παρ' όλα αυτά, διέκρινα το γεγονός ότι ενώ οι μαθητές ήταν σε θέση να μιλήσουν για την καταστροφή του περιβάλλοντος και τις επιπτώσεις αυτής της καταστροφής στη ζωή μας γενικότερα, δυσκολεύονταν αφενός να εστιάσουν στην ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην αυξανόμενη περιβαλλοντική καταστροφή και στους λόγους για τους οποίους συνεχίζει να καταστρέφει τη φύση, και αφετέρου να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου. Αντιμετώπιζαν επομένως ένα είδος αποπροσανατολιστικού διλήμματος, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα λεγόμενά τους δεν συμβάδιζαν με τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Με αφορμή τα παραπάνω μαθήματα και τις συζητήσεις που κάναμε με τους μαθητές, καταλήξαμε στο ότι ο σύγχρονος άνθρωπος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο ζει και ότι η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος επηρεάζει τη ζωή του. Στη συνέχεια, συμφωνήσαμε να μελετήσουμε πιο διεξοδικά τη σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον, μέσω της επεξεργασίας διαφόρων έργων τέχνης.

Μετά τη λήξη του πρώτου μέρους ολόκληρης της μεθόδου διδασκαλίας, παρατήρησα πως οι μαθητές είχαν αλλάξει συμπεριφορά ως προς την προστασία του περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου γενικότερα και πως σε κάθε ευκαιρία που τους δινόταν, κυρίως μέσω των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος της ΣΤ' τάξης, χρησιμοποιούσαν όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης διδασκαλίας, προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν για θέματα που αφορούσαν την προστασία ή τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Ωστόσο, μετά από περίπου δύο μήνες χρειάστηκε να επαναλάβουμε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας για το ίδιο θέμα (την προστασία του περιβάλλοντος), γιατί διαπίστωσα πως οι μαθητές συνέχιζαν να εκφράζουν κάποιες στερεότυπες απόψεις απέναντι στη σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον, οι οποίες χρειάζονταν περαιτέρω επεξεργασία και μετασχηματισμό. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, επεξεργαστήκαμε ένα κείμενο με τίτλο «Ωρες με τη μητέρα μου», στο οποίο ένα παιδί που ζει σε κάποιο νησί περιγράφει τη μητέρα του με εικόνες παρμένες από τη φύση. Κατά την ανάλυση του κειμένου, μία μαθήτρια εξέφρασε την εξής άποψη: «Το παιδί περιγράφει τη μητέρα του χρησιμοποιώντας πολύ ωραίες

εικόνες από τη φύση, αλλά αυτό είναι λογικό γιατί το ίδιο ζει στη φύση». Με αφορμή το συγκεκριμένο σχόλιο, ένας άλλος μαθητής είπε: «Εμείς που ζούμε στην πόλη δεν έχουμε τις ίδιες εικόνες και δεν έχουμε καμία σχέση με τη φύση, άρα δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε τέτοια περιγραφή». Οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν μία ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη ζωή στην περιφέρεια, λέγοντας πως ευχαρίστως θα εγκατέλειπαν την πόλη και θα ζούσαν άνετα στην περιφέρεια προκειμένου να απολαμβάνουν τα αγαθά της φύσης και να αναπνέουν καθαρό οξυγόνο. Επίσης, επέμεναν πως οι κάτοικοι των πόλεων ευθύνονται για ολόκληρη την περιβαλλοντική καταστροφή του πλανήτη, καθώς δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την προστασία του περιβάλλοντος, παρά μόνο για το συμφέρον τους και για την αύξηση του κέρδους τους από το χτίσιμο πολυκατοικιών και τη λειτουργία εργοστασίων. Από την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι μαθητές, λίγοι στο σύνολό τους, δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν να ζουν στην περιφέρεια γιατί τους αρέσει η πόλη, ακόμα κι αν δεν βρίσκονται σε στενή επαφή με τη φύση. Η γνώμη αυτή δημιούργησε ένα κλίμα αντιπαράθεσης μεταξύ των μαθητών, χωρίς κάποια από τις δύο πλευρές να μπορεί να επιχειρηματολογήσει για τις απόψεις της. Παρατηρώντας το ενδιαφέρον που εξέφρασαν οι μαθητές για τη διαφορά του τρόπου ζωής στην πόλη και στην περιφέρεια και ταυτόχρονα τη στερεότυπη άποψη πως μόνο στην περιφέρεια υπάρχει πραγματική ποιότητα ζωής, η οποία είναι κατά κάποιο τρόπο εξασφαλισμένη για τους κατοίκους αυτών των περιοχών, καθώς και το γεγονός ότι δεν ήταν σε θέση να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με πειστικά επιχειρήματα, τους πρότεινα να μελετήσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ζωής στην πόλη και στην περιφέρεια αντίστοιχα, με στόχο να εντοπίσουμε τρόπους με τους οποίους μπορούμε να καλυτερεύσουμε την ποιότητα της ζωής μας όπου κι αν κατοικούμε.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές αρχικά ατομικά και στη συνέχεια χωρισμένοι σε ομάδες, απάντησαν στα εξής ανοιχτού τύπου ερωτήματα:

Στην πρώτη φάση: «Ποια είναι η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;».

Στη δεύτερη φάση: «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ζωής στην πόλη και στην περιφέρεια;».

Στη συνέχεια, αφού συνέλεξα τις απαντήσεις των ομάδων, προχώρησα σε μία πρώτη ανάλυση περιεχομένου των κειμένων τους (βλ. για την Ανάλυση περιεχομένου

στην ενότητα 1.6.3) προκειμένου να καταλήξω στα υποθέματα που χρειάζονταν περαιτέρω εμβάθυνση και στη διαμόρφωση των κριτικών ερωτημάτων τα οποία θα βοηθούσαν στην ολιστική και κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων που είχαν τεθεί. Ενδεικτικά, παραθέτω τις απαντήσεις δύο ομάδων των μαθητών, μία από το πρώτο μέρος της έρευνας και μία από το δεύτερο μέρος.

Πρώτο μέρος έρευνας:

6^η ομάδα: *«Το φυσικό περιβάλλον είναι τα πάντα, είναι όλη μας η ζωή. Ο άνθρωπος το εκμεταλλεύεται για τα πλούσια αγαθά που έχει. Τα χρησιμοποιεί με έναν τρόπο αβάσταχτο, χωρίς να σκέφτεται ότι αυτά τα αγαθά ευθύνονται που αυτός ζει και αναπνέει. Καταστρέφει τα δάση που του προσφέρουν οξυγόνο. Δεν σέβεται τα ζώα και τους παίρνει τη ζωή άδικα, για το πλούσιο κρέας και το τρίχωμα που έχουν. Τέλος, το φυσικό περιβάλλον είναι η αιτία που ο άνθρωπος μπορεί να σταθεί στα πόδια του.»*

Δεύτερο μέρος έρευνας:

4^η ομάδα: *«Τα πλεονεκτήματα των ανθρώπων που ζουν στην πόλη είναι πως οι ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι για να βοηθήσουν τη φύση κάνουν αναδασώσεις, δεντροφυτεύσεις, γίνονται μέλη σε κοινωφελείς οργανώσεις, βοηθάνε με υλικά ή ηθικά μέσα τους εθνικούς δρυμούς και κάνουν ανακύκλωση ή κομποστοποίηση. Τα μειονεκτήματα είναι πως οι άνθρωποι που ζουν στις πόλεις αναπτύσσουν επιφανειακή σχέση με τη φύση. Την χρησιμοποιούν περισσότερο διακοσμητικά, ξεχνώντας ότι αυτή τους προσφέρει οξυγόνο, σκιά, αγαθά κτλ. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι φυτεύουν δέντρα στα πεζοδρόμια για ομορφιά, όμως δεν καταλαβαίνουν ότι αυτά τα δέντρα δεν μπορούν να αναπτυχθούν σωστά.*

Οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια επικοινωνούν περισσότερο με τους συγχωριανούς τους. Αλληλοβοηθούνται και αλληλοεπηρεάζονται, γιατί είναι όλοι μία οικογένεια. Προσέχουν περισσότερο τη φύση, γιατί έχουν καταλάβει ότι η φύση είναι το μέρος που ζουν. Από τη φύση παίρνουν ό,τι χρειάζονται και στην ποσότητα που χρειάζονται. Επίσης, εκεί δεν υπάρχει τόση εγκληματικότητα, γιατί στην περιφέρεια όλοι είναι αγαπημένοι. Τα μειονεκτήματα είναι ότι στην περιφέρεια δεν υπάρχουν τόσες ανέσεις. Δεν υπάρχουν πολλά μαγαζιά, μέσα μεταφοράς και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Η τεχνολογία δεν υπάρχει και αυτοί οι άνθρωποι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν πραγματικά με τους ανθρώπους στην πόλη. Επίσης, είναι πολύ δύσκολη η μετακίνησή τους, η εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική και οι λογαριασμοί τους δεν πληρώνονται άμεσα.»

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα συζητηθούν

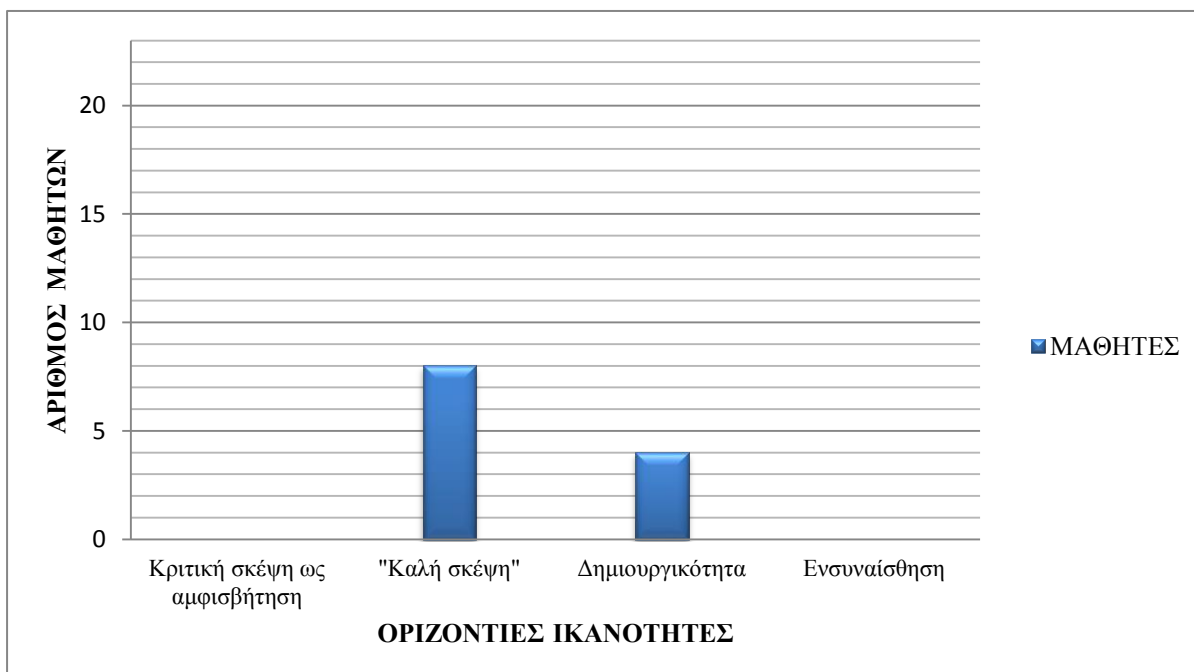
Από την ανάλυση περιεχομένου των αρχικών κειμένων των μαθητών (βλ. κριτήρια ανάλυσης περιεχομένου στο κεφάλαιο 1.6.4), προέκυψαν τα εξής ευρήματα.

α) Στα κείμενά τους εκφράζονταν κυρίως στερεότυπες απόψεις τόσο για το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος, όσο και για το θέμα της καταστροφής του από τον σύγχρονο άνθρωπο. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε ότι θεωρούσαν a priori πως οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια προστατεύουν το περιβάλλον, ενώ οι άνθρωποι που κατοικούν στην πόλη δεν έχουν καμία οικολογική συνείδηση.

β) Ο λόγος τους στα αρχικά τους κείμενα ήταν κυρίως καταγγελτικός και εξέφραζε την κυρίαρχη και «επίσημη» αντίληψη για την προστασία του περιβάλλοντος, όπως την έχουν ακούσει από τους ενηλίκους του περιβάλλοντός τους και όπως παρουσιάζεται ως επίσημη γνώση μέσω των μαθημάτων του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

γ) Τα γραπτά τους κατά πλειοψηφία παρουσίαζαν ελάχιστα ή καθόλου δείγματα «καλής» σκέψης, δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί υποδήλωνε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και εμβάθυνση στο συγκεκριμένο θέμα μέσω της εφαρμογής των επόμενων σταδίων της μεθόδου που αξιοποιήθηκε.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου των αρχικών κειμένων των μαθητών με ένα γράφημα, όπως επίσης και ενδεικτικά παραδείγματα αυτών στα οποία εντοπίζονται στοιχεία «καλής σκέψης» και δημιουργικότητας. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι στα γραπτά τους δεν υπήρχαν δείγματα κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών και ενσυναίσθησης.



Σχήμα 2. Ευρήματα ανάλυσης περιεχομένου ως προς την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στο 2^ο στάδιο της μεθόδου

Ενδεικτικά παραδείγματα από τα γραπτά στα οποία εντοπίζονται στοιχεία των παραπάνω οριζόντιων ικανοτήτων.

«Καλή σκέψη»: «Οι άνθρωποι της πόλης που είναι ευαισθητοποιημένοι, προστατεύουν τη φύση άμεσα και έμμεσα. Κάνουν αναδασώσεις, φτιάχνουν εθνικούς δρυμούς και πάρκα.»

Διακρίνουμε ότι η άποψη που εκφράζεται είναι σαφής και ταυτόχρονα τεκμηριώνεται με συγκεκριμένα παραδείγματα.

Δημιουργικότητα: «Όμως αν δεν υπήρχε η φύση και το περιβάλλον, δε θα είχαμε λουλούδια στις βεράντες μας και δε θα ήταν όμορφος ο τόπος μας.»

Μελετώντας τη συγκεκριμένη άποψη, διακρίνουμε ως στοιχείο δημιουργικότητας το γεγονός ότι αναφέρεται τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχαν η φύση και το περιβάλλον.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης.

Η επιλογή των έργων τέχνης προέκυψε ως απόρροια των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τα προηγούμενα στάδια της έρευνας. Διαπιστώνοντας το γεγονός ότι οι μαθητές μέσα από τα γραπτά τους παρουσίαζαν ελλιπή δείγματα «καλής σκέψης», δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης, σε συνδυασμό με τις στερεότυπες απόψεις που εξέφρασαν, αναφέροντας ενδεικτικά πως οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια προστατεύουν με κάθε τρόπο το περιβάλλον, επομένως δεν φέρουν καμία

ευθύνη ως προς την καταστροφή του, προχώρησα στην επιλογή έργων τέχνης τα οποία να δίνουν εναύσματα για ανάπτυξη των παραπάνω οριζόντιων ικανοτήτων και για μετασχηματισμό των στερεότυπων αντιλήψεων των μαθητών. Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας και στο κατά πόσο προσφέρονται ως μέσα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, έχει γίνει πλήρης αναφορά στο κεφάλαιο 5.3 του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας. Επιλέχθηκαν, επομένως, έργα σημαντικών ζωγράφων, φωτογράφων, συγγραφέων και σκηνοθετών, αναφέροντας τους εξής: Rene Magritte, Henri Rousseau, Paul Signac, Tata Aka T, Naoya Hatakeyama, Anton Pavlovich Chekhov, Θεόφιλος, Ιάσων Αποστολίδης, Michelangelo Antonioni, Akira Kurosawa.

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία έργων τέχνης.

Σε αυτό το στάδιο της μεθόδου, ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου τόσο των γραπτών κειμένων των ομάδων των μαθητών κατά την υλοποίηση μίας προσομοίωσης κατάστασης, με αφορμή ένα απόσπασμα από το κινηματογραφικό έργο του Akira Kurosawa “Dreams”, όσο και του λόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια ανάλυσης όλων των έργων τέχνης (βλ. για την Ανάλυση Περιεχομένου στα κεφάλαια 1.6.3 και 1.6.4).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ευρήματα της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου των μαθητών στο συγκεκριμένο στάδιο μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα των απαντήσεών τους. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών εντοπίστηκαν δείγματα ανάπτυξης της «καλής σκέψης», δεν υπήρξαν όμως δείγματα κριτικής σκέψης με την έννοια της αμφισβήτησης των αρχικών απόψεών τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν δείγματα ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης. Ωστόσο, επειδή η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση δεν αποτελούν βασικό στόχο της παρούσας έρευνας, αλλά παρουσιάζονται ως παράπλευρες ωφέλειες της μεθόδου, προτιμήσαμε να μην απεικονίσουμε τα συγκεκριμένα δεδομένα σε κάποιου τύπου γράφημα.

α) Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών όπου εντοπίζονται δείγματα

«καλής σκέψης»:

«Η ματαιοδοξία και η πλεονεξία του ανθρώπου τον οδηγούν στην αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος [...] Καταστρέφει το δάσος για να επιδειχτεί στους άλλους ανθρώπους.»

«Πολλοί άνθρωποι που ζουν στην πόλη αλλά και στην επαρχία (δεν έχει σημασία ο τόπος που ζουν αλλά η νοοτροπία), πιστεύουν πως η φύση θα αναζωογονηθεί από μόνη της, χωρίς οι ίδιοι να καταβάλουν καμία προσπάθεια.»

«Δεν της αρέσει το περιβάλλον στο οποίο ζει, αλλά αφενός δεν κάνει κάτι για να το αλλάξει και αφετέρου έχει ενσωματωθεί με τους υπόλοιπους που το καταστρέφουν γιατί ακόμα και αυτή πετάει το περιτύλιγμα από το φαγητό της στο έδαφος, αντί σε έναν κάδο.»

«Δεν ωφελούμαστε πραγματικά από την καταστροφή του περιβάλλοντος, γιατί η αύξηση του κέρδους είναι ασήμαντη σε σχέση με σοβαρά προβλήματα, όπως η μείωση του οξυγόνου και η τρύπα του όζοντος.»

«Δεν έχει σημασία το πού ζούμε αλλά το πώς συμπεριφερόμαστε στην ίδια τη φύση. Αυτοί που ζουν κοντά στη φύση πολλές φορές θεωρούν δεδομένο πως δεν πρόκειται να καταστραφεί ό,τι κι αν κάνουν.»

«Μερικοί άνθρωποι που ζουν στην πόλη είναι πολύ πιο συνειδητοποιημένοι απέναντι στην προστασία της φύσης, γιατί μάλλον καταλαβαίνουν πως κάποια στιγμή αυτή θα σταματήσει να μας προσφέρει τα αγαθά της.»

«Δεν μπορούν να κάνουν αλλιώς (οι άνθρωποι που ζουν στην πόλη), γιατί ξέρουν πως κάνουν κακό στη φύση με τα καυσαέρια, τα απόβλητα, τα μεταλλαγμένα προϊόντα κτλ. Είναι κατά κάποιο τρόπο αναγκασμένοι να μιλούν για την προστασία του περιβάλλοντος για να μην κατηγορηθούν από τους άλλους ή τα παιδιά τους πως οι ίδιοι δεν έκαναν τίποτα.»

Στα παραπάνω παραδείγματα διακρίνουμε ως στοιχεία «καλής σκέψης» τη σαφήνεια των απόψεων και το γεγονός ότι εξάγονται συμπεράσματα με βάση λογικά επιχειρήματα.

β) Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών όπου εντοπίζονται δείγματα

δημιουργικότητας:

«Οι άνθρωποι κάνουν εμπρησμούς για να χτίσουν σπίτια και να αυξήσουν το κέρδος τους. Φανταστείτε ένα ξενοδοχείο χτισμένο σε αυτό ακριβώς το δάσος! Ο ιδιοκτήτης θα αύξανε κατακόρυφα τα κέρδη του από την ενοικίαση των δωματίων.»

«Μάλλον δεν έχει την απαραίτητη παιδεία για να κατανοήσει ένα τόσο σοβαρό θέμα, το οποίο θα απασχολεί και τους απόγονούς τους (τις επόμενες γενιές των ανθρώπων που θα κατοικούν εκεί).»

«Θα μπορούσαν να αγοράζουν την πρώτη ύλη για το εργοστάσιό τους από κάπου αλλού ή να σκεφτούν τη χρήση κάποιας διαφορετικής πρώτης ύλης, για να μην καταστρέψουν κι άλλο μέρος του δάσους.»

«Μοιάζει με μία χωματερή, χωρίς καθαρό οξυγόνο. Θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα ωραίο πάρκο, να φυτέψουν δέντρα και να ομορφύνει ο τόπος, ώστε να μπορούν να παίζουν τα παιδιά.»

«Το γεγονός ότι κάποιοι άνθρωποι ζουν στην περιφέρεια δεν σημαίνει πως υποχρεωτικά θα αναπτύσσουν θετική σχέση με το περιβάλλον που ζουν. Μπορεί κάποιοι να επωφεληθούν από τη λειτουργία ενός εργοστασίου και να καταστρέψουν όλα όσα τους προσφέρει η φύση.»

«Από τη στιγμή που είναι ανέφικτο να κλείσει το εργοστάσιο, γιατί αφενός ακόμα και αν συμβεί αυτό μπορεί να ανοίξει στη θέση του ένα νέο εργοστάσιο και αφετέρου ο πατέρας θα χάσει τη δουλειά του και δεν θα μπορεί να συντηρήσει την οικογένειά του, θα μπορούσε ο πατέρας να εισηγηθεί τρόπους μείωσης της ρύπανσης που προκαλεί το εργοστάσιο.»

Ως στοιχεία δημιουργικής σκέψης εντοπίζουμε την εξέταση του κατά πόσο οι ιδέες που εκφράζονται είναι εφαρμόσιμες, τη χρήση αναλογίας, την εύρεση εναλλακτικών λύσεων σε κάποιο θέμα που εξετάζεται.

γ) Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών όπου εντοπίζονται δείγματα ενσυναίσθησης:

«Κατέστρεψαν το συγκεκριμένο μέρος και δεν ενδιαφέρονται τι θα γίνει αργότερα, γιατί απλά θα το εγκαταλείψουν όταν πλέον δεν θα έχει να τους προσφέρει τίποτε άλλο.»

«Λαμβάνοντας υπόψη μας το μέρος που πέρασε τα παιδικά της χρόνια [...] καταλαβαίνουμε για ποιο λόγο νιώθει τόσο άσχημα στον τόπο που ζει τώρα.»

«Φαίνεται σαν να υποτιμά τον συνομιλητή του. Μοιάζει να ενδιαφέρεται μόνο για το συμφέρον και την καλοπέρασή του και δεν τον ενδιαφέρει αν προκαλεί καταστροφή στο περιβάλλον που ζει.»

«Κατ' αρχάς να μην κλείσει η εταιρεία, γιατί αφενός εκεί δουλεύουν και άλλοι άνθρωποι, τους οποίους θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και αφετέρου από αυτή τη δουλειά ζει η οικογένεια.»

«Λαμβάνοντας υπόψη μας το μέρος που πέρασε τα παιδικά της χρόνια, δηλαδή το γεγονός ότι μεγάλωσε στη φύση, ανέπνεε καθαρό αέρα, ένιωθε και ήταν υγιής, έβλεπε άγρια ζώα, καταλαβαίνουμε για ποιο λόγο νιώθει τόσο άσχημα στον τόπο που ζει τώρα

και μοιάζει να έχει παραμελήσει την οικογένειά της και να έχει παραιτηθεί από την ίδια της τη ζωή.»

Στα παραπάνω παραδείγματα διακρίνουμε τα εξής στοιχεία ενσυναίσθησης: την κριτική αντιμετώπιση των συναισθημάτων και των πράξεών τους και την τοποθέτηση του εαυτού τους στη θέση του άλλου.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους.

Στο συγκεκριμένο στάδιο προκειμένου να κάνουμε μία συνολική σύνθεση όλων όσων συζητήθηκαν σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια όλων αυτών των μηνών, ζήτησα από τους μαθητές να ξαναθυμηθούν όλα όσα ειπώθηκαν από την επεξεργασία όλων των έργων τέχνης (των πινάκων των Η. Rousseau και Rene Magritte, της φωτογραφίας του Naoya Hatakeyama, των αποσπασμάτων του θεατρικού έργου «Ο θείος Βάνιας» και των αποσπασμάτων των κινηματογραφικών έργων «Deserto Rosso» και «Dreams») και να γράψουν ανά ομάδες ένα νέο κείμενο απαντώντας στο βασικό ερώτημα – έναυσμα: *«Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;»*. Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου των γραπτών των μαθητών (βλ. για την Ανάλυση Περιεχομένου στα κεφάλαια 1.6.3 και 1.6.4), όπως επίσης και ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε να συμπληρώσουν ατομικά μετά το πέρας της διδασκαλίας, ως προσωπική τους αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής διεργασίας (βλ. για το ερωτηματολόγιο στο κεφάλαιο 1.6.2). Από την ανάλυση περιεχομένου των τελικών γραπτών των μαθητών, καθώς και των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψαν τα εξής ευρήματα:

α) Στα κείμενά τους, κατά πλειοψηφία, παρατηρήθηκαν περισσότερα δείγματα «καλής σκέψης» και δημιουργικότητας, σε σχέση με τα αρχικά κείμενα των ομάδων των μαθητών στο 2^ο στάδιο της μεθόδου. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν δείγματα ενσυναίσθησης.

β) Στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκαν δείγματα «καλής σκέψης» και δημιουργικότητας, όχι όμως ενσυναίσθησης.

γ) Οι απόψεις που εκφράστηκαν τόσο μέσα από τα κείμενα των ομάδων, όσο και ατομικά στο ερωτηματολόγιο έδειξαν πως υπήρξε μετασχηματισμός των αρχικών στερεότυπων απόψεών τους για το θέμα που εξετάζοταν. Επίσης, παρατηρήθηκαν

δείγματα αλλαγής της γενικότερης στάσης τους απέναντι στο θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος, όπως επίσης και δείγματα ανάληψης ενήμερης δράσης για το συγκεκριμένο θέμα.

Παρακάτω παραθέτουμε τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου τόσο των τελικών κειμένων των μαθητών, όσο και των απαντήσεων που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο, μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα αυτών στα οποία εντοπίζονται στοιχεία «καλής σκέψης», δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση παραδοχών, όπως επίσης και ένα γράφημα στο οποίο παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου ποσοτικά.

α) Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών όπου εντοπίζονται δείγματα

κριτικής σκέψης, με την έννοια της «καλής» σκέψης:

«Η σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον είναι περισσότερο κακή παρά καλή, γιατί το καταστρέφει συνεχώς με κάθε δυνατό τρόπο, νομίζοντας ότι η φύση θα ζαναγεννηθεί από μόνη της.»

«Η ματαιοδοξία και η πλεονεξία του ανθρώπου τον οδηγούν στην αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος και αυτό είναι απολύτως λογικό, γιατί οι άνθρωποι σε κάθε εποχή σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και τα κέρδη τους.»

«Για να λυθούν όλα αυτά τα προβλήματα μπορούν να κλείσουν κάποια εργοστάσια πετρελαίου για να δημιουργηθούν στη θέση τους υδροηλεκτρικά και ηλιακά εργοστάσια. Επίσης, μπορούν να κατασκευαστούν ηλιακά αυτοκίνητα και να τα χρησιμοποιούμε. Ακόμα όλοι μας, μικροί – μεγάλοι μπορούμε να φυτέψουμε στον κήπο μας λουλούδια και δέντρα.»

«Γενικά το περιβάλλον που ζούμε επηρεάζει και την ψυχολογία μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους. Για παράδειγμα ένας άνθρωπος που ζει κοντά στη φύση νιώθει πολύ καλύτερα από έναν άνθρωπο, ίσως εργοστασιάρχη, που καταστρέφει τη φύση για να μη χάσει τη δουλειά του.»

Στις προαναφερθείσες απαντήσεις διακρίνουμε ως στοιχεία «καλής σκέψης» την αιτιολόγηση των σκέψεων που διατυπώνονται, τη χρήση λογικών επιχειρημάτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων για το θέμα που εξετάζεται και την εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία βασίζονται σε λογικά επιχειρήματα.

β) Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών όπου εντοπίζονται δείγματα

δημιουργικότητας:

«Κατά τη γνώμη μας ο άνθρωπος θα μπορούσε να είχε καλή σχέση με το περιβάλλον, αν το εκμεταλλευόταν με σωστά μέτρα, δηλαδή με το να χρησιμοποιεί λιγότερο το αυτοκίνητό του για κοντινές αποστάσεις [...] Μπορεί να κατασκευάζει αντί για πολυκατοικίες και εργοστάσια, πλατείες και πάρκα για να αυξηθεί το οξυγόνο και να λιγοστεύσει το καυσαέριο».

«... υπήρχε κάτι πίσω από την εικόνα, πίσω από την ταινία, πίσω από τα αποσπάσματα βιβλίων και γενικά μας έκαναν να σκεφτούμε πολύ.»

«... κάποιιο δέντρο μπορεί να είναι κάποιος φίλος μας.»

«Πάρα πολύ μου άρεσε το έργο τέχνης που έδειχνε ένα τσεκούρι παγιδευμένο στις ρίζες ενός κομμένου δέντρου. Όχι γιατί ήταν ωραία η ζωγραφιά, αλλά γιατί όλα τα παιδιά δώσαμε μία διαφορετική εκδοχή στην ιστορία του τσεκουριού.»

«Ωραίο ήταν και το χρώμα που είχε η εικόνα και νόμιζες ότι υπήρχαν διάφορα πράγματα που ήταν αλήθεια.»

«... (ο πίνακας) έκρυβε πολλά σκοτεινά μυστικά που έπρεπε να ανακαλύψεις, τα οποία δεν τα διέκρινες με μία ματιά στον πίνακα.»

Ως στοιχεία δημιουργικότητας εντοπίζουμε τις εναλλακτικές προσεγγίσεις του θέματος που εξετάζεται, την αντιμετώπιση του θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, την καλλιέργεια του αναλογικού τρόπου σκέψης, της παρατηρητικότητας και της χρήσης της φαντασίας.

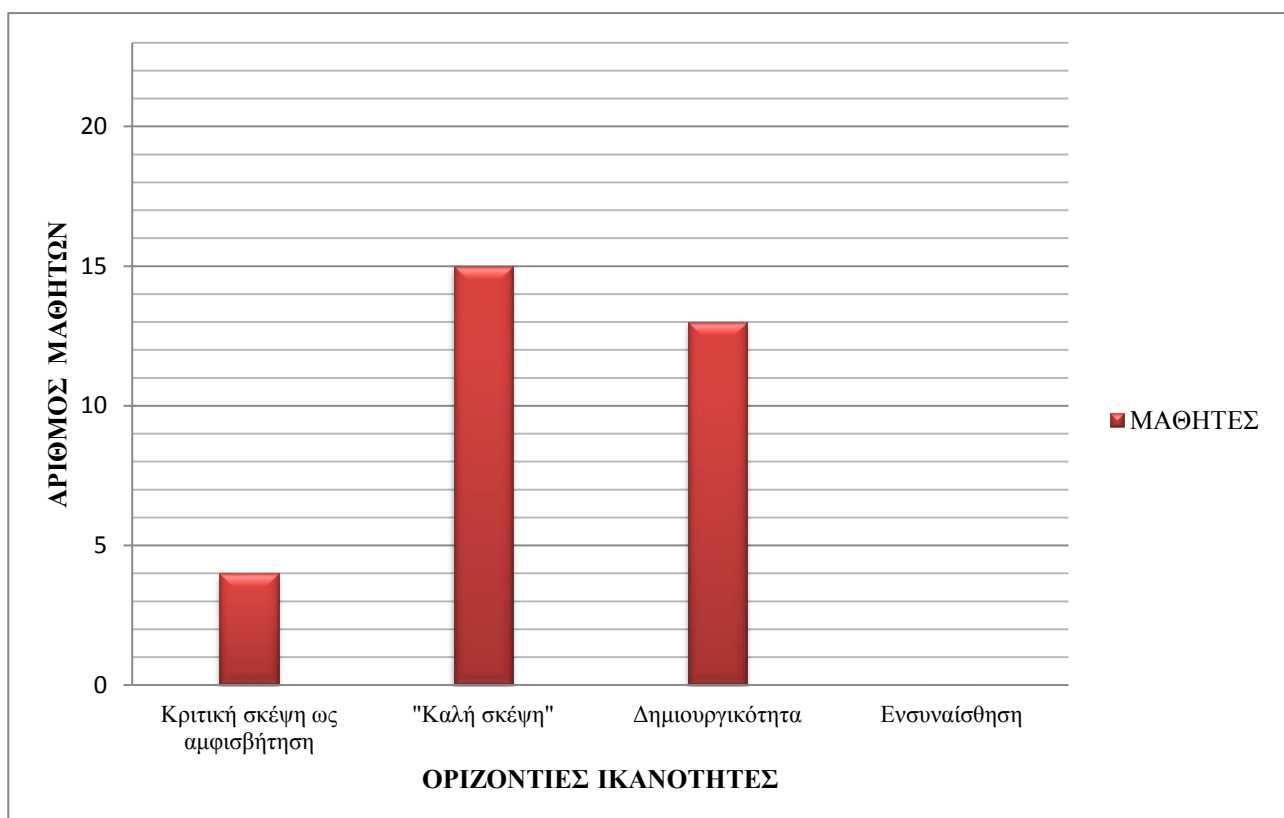
γ) Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών όπου εντοπίζονται δείγματα

κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών:

«Οι ακραίες λύσεις είναι συνήθως ανέφικτες, όπως το να κλείσουν όλα τα εργοστάσια ή να καταργηθούν όλα τα αυτοκίνητα, όμως μπορούμε να κάνουμε κάτι ανάλογο. Για παράδειγμα, να βάλουμε φίλτρα στα φουγάρα των εργοστασίων και να φυτέψουμε δέντρα γύρω – γύρω από τα εργοστάσια για να μειωθούν τα καυσαέρια.»

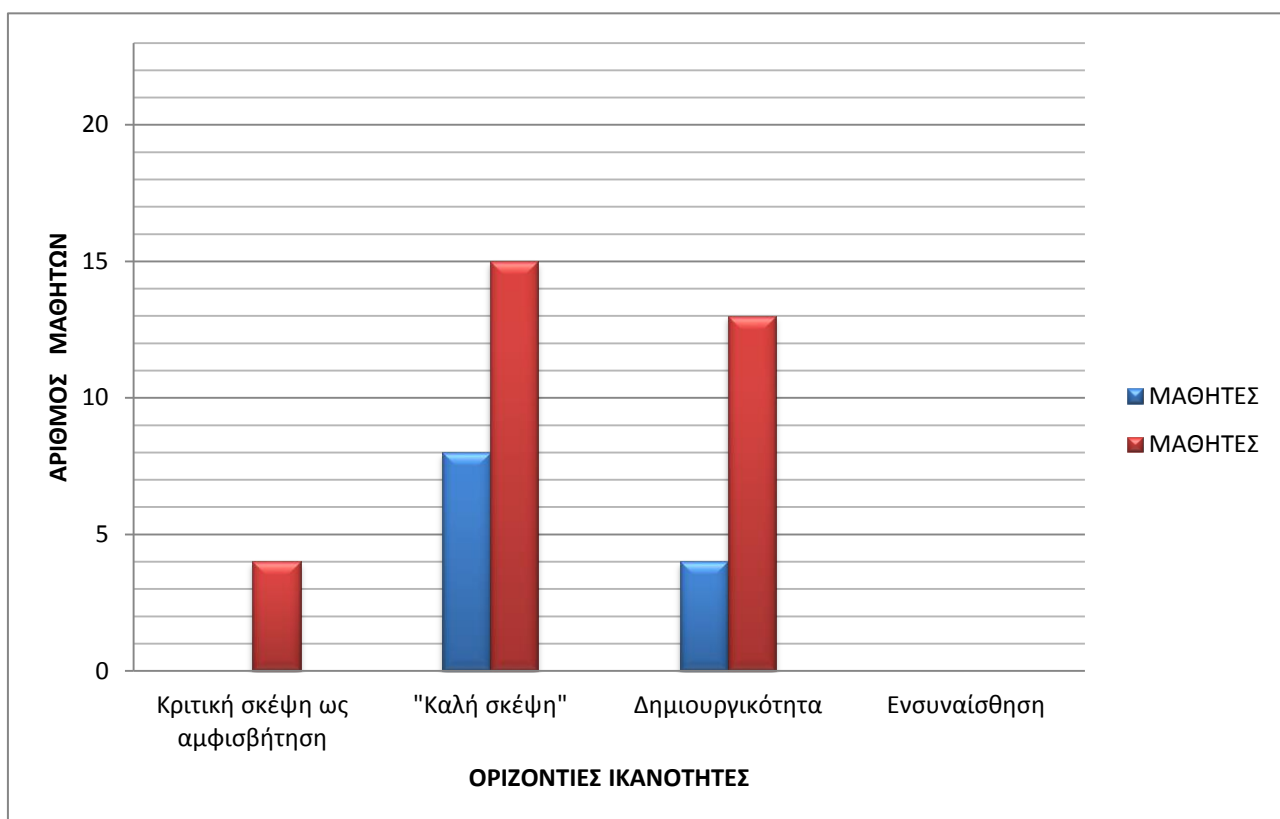
«Οι περισσότεροι άνθρωποι από αυτούς καταστρέφουν το περιβάλλον γιατί πιστεύουν πως με αυτό τον τρόπο καλύπτουν τις υλικές τους ανάγκες. Χτίζουν πολυτελή σπίτια σε δασικές περιοχές, μολύνουν και καταστρέφουν το υποθαλάσσιο οικοσύστημα δημιουργώντας πετρελαιοκηλίδες και κυνηγούν ζώα υπό εξαφάνιση. Τα περισσότερα πράγματα από αυτά τα κάνουν οι άνθρωποι της πόλης, αλλά επηρεάζουν και τους ανθρώπους της περιφέρειας.»

«... ό,τι κάναμε στο παρελθόν, τώρα δεν γίνεται να το αλλάξουμε· τίποτα δεν θα είναι όπως στην αρχή. Θα περάσουν πολλά χρόνια μέχρι να ξαναγίνουν όπως ήταν. Πιστεύαμε πως δεν ήταν κάτι σημαντικό η καταστροφή του περιβάλλοντος, αλλά τώρα είναι η δικιά μας καταστροφή.»



Σχήμα 3. Ευρήματα ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων στο 6^ο στάδιο και των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ως προς την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων

Παρακάτω παρουσιάζουμε με ένα ραβδόγραμμα συνολικά και συγκριτικά την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών στις οποίες εστιάζουμε, στο 2^ο και στο 6^ο στάδιο της μεθόδου.

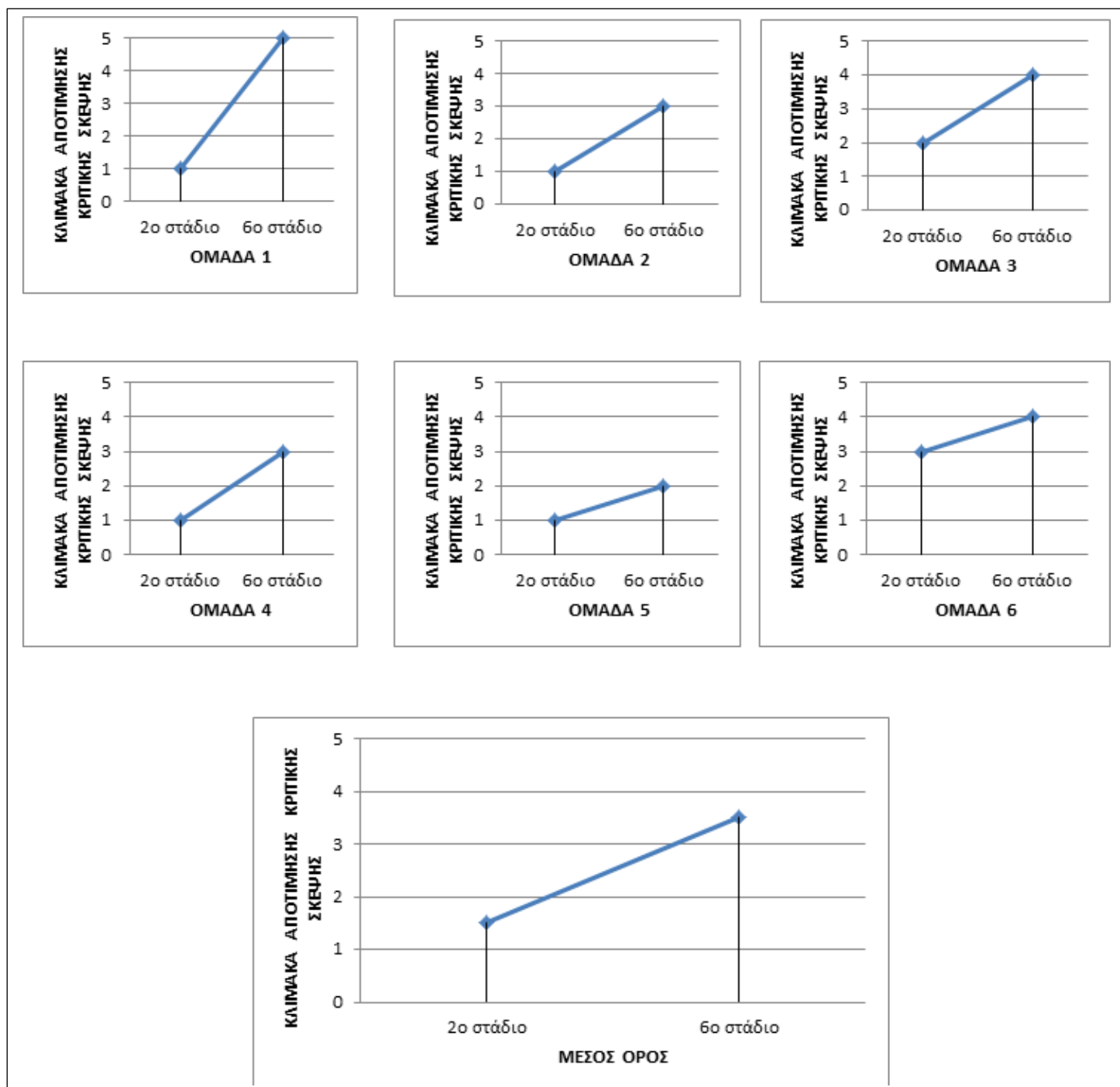


Σχήμα 4. Σύγκριση ευρημάτων της έρευνας στο 2^ο και στο 6^ο στάδιο της μεθόδου

Κατόπιν, παρουσιάζουμε τον πίνακα αποτίμησης κριτικής σκέψης των ομάδων των μαθητών, με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων παραδοχών τους, χρησιμοποιώντας πενταβάθμια κλίμακα (βλ. για την κλίμακα στο κεφάλαιο 1.6.4 δ). Στον συγκεκριμένο πίνακα παρουσιάζουμε την αποτίμηση τόσο των αρχικών όσο και των τελικών απαντήσεων των ομάδων, στο 2^ο και 6^ο στάδιο της μεθόδου αντίστοιχα. Σκοπός μας είναι μέσω της σύγκρισης των αρχικών και τελικών κειμένων, να εξετάσουμε το κατά πόσο υπήρξε μετασχηματισμός των αρχικών και κατά βάση στερεότυπων απόψεων των μαθητών τόσο ανά ομάδα μαθητών, όσο και στο σύνολο της τάξης.

Πίνακας 1. Αποτίμηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, με την έννοια της αμφοβήτησης των στερεότυπων απόψεων των μαθητών, στο 2^ο και 6^ο στάδιο της μεθόδου

A/A ομάδων	Αρχικές απαντήσεις στο 2 ^ο στάδιο	Τελικές απαντήσεις στο 6 ^ο στάδιο	Διαφορά
1	1	5	4
2	1	3	2
3	2	4	2
4	1	3	2
5	1	2	1
6	3	4	1
Μέσος Όρος	1,5	3,5	2



Σχήμα 5. Αποτίμηση της εξέλιξης της κριτικής σκέψης των μαθητών στο 2^ο και 6^ο στάδιο της μεθόδου

Στη συνέχεια αντιπαραβάλλουμε ενδεικτικά την αρχική και τελική απάντηση της πρώτης ομάδας των μαθητών και ακολουθεί αιτιολόγηση της αποτίμησης των συγκεκριμένων απαντήσεων.

Αρχική απάντηση της ομάδας στο 2^ο στάδιο της μεθόδου

«Η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον σταδιακά άρχισε να γίνεται αρνητική. Πολλοί άνθρωποι κόβουν ολόκληρο δάσος για να κατασκευάσουν εργοστάσια ή μεγάλες πόλεις. Τα καυσαέρια των αυτοκινήτων μολύνουν τον αέρα, με αποτέλεσμα τα σοβαρά προβλήματα υγείας. Το υποθαλάσσιο οικοσύστημα όλο και μειώνεται. Οι ψαράδες πιάνουν υπερβολικές ποσότητες ψαριών που πολλές φορές δεν τους χρησιμεύουν σε τίποτα. Πρέπει εμείς οι άνθρωποι να το προσέχουμε και να το αγαπάμε, γιατί είναι το μέρος που ζούμε.»

Τελική απάντηση της ομάδας στο 6^ο στάδιο της μεθόδου

«Η σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον είναι περισσότερο κακή παρά καλή, γιατί το καταστρέφει συνεχώς με κάθε δυνατό τρόπο, νομίζοντας ότι η φύση θα ξαναγεννηθεί από μόνη της. Επίσης, καταστρέφει τα δάση για το δικό του συμφέρον, πιστεύοντας πως έτσι θα δείξει την κυριαρχία του στη φύση. Η ματαιοδοξία και η πλεονεξία του ανθρώπου τον οδηγούν στην αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος και αυτό είναι απολύτως λογικό, γιατί οι άνθρωποι σε κάθε εποχή σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και τα κέρδη τους.

Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ενεργειών είναι πολλά. Η μείωση των δέντρων που προκαλεί μείωση του οξυγόνου και αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα, προκαλεί ταυτόχρονα και την αύξηση της ηχορύπανσης. Επιπροσθέτως, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί επικίνδυνα φυτοφάρμακα για να αυξήσει την παραγωγή του σε κάποια προϊόντα, χωρίς όμως να σκέφτεται την υγεία του. Ιδιαίτερα στα εργοστάσια, που μολύνουν σε μεγάλο βαθμό την ατμόσφαιρα, θα μπορούσαν να τοποθετήσουν ειδικά φίλτρα στις καμινάδες τους και επίσης να απομακρύνουν τα απόβλητά τους σε άλλα μέρη και όχι να τα ρίχνουν στη θάλασσα.

Επίσης, οι άνθρωποι των πόλεων πολλές φορές όταν λένε να κάνουν κάτι σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος, αντί να το κάνουν οι ίδιοι αφήνουν τους υπόλοιπους να το κάνουν. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να κάνουν δεντροφύτευση ακόμα και γύρω από τα εργοστάσια. Επίσης, προτείνουμε οι γονείς να παροτρύνουν τα παιδιά τους για να ασχοληθούν με κάτι σχετικό με το περιβάλλον, για παράδειγμα να φυτέψουν τα ίδια μερικά λουλούδια ή ένα δέντρο και να το βλέπουν να μεγαλώνει.

Αν όλοι ακολουθήσουν αυτά τα βήματα και τις λύσεις που προτείνουμε, θα δημιουργήσουν μία καλή σχέση με το περιβάλλον. Σημαντικό είναι επίσης να αναλαμβάνουν ενεργό δράση προκειμένου να προστατεύσουν το περιβάλλον. Μπορούν να γίνουν μέλη μιας οικολογικής οργάνωσης για την προστασία των ζώων και να δημιουργήσουν εθνικούς δρυμούς. Επίσης, θα πρέπει να σταματήσουν να ρίχνουν τις ευθύνες στους άλλους, πιστεύοντας πως οι ίδιοι με τις πράξεις τους δεν προκαλούν κανενός είδους περιβαλλοντική καταστροφή.»

Αιτιολόγηση της αποτίμησης των συγκεκριμένων απαντήσεων

Σε ό,τι αφορά στην αρχική απάντηση των μαθητών, παρατηρούμε ότι οι απόψεις που εκφράζονται είναι κατά βάση γενικές και αποτυπώνουν τη στερεότυπη άποψη για τη σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον. Αναφέρονται ορισμένες αρνητικές συνέπειες των πράξεων των σύγχρονων ανθρώπων, χωρίς να προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού, θεωρείται ως δεδομένο ότι κάποιοι άλλοι ευθύνονται για αυτήν την καταστροφή, χωρίς να αναδεικνύεται και η προσωπική ευθύνη του καθενός για τη διόγκωση του φαινομένου και τέλος, εκφράζεται η «επίσημη», θα λέγαμε, άποψη για την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος. Δεν διακρίνουμε στοιχεία «καλής σκέψης», καθώς οι απόψεις που εκφράζονται δεν τεκμηριώνονται με λογικά επιχειρήματα και το θέμα δεν εξετάζεται ολιστικά. Για αυτούς τους λόγους, η συγκεκριμένη απάντηση αποτιμάται με την κλίμακα 1 (βλ. για τα χαρακτηριστικά της κλίμακας στο κεφάλαιο 1.6.4 δ).

Αντιθέτως, αναλύοντας το περιεχόμενο της τελικής απάντησης των μαθητών παρατηρούμε ότι το θέμα αντιμετωπίζεται περισσότερο ολιστικά και η κάθε άποψη που εκφράζεται τεκμηριώνεται με λογικά επιχειρήματα. Το σημαντικό όμως είναι ότι δεν αναπαράγουν τις αρχικές στερεότυπες απόψεις τους, αλλά καταβάλλεται προσπάθεια να τις αντιμετωπίσουν κριτικά, γεγονός που τους οδηγεί στην αμφισβήτησή τους και τελικά στη μη καταγραφή τους. Επίσης, είναι φανερό ότι αναλογίζονται τις συνέπειες των πράξεών τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αναφέροντας χαρακτηριστικά τα εξής: «ο άνθρωπος χρησιμοποιεί επικίνδυνα φυτοφάρμακα για να αυξήσει την παραγωγή του σε κάποια προϊόντα, χωρίς όμως να σκέφτεται την υγεία του», «οι άνθρωποι των πόλεων πολλές φορές όταν λένε να κάνουν κάτι σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος, αντί να το κάνουν οι ίδιοι αφήνουν τους υπόλοιπους να το κάνουν». Ταυτόχρονα προτείνονται εναλλακτικά σχέδια

δράσης για την ουσιαστική αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης που παρουσιάζεται, τα οποία είναι εφαρμόσιμα σε πραγματικές συνθήκες ζωής και έχουν ως στόχο το κοινό, συλλογικό όφελος, γεγονός που αποδεικνύει ότι έχει ληφθεί υπόψη και η ηθική διάσταση των λύσεων που προτείνονται, ως προς τις συνέπειές τους. Τέλος, εντοπίζουμε το στοιχείο της ανάληψης ενήμερης δράσης, αναφέροντας χαρακτηριστικά την εξής φράση: *«Σημαντικό είναι επίσης να αναλαμβάνουν ενεργό δράση προκειμένου να προστατεύσουν το περιβάλλον.»*, επισημαίνοντας ότι στη συνέχεια προτείνονται συγκεκριμένες ενέργειες. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο ότι στη συγκεκριμένη απάντηση υπάρχουν αρκετά δείγματα κριτικής σκέψης, με την έννοια του μετασχηματισμού των στερεότυπων και λανθασμένων απόψεων που εκφράστηκαν αρχικά, συνυπολογίζοντας την ηλικία των μαθητών και το γεγονός ότι ο τρόπος έκφρασής τους στον γραπτό λόγο βρίσκεται ακόμα υπό διαμόρφωση. Για τον λόγο αυτό, η συγκεκριμένη απάντηση αποτιμάται με την κλίμακα 5 ((βλ. για τα χαρακτηριστικά της κλίμακας στο κεφάλαιο 1.6.4 δ).

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1. Εξαγωγή συμπερασμάτων

Στην παρούσα εργασία στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τη συμβολή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών ηλικίας 11 – 12 ετών, τόσο με την έννοια της αμφισβήτησης των λανθασμένων και στερεότυπων παραδοχών τους για κάποιο θέμα, όσο και με την έννοια της «καλής σκέψης». Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, ως παράπλευρες ωφέλειες της συγκεκριμένης μεθόδου. Μελετώντας ένα προς ένα τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου, καταβάλαμε προσπάθεια να απαντήσουμε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

1. *Κατά πόσο αναπτύχθηκε η κριτική σκέψη ως αμφισβήτηση των στερεότυπων και λανθασμένων αντιλήψεων των μαθητών ηλικίας 11 – 12 ετών μέσω της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»;*

Σε ό,τι αφορά στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι αναπτύχθηκε ως ένα βαθμό η κριτική σκέψη των μαθητών ως αμφισβήτηση των στερεότυπων και λανθασμένων αντιλήψεών τους σε σχέση με το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα αναφέρουμε τα εξής:

α) Συγκρίνοντας τις αρχικές απαντήσεις των ομάδων των μαθητών στο 2^ο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου με τις τελικές απαντήσεις των ίδιων ομάδων στο 6^ο στάδιο της μεθόδου, διαπιστώνουμε ότι τρεις στις έξι ομάδες παρουσίασαν αρκετά δείγματα αμφισβήτησης των αρχικών και κατά βάση στερεότυπων απόψεών τους. Η πλειονότητα των ομάδων (4 στις 6) εξέφραζε αρχικά τη στερεότυπη αντίληψη που επικρατεί για την προστασία του περιβάλλοντος, ότι δηλαδή πρέπει να το προστατεύουμε γιατί μας προσφέρει πολύτιμα αγαθά και οξυγόνο και ότι ο σύγχρονος άνθρωπος το καταστρέφει προς όφελός του. Ο λόγος τους ήταν κυρίως καταγγελτικός, χωρίς να υπάρχει σαφής αιτιολόγηση των απόψεών τους και χωρίς να προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού. Με λίγα λόγια, αναπαρήγαγαν την επικρατούσα άποψη για την προστασία του περιβάλλοντος, όπως την έχουν εμπεδώσει, σε θεωρητικό επίπεδο, μέσω των μαθημάτων του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, μέσω των απόψεων που εκφράζονται κυρίως

από τους ενηλίκους του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος, όπως επίσης και μέσω των απόψεων που εκφράζονται κατά καιρούς στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, στα αρχικά κείμενά τους εκφράστηκαν και ορισμένες συγκεκριμένες απόψεις, όπως για παράδειγμα ότι η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον *«μπορεί να είναι και αρνητική γιατί στη φύση υπάρχουν επικίνδυνα ζώα που μπορούν να μας σκοτώσουν»*. Ωστόσο, μετά το πέρας της εφαρμογής της μεθόδου, όλες οι ομάδες παρουσίασαν δείγματα ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό, εμπλουτίζοντας τα αρχικά τους κείμενα με απόψεις οι οποίες ήταν περισσότερο τεκμηριωμένες και απορρίπτοντας κάποιες λανθασμένες απόψεις που εκφράστηκαν αρχικά. Προσέγγισαν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ανέδειξαν και την προσωπική τους ευθύνη σε σχέση με την καταστροφή του περιβάλλοντος, πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης της συγκεκριμένης κατάστασης και ανέδειξαν πτυχές του θέματος τις οποίες δεν είχαν εντοπίσει σε πρώτο επίπεδο, για παράδειγμα το γεγονός ότι το περιβάλλον επηρεάζει και την ψυχολογία των ανθρώπων. Επιπλέον, επεσήμαναν τις συνέπειες που έχουν οι ενέργειές μας σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, τονίζοντας ότι ο άνθρωπος χρειάζεται να αναλογίζεται το γενικότερο συμφέρον όλων μας και όχι μόνο το ατομικό του συμφέρον από μία ενδεχόμενη, έστω και μικρή αναλογικά, καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος.

β) Σημαντικό υπήρξε επίσης το γεγονός ότι κατά το δεύτερο μέρος της εφαρμογής της μεθόδου, οι μαθητές ενώ στα αρχικά γραπτά τους εξέφραζαν τη στερεότυπη άποψη ότι οι άνθρωποι που κατοικούν στην περιφέρεια προστατεύουν με κάθε τρόπο το περιβάλλον, μετά το πέρας της εφαρμογής της μεθόδου αμφισβήτησαν τη συγκεκριμένη άποψη αναφέροντας ότι ακόμα και οι κάτοικοι της περιφέρειας συμβάλλουν με τις πράξεις τους στην καταστροφή του περιβάλλοντος. Τόνισαν ότι σημαντικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης των φυσικών πόρων και κατ' επέκταση στην προστασία του περιβάλλοντος παίζει η νοοτροπία των ανθρώπων και όχι ο τόπος που τυχαίνει να ζουν.

γ) Σε ό,τι αφορά στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν μετά την εφαρμογή της μεθόδου, εκφράστηκαν οι παρακάτω απόψεις από ορισμένους μαθητές:

«Για την προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να δράσουμε όλοι. Με αυτό το πρόγραμμα έμαθα να νοιάζομαι πιο πολύ για τη φύση και τον τόπο που ζω.»

«Τώρα ξέρω επιπλέον πράγματα για το περιβάλλον και συνειδητοποίησα πως τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα, και προσπαθώ όλο και περισσότερο να βοηθήσω το μολυσμένο περιβάλλον να γίνει καθαρό.»

«Γνώριζα τι έπρεπε και πώς είναι το περιβάλλον, μα δεν ήξερα τι γίνεται παραέξω... Τώρα έχω δει τι γίνεται στον κόσμο... Πρέπει να προστατεύσουμε το περιβάλλον.»

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει πως η εφαρμογή της μεθόδου συνέβαλε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως αμφισβήτηση των παραδοχών των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ότι αφενός αμφισβήτησαν στην πράξη τις αρχικές λανθασμένες και στερεότυπες αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα και αφετέρου μέσα από τα γραπτά τους εντοπίζονται στοιχεία ανάληψης ενήμερης δράσης, προκειμένου να προστατεύσουν το περιβάλλον που ζουν.

δ) Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρουσίασε δείγματα αλλαγής της συμπεριφοράς τους σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος στο οποίο περνούν αρκετές ώρες της ημέρας τους, δηλαδή στην τάξη και στο σχολείο τους. Το γεγονός αυτό δεν στηρίζεται ερευνητικά, αλλά διαπιστώθηκε παραπλεύρως και το αναφέρουμε ως ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον στοιχείο.

Κατ' αρχάς, οι μαθητές φάνηκαν να συνειδητοποιούν ότι η προστασία του περιβάλλοντος δεν είναι ένα θέμα που αφορά μόνο τους ενήλικους, αλλά ότι και οι ίδιοι φέρουν ευθύνη ως προς την προστασία και την καταστροφή του. Πρότειναν, επομένως, διάφορους τρόπους προκειμένου να καλυτερεύσουν το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου και στη συνέχεια δημιουργήσαμε ένα Περιβαλλοντικό Συμβόλαιο (βλ. στο Παράρτημα), το οποίο υπέγραψαν όλοι οι μαθητές και δεσμεύτηκαν να το ακολουθούν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες προτάσεις τους:

«Χρησιμοποιούμε τον μεγάλο κάδο της τάξης μας ως κάδο ανακύκλωσης.

Ελέγχουμε καθημερινά τα θρανία μας και πετάμε τα απορρίμματά μας στον αντίστοιχο κάδο.

Εξοικονομούμε ενέργεια σβήνοντας τα φώτα της τάξης μας, όταν δεν είναι απαραίτητα.

Ποτίζουμε τα φυτά στο προαύλιο με το νερό που δεν θέλουμε πλέον να καταναλώσουμε και στη συνέχεια πετάμε το μπουκαλάκι στον κάδο ανακύκλωσης.»

Παρατηρώντας τους μαθητές μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, διαπίστωσα αλλαγή της συμπεριφοράς τους σε σχέση με την αρχή του σχολικού έτους. Διατηρούσαν καθαρά τα θρανία τους, οι ίδιοι έσβηναν τα φώτα τόσο στην τάξη μας, όσο και στις άλλες τάξεις του σχολείου, πετούσαν τα ανακυκλώσιμα είδη

στον κάδο ανακύκλωσης της τάξης, πολλές φορές μάζευαν διάφορες συσκευασίες φαγητού που έβλεπαν στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και τις πετούσαν στους κάδους και, τέλος, ο ένας παρατηρούσε τον άλλον, σε περίπτωση που δεν τηρούσε το Περιβαλλοντικό Συμβόλαιο. Επίσης, πολλοί μαθητές έλεγαν πως ακόμα και στο σπίτι τους είχαν αλλάξει συμπεριφορά κυρίως σε ό,τι αφορά στο θέμα της ανακύκλωσης, στην εξοικονόμηση ενέργειας και νερού.

2. *Κατά πόσο αναπτύχθηκε η «καλή σκέψη» μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας;*

Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρουμε ότι με βάση τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρήθηκαν δείγματα ανάπτυξης της «καλής σκέψης» των μαθητών. Συγκεκριμένα:

α) Από την ανάλυση περιεχομένου των αρχικών κειμένων των μαθητών παρατηρήσαμε ότι ελάχιστοι μαθητές παρουσίασαν κάποια δείγματα «καλής σκέψης» (8 στους 23). Στη συνέχεια, κατά την ανάλυση του λόγου των μαθητών (γραπτού και προφορικού) στο 5^ο στάδιο της μεθόδου, παρατηρήσαμε ότι υπήρξε ανάπτυξη της «καλής» σκέψης των μαθητών, αφού στις απαντήσεις τους ενδεικτικά διακρίνονταν τα στοιχεία της τεκμηρίωσης των απόψεών τους, της προσέγγισης πολλαπλών πλευρών του θέματος, της σαφήνειας του λόγου τους, της γενίκευσης.

β) Από την ανάλυση περιεχομένου τόσο των τελικών γραπτών των μαθητών στο 6^ο στάδιο της μεθόδου, όσο και των απαντήσεων που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο, παρατηρήθηκαν δείγματα ανάπτυξης της «καλής σκέψης». Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μαθητές εμπλούτισαν τα αρχικά τους κείμενα χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα, ανέδειξαν τη σχέση αιτίου – αιτιατού, προέβησαν σε γενικεύσεις.

3. *Κατά πόσο αναπτύχθηκαν η δημιουργική σκέψη και η ενσυναίσθηση ως παράπλευρα οφέλη της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας;*

Σε ό,τι αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου παρατηρήθηκαν δείγματα ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών, ως παράπλευρα οφέλη αυτής. Συγκεκριμένα αναφέρουμε τα εξής:

α) Από την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών των ομάδων των μαθητών στο 2^ο και 6^ο στάδιο της μεθόδου, παρατηρούμε ότι στα αρχικά τους κείμενα υπήρχαν

ελάχιστα δείγματα δημιουργικότητας (4 μαθητές στους 23), ενώ στα τελικά τους κείμενα υπήρξε αύξηση (13 μαθητές στους 23). Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν δείγματα ενσυναίσθησης.

β) Κατά την εφαρμογή του 5^{ου} σταδίου της μεθόδου, από την ανάλυση περιεχομένου τόσο του προφορικού λόγου όσο και των γραπτών των μαθητών κατά την ανάλυση των εικαστικών έργων τέχνης, την προσομοίωση κατάστασης με αφορμή το έργο του Akira Kurosawa “Dreams” και τη μελέτη περίπτωσης με αφορμή το έργο του Michelangelo Antonioni “Deserto Rosso”, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές παρουσίασαν πολλά δείγματα δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις τοποθέτησαν τον εαυτό τους στη θέση των ηρώων των κινηματογραφικών και λογοτεχνικών έργων τέχνης καταλήγοντας σε συμπεράσματα και προτείνοντας τρόπους αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων τις οποίες καλούνταν να αντιμετωπίσουν, μέσω των εκπαιδευτικών τεχνικών της μελέτης περίπτωσης και της προσομοίωσης κατάστασης που χρησιμοποιήθηκαν, με έναυσμα τα συγκεκριμένα έργα τέχνης. Ταυτόχρονα, προέβησαν σε γενικεύσεις χρησιμοποιώντας αναλογικό τρόπο σκέψης. Τέλος, κατά την ανάλυση των εικαστικών έργων τέχνης οι μαθητές έδωσαν διαφορετικές ερμηνείες για το εκάστοτε έργο χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και δίνοντας ιδιαίτερη σημασία τόσο στα επιμέρους χαρακτηριστικά του όσο και στο Όλο και εντόπισαν στοιχεία του έργου που δεν γίνονταν αντιληπτά με μία επιπόλαιη ματιά.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές μέσω της αισθητικής εμπειρίας ανέπτυξαν σε σημαντικό βαθμό τις οριζόντιες ικανότητες της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης. Οι λόγοι για τους οποίους θεωρούμε ότι αναπτύχθηκαν οι εν λόγω ικανότητες είναι οι παρακάτω. Κατ’ αρχάς, η επιλογή κατάλληλων έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας από διάφορες μορφές τέχνης, τα οποία συνδέονταν άμεσα με τα κριτικά ερωτήματα που είχαμε θέσει, έδιναν πολλά εναύσματα για ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών και ανταποκρίνονταν στην ηλικία και στο νοητικό επίπεδο των μαθητών. Επίσης, καταλυτικό ρόλο έπαιξε η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Η ανταλλαγή απόψεων, η μικρής κλίμακας αντιπαράθεση που παρατηρήθηκε σε ορισμένες ομάδες και τελικά η σύνθεση των απόψεων που εκφράζονταν με στόχο την κατάληξη σε συγκεκριμένα συμπεράσματα και την πρόταση συγκεκριμένων τρόπων αντιμετώπισης των υποτιθέμενων προβληματικών καταστάσεων, είναι στοιχεία τα οποία συνέβαλαν θετικά ως προς την ανάπτυξη κυρίως της ενσυναίσθησης των μαθητών.

2. Συζήτηση

Η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού, ηλικίας 11 – 12 ετών, οι οποίοι διανύουν το στάδιο της εφηβείας, υπήρξε μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διεργασία. Καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της, διερευνήθηκε το κατά πόσο είναι εφικτό οι μαθητές αυτής της ηλικίας να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, αμφισβητώντας τις στερεότυπες αντιλήψεις τους για το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα διερευνήθηκε το κατά πόσο είναι δυνατόν να αναπτύξουν τις οριζόντιες ικανότητες της «καλής σκέψης» και επίσης της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης, ως παράπλευρα οφέλη της μεθόδου.

Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι αρκετά δύσκολο να αμφισβητήσουν τις αρχικές στερεότυπες αντιλήψεις τους για οποιοδήποτε θέμα, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη. Οι απόψεις που εκφράζουν αποτελούν έναν συνδυασμό των γνώσεων που τους έχουν επιβληθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, των απόψεων του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και των απόψεων της κοινής γνώμης, όπως αυτή εκφράζεται και στην ουσία επιβάλλεται έμμεσα από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, η συμπεριφορά τους δεν συνάδει με τα λεγόμενά τους, ακόμα και αν θεωρητικά μπορούν να τεκμηριώσουν ως ένα βαθμό τις απόψεις τους, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν είναι δυνατόν να αμφισβητήσουν τις λανθασμένες και στερεότυπες αντιλήψεις τους, αφού δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τον ίδιο τον εαυτό τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους κριτικά, ως αντικείμενα. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη μας τη θεωρία του Kegan όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 2.2 για τα στάδια συνειδητοποίησης του ατόμου, η παραπάνω διαπίστωση ήταν αναμενόμενη, αφού οι μαθητές αυτοί βρίσκονται ακόμα στο 2^ο στάδιο συνειδητοποίησης.

Παρ' όλα αυτά, μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αμφισβήτησαν ως ένα βαθμό τις αρχικές στερεότυπες απόψεις τους για το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος. Επομένως, κάνουμε λόγο για μία, έστω μικρή, αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης της καθημερινής εμπειρίας τους. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey, η ποιοτική αλλαγή του τρόπου νοηματοδότησης των εμπειριών αποτελεί ένα βασικό βήμα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνεται και η θεωρία του Kegan ως προς

την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης των εφήβων και τη μετάβασή τους σε ένα ανώτερο στάδιο συνειδητοποίησης, εν προκειμένω από το 2^ο στο 3^ο στάδιο, στην περίπτωση που έχουμε δημιουργήσει ένα κατάλληλα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους ίδιους.

Επίσης, επισημαίνουμε ότι κυρίως στο 5^ο στάδιο της μεθόδου, μέσω της επεξεργασίας των έργων τέχνης και της χρήσης βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η προσομοίωση κατάστασης και η μελέτη περίπτωσης, έναυσμα των οποίων υπήρξαν κάποια έργα τέχνης, οι μαθητές καλλιέργησαν εκτός από την κριτική τους σκέψη ως αμφισβήτηση, και τις οριζόντιες ικανότητες της δημιουργικότητας και κυρίως της ενσυναίσθησης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί με βάση τη θεωρία του Kegan, όπως αναφέρουμε και στο κεφάλαιο 2.3, η καλλιέργεια των συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων αυτής της ηλικίας και ταυτόχρονα αποτελεί τη «γέφυρα» μετάβασής τους για το επόμενο στάδιο συνειδητοποίησης.

Επιπλέον, όπως αναφέρουμε και στο κεφάλαιο 3.5, πολλοί μελετητές, π.χ. Goleman, Habermas κ.α., έχουν τονίσει τη σημασία ανάπτυξης όλων αυτών οριζόντιων ικανοτήτων για τη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, τονίζοντας πως η καλλιέργειά τους χρειάζεται να αρχίζει από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Επομένως, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνεται το ότι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» προσφέρεται ως μέθοδος ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων που έχουμε εστιάσει και κυρίως συμβάλλει στη σταδιακή ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης των μαθητών και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, μέσω της αμφισβήτησης των στερεότυπων και λανθασμένων παραδοχών τους.

Ένα άλλο σημείο το οποίο αξίζει να σχολιάσουμε είναι το γεγονός ότι ενώ στο 5^ο στάδιο της μεθόδου οι μαθητές, μέσω των σχολίων που έκαναν κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των έργων τέχνης, παρουσίαζαν δείγματα «καλής σκέψης», δημιουργικότητας και ενσυναίσθησης σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, στο 6^ο στάδιο της μεθόδου παρατηρήσαμε ότι δεν ήταν ίδια η απόδοσή τους και μάλιστα δεν υπήρχε κανένα δείγμα ενσυναίσθησης. Παρατηρήθηκαν περισσότερο δείγματα κριτικής σκέψης, τόσο με την έννοια της αναλυτικής και αποτελεσματικής σκέψης, η οποία περιλαμβάνει και στοιχεία δημιουργικότητας, όσο και με την έννοια της

αμφισβήτησης των αρχικών στερεότυπων απόψεων των μαθητών. Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 5.2, πολλοί μελετητές, π.χ. Gardner, Perkins, Eisner, Sartre κ.α., υποστηρίζουν ότι η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη μας τόσο τα έργα τέχνης, όσο και τις τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν, είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του 5^{ου} σταδίου της μεθόδου αναμέναμε να υπάρχουν δείγματα των εν λόγω ικανοτήτων στις απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές. Επιπλέον, σύμφωνα και με τις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως αναφέρονται στο κεφάλαιο 5.3, τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των παρατηρητών και στην κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας που ζουν, γεγονός που, μεταξύ άλλων, συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στη σταδιακή μετάβασή τους σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και ωριμότητας. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι όλα τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν ήταν υψηλής αισθητικής αξίας και έδιναν πολλά εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας.

Σε ότι αφορά στην έλλειψη δειγμάτων ενσυναίσθησης στα τελικά κείμενα των μαθητών στο 6^ο στάδιο της μεθόδου, αναφέρουμε τα εξής. Η φύση της όλης αυτής εφαρμογής της μεθόδου αποβλέπει πρώτιστα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με την έννοια της αμφισβήτησης των στερεότυπων και λανθασμένων αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, για αυτό άλλωστε μιλάμε για μετασχηματισμό των παραδοχών μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Επομένως, αναμέναμε να εντοπίσουμε κυρίως δείγματα κριτικής και ως ένα βαθμό δημιουργικής σκέψης, αφού αυτός ήταν άλλωστε και ο στόχος μας, και όχι τόσο πολύ δείγματα ενσυναίσθησης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας.

Τέλος, ένα ακόμα αξιόλογο σημείο της έρευνας είναι η διάθεση των μαθητών για ανάληψη ενήμερης δράσης προς όφελος των ίδιων αλλά και του συνόλου του σχολείου, μετά το πέρας της εφαρμογής της μεθόδου. Τόσο το Περιβαλλοντικό Συμβόλαιο που διαμόρφωσαν συνολικά και η συνέπεια που έδειξαν ως προς την τήρησή του, όσο και η ανάπτυξη μιας, θα λέγαμε, περισσότερο οικολογικής συμπεριφοράς των ίδιων στην καθημερινότητά τους, είναι ενδείξεις που επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού τους. Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι το συγκεκριμένο εύρημα της έρευνας δεν αποτελούσε μέρος της στοχοθεσίας μας, καθώς δεν ήταν δυνατόν να το προβλέψουμε εξ αρχής. Προέκυψε αβίαστα από τους

ίδιους τους μαθητές ως ανάγκη εφαρμογής των απόψεων που εξέφραζαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου, ως έμπρακτη απόδειξη ανάληψης της προσωπικής τους ευθύνης για την επιβάρυνση του φυσικού περιβάλλοντος και κατ' επέκταση ως «καλό παράδειγμα» αλλαγής συμπεριφοράς των ίδιων, με απώτερο στόχο την κινητοποίηση και των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου ως προς την καλυτέρευση του περιβάλλοντος του σχολείου τους. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία των μαθητών ανέδειξε τις δύο βασικές διαστάσεις που θεωρούμε σημαντικές για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εφήβων με βάση τη θεωρία του Brookfield, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 3.2.3 του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Κατ' αρχήν το ότι προέβησαν σε μία αξιολογη πράξη η οποία βασιζόταν στην ορθή σκέψη και επιπλέον ότι οι ενέργειές τους είχαν ως στόχο το ευρύτερο συμφέρον όλων των συμμαθητών τους, επομένως ήταν και ηθικά αποδεκτές.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για την ανάπτυξη αφενός του κριτικού στοχασμού των μαθητών, μέσω του εντοπισμού και της αμφισβήτησης των ενδεχομένως στερεότυπων και λανθασμένων παραδοχών τους, και αφετέρου της ανάπτυξης και των άλλων οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες έχουμε εστιάσει στην παρούσα εργασία, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός καλού και αποτελεσματικού τρόπου σκέψης, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων και στην κατάλληλη προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή τους. Επίσης, με βάση τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη αναδεικνύεται η σημασία που έχει η ενσωμάτωση των έργων τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ως μέσο ανάπτυξης των προαναφερθέντων οριζόντιων ικανοτήτων, επιβεβαιώνοντας τις απόψεις των μελετητών που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας για το συγκεκριμένο θέμα.

Στο σημείο αυτό, όμως, θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στην ευθύνη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως προς την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου. Από τη στιγμή που εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί με ένα συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό, το οποίο προέρχεται από διαφορετικά οικογενειακά και πολλές φορές πολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, σύμφωνα και με τις απόψεις του Bourdieu, αναλαμβάνει ουσιαστικά την ευθύνη της κατάλληλης υποστήριξής του με στόχο όχι απλά τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, αλλά κυρίως την ποιοτική αλλαγή του

τρόπου σκέψης τους και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, μέσω της αμφισβήτησης των λανθασμένων και κατά βάση στερεότυπων αντιλήψεών τους και της καλλιέργειας των βασικών οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες έχουμε εστιάσει. Αυτό συνεπάγεται ότι οι ίδιοι είναι ανάγκη να έρθουν αντιμέτωποι με τις τυχόν στερεότυπες παραδοχές τους για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και για τη θέση που κατέχουν οι ίδιοι σε αυτό, όπως επίσης και για το κατά πόσο οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να καλλιεργήσουν τις εν λόγω ικανότητες και να αμφισβητήσουν τις στερεότυπες απόψεις τους, όσο και αν θεωρείται ιδιαίτερα ισχυρή η επίδραση που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τα πρότυπα συμπεριφοράς που προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, σημαντικό είναι να αποκτήσουν μία θετική στάση απέναντι στην έστω πιλοτική εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες να βασίζονται στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, στην ενίσχυση της ομαδικής εργασίας, της ενεργητικής συμμετοχής και της ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Βέβαια, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα είναι ταυτόχρονα ευθύνη και του κράτους σε ό,τι αφορά στη συνεχή και ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως προς την εκμάθηση και την εφαρμογή τέτοιου είδους μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας.

Ολοκληρώνοντας, θεωρούμε πως η συστηματική εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και η κατά το δυνατόν καθημερινή επαφή των μαθητών με αξιόλογα έργα τέχνης, δύναται να βοηθήσει ουσιαστικά στην ανάπτυξη ενός στοχαστικού και περισσότερο αυτοδύναμου τρόπου σκέψης των μαθητών όλων των τάξεων του Δημοτικού. Προτείνουμε η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου να μη γίνεται μόνο στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά να αξιοποιείται ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης της νέας γνώσης και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, προτείνουμε η επαφή των μαθητών με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, καθώς και η ανάλυση αυτών, να γίνεται συστηματικά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, χρησιμοποιώντας ενδεχομένως στην περίπτωση μαθητών μικρότερης ηλικίας ως τεχνική ανάλυσης των έργων τέχνης τη Visible Thinking, η οποία δεν είναι τόσο χρονοβόρα. Θεωρούμε ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορέσουν σταδιακά να αποκτήσουν έναν περισσότερο αναλυτικό και στοχαστικό τρόπο σκέψης και ταυτόχρονα θα μπορέσουν

να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους, ιδιαίτερα αν τα έργα τέχνης χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για την υλοποίηση διάφορων βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, για παράδειγμα προσομοίωση κατάστασης, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, debate.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού – Μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Ερμής
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός Δυϊσμός και Πολιτική Αλλαγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). Πρόταση απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας (2009). Βρυξέλλες: COM 2008/159.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *PISA 2009 Πλαίσιο Αξιολόγησης και Αποτελέσματα*. Αθήνα.
- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κατάκη, Χ. (2012). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καψάλης, Α. (1984). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005β). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2010β). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ΄*. Αθήνα.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο.Ε.Δ.Β. (2009). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Στ΄ Δημοτικού)*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη μελέτη της Διατμηματικής Επιτροπής για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεφ 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

ΣΕΒ (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, τ. Α΄*. Αθήνα.

Τσουκαλάς, Κ. (2013). *Ελλάδα της Αλήθης και της Αλήθειας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.

- ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*.
- Belenky, M.F., Stanton, A.V. (2007). *Ανισότητα, Ανάπτυξη και Σχεσιακή Γνώση*. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία στο Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Brookfield, S. (2012). Η έννοια του Κριτικού στοχασμού κατά τον Stephen Brookfield. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, σ. 25 – 28.
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μτφρ. Μαν. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire P. , Shor I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kegan, R. (2007). «Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Adorno, T. (2002). *Aesthetic Theory*. London, New York: Continuum.
- Borich, D. & Ong, A. (2006). *Thinking Strategies that Promote Thinking: Models and Curriculum Approaches*. Singapore: McGraw – Hill Education.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Thinking for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Debold, E. (2002). Epistemology, fourth order consciousness, and the subject-object relationship or how the self evolves with Robert Kegan. *Enlightenment Magazine, Fall – Winter*.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. DC: Health and Co.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Ennis, R. & Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Critical thinking Press and Software.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Centre for Research in Critical Thinking.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking. An Introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Glaser, E.M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia University.

- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York, NY, England: Bantam Books, Inc.
- Greene, M. (1990). Realizing literature's emancipatory potential. In J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Guardian News and Media Limited (2010). Άρθρο με τίτλο “France’s pupils to view cinema classics in the classroom.”.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum. CAST. U.S
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking*. United States of America: Highlander research and Education Center.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Harvard University Press. Cambridge: Mass.
- Kegan, R. (1986). “The Child behind the Mask”. In W.H. Reid et al. (Eds), *Unmasking the Psychopath* (pp. 45 – 77). New York: W.W. Norton.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Marcuse, H. (1972). *Counterrevolution and Revolt*. USA: Bacon Press, Boston.
- Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension*. Boston, MA: Beacon Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- OECD (2002). *Education at a Glance, 2002 – OECD Indicators*. Paris.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles. California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, Inc.

Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Random House.

President's Committee on the Arts and the Humanities. (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*. Washington, DC.

Sartre, J.P. (1949). *What is Literature?*. New York: Philosophical Library.

Simonsen, B., Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

Swartz, R. & Perkins, D. (1990). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Pub.

Torrance, P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting. *Daedalus*, Vol. 94, No. 3, *Creativity and Learning (Summer, 1965)*, pp. 663-681.

Διαδικτυακές Βιβλιογραφικές Αναφορές (όπως προσπελάστηκαν στις 21/06/2015)

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2014). Επιμορφωτικά σεμινάρια με τίτλο «Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση». Διαθέσιμο στο <http://www.eduguide.gr/nea/nea-programmata-katartishs-kai-epimorfwshe-apo-eap/>

Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2014). Επιμορφωτικό πρόγραμμα e-learning με τίτλο «Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=4&Itemid=1

Ε.Ε.Ε.Ε. – Σ.Ε.Β. – ΙΒΕΠΕ – ΝΕΟΝ (2014) . Επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη». Διαθέσιμο στο http://www.ivepe.gr/images/pdf/NEON_ekpaideusi_mesa_apo_tin_texni.pdf

ΟΟΣΑ (2003). *Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: <http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/29880103.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Διδακτικά Πακέτα Δημοτικού. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, σ. 54 – 56. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/kpa_st/math/s_40_62.pdf

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου, της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης. *Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, αριθ. L 394/13, 30.12.2006. Διαθέσιμο στο <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/Vasikes%20ikanoities%20mathisis%20%28basic%20skills%20EU%29.pdf>

BFI (2012). Thinking about films. Διαθέσιμο στο <http://www.bfi.org.uk>

Gardner, H. (2008). Five Minds for the Future. *Oral presentation at the Ecolint Meeting in Geneva, January 13, 2008*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/five-minds-for-the-future-january-20081.pdf>

Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). The crisis in school environment: transforming emotions. *Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning*. Ανακτήθηκε την 6/2/2014 από το www.adulteduc.gr. Διαθέσιμο στο http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf

Kousoulas, F. & Mega, G. (2007). Creative and Critical Thinking in the Context of Problem Finding and Problem Solving: A Research Among Students in Primary School. *Proceedings of the 13th International Conference on Thinking, Sweden*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/011/ecp2107011.pdf>

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: World Health Organization Διαθέσιμο στο <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

Visible Thinking. Διαθέσιμο στο <http://www.visiblethinkingpz.org/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ «ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ».

ΜΑΘΗΜΑ: ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ

ΘΕΜΑ: ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΤΑΞΗ: ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ: 23

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 13 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΜΑΡΙΑ ΧΡΗΣΤΟΥ

Η συγκεκριμένη διδασκαλία απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού στο πλαίσιο του μαθήματος Ευέλικτη Ζώνη. Αντικείμενο της διδασκαλίας αποτελεί η προσέγγιση της μόλυνσης και προστασίας του περιβάλλοντος μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι η ολιστική και κριτική προσέγγιση του θέματος της μόλυνσης του περιβάλλοντος και των επιπτώσεών του στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Οι διδακτικοί στόχοι της διδασκαλίας είναι οι εξής:

α) Σε επίπεδο γνώσεων:

- Οι μαθητές να διακρίνουν διάφορες ενέργειες του ανθρώπου οι οποίες συμβάλλουν στη μόλυνση του περιβάλλοντος.
- Οι μαθητές να απαριθμήσουν τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος.

β) Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Οι μαθητές να ελέγξουν το κατά πόσο οι ενέργειες του σύγχρονου ανθρώπου προκαλούν περιβαλλοντική μόλυνση η οποία έχει επιπτώσεις στην υγεία του.

γ) Σε επίπεδο στάσεων:

- Οι μαθητές να εκτιμήσουν την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.
- Οι μαθητές να επιχειρηματολογήσουν για τους λόγους για τους οποίους χρειάζεται να προστατεύουμε το φυσικό περιβάλλον και να υιοθετήσουν μία θετική στάση απέναντι στην προστασία του.

Εκτός από τα παραπάνω, μέσω της συγκεκριμένης διδασκαλίας, όπως και σε κάθε διδασκαλία, στοχεύουμε και στην ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρουμε τους εξής στόχους:

- Οι μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά και δημιουργικά το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης (ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας).
- Οι μαθητές μέσω της ενσυναίσθησης να προτείνουν τρόπους βελτίωσης των συνθηκών ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος είναι αναγκασμένος να ζει σε ένα επιβαρυνμένο, από άποψη μόλυνσης, φυσικό περιβάλλον.

Λόγω της φύσης του συγκεκριμένου μαθήματος (της Ευέλικτης Ζώνης), βασιζόμαστε κατά κύριο λόγο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών για τη μελέτη κάποιου θέματος και όχι σε κάποιο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Ωστόσο, πολλές φορές έναυσμα για την περαιτέρω μελέτη κάποιου θέματος που κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών αποτελεί κάποια διδακτική ενότητα στην οποία αυτό θίγεται. Στην προκειμένη διδασκαλία, τα σχολικά εγχειρίδια στα οποία θιγόταν το θέμα της προστασίας και της μόλυνσης του περιβάλλοντος ήταν τα παρακάτω:

- *Ερευνώ και Ανακαλύπτω (βιβλίο Φυσικής, ΣΤ' Δημοτικού).*
- *Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα... (βιβλίο Γλώσσας ΣΤ' Δημοτικού).*

Εκπαιδευτικές μέθοδοι – τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

1. Οργανωμένη συζήτηση.
2. Εργασία σε ομάδες.
3. Επεξεργασία έργων τέχνης (χρήση της τέχνης).
4. Ανάλυση των έργων τέχνης σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins.
5. Ανάλυση αποσπασμάτων θεατρικού έργου με την Τεχνική του D. Perkins προσαρμοσμένη από το ARTiT.
6. Ανάλυση αποσπασμάτων κινηματογραφικών έργων με την Τεχνική Visible Thinking.
7. Προσομοίωση κατάστασης.
8. Μελέτη περίπτωσης.

«ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ
ΕΜΠΕΙΡΙΑ» (1^ο μέρος)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 5 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος.

Οι συγκεκριμένοι μαθητές, ήδη από τις πρώτες ημέρες συνεργασίας μας, έδειξαν να τους απασχολούν διάφορα θέματα σχετικά με το περιβάλλον, για παράδειγμα το θέμα της ανακύκλωσης, η μόλυνση του ατμοσφαιρικού αέρα και των θαλασσών, η ενδεχόμενη καταστροφή των τροφικών αλυσίδων που επικρατούν στη φύση. Παρ' όλα αυτά, παρατήρησα πως ενώ στην τάξη υπάρχει ένα καλάθι και ένας μεγαλύτερος κάδος απορριμμάτων (όπως και σε όλες τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου), οι μαθητές δεν είχαν σκεφτεί να χρησιμοποιούν έστω τον έναν από τους δύο ως κάδο ανακύκλωσης, παρόλο που προφορικά μπορούσαν να μιλήσουν για τα οφέλη της ανακύκλωσης. Ωστόσο, μέσω των μαθημάτων του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ΣΤ' τάξης, μας δόθηκε η ευκαιρία να θίξουμε διάφορα θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Φυσικής (Ερευνώ και Ανακαλύπτω) συζητήσαμε, ενδεικτικά, για τον κίνδυνο που διατρέχει το οικοσύστημα των θαλασσών στην περίπτωση που δημιουργηθεί πετρελαιοκηλίδα και για την ατμοσφαιρική ρύπανση που προκαλούν οι μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (κυρίως οι ορυκτοί άνθρακες και το πετρέλαιο). Επίσης, στο μάθημα της Γλώσσας, με αφορμή ένα ποίημα του Ευγένιου Τριβιζά («Η πολύ λαίμαργη φάλαινα που έφαγε τη θάλασσα»), μιλήσαμε για τις επιπτώσεις που θα είχε στη ζωή μας μια ενδεχόμενη καταστροφή του θαλάσσιου οικοσυστήματος και των τροφικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό. Παρ' όλα αυτά, διέκρινα το γεγονός ότι ενώ οι μαθητές ήταν σε θέση να μιλήσουν για την καταστροφή του περιβάλλοντος και τις επιπτώσεις αυτής της καταστροφής στη ζωή μας γενικότερα, δυσκολεύονταν αφενός να εστιάσουν στην ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην αυξανόμενη περιβαλλοντική καταστροφή και στους λόγους για τους οποίους συνεχίζει να καταστρέφει τη φύση, και αφετέρου να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου. Με αφορμή τα παραπάνω μαθήματα και τις συζητήσεις που κάναμε με τους μαθητές, καταλήξαμε στο ότι ο σύγχρονος άνθρωπος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο ζει και ότι η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος επηρεάζει τη ζωή του. Στη συνέχεια, συμφωνήσαμε να μελετήσουμε πιο διεξοδικά τη

σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον. Το συγκεκριμένο θέμα θα το συσχετίζαμε στη συνέχεια με την ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, καθώς και με την προστασία του περιβάλλοντος γενικότερα.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών (διάρκεια 40 λεπτά).

Στο συγκεκριμένο στάδιο, ζήτησα από τους μαθητές να απαντήσουν ατομικά στην εξής ερώτηση: «Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;». Αφού εξέφρασαν τις απόψεις τους γραπτά, τους ζήτησα να χωριστούν σε έξι (6) ομάδες των τεσσάρων ατόμων και να επιλέξουν ένα γραμματέα και έναν εκπρόσωπο ομάδας. Τα άλλα δύο άτομα, θα έλεγχαν την ένταση του θορύβου που προκαλούσε η ομάδα τους. Στη συνέχεια, τους ζήτησα να συζητήσουν τις απόψεις τους και να συνθέσουν ένα νέο κείμενο το οποίο να εκφράζει την άποψη της ομάδας τους. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας και ταυτόχρονα εμπλουτίστηκαν τα ατομικά τους κείμενα. Έπειτα, κάθε ομάδα διάβασε το κείμενό της στην ολομέλεια. Τα κείμενα που έγραψαν οι έξι ομάδες ήταν τα εξής:

1^η ομάδα: «Η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον πιστεύουμε ότι δεν είναι πάντα και τόσο καλή, διότι ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον για να ικανοποιήσει διάφορες ανάγκες, όχι πάντα και τόσο απαραίτητες. Κάποιοι άνθρωποι όμως, αγαπούν το φυσικό περιβάλλον, ενώ κάποιοι άλλοι δεν το αγαπούν. Οι άνθρωποι που το αγαπούν δεν μολύνουν το περιβάλλον. Δεν πρέπει να καταστρέφουμε το περιβάλλον, γιατί μας προσφέρει πολλά σημαντικά πράγματα, όπως: η τροφή, το νερό, το οξυγόνο.»

2^η ομάδα: «Εμείς πιστεύουμε πως η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό περιβάλλον μπορεί να είναι καλή, αλλά και αρνητική. Τα καλά που μας δίνει η φύση είναι: το οξυγόνο και τα πολύτιμα αγαθά της. Όμως μπορεί να είναι και αρνητική, γιατί υπάρχουν επικίνδυνα ζώα που μπορούν να μας σκοτώσουν. Επίσης, εμείς κάνουμε μεγάλα λάθη που καταστρέφουν τη φύση, όπως το χτίσιμο πολυκατοικιών και η μόλυνση των καυσαερίων. Όμως αν δεν υπήρχε η φύση και το περιβάλλον, δε θα είχαμε λουλούδια στις βεράντες μας και δε θα ήταν όμορφος ο τόπος μας. Για αυτό, θα κάνουμε ό,τι μπορούμε για να μην το καταστρέφουμε.»

3^η ομάδα: «Κάποιοι άνθρωποι σέβονται το περιβάλλον, γιατί καταλαβαίνουν πόσο το χρειάζονται. Καταλαβαίνουν ότι χρειάζονται το οξυγόνο και την τροφή του. Η φύση και ο άνθρωπος αλληλοεξυπηρετούνται. Κάποιοι άλλοι όμως δεν το σέβονται και το μολύνουν. Όμως κάποια μέρα θα καταλάβουν πόσο το χρειάζονται και ότι έκαναν ένα μεγάλο λάθος, αλλά θα είναι αργά.»

4^η ομάδα: «Η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον σταδιακά άρχισε να γίνεται αρνητική. Πολλοί άνθρωποι κόβουν ολόκληρο δάσος για να κατασκευάσουν εργοστάσια ή μεγάλες πόλεις. Τα καυσαέρια των αυτοκινήτων μολύνουν τον αέρα, με αποτέλεσμα τα σοβαρά προβλήματα υγείας. Το υποθαλάσσιο οικοσύστημα όλο και μειώνεται. Οι ψαράδες πιάνουν υπερβολικές ποσότητες ψαριών που πολλές φορές δεν τους χρησιμεύουν σε τίποτα. Πρέπει εμείς οι άνθρωποι να το προσέχουμε και να το αγαπάμε, γιατί είναι το μέρος που ζούμε.»

5^η ομάδα: «Κατά τη γνώμη μας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον δεν είναι και τόσο καλή, επειδή δεν ενδιαφέρεται για το δάσος και τα ζώα. Τα διάφορα είδη που υπάρχουν στη φύση, μερικούς ανθρώπους δεν τους εντυπωσιάζουν και προσπαθούν να την καταστρέψουν.»

6^η ομάδα: «Το φυσικό περιβάλλον είναι τα πάντα, είναι όλη μας η ζωή. Ο άνθρωπος το εκμεταλλεύεται για τα πλούσια αγαθά που έχει. Τα χρησιμοποιεί με έναν τρόπο αβάσταχτο, χωρίς να σκέφτεται ότι αυτά τα αγαθά ευθύνονται που αυτός ζει και αναπνέει. Καταστρέφει τα δάση που του προσφέρουν οξυγόνο. Δεν σέβεται τα ζώα και τους παίρνει τη ζωή άδικα, για το πλούσιο κρέας και το τρίχωμα που έχουν. Τέλος, το φυσικό περιβάλλον είναι η αιτία που ο άνθρωπος μπορεί να σταθεί στα πόδια του.»

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν.

Αφού μελέτησα τις απόψεις των ομάδων, κατέληξα στα εξής συμπεράσματα. Όλες οι ομάδες έθιξαν δύο υποθέματα: α) ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς η μόλυνσή του έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία μας και β) συνεχής εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος από τον άνθρωπο προς όφελός του. Προκειμένου να προσεγγίσουμε ολιστικά και κριτικά τα παραπάνω θέματα, διατύπωσα συμπληρωματικά στο αρχικό ερώτημα – έναυσμα, τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

A) Γιατί ο άνθρωπος συνεχίζει να καταστρέφει το φυσικό του περιβάλλον, παρόλο που γνωρίζει πως αυτό επηρεάζει αρνητικά την υγεία του;

B) Ο άνθρωπος έχει όφελος από την εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης (διάρκεια 10 λεπτά).

Σε αυτό το στάδιο παρουσίασα στους μαθητές δέκα (10) έργα τέχνης (τέσσερις πίνακες ζωγραφικής, πέντε φωτογραφίες και αποσπάσματα από ένα θεατρικό έργο), σχετικά με το θέμα που επεξεργαζόμαστε, και τους άφησα να επιλέξουν ανά ομάδα ποιο έργο τέχνης θα ήθελαν να επεξεργαστούμε. Τα έργα τέχνης που επέλεξα ήταν τα εξής (βλ. τα έργα τέχνης στο τέλος του Παραρτήματος) :

1. «Οι άθλοι του Αλέξανδρου» (Rene Magritte, 1958)
2. «Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας» (λεπτομέρεια) (Θεόφιλος, 1928-1934)
3. «Βόλτα στο δάσος» (The Walk in the Forest) (H. Rousseau, 1886)
4. «Au Temps d' Harmonie ("During the Time of Harmony")» (Paul Signac, 1893)
5. «Homage to Rene Magritte» (Tata_Aka_T, 2007)
6. «Σκάλες υπηρεσίας» (Ιάσων Αποστολίδης, 1965)
7. Naoya Hatakeyama 1 (Εκθεση φωτογραφίας "Natural Stories")
8. Naoya Hatakeyama 2 (Εκθεση φωτογραφίας "Natural Stories")
9. Naoya Hatakeyama 3 (Εκθεση φωτογραφίας "Natural Stories")
10. Αποσπάσματα από το θεατρικό έργο του Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας».

Οι τέσσερις ομάδες επέλεξαν τον πίνακα «Βόλτα στο δάσος» (H. Rousseau, 1886) ενώ οι άλλες δύο επέλεξαν το έργο «Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας» (λεπτομέρεια) (Θεόφιλος, 1928-1934). Επίσης, οι τέσσερις από τις έξι ομάδες εξέφρασαν την επιθυμία να επεξεργαστούν το έργο Naoya Hatakeyama 1, ενώ οι άλλες δύο το έργο «Σκάλες υπηρεσίας» (Ιάσων Αποστολίδης). Λόγω πλειοψηφίας, επιλέξαμε να επεξεργαστούμε τα έργα «Βόλτα στο δάσος» και Naoya Hatakeyama 1. Λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας, πρότεινα στους μαθητές να επεξεργαστούμε μόνο δύο έργα τέχνης και αυτοί δέχτηκαν. Τέλος, συμφωνήσαμε κάποια άλλη στιγμή να επεξεργαστούμε και τα άλλα έργα.

Στη συνέχεια πρότεινα στους μαθητές να επεξεργαστούμε, κάποια άλλη ημέρα, τα αποσπάσματα από το έργο του Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας», ώστε να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές Τέχνης. Οι μαθητές είχαν ήδη ακούσει για τον συγκεκριμένο συγγραφέα και γνώριζαν πόσο σημαντικά είναι τα έργα του, αλλά δεν

τους είχε δοθεί η ευκαιρία να επεξεργαστούν κάποιο από αυτά. Επομένως, δέχτηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό την πρότασή μου.

Με βάση, λοιπόν, το αρχικό ερώτημα και τα κριτικά ερωτήματα, που αναφέρουμε παραπάνω, περάσαμε στην επεξεργασία των έργων τέχνης.

	ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
		A	B
1	Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας (λεπτομέρεια)		✓
2	Οι άθλοι του Αλέξανδρου	✓	✓
3	Βόλτα στο δάσος	✓	
4	Au temps d' harmonie		✓
5	Σκάλες υπηρεσίας		✓
6	Hommage to Rene Magritte	✓	✓
7	Naoya Hatakeyama 1	✓	✓
8	Naoya Hatakeyama 2	✓	
9	Naoya Hatakeyama 3	✓	✓
10	«Ο θείος Βάνιας»	✓	✓

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης (διάρκεια 90 λεπτά).

Αρχίσαμε από την επεξεργασία του έργου «Βόλτα στο δάσος» (H. Rousseau, 1886). Συγκεκριμένα, για την επεξεργασία του χρησιμοποιήσαμε τα βασικά στάδια του μοντέλου του Perkins.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.

➤ Παρατήρηση του έργου.

Οι μαθητές παρατήρησαν για μερικά λεπτά το έργο χωρίς να σχολιάζουν.

➤ Έκφραση παρατηρήσεων.

Οι μαθητές εξέφρασαν τις παρακάτω απόψεις: «Είναι μία γυναίκα η οποία απολαμβάνει μία βόλτα στο δάσος την άνοιξη». «Η γυναίκα είναι μάλλον βασιλίτσα

ή δούκισσα, γιατί φοράει ακριβά ρούχα εποχής, η οποία απολαμβάνει το δάσος και τη φύση». «Υπάρχουν πολλά δέντρα, βουνά και τρία μονοπάτια. Η γυναίκα κοιτάζει προς τα πίσω, αντίθετα από την κατεύθυνσή της».

➤ Έκφραση πρώτων ερωτημάτων.

Ζήτησα από τους μαθητές να διατυπώσουν πιθανές ερωτήσεις σχετικές με το έργο, χωρίς να τις απαντήσουν. Οι ερωτήσεις τους ήταν οι εξής: «Γιατί υπάρχουν πολύχρωμα δέντρα;» «Γιατί τα χρώματα στο πίσω μέρος του πίνακα είναι πιο σκούρα, ενώ στο μπροστά είναι πιο έντονα;» «Γιατί τα δέντρα στο μπροστινό μέρος δεν έχουν τόσα πολλά φύλλα και ο κορμός τους είναι μαύρος;» «Γιατί η γυναίκα κοιτάζει προς τα πίσω;» «Γιατί η γυναίκα κρατάει ομπρέλα, ενώ δε φαίνεται πως πρόκειται να βρέξει;»

➤ Εντοπισμός κεντρικού ερωτήματος.

Το βασικό ερώτημα που απασχολούσε όλους τους μαθητές, και στο οποίο εστίασαν τελικά, ήταν το εξής: «Γιατί η γυναίκα κοιτάζει προς τα πίσω;»

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΕΥΡΕΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΩΔΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.

Στη συγκεκριμένη φάση της μεθόδου, οι μαθητές χωρίστηκαν στις αρχικές τους ομάδες και διατύπωναν τις απόψεις τους μετά από συζήτηση μεταξύ των μελών.

➤ Διατύπωση πιθανών «σεναρίων» σχετικών με το έργο.

Ζήτησα από τις ομάδες να συζητήσουν και να διατυπώσουν ένα πιθανό «σενάριο» σχετικό με το έργο. Συγκεκριμένα τους ρώτησα: «Τι πιστεύετε ότι έχει συμβεί εδώ; Μπορείτε να μας πείτε μια ιστορία σχετική με το συγκεκριμένο έργο;». Η μία ομάδα απάντησε πως η γυναίκα ένιωθε αρκετά άσχημα στο σπίτι της και πήγε μία βόλτα στο δάσος για να νιώσει καλύτερα. Δύο ομάδες απάντησαν πως η γυναίκα πήγε μια βόλτα στο δάσος και ξαφνικά συνειδητοποίησε πως είχε πιάσει φωτιά. Ένα σύννεφο σκόνης, καπνού και ομίχλης άρχισε να σχηματίζεται. Η γυναίκα κοιτάζει προς τα πίσω τη φωτιά που έρχεται και προσπαθεί να βρει βοήθεια για να σώσει το δάσος. Οι άλλες τρεις ομάδες ανέφεραν πως η γυναίκα έβαλε επίτηδες φωτιά στο δάσος για δικούς της λόγους, ίσως για να χτίσει αργότερα, και τώρα προσπαθεί να ξεφύγει ή να κρυφτεί. Κοιτάζει προς τα πίσω για να βεβαιωθεί πως δεν την είδε κανένας. Έχει ντυθεί με τα καλά της για να μην την υποψιαστεί κανένας. Την ομπρέλα μπορεί στο τέλος να την πετάξει μαζί με άλλα σκουπίδια στο δάσος.

➤ Εντοπισμός «εκπλήξεων».

Ζήτησα από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα και να εντοπίσουν κάποια πράγματα που τους εντυπωσιάζουν (π.χ. έντονη αντίθεση των χρωμάτων), που θα μπορούσαν να λείπουν από τον πίνακα ή που τα θεωρούν υπερβολικά.

Αρχικά οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι η γυναίκα είναι μόνη της στο δάσος. Επίσης, εντυπωσιάστηκαν από το βλέμμα της, το οποίο τους φάνηκε μελαγχολικό. Συγκεκριμένα ένας μαθητής είπε: «Συνήθως όταν κάνουμε βόλτα στο δάσος χαιρόμαστε τη φύση. Αυτή η γυναίκα όμως φαίνεται πολύ μελαγχολική».

Παρατήρησαν πως κρατάει μία ομπρέλα χωρίς να της είναι απαραίτητη, γιατί από το χρώμα του ουρανού φαίνεται πως δεν είναι μια ηλιόλουστη ημέρα, ούτε ότι πρόκειται να βρέξει. Επίσης, τους εντυπωσίασαν τα ρούχα της. «Δεν είναι λογικό να φοράς τόσο επίσημα ρούχα όταν έχεις σκοπό να πας μια απλή βόλτα στο δάσος», είπε μια μαθήτρια.

Τους φάνηκε παράξενο το γεγονός ότι κοιτάζει αντίθετα από την κατεύθυνση προς την οποία προχωρεί. Ένας μαθητής ανέφερε: «Δεν υπάρχει λόγος να κοιτάς αντίθετα από εκεί που πηγαίνεις. Εκτός, βέβαια, αν κάτι σου κίνησε την περιέργεια ή αν έχεις κάνει κάτι κακό και φυλάγεσαι...».

Τέλος, εντυπωσιάστηκαν από το μαύρο χρώμα των κορμών κάποιων δέντρων, τα λίγα φύλλα των μπροστινών δέντρων, καθώς και από το παράξενο χρώμα του ουρανού. Επίσης, σχολίασαν το ότι στο κάτω μέρος του πίνακα τα χρώματα είναι πιο έντονα και εναλλάσσονται, ενώ προς τα πάνω τα χρώματα είναι πιο μουντά και ελαφρώς πιο σκοτεινά. Μερικά από τα σχόλιά τους ήταν τα εξής: «Ένα μέρος του δάσους μπορεί να έχει ήδη καεί και τα συγκεκριμένα δέντρα δεν θα μπορέσουν να αποκτήσουν ξανά το φύλλωμα που είχαν πριν». «Στον ουρανό φαίνεται να υπάρχει κάτι σαν καπνός. Θα μπορούσα να πω πως είναι νέφος από τα καυσαέρια, αλλά δεν βλέπω ούτε αυτοκίνητα, ούτε εργοστάσια ή σπίτια». Με αφορμή το τελευταίο σχόλιο, κάποιοι μαθητές προσέθεσαν πως τους έκανε εντύπωση το πορτοκαλί και το ροζ χρώμα στο κέντρο του πίνακα.

➤ Έκφραση συναισθημάτων.

Πριν προχωρήσουμε στην απάντηση των ερωτημάτων τους και στη βαθιά επεξεργασία του πίνακα, ζήτησα από τις ομάδες να μου εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί ο συγκεκριμένος πίνακας. Οι μαθητές απάντησαν πως έχουν ανάμεικτα συναισθήματα. Κάποιοι είπαν πως νιώθουν φόβο, αγωνία και λύπη για το

ενδεχόμενο της φωτιάς και της καταστροφής της φύσης. Κάποιοι άλλοι ανέφεραν πως νιώθουν μελαγχολία και απόγνωση, γιατί η ενδεχόμενη καταστροφή της φύσης προκαλεί αναπόφευκτα κακό και στον άνθρωπο. Τέλος, ορισμένοι μαθητές είπαν πως αισθάνονται χαρά βλέποντας ένα τόσο όμορφο δάσος.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΒΑΘΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.

Η συγκεκριμένη φάση ενθουσίασε τους μαθητές, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να δώσουν τις προσωπικές τους απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν θέσει προηγουμένως. Επίσης, ένιωσαν ιδιαίτερη ικανοποίηση, γιατί έγιναν δεκτές όλες οι απόψεις και οι ερμηνείες του έργου, οι οποίες τελικά μας οδήγησαν στην ολιστική προσέγγιση του αρχικού μας ερωτήματος.

➤ Προσπάθεια ερμηνείας των «εκπλήξεων».

Αρχικά προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε την απουσία άλλων ανθρώπων. Ορισμένοι μαθητές είπαν πως κάνοντας μία βόλτα στην δάσος, η ομορφιά της φύσης σε ηρεμεί και δεν έχεις πάντα την ανάγκη να βρίσκεσαι και με άλλους ανθρώπους. Κάποιοι άλλοι, βέβαια, είπαν πως ένας άνθρωπος που καταστρέφει τη φύση, τελικά απομονώνεται από τους υπόλοιπους ανθρώπους και μένει μόνος του. Το μελαγχολικό της βλέμμα, καθώς και το γεγονός ότι κοιτάζει προς τα πίσω, τα ερμήνευσαν ως εξής: η γυναίκα έχει συμβάλλει στην καταστροφή ενός μέρους του δάσους – είτε χτίζοντας το σπίτι της εκεί, είτε βάζοντας η ίδια φωτιά σε αυτό – αλλά τώρα έχει καταλάβει το λάθος της και στενοχωριέται, γιατί συνειδητοποίησε πως δεν θα μπορεί πλέον να χαίρεται τη φύση. Ταυτόχρονα, φοβάται να γυρίσει πίσω και να αντιμετωπίσει την καταστροφή που προκάλεσε. Το παράξενο χρώμα του ουρανού συμβολίζει τη σταδιακή καταστροφή του περιβάλλοντος με τη ρύπανση του ατμοσφαιρικού αέρα από την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα, λόγω της καύσης των δέντρων. Το πορτοκαλί χρώμα στο κέντρο και στα δεξιά του πίνακα παραπέμπουν σε εστίες φωτιάς, οι οποίες ενδέχεται να επεκταθούν και να καταστρέψουν ολόκληρο το δάσος. Τέλος, τα λίγα φύλλα και ο μαύρος κορμός κάποιων δέντρων ερμηνεύτηκαν ως εξής: ένα μέρος του δάσους είχε ίσως ξανακαεί, αλλά από τότε δεν μπόρεσε να ξαναγίνει όπως ήταν παλιά. Τα δέντρα αποδυναμώθηκαν και χρειάζεται πολύς χρόνος για να αποκτήσουν ξανά το πλούσιο φύλλωμά τους.

- Επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα.

Μετά από όσα συζητήσαμε, επανήλθαμε στο αρχικό μας ερώτημα: «Γιατί η γυναίκα κοιτάζει προς τα πίσω;». Οι μαθητές απάντησαν πως κοιτάζει προς τα πίσω και παρατηρεί τη σταδιακή καταστροφή του δάσους, για την οποία είναι η ίδια υπαίτια. Προσπαθεί να ξεφύγει από αυτό που έκανε και να μην αναλάβει την ευθύνη της. Ταυτόχρονα όμως, συνειδητοποιεί πως προκάλεσε μία μεγάλη καταστροφή και παρόλο που νιώθει άσχημα, δεν μπορεί να γυρίσει τον χρόνο πίσω.

- Αναζήτηση ισορροπίας.

Καταλήξαμε στο ότι ο καλλιτέχνης εσκεμμένα παρουσιάζει τη γυναίκα να κοιτάζει προς τα πίσω με μελαγχολικό βλέμμα, προκειμένου να μας κάνει να σκεφτούμε πως δεν μπορούμε να γυρίσουμε το χρόνο πίσω και να επαναφέρουμε μία κατάσταση στο αρχικό της στάδιο. Επίσης, η εναλλαγή των χρωμάτων και ο φωτισμός συγκεκριμένων περιοχών του πίνακα αποτελούν ένα καλό έναυσμα, προκειμένου να σκεφτούμε συγκεκριμένα οικολογικά προβλήματα (π.χ. εμπρησμός από πρόθεση, αύξηση διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρα).

ΤΕΤΑΡΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Σε αυτή τη φάση, ζήτησα από τους μαθητές να ξαναθυμηθούν όλα τα στάδια της συγκεκριμένης τεχνικής και να επανεξετάσουν όλα αυτά που ειπώθηκαν σε σχέση με τα κριτικά ερωτήματα. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής:

- Ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον, γιατί πιστεύει πως με αυτό τον τρόπο καλύπτει τις υλικές του ανάγκες.
- Οι άνθρωποι κάνουν εμπρησμούς για να χτίσουν σπίτια και να αυξήσουν το κέρδος τους. «Φανταστείτε ένα ξενοδοχείο χτισμένο σε αυτό ακριβώς το δάσος! Ο ιδιοκτήτης θα αύξαινε κατακόρυφα τα κέρδη του από την ενοικίαση των δωματίων», είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής.
- Η ματαιοδοξία και η πλεονεξία του ανθρώπου τον οδηγούν στην αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος. Χτίζει ένα πολυτελές σπίτι στο δάσος όχι απαραίτητα για να το πουλήσει, αλλά για να δείξει ότι έχει την οικονομική δυνατότητα να το χτίσει και την ευτυχία να ζει σε ένα τέτοιο μέρος. «Καταστρέφει το δάσος για να επιδειχτεί στους άλλους ανθρώπους», επεσήμανε ένας μαθητής.

- Καίγοντας τα δάση, μειώνουμε το οξυγόνο και αυξάνουμε το διοξείδιο του άνθρακα, προκαλώντας μεγάλη καταστροφή στο στρώμα του όζοντος.
- «Δεν ωφελούμαστε πραγματικά από την καταστροφή του περιβάλλοντος, γιατί η αύξηση του κέρδους είναι ασήμαντη σε σχέση με σοβαρά προβλήματα, όπως η μείωση του οξυγόνου και η τρύπα του όζοντος», ανέφερε μία μαθήτρια. Στη συνέχεια προσέθεσε πως όταν δεν υπάρχουν δέντρα για να απορροφούν ένα ποσοστό θορύβου των πόλεων, εκτός των άλλων προβλημάτων, αποκτούμε και προβλήματα ηχορύπανσης.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην επεξεργασία του επόμενου έργου τέχνης, Naoya Hatakeyama 1, ακολουθώντας τα ίδια στάδια της μεθόδου του Perkins. Η παρατήρηση του έργου διήρκεσε λιγότερο χρόνο σε σχέση με αυτόν που διαθέσαμε για το πρώτο έργο τέχνης, γιατί οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τη συγκεκριμένη τεχνική και γνώριζαν τι θα επακολουθούσε. Η επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου τέχνης ενίσχυσε την άποψη των μαθητών για την ευθύνη που φέρει ο άνθρωπος για την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος προς όφελός του. Συγκεκριμένα ανέφεραν πως ο καλλιτέχνης έχει φωτογραφίσει μία βιομηχανική περιοχή και πως οι άνθρωποι εκμεταλλεύονται το υπέδαφος προκειμένου να λειτουργήσει ένα εργοστάσιο το οποίο χρησιμοποιεί ως πηγή ενέργειάς του τους ορυκτούς άνθρακες. Το ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι στη φωτογραφία, σε συνδυασμό με τα σκούρα και μουντά χρώματα δηλώνουν πως ο άνθρωπος πολλές φορές εκμεταλλεύεται υπέρμετρα τη φύση, με αποτέλεσμα να καταστρέφει τη φυσική της ομορφιά και τελικά όταν δεν μπορεί να του προσφέρει τίποτε άλλο, την εγκαταλείπει. Το χρώμα του ουρανού και το εγκαταλελειμμένο τοπίο λειτούργησαν ως εναύσματα για να συζητηθούν τα θέματα της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, της έλλειψης οξυγόνου και της αδυναμίας επαναφοράς του φυσικού περιβάλλοντος στην αρχική του κατάσταση. Υπήρξαν όμως και μαθητές οι οποίοι ανέφεραν πως το συγκεκριμένο έργο δεν παρουσιάζει απαραίτητα την αρνητική σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό περιβάλλον, γιατί προκειμένου να λειτουργήσει ένα θερμοηλεκτρικό εργοστάσιο της Δ.Ε.Η., για παράδειγμα, είναι απαραίτητη η εκμετάλλευση των ορυκτών ανθράκων.

Κατά τη συσχέτιση του έργου με τα κριτικά ερωτήματα, καταλήξαμε στο ότι ο άνθρωπος δεν επωφελείται ουσιαστικά από την υπέρμετρη εκμετάλλευση του

φυσικού του περιβάλλοντος, παρόλο που ενδεχομένως έχει οικονομικό όφελος, γιατί καταστρέφοντάς το, τελικά αυτοκαταστρέφεται. Όταν συνειδητοποιήσει το μέγεθος της καταστροφής, θα είναι πολύ δύσκολο να το επαναφέρει στην αρχική του κατάσταση. Συνοψίζοντας, αναφέραμε πως το βασικό είναι ο άνθρωπος να εκμεταλλεύεται τον φυσικό πλούτο με μέτρο και να σκέφτεται πως οποιαδήποτε ενέργειά του έχει επιπτώσεις στη φύση (π.χ. με τη συνεχόμενη αύξηση των καυσαερίων συμβάλλει αρνητικά στο φαινόμενο του θερμοκηπίου). Ταυτόχρονα χρειάζεται να στραφεί στην ανακύκλωση και στην αξιοποίηση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, οι οποίες δεν μολύνουν τόσο πολύ το περιβάλλον.

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΥΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΤΣΕΧΩΦ «Ο ΘΕΙΟΣ ΒΑΝΙΑΣ (1899)» (διάρκεια 45 λεπτά).

Μετά από δύο ημέρες, πρότεινα στους μαθητές να επεξεργαστούμε δύο αποσπάσματα από το έργο του Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας» (1899) τα οποία σχετίζονται με το θέμα που περιβάλλοντος, προκειμένου να προσεγγίσουμε και κάποιες άλλες πτυχές του ίδιου θέματος, τις οποίες δεν μας είχε δοθεί ενδεχομένως η ευκαιρία να συζητήσουμε κατά την επεξεργασία των προηγούμενων έργων τέχνης.

Για την επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου, χρησιμοποίησα ως μέθοδο την Τεχνική του D. Perkins προσαρμοσμένη από το ARTiT. Τα βασικά στάδια της μεθόδου, παρουσιάζονται παρακάτω.

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ

Αρχικά, ζήτησα από τους μαθητές να χωριστούν στις ομάδες τους, χωρίς να υπάρξει καμία αλλαγή στη σύνθεση των αρχικών ομάδων, και έδωσα στον καθένα τα δύο αποσπάσματα που θα επεξεργαζόμασταν φωτοτυπημένα. Κατόπιν, τους ζήτησα να διαβάσουν ατομικά το 1^ο και το 2^ο απόσπασμα του έργου.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Στη συνέχεια τους ζήτησα να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις, αφού συζητήσουν τις απόψεις τους ομαδικά.

1. Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες σε αυτά τα αποσπάσματα;

Οι μαθητές απάντησαν: ο Αστρόφ, ο Βόινιτσκι, η Ελένα και η Σόνια.

2. Ποια περιβαλλοντικά θέματα θίγει ο Αστρόφ και στα δύο αποσπάσματα;

Οι μαθητές συζήτησαν με τις ομάδες τους και απάντησαν τα εξής:

- Ανεξέλεγκτη υλοτομία (τα ρωσικά δάση τρίζουνε κάτω από το τσεκούρι).
- Δενδροφύτευση (ακούω να βουίζει το καινούργιο μου δάσος, που το φύτεψα με τα ίδια μου τα χέρια).
- Ανάγκη προστασίας των άγριων ζώων (τα άγρια ζώα εξαφανίζονται).
- Εκφυλισμός της φύσης (το κλίμα καταστρέφεται και η γη από μέρα σε μέρα γίνεται όλο και πιο φτωχή).
- Χρήση εναλλακτικών πηγών ενέργειας, π.χ. ορυκτοί άνθρακες και όχι μόνο ξύλα από τα δέντρα (Γιατί του τεμπέλη του ανθρώπου δεν του κόβει το μυαλό να σκύψει και να βγάλει από τη γη την καύσιμη ύλη, Μπορείς να καις τη σόμπα σου με πετροκάρβουνα και να χτίζεις τις αποθήκες σου με τούβλα).
- Καταστροφή των φωλιών των άγριων ζώων και πουλιών (ερημώνονται οι φωλιές των άγριων ζώων και των πουλιών).
- Καταστροφή τροφικών αλυσίδων και γενικά του οικοσυστήματος (Τα άγρια φίδια εξαφανίστηκαν, καθώς και οι κύκνοι, οι αγριοπετεινοί).
- Λειψυδρία (τα ποτάμια στερεύουνε).

Τις παραπάνω απόψεις τις καταγράψαμε στον πίνακα της τάξης.

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποια είναι η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην καταστροφή του περιβάλλοντος, σύμφωνα με τα αποσπάσματα;

Οι μαθητές, αφού συζήτησαν για δέκα λεπτά στις ομάδες τους, απάντησαν τα εξής:

Κατά κύριο λόγο ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος για αυτή την καταστροφή της φύσης. Αν δεν έκαιγε τα δάση για να χτίσει σπίτια και αποθήκες ή αν περιορίζε την υλοτομία και χρησιμοποιούσε τους ορυκτούς άνθρακες για να ζεσταθεί, τότε δεν θα απειλούνταν οι φωλιές των ζώων και των πουλιών, το τοπίο δεν θα ερήμωνε και δεν θα περιοριζόταν το οξυγόνο της ατμόσφαιρας. Καταστρέφοντας τη χλωρίδα και την πανίδα, σιγά – σιγά θα καταστραφεί και ο ίδιος, αφού είναι μέρος του οικοσυστήματος και όχι κυρίαρχος της φύσης. Η συνεχόμενη περιβαλλοντική καταστροφή έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις σε όλο τον πλανήτη. Επηρεάζεται αρνητικά το κλίμα της περιοχής και αυξάνεται η ρύπανση του περιβάλλοντος.

2. *Πώς κρίνετε το ύφος και το σχόλιο του Βόινιτσκι στο απόσπασμα 1;*

Οι μαθητές απάντησαν τα παρακάτω:

Το ύφος του είναι κοροϊδευτικό και ειρωνικό. Φαίνεται σαν να υποτιμά τον συνομιλητή του. Μοιάζει να ενδιαφέρεται μόνο για το συμφέρον και την καλοπέρασή του και δεν τον ενδιαφέρει αν προκαλεί καταστροφή στο περιβάλλον που ζει. Συμπεριφέρεται πολύ εγωιστικά.

3. *Πώς κρίνετε την αντίδραση της Ελένας στο απόσπασμα 2;*

Οι μαθητές απάντησαν τα εξής:

Αντιδρά με αδιαφορία και δεν κάνει καμία προσπάθεια να καταλάβει όλα όσα της λέει ο γιατρός, γιατί πιστεύει πως το συγκεκριμένο θέμα δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Είναι αρκετά εγωίστρια και δεν θέλει να παραδεχτεί ότι ακόμα και αυτή ευθύνεται ως ένα βαθμό για την περιβαλλοντική καταστροφή, αφού δεν κάνει τίποτα για να προστατεύσει το περιβάλλον. Μάλλον δεν έχει την απαραίτητη παιδεία για να κατανοήσει ένα τόσο σοβαρό θέμα, το οποίο θα απασχολεί και τους απόγονούς τους (τις επόμενες γενιές των ανθρώπων που θα κατοικούν εκεί).

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΜΕ ΤΑ ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Οι μαθητές απάντησαν τα παρακάτω:

- ❖ Η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον μπορεί να γίνει και θετική, αν καταλάβει πως θα έχει πραγματικό όφελος όταν αρχίσει να το προστατεύει και όχι να το καταστρέφει.
- ❖ Το 80% των ανθρώπων αναπτύσσουν αρνητική σχέση με το περιβάλλον τους και μόνο το 20% προσπαθεί να το προστατεύσει και να αναπτύξει θετική σχέση με αυτό. Αν μπορέσουν έστω αυτοί οι λίγοι άνθρωποι να κινητοποιήσουν και τους υπόλοιπους, δίνοντας με τη συμπεριφορά τους το καλό παράδειγμα, ίσως να μπορέσουμε να σώσουμε το φυσικό περιβάλλον από την καταστροφή και να σωθούμε και εμείς.
- ❖ Το θέμα της καταστροφής του περιβάλλοντος είναι διαχρονικό. Ξεκινήσαμε με την καταστροφή του κλίματος και καταλήξαμε μετά από κάποια χρόνια στο φαινόμενο του θερμοκηπίου. Οι άνθρωποι σε κάθε εποχή σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και το όφελός τους και δεν ενδιαφέρονται τι θα γίνει με τις επόμενες γενιές ανθρώπων.

- ❖ Ο άνθρωπος εκμεταλλεύεται πολύ τη φύση και επιβαρύνει το περιβάλλον με τις πράξεις του. Καταναλώνει πολύ παραπάνω ενέργεια απ' ό,τι χρειάζεται καθημερινά, κάνει σπατάλη του νερού, συνεχίζει να εκμεταλλεύεται τη γη, παρόλο που γνωρίζει πως πλέον δεν έχει τη δυνατότητα να θρέψει όλους τους ανθρώπους που ζουν σε αυτό τον πλανήτη. Σκέφτεται πολύ εγωιστικά και δεν είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι στο περιβάλλον.
- ❖ Χρησιμοποιεί επικίνδυνα φυτοφάρμακα για να αυξήσει την παραγωγή των προϊόντων και δεν ενδιαφέρεται που η γη ουσιαστικά μολύνεται. Δεν σκέφτεται όμως πως τα ζώα, από τα οποία παίρνει το κρέας και το γάλα, τρέφονται από τα φυτά που έχουν φυτρώσει στη μολυσμένη (από τον άνθρωπο) γη. Έτσι κάνει κακό στην υγεία του, χωρίς να το συνειδητοποιεί.
- ❖ Πουλάει και καταναλώνει μεταλλαγμένα προϊόντα, γιατί τα βιολογικά είναι πιο ακριβά. Όμως, στην περιφέρεια τα γεωργικά προϊόντα είναι πιο φυσικά και έχουν πολύ διαφορετική γεύση από αυτά που τρώνε οι άνθρωποι στις πόλεις. Από το πολύ καυσαέριο, τα φυτοφάρμακα και τις ορμόνες για να μεγαλώσουν γρήγορα για παράδειγμα οι ντομάτες, αλλοιώνεται η γεύση τους και επίσης επηρεάζουν αρνητικά την υγεία μας.
- ❖ Σημαντικό είναι να αναλάβει ενεργό δράση προκειμένου να προστατεύσει το περιβάλλον. Μπορεί να γίνει μέλος μιας οικολογικής οργάνωσης για την προστασία των άγριων ζώων, να δημιουργήσει περισσότερους εθνικούς δρυμούς και να σταματήσει να ρίχνει τις ευθύνες στους άλλους, πιστεύοντας πως ο ίδιος με τις πράξεις δεν προκαλεί κανενός είδους περιβαλλοντική καταστροφή.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους (διάρκεια 45 λεπτά).

Την επόμενη εβδομάδα, επέστρεψα στις ομάδες τα αρχικά κείμενα που είχαν γράψει στην ερώτηση: «Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;» και τους ζήτησα να ξαναγράψουν τη γνώμη τους επί του θέματος, εμπλουτίζοντας τα γραπτά τους με όσα επεξεργαστήκαμε στα προηγούμενα στάδια. Όλες οι ομάδες έγραψαν πολύ πιο ολοκληρωμένα κείμενα και σημείωσαν αξιόλογη πρόοδο. Τα κείμενα των ομάδων ήταν τα εξής:

1^η ομάδα: «Η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον δεν είναι πάντα και τόσο καλή, διότι ο άνθρωπος συνεχώς καταστρέφει το περιβάλλον. Το 80% των ανθρώπων δεν ενδιαφέρονται και μόνο το 20% είναι ευαισθητοποιημένοι. Αυτοί πρέπει να κινητοποιήσουν και τους υπόλοιπους. Το 80% είναι αυτοί που καταστρέφουν τα δάση, καίνε τα δέντρα, μολύνουν το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το διοξείδιο του άνθρακα, να μειώνεται το οξυγόνο και έτσι να δημιουργείται το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Το 20% των ανθρώπων είναι αυτοί που προσέχουν το περιβάλλον, δεν καίνε τα δάση κτλ. Με τις καθημερινές συνήθειες του ανθρώπου, στις μέρες έχει μολυνθεί σε μεγάλο ποσοστό το έδαφος με φυτοφάρμακα και οι τροφές μας είναι επικίνδυνες για την υγεία μας. Επίσης, πολλές φορές τρώμε και μεταλλαγμένα προϊόντα. Οι λύσεις για το πρόβλημα της καταστροφής του περιβάλλοντος είναι: να συμμετέχουμε σε διάφορες οργανώσεις για το περιβάλλον, να χρησιμοποιούμε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, να κάνουμε ανακύκλωση και να κρατάμε καθαρό το οικοσύστημα που ζούμε: το σπίτι μας, τη γειτονιά, τη δουλειά μας και το σχολείο. Γι' αυτό δεν πρέπει να καταστρέφουμε το περιβάλλον.»

2^η ομάδα: «Εμείς πιστεύουμε πως η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον είναι θετική, αλλά και αρνητική. Ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον για το συμφέρον του, καίγοντας δάση και κόβοντας δέντρα για να φτιάξει πιο πολλά κτίσματα για τις καθημερινές του ανάγκες. Γι' αυτό το γεγονός ενδιαφέρεται ελάχιστο ποσοστό ανθρώπων στη χώρα μας. Επίσης, σκοτώνουμε τα ζώα για να φτιάξουμε διάφορα πράγματα με τη γούνα τους, πάλι προς όφελός μας. Για να προστατεύσουμε το περιβάλλον πρέπει να κάνουμε ανακύκλωση. Καταναλώνουμε μεγάλες ποσότητες μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και δεν αξιοποιούμε τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Επίσης, έχουμε μεγάλη ευθύνη για την καταστροφή του περιβάλλοντος, γιατί πολλές φορές πετάμε χρησιμοποιημένα και ληγμένα φάρμακα στους δρόμους και στα δάση και με αυτόν τον τρόπο καταστρέφουμε το περιβάλλον, γιατί μολύνονται το έδαφος και τα φυτά, που πολλές φορές τα τρώνε τα ζώα και μολύνονται και αυτά, και τελικά μολυνόμαστε και εμείς οι ίδιοι.»

3^η ομάδα: «Ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον, νομίζοντας πως έτσι ικανοποιεί τις ανάγκες του. Επίσης, υπάρχουν άνθρωποι που το καταστρέφουν για αύξηση του κέρδους τους. Πολύ μικρό ποσοστό των ανθρώπων σέβονται το φυσικό περιβάλλον, ενώ οι περισσότεροι το καταστρέφουν, νομίζοντας πως αυτό τους συμφέρει. Δεν

καταλαβαίνουν ότι το χρειάζονται για να έχουν το οξυγόνο και τα φυσικά του προϊόντα και παρ' όλα αυτά, αυξάνουν τα καυσαέρια, με αποτέλεσμα την αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα. Βάζουν επικίνδυνα λιπάσματα στα προϊόντα της φύσης, με αποτέλεσμα να επιβαρύνουν την υγεία τους. Τα ζώα τρώνε το γρασίδι που είναι μολυσμένο, ώστε τα προϊόντα που μας δίνουν και τρεφόμαστε να είναι και αυτά μολυσμένα. Χτίζει πολυτελή σπίτια στα δάση, όχι απλά γιατί του αρέσει, αλλά για να δείχνει ότι έχει σπίτι μέσα στο δάσος. Αυτό που πρέπει να κάνει ο άνθρωπος είναι να εκμεταλλεύεται με μέτρο τα αγαθά της φύσης. Επειδή, όμως, με όλα αυτά που κάνει, δεν μπορεί να την επαναφέρει στην αρχική της κατάσταση, όλοι πρέπει να αντιδράσουν.»

4^η ομάδα: «Στα παλιότερα χρόνια, η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον ήταν πολύ καλύτερη από σήμερα. Ο άνθρωπος σεβόταν το περιβάλλον γιατί είχε συνειδητοποιήσει ότι ήταν σπίτι του. Χρησιμοποιούσαν περισσότερο ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, έκαναν αναδάσωση και γενικά δεν κατανάλωναν μεγάλη ποσότητα μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Σταδιακά όμως η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον άρχισε να γίνεται αρνητική. Η πανίδα μειώθηκε και η χλωρίδα καταστράφηκε. Άρχισαν να κόβουν δέντρα, έβαζαν πυρκαγιές, με αποτέλεσμα να έχουμε έλλειψη οξυγόνου. Έφτιαξε μεγάλες πόλεις, εργοστάσια, βιομηχανικές περιοχές και κατασκεύασε μεταφορικά μέσα που μολύνουν το περιβάλλον. Το υποθαλάσσιο οικοσύστημα όλο και καταστρέφεται. Οι ψαράδες πιάνουν υπερβολικές ποσότητες ψαριών, που πολλές φορές δεν τους χρησιμεύουν σε τίποτα. Οι διάφορες πετρελαιοκηλίδες που μπορεί να προκαλούν τα πλοία και γενικά τα σκουπίδια, μολύνουν και καταστρέφουν το περιβάλλον. Ο άνθρωπος κατάλαβε πολύ αργά το λάθος του, αλλά προσπαθεί να το διορθώσει. Δημιουργεί διάφορες εθελοντικές οργανώσεις για την προστασία του περιβάλλοντος, κάνει δεντροφύτευση, προστατεύει τις φωλιές των ζώων, κάνει ανακύκλωση και φτιάχνει εθνικά πάρκα και εθνικούς δρυμούς. Η σχέση του ανθρώπου συνεχίζει να είναι αρνητική, αλλά μπορεί να γίνει και θετική, αρκεί να προσπαθεί συνέχεια.»

5^η ομάδα: «Κατά τη γνώμη μας πιστεύουμε ότι ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον για να καλύψει τις ανάγκες του και για την αύξηση του κέρδους του. Καίει τα δάση, και γι' αυτό μειώνεται το οξυγόνο, αυξάνεται το διοξείδιο του άνθρακα και καταστρέφεται το στρώμα του όζοντος, για να φτιάξει πολυτελή σπίτια μέσα στα δάση. Όταν τα ζώα τρώνε φυτά που είναι ποτισμένα με επικίνδυνα φυτοφάρμακα, παθαίνουν διάφορες

παρενέργειες, με αποτέλεσμα το γάλα ή το κρέας τους να είναι μολυσμένα από αυτές τις τροφές. Έτσι εμείς καταναλώνοντας τα προϊόντα τους, κάνουμε κακό στην υγεία μας. Γι' αυτό όμως φταίει αποκλειστικά ο άνθρωπος που δεν σκέφτεται το πραγματικό συμφέρον του.»

6^η ομάδα: «Ο άνθρωπος καταστρέφει το περιβάλλον, γιατί πιστεύει πως έτσι καλύπτει τις ανάγκες του. Καίγοντας τα δάση, μειώνουμε το οξυγόνο, αυξάνουμε το διοξείδιο του άνθρακα, καταστρέφουμε το στρώμα του όζοντος και σιγά – σιγά δημιουργούμε το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Στην πραγματικότητα όμως, δεν έχει πραγματικό όφελος γιατί κάνοντας τα παραπάνω – για παράδειγμα κόβει τα δέντρα για να χτίσει σπίτια – το μόνο που καταφέρνει είναι να κάνει κακό στον εαυτό του και να τον μολύνει. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων δεν συνεισφέρει στην προστασία του περιβάλλοντος και μόνο ένα 20% ευαισθητοποιείται απέναντι σε αυτό. Ο άνθρωπος, επίσης, κατασκευάζει πολυτελή σπίτια μέσα στο δάσος, γιατί θέλει να επιδεικνύει τα πλούτη του. Αυτό ονομάζεται ματαιοδοξία. Όταν συνειδητοποιήσει πόσο έχει καταστρέψει τη φύση και ότι δεν μπορεί να την επαναφέρει στην αρχική της κατάσταση, θα είναι πλέον πολύ αργά και δεν θα μπορεί να κάνει τίποτα. Όμως υπάρχει και η θετική πλευρά των πραγμάτων. Δηλαδή έχουν δημιουργηθεί περιβαλλοντικές οργανώσεις (π.χ. WWF, Αρκτούρος) που βοηθούν στην ευαισθητοποίηση των ανθρώπων σε σχέση με το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος. Κάνοντας ανακύκλωση, συμβάλλουμε στην προσπάθεια να καλυτερεύσει ο τόπος που ζούμε. Αν βοηθήσουμε όλοι στην προστασία του περιβάλλοντος, ο καθένας με τον τρόπο του, η ζωή μας θα καλυτερεύσει.»

Σημαντικό υπήρξε το γεγονός ότι οι μαθητές μετά το πέρας της συγκεκριμένης διαδικασίας, συνειδητοποίησαν ότι η προστασία του περιβάλλοντος δεν είναι ένα θέμα που αφορά μόνο τους ενήλικους και πως και οι ίδιοι φέρουν ευθύνη ως προς την προστασία και την καταστροφή του. Κατέληξαν, λοιπόν, να προτείνουν διάφορους τρόπους προκειμένου να καλυτερεύσουν το περιβάλλον στο οποίο περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους, δηλαδή την τάξη και το σχολείο τους. Κατέγραψα τις προτάσεις τους στον πίνακα της τάξης και τελικά οι μαθητές μου πρότειναν να δημιουργήσουμε ένα «Περιβαλλοντικό Συμβόλαιο», το οποίο θα υπέγραφαν όλοι οι μαθητές και με αυτό τον τρόπο θα δεσμεύονταν κατά κάποιο τρόπο να το ακολουθούν. Θεώρησα την πρότασή τους ενδιαφέρουσα και δέχτηκα. Το «Περιβαλλοντικό Συμβόλαιο» περιελάμβανε τα εξής:



«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ»

- ✿ Χρησιμοποιούμε τον έναν κάδο της τάξης μας ως κάδο ανακύκλωσης.
- ✿ Ελέγχουμε καθημερινά τα θρανία μας και πετάμε τα απορρίμματά μας στον κάδο.
- ✿ Διατηρούμε καθαρά τα θρανία μας και το πάτωμα της τάξης μας.
- ✿ Εξοικονομούμε ενέργεια σβήνοντας τα φώτα της τάξης μας, όταν δεν είναι απαραίτητα.
- ✿ Εξοικονομούμε νερό, κλείνοντας τις βρύσες στο προαύλιο, όταν δεν τις χρησιμοποιούμε.
- ✿ Ποτίζουμε τα φυτά στο προαύλιο με το νερό που δεν θέλουμε πλέον να καταναλώσουμε και στη συνέχεια πετάμε το μπουκαλάκι στον κάδο ανακύκλωσης.



«ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ
ΕΜΠΕΙΡΙΑ» (2^ο μέρος)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 8 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

Μετά από τη λήξη της παραπάνω διδασκαλίας, παρατηρώντας τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών, διαπίστωσα πως τηρούσαν το «Περιβαλλοντικό Συμβόλαιο» που είχαν υπογράψει και πως σε κάθε ευκαιρία που τους δινόταν, κυρίως μέσω των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος της ΣΤ΄ τάξης, χρησιμοποιούσαν όσα ειώθηκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης διδασκαλίας, προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν για θέματα που αφορούσαν την προστασία ή τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Ωστόσο, μετά από περίπου δύο μήνες χρειάστηκε να επαναλάβουμε τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας για το ίδιο θέμα (την προστασία του περιβάλλοντος), γιατί διαπίστωσα πως οι μαθητές συνέχιζαν να εκφράζουν κάποιες στερεότυπες απόψεις απέναντι στη σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον, οι οποίες χρειάζονταν περαιτέρω επεξεργασία και μετασχηματισμό. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η συγκεκριμένη διδασκαλία.

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, επεξεργαστήκαμε ένα κείμενο με τίτλο «Ωρες με τη μητέρα μου», στο οποίο ένα παιδί που ζει σε κάποιο νησί περιγράφει τη μητέρα του με εικόνες παρμένες από τη φύση. Κατά την ανάλυση του κειμένου, μία μαθήτρια εξέφρασε την εξής άποψη: «*Το παιδί περιγράφει τη μητέρα του χρησιμοποιώντας πολύ ωραίες εικόνες από τη φύση, αλλά αυτό είναι λογικό γιατί το ίδιο ζει στη φύση*». Με αφορμή το συγκεκριμένο σχόλιο, ένας άλλος μαθητής είπε: «*Εμείς που ζούμε στην πόλη δεν έχουμε τις ίδιες εικόνες και δεν έχουμε καμία σχέση με τη φύση, άρα δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε τέτοια περιγραφή*». Οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν μία ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη ζωή στην περιφέρεια, λέγοντας πως ευχαρίστως θα εγκατέλειπαν την πόλη και θα ζούσαν άνετα στην περιφέρεια προκειμένου να απολαμβάνουν τα αγαθά της φύσης και να αναπνέουν καθαρό οξυγόνο. Επίσης, επέμεναν πως οι κάτοικοι των πόλεων ευθύνονται για ολόκληρη την περιβαλλοντική καταστροφή του πλανήτη, καθώς δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την προστασία του περιβάλλοντος, παρά μόνο για το συμφέρον τους και για την αύξηση του κέρδους τους από το χτίσιμο πολυκατοικιών και τη λειτουργία

εργοστασίων. Από την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι μαθητές, λίγοι στο σύνολό τους, δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν να ζουν στην περιφέρεια γιατί τους αρέσει η πόλη, ακόμα κι αν δεν βρίσκονται σε στενή επαφή με τη φύση. Η γνώμη αυτή δημιούργησε ένα κλίμα αντιπαράθεσης μεταξύ των μαθητών, χωρίς κάποια από τις δύο πλευρές να μπορεί να επιχειρηματολογήσει για τις απόψεις της. Παρατηρώντας το ενδιαφέρον που εξέφρασαν οι μαθητές για τη διαφορά του τρόπου ζωής στην πόλη και στην περιφέρεια και ταυτόχρονα τη στερεότυπη άποψη πως μόνο στην περιφέρεια υπάρχει πραγματική ποιότητα ζωής, η οποία είναι κατά κάποιο τρόπο εξασφαλισμένη για τους κατοίκους αυτών των περιοχών, καθώς και το γεγονός ότι δεν ήταν σε θέση να υποστηρίξουν τις απόψεις τους με πειστικά επιχειρήματα, τους πρότεινα να μελετήσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ζωής στην πόλη και στην περιφέρεια αντίστοιχα, με στόχο να εντοπίσουμε τρόπους με τους οποίους μπορούμε να καλυτερεύσουμε την ποιότητα της ζωής μας όπου κι αν κατοικούμε.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών (διάρκεια 45 λεπτά).

Αφού ζήτησα από τους μαθητές να χωριστούν στις έξι (6) ομάδες τους, τους ζήτησα να συζητήσουν μεταξύ τους και να γράψουν σε δύο παραγράφους *ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ζωής στην πόλη και στην περιφέρεια*. Οι απαντήσεις των ομάδων είναι οι εξής:

1^η ομάδα:

«Τα μειονεκτήματα της πόλης είναι ότι έχει φοβερή ηχορύπανση και πολλά καυσαέρια. Επίσης, μερικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τα οχήματά τους και για κοντινές αποστάσεις. Υπάρχει μείωση δέντρων και τα εργοστάσια ρυπαίνουν τη θάλασσα. Τα πλεονεκτήματα της πόλης είναι τα εξής: Είμαστε πιο κοντά στις συγκοινωνίες, παρόλο που δεν τις χρησιμοποιούμε, έχει πιο πολλά μαγαζιά για να ικανοποιούμε τις ανάγκες μας και στην πόλη υπάρχουν πιο πολλές «πολυτέλειες», όπως κέντρα διασκέδασης, νοσοκομεία κτλ.

Τα πλεονεκτήματα της περιφέρειας είναι ότι οι άνθρωποι ζουν πιο κοντά στη φύση και έχουν μεγαλύτερη κοινωνικότητα. Επίσης, υπάρχει πιο πολύ πράσινο, λιγότερη κίνηση στους δρόμους, λιγότερα καυσαέρια και λιγότερη εγκληματικότητα. Τα μειονεκτήματα της περιφέρειας είναι ότι δεν υπάρχουν πολλά μαγαζιά για να ικανοποιήσεις τις ανάγκες σου, δεν βρίσκεις εύκολα συγκοινωνίες και νοσοκομεία, φάρμακα κτλ. Επίσης, τα μικρά παιδιά είναι πολλές φορές απομονωμένα και δεν μπορούν να πηγαίνουν εύκολα στο

σχολείο. Οι μεγάλοι δεν μπορούν να βρουν εύκολα δουλειές και ειδικά στα σημερινά χρόνια που είναι έτσι κι αλλιώς δύσκολο να βρεις.»

2^η ομάδα:

«Τα πλεονεκτήματα της ζωής στην πόλη είναι ότι υπάρχουν πολλά μαγαζιά, οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν σπίτια και η πόλη έχει περισσότερα σχολεία απ' ό,τι η περιφέρεια. Τα μειονεκτήματα της πόλης είναι ότι τα δέντρα είναι αρκετά μειωμένα, υπάρχουν πολλές πολυκατοικίες, υπάρχει αύξηση των καυσαερίων και οι άστεγοι έχουν αυξηθεί. Κατά τη γνώμη μας, πιστεύουμε πως τα μειονεκτήματα της πόλης είναι αρκετά περισσότερα και τα πλεονεκτήματα είναι λιγότερα, όμως αυτό πρέπει να το αλλάζουμε.

Η ζωή στην περιφέρεια έχει πολλά μειονεκτήματα αλλά και πλεονεκτήματα. Τα μειονεκτήματα είναι ότι δεν υπάρχουν πολλά μαγαζιά, τα σχολεία είναι ελάχιστα, δεν υπάρχουν μέσα μαζικής μεταφοράς, οι περισσότερες περιοχές δεν έχουν τα δικά τους σχολεία και τα παιδιά αναγκάζονται να πηγαίνουν με πούλμαν σε μία άλλη περιοχή που έχει σχολείο. Υπάρχουν όμως και αρκετά πλεονεκτήματα. Όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους, οι άνθρωποι έχουν τις δικές τους καλλιέργειες και δεν χρειάζεται να πηγαίνουν στο σούπερ μάρκετ, δεν υπάρχει η ηχορύπανση όσο υπάρχει στην πόλη και δεν υπάρχουν πολυκατοικίες. Τέλος, πιστεύουμε πως η ζωή στην περιφέρεια είναι αρκετά καλή, αλλά έχει και κάποια ελαττώματα.»

3^η ομάδα:

«Οι άνθρωποι της πόλης που είναι ευαισθητοποιημένοι, προστατεύουν τη φύση άμεσα και έμμεσα. Κάνουν αναδασώσεις, φτιάχνουν εθνικούς δρυμούς και πάρκα. Από την άλλη μεριά, άλλοι άνθρωποι καταστρέφουν το περιβάλλον με την υπερβολική θήρευση και αλιεία ή καίγοντας δάση και κόβοντας δέντρα σκόπιμα. Κάποιοι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται καθόλου για το φυσικό περιβάλλον και το οικοσύστημα που ζουν, ενώ κάποιοι άλλοι που είναι ευαισθητοποιημένοι, αναπτύσσουν αντικειμενικά άριστη σχέση με τον τόπο τους.

Στην περιφέρεια υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Πλεονεκτήματα είναι ότι δεν υπάρχουν πολλά καυσαέρια, ούτε πολυάριθμα αυτοκίνητα. Οι άνθρωποι γνωρίζονται περισσότερο μεταξύ τους απ' ό,τι στην πόλη και είναι πολύ φιλικοί. Δεν συμβαίνουν ληστείες και απαγωγές. Επίσης, όλοι είναι πιο ήρεμοι. Τα μειονεκτήματα είναι ότι ο κόσμος είναι πιο απομονωμένος και απομακρυσμένος από τον πολιτισμό και δεν ενημερώνεται για το τι συμβαίνει έξω από την περιφέρεια. Οι δουλειές είναι

λιγοστές και σκληρές. Δεν υπάρχουν πολλά μαγαζιά, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να πηγαίνουν στην πόλη για τις αγορές τους, Το εκπαιδευτικό σύστημα των σχολείων δεν είναι και τόσο οργανωμένο. Έτσι, καταλαβαίνουμε ότι η ζωή στην περιφέρεια έχει τις δυσκολίες της, αλλά είναι ωραίο μέρος για να ζεις.»

4^η ομάδα:

«Τα πλεονεκτήματα των ανθρώπων που ζουν στην πόλη είναι πως οι ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι για να βοηθήσουν τη φύση κάνουν αναδασώσεις, δεντροφυτεύσεις, γίνονται μέλη σε κοινωφελείς οργανώσεις, βοηθάνε με υλικά ή ηθικά μέσα τους εθνικούς δρυμούς και κάνουν ανακύκλωση ή κομποστοποίηση. Τα μειονεκτήματα είναι πως οι άνθρωποι που ζουν στις πόλεις αναπτύσσουν επιφανειακή σχέση με τη φύση. Την χρησιμοποιούν περισσότερο διακοσμητικά, ξεχνώντας ότι αυτή τους προσφέρει οξυγόνο, σκιά, αγαθά κτλ. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι φυτεύουν δέντρα στα πεζοδρόμια για ομορφιά, όμως δεν καταλαβαίνουν ότι αυτά τα δέντρα δεν μπορούν να αναπτυχθούν σωστά.

Οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια επικοινωνούν περισσότερο με τους συγχωριανούς τους. Αλληλοβοηθούνται και αλληλοεπηρεάζονται, γιατί είναι όλοι μία οικογένεια. Προσέχουν περισσότερο τη φύση, γιατί έχουν καταλάβει ότι η φύση είναι το μέρος που ζουν. Από τη φύση παίρνουν ό,τι χρειάζονται και στην ποσότητα που χρειάζονται. Επίσης, εκεί δεν υπάρχει τόση εγκληματικότητα, γιατί στην περιφέρεια όλοι είναι αγαπημένοι. Τα μειονεκτήματα είναι ότι στην περιφέρεια δεν υπάρχουν τόσες ανέσεις. Δεν υπάρχουν πολλά μαγαζιά, μέσα μεταφοράς και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη. Η τεχνολογία δεν υπάρχει και αυτοί οι άνθρωποι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν πραγματικά με τους ανθρώπους στην πόλη. Επίσης, είναι πολύ δύσκολη η μετακίνησή τους, η εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική και οι λογαριασμοί τους δεν πληρώνονται άμεσα.»

5^η ομάδα:

«Το πλεονέκτημα των ανθρώπων που ζουν στην πόλη είναι τα αυτοκίνητα, γιατί τους βοηθούν να μετακινούνται εύκολα, ενώ το μειονέκτημά τους είναι ότι τα αυτοκίνητα βγάζουν καυσαέρια τα οποία μειώνουν το οξυγόνο και μολύνουν το περιβάλλον.

Οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια έχουν συνδέσει τη ζωή τους με τη φύση, επομένως έχουν πολλά πλεονεκτήματα και λίγα μειονεκτήματα. Κάποια πλεονεκτήματα είναι πως δεν καταστρέφουν τη φύση και πως εκεί δεν υπάρχουν πολλά αυτοκίνητα που

βγάζουν καυσαέρια τα οποία μολύνουν το περιβάλλον. Κάποια μειονεκτήματα είναι πως ίσως κάποιοι άνθρωποι από αυτούς καταστρέφουν τα δάση για να χτίσουν πολυτελή σπίτια και για να καλύψουν τις ανάγκες τους.»

6^η ομάδα:

«Τα πλεονεκτήματα του να ζει κάποιος στην πόλη είναι τα εξής: Υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία τροφίμων, ρούχων, αντικειμένων κτλ. Οι δρόμοι στις πόλεις είναι πιο εξυπηρετικοί και εύκολοι για τη μετακίνηση, γιατί οι άνθρωποι τους έχουν φτιάξει με πιο καλά υλικά. Τα μειονεκτήματα όταν ζει κάποιος στην πόλη είναι τα εξής. Μειώνεται το οξυγόνο από τα πολλά καυσαέρια που δημιουργούνται από τα οχήματα. Επίσης όταν ζούμε στην πόλη δεν υπάρχει τόση εμπιστοσύνη μεταξύ μας όπως στην επαρχία, π.χ. αν μας ληστέψουν ο διπλανός μας θα τρομάξει και θα φανεί αδιάφορος. Οι περιπτώσεις απαγωγής στην πόλη είναι πιο πολλές απ' ό,τι στο χωριό.

Τα πλεονεκτήματα του να ζει κάποιος στην περιφέρεια είναι τα εξής: Υπάρχει περισσότερο οξυγόνο από τα δάση, αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, υπάρχουν βιολογικά φρούτα και λαχανικά χωρίς ίχνη φυτοφαρμάκων, τα παιδιά κάνουν περιπάτους μέχρι αργά το βράδυ, χωρίς τον φόβο διαφόρων ατυχημάτων. Τα μειονεκτήματα του να ζει κάποιος στην περιφέρεια είναι τα εξής: Τον χειμώνα που κάνει πολύ κρύο είναι πιο λίγες οι πιθανότητες να ζεσταθείς, οι δουλειές δεν είναι καλές, δηλαδή δεν βγάζεις πολλά χρήματα. Αν σπουδάσει κάποιος στην περιφέρεια τα μόριά του για κάποια δουλειά είναι κατώτερα από κάποιον που έχει σπουδάσει στην πόλη. Είναι δύσκολη η μετακίνηση στα νοσοκομεία, στα σχολεία κτλ.»

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν.

Αφού μελέτησα τις απαντήσεις και των έξι ομάδων, παρατήρησα ότι τους απασχολούν δύο βασικά υποθέματα σε σχέση με τη ζωή στην πόλη και στην περιφέρεια. Αυτά είναι τα εξής:

- α) Η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος που ζει στην πόλη και ο άνθρωπος που ζει στην περιφέρεια με τη φύση.*
- β) Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους στην πόλη και στην περιφέρεια.*

Προκειμένου να προσεγγίσουμε ολιστικά και κριτικά τα παραπάνω θέματα, διατύπωσα συμπληρωματικά τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

A) Οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια αναπτύσσουν πάντα θετική σχέση με το φυσικό τους περιβάλλον;

B) Γιατί το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι άνθρωποι επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης (διάρκεια 10 λεπτά).

Σε αυτό το στάδιο παρουσίασα στους μαθητές εννέα (9) έργα τέχνης (τρεις πίνακες ζωγραφικής, τέσσερις φωτογραφίες και αποσπάσματα από δύο κινηματογραφικά έργα), σχετικά με το θέμα που επεξεργαζόμαστε, και τους άφησα να επιλέξουν ανά ομάδα ποιο έργο τέχνης θα ήθελαν να επεξεργαστούμε. Τα έργα τέχνης που επέλεξα ήταν τα εξής:

1. «Οι άθλοι του Αλέξανδρου» (Rene Magritte, 1958).
2. «Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας» (λεπτομέρεια) (Θεόφιλος, 1928-1934).
3. «Au Temps d' Harmonie ("During the Time of Harmony")» (Paul Signac, 1893).
4. «Homage to Rene Magritte» (Tata_Aka_T, 2007).
5. «Σκάλες υπηρεσίας» (Ιάσων Αποστολίδης, 1965).
6. Naoya Hatakeyama 2 (Εκθεση φωτογραφίας "Natural Stories").
7. Naoya Hatakeyama 3 (Εκθεση φωτογραφίας "Natural Stories").
8. Αποσπάσματα από το κινηματογραφικό έργο του Akira Kurosawa «Dreams».
9. Αποσπάσματα από το κινηματογραφικό έργο του Michelangelo Antonioni «Deserto Rosso».

Οι πέντε από τις έξι ομάδες επέλεξαν να επεξεργαστούμε τον πίνακα του Rene Magritte «Οι άθλοι του Αλέξανδρου», γιατί – όπως είπαν – δείχνει την αρνητική σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον ακόμα και όταν ο ίδιος βρίσκεται στη φύση, όπως για παράδειγμα στο δάσος που δείχνει το συγκεκριμένο εικαστικό έργο. Η έκτη ομάδα επέλεξε να επεξεργαστούμε τη φωτογραφία του Ιάσονος Αποστολίδη «Σκάλες υπηρεσίας». Λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας, πρότεινα στους μαθητές να επεξεργαστούμε μόνο τον συγκεκριμένο πίνακα και όχι και τη φωτογραφία. Οι μαθητές συμφώνησαν σε αυτό, γιατί είχαν ήδη ενθουσιαστεί με την ιδέα να επεξεργαστούμε και κάποια αποσπάσματα από τα κινηματογραφικά έργα. Μάλιστα, οι ίδιοι πρότειναν να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο στην επεξεργασία των κινηματογραφικών έργων και λιγότερο στην ανάλυση του πίνακα, γιατί κατά την

προηγούμενη φάση της συγκεκριμένης διδασκαλίας είχαν έρθει σε επαφή με τις τέχνες της ζωγραφικής, της φωτογραφίας και της λογοτεχνίας, αλλά όχι με αυτήν του κινηματογράφου.

Τα παραπάνω έργα τέχνης δίνουν πολλά εναύσματα για να μελετήσουν οι μαθητές σε βάθος τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Ιδιαίτερα τα αποσπάσματα από τα κινηματογραφικά έργα παρουσιάζουν τόσο τη σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζει και ταυτόχρονα τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Ταυτόχρονα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα για να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως προσομοίωση κατάστασης και μελέτη περίπτωσης, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν τις οριζόντιες ικανότητες της ενσυναίσθησης και της δημιουργικότητας. Με βάση, λοιπόν, το αρχικό ερώτημα και τα κριτικά ερωτήματα, που αναφέρουμε παραπάνω, περάσαμε στην επεξεργασία των έργων τέχνης (βλ. τα έργα τέχνης στο τέλος του Παραρτήματος).

	ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
		A	B
1	Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας (λεπτομέρεια)	✓	✓
2	Οι άθλοι του Αλέξανδρου	✓	
3	Au temps d' harmonie	✓	✓
4	Σκάλες υπηρεσίας		✓
5	Hommage to Rene Magritte		✓
6	Naoya Hatakeyama 2	✓	
7	Naoya Hatakeyama 3	✓	
8	«Dreams»	✓	
9	«Deserto Rosso»		✓

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης (5 διδακτικές ώρες).

Στο συγκεκριμένο στάδιο, αρχίσαμε από την επεξεργασία του έργου «Οι άθλοι του Αλέξανδρου» του Rene Magritte. Η επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου διήρκησε μία (1) διδακτική ώρα. Για την επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου, χρησιμοποιήσαμε τα βασικά στάδια της μεθόδου του Perkins.

Στο συγκεκριμένο στάδιο διδασκαλίας, προκειμένου να επεξεργαστούμε τα αποσπάσματα από τα δύο κινηματογραφικά έργα, επέλεξα να χρησιμοποιήσω ως εκπαιδευτικές τεχνικές την προσομοίωση κατάστασης και τη μελέτη περίπτωσης. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα τις συγκεκριμένες τεχνικές ήταν οι εξής:

- Μέσω αυτών των τεχνικών οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, αφού διεισδύουν πρακτικά σε ένα ορισμένο θέμα που τους παρουσιάζεται, προτείνοντας πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισής του, χρησιμοποιώντας κατά βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση των μαθητών, αφού αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους, προετοιμάζονται για την αξιοποίηση νέων εμπειριών, οι οποίες ενδεχομένως να τους φανούν χρήσιμες στη μελλοντική τους ζωή (Dewey στο Κόκκος, 2005: 63). Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι σύμφωνα και με τον Jarvis, τόσο η προσομοίωση κατάστασης όσο και η μελέτη περίπτωσης προσφέρουν στους μαθητές δευτερογενείς εμπειρίες, αφού οι ίδιοι βιώνουν έμμεσα την εμπειρία μίας κατάστασης και μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην επίλυσή της, τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, τις προσωπικές τους αντιδράσεις, καθώς και τα συναισθήματά τους απέναντι σε αντίστοιχες καταστάσεις (Jarvis στο Κόκκος, 2005: 61 – 62).
- Οι τεχνικές αυτές αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των μαθητών γιατί βασίζονται στην προσέγγιση μίας προβληματικής κατάστασης από διαφορετικές οπτικές γωνίες, στην ανταλλαγή απόψεων, στην ενεργητική ακρόαση των υπολοίπων απόψεων και στον σχολιασμό τους, στην προσπάθεια εύρεσης μίας κοινής λύσης, η οποία να ικανοποιεί – κατά το δυνατόν – όλους τους εμπλεκόμενους. Υπέθεσα, λοιπόν, πως οι μαθητές θα βρεθούν μπροστά σε κάποια προσωπικά τους διλήμματα, τα οποία θα ανακύψουν έχοντας ως έναυσμα τις υποτιθέμενες προβληματικές καταστάσεις που θα τους παρουσιαστούν, πως θα εκφράσουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα και ενδεχομένως να διαφωνήσουν, αλλά σε κάθε περίπτωση θα

καταλήξουν σε έναν κοινό τρόπο αντιμετώπισης του θέματος μέσω ενός δημοκρατικού διαλόγου. Με αυτόν τον τρόπο θα ασκηθούν στην ουσιαστική και δημοκρατική διαπραγμάτευση ενός θέματος με στόχο την επίλυσή του, χωρίς κάποια πλευρά να νιώθει αδικημένη, γεγονός το οποίο αποτελεί, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης (Brookfield, 2012).

α) ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
(ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ)

Την επόμενη εβδομάδα, προχωρήσαμε στην επεξεργασία ενός αποσπάσματος από το κινηματογραφικό έργο “Dreams” του Kurosawa. Αφού οι μαθητές παρακολούθησαν το απόσπασμα της ταινίας, αρχικά το αναλύσαμε με τα στάδια του Visible Thinking για οικονομία χρόνου. Στη συνέχεια παρακολουθήσαμε το απόσπασμα άλλη μία φορά και κατόπιν προχωρήσαμε σε μία προσομοίωση κατάστασης.

«Φανταστείτε πως ο πατέρας του παιδιού είναι κάτοχος της εταιρείας η οποία εκμεταλλεύεται τη συγκεκριμένη δασική περιοχή. Το παιδί γυρίζοντας από τον οπωρώνα των ροδακινιών στο σπίτι του, βρίσκει τους γονείς του και την αδερφή του να τον περιμένουν. Μόλις τους συναντά, αρχίζει να παραπονείται και να κατηγορεί τους γονείς του, και κυρίως τον πατέρα του, για την καταστροφή του οπωρώνα. Ο πατέρας του προσπαθεί να δικαιολογηθεί και η μητέρα με την αδερφή του να τον καθησυχάσουν, αλλά το αγόρι είναι πάρα πολύ στενοχωρημένο και δεν είναι διατεθειμένο να ακούσει τίποτα. Μετά από πολύωρη λογομαχία, όλοι κλείνονται στα δωμάτιά τους, φανερά ενοχλημένοι από το περιστατικό. Να γράψετε το προσωπικό ημερολόγιο του αγοριού, της αδερφής του και του πατέρα, το οποίο υποτίθεται πως έγραψαν το ίδιο βράδυ πριν κοιμηθούν.»

Σημείωση: Λόγω του μεγάλου αριθμού των παιδιών της τάξης και κατ' επέκταση και των ομάδων τους, ανέλαβαν τον κάθε ρόλο δύο ομάδες. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις απαντήσεις των τριών ομάδων.

Αγόρι:

«Αγαπητό ημερολόγιο,

Γύρισα στο σπίτι πολύ κουρασμένος, μπερδεμένος και κυρίως εκνευρισμένος. Ο οπωρώνας μου καταστράφηκε... Και εκτός από αυτό, οι γονείς μου δεν με καταλαβαίνουν! Προσπάθησα να τους εξηγήσω... Προσπάθησα να τους δώσω να καταλάβουν ότι καταστρέφουν το σπίτι μας. Καταστρέφουν τη ζωή και τα συναισθήματά μου! Σε αυτόν τον οπωρώνα μεγάλωσα, έζησα κι έγινα φίλος με τα δέντρα... Τους είπα και για το κορίτσι με τα ροζ ρούχα και με τα κουδουνάκια που με οδήγησε στο δάσος. Επίσης, τους είπα και για τις περίεργες κούκλες που χόρευαν. Αλλά δεν με πίστεψαν! Λένε πως είδα ένα απλό όνειρο. Μήπως αυτό είναι αλήθεια; Μήπως είμαι απλά ονειροπόλος;» (4^η ομάδα)

Σχόλιο πατέρα (2^η ομάδα): «Τελικά θα πρέπει να κλείσω την εταιρεία!»

Σχόλιο αδερφής (1^η ομάδα): «Λέει συνέχεια ασυναρτησίες! Τελικά είναι ονειροπόλος.»

Αδερφή του αγοριού:

«Αγαπητό μου ημερολόγιο,

Σήμερα έγιναν στο σπίτι πολύ περίεργα πράγματα. Για παράδειγμα το πρωί ενώ έπαιζα πολύ καλά με τις φίλες μου, ξαφνικά ο αδερφός μου μπήκε στο δωμάτιο κρατώντας έξι γλυκά αντί για πέντε και λέγοντας ασυναρτησίες, έφυγε τρέχοντας στο δάσος. Ύστερα, όταν γύρισε από το δάσος άρχισε να κατηγορεί τους γονείς μας που έκοψαν τον οπωρώνα. Από τότε υπήρξε πολύς εκνευρισμός στο σπίτι και έτσι αναγκάστηκα να κλειστώ στο δωμάτιό μου! Όμως δεν έχω καταλάβει γιατί τσακόνονταν τόση ώρα, ούτε γιατί πήγα στο δωμάτιό μου...» (1^η ομάδα)

Σχόλιο πατέρα (2^η ομάδα): «Δεν την νοιάζει τίποτε άλλο, παρά μόνο να περνάει η ίδια καλά!»

Σχόλιο αγοριού (3^η ομάδα): «Δεν νοιάζεται για κανέναν, παρά μόνο για τον εαυτό της!»

Πατέρας:

«Του παιδιού μου του αρέσουν πάρα πολύ οι οπωρώνες και εμείς τους καταστρέψαμε λόγω της δουλειάς μας. Πρέπει να κάνω κάτι για να ξεχάσει τις ροδακινιές. Έπρεπε να δικαιολογηθώ στο παιδί μου γι' αυτό που κάνω και πρέπει να βρω επιχειρήματα για να πω στο παιδί μου για τη ζημιά που κάναμε στους οπωρώνες. Έπρεπε να του είχαμε αφήσει λίγες ροδακινιές...» (6^η ομάδα)

Σχόλιο αγοριού (3^η ομάδα): «Με καταλαβαίνει ή υποκρίνεται; Όλο λέει «πρέπει» αλλά δεν κάνει τίποτα!»

Σχόλιο αδερφής (1^η ομάδα): «Έτσι είναι η δουλειά μας, από αυτό ζούμε! Δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτε άλλο!»

Στη συνέχεια καταγράψαμε τα σχόλια που έκαναν οι ομάδες στον πίνακα της τάξης και συζητήσαμε στην ολομέλεια το πόσο σημαντικό είναι να συζητάμε πολιτισμένα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και να προσπαθούμε να βρούμε μία κοινή λύση. Οι μαθητές είπαν συγκεκριμένα ότι στην προκειμένη περίπτωση θα πρέπει να βρουν μία μέση λύση στο θέμα αυτό, ώστε να είναι όλοι ευχαριστημένοι. Στην περίπτωση που δεν το κάνουν αυτό, το πρόβλημα δεν πρόκειται να λυθεί πραγματικά και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα στο μέλλον να ξανασακωθούν. Επίσης συζητήσαμε ότι είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζουμε μια προβληματική κατάσταση την ώρα που εμφανίζεται, παρά αργότερα και ότι δεν ωφελεί να προτείνουμε ακραίες λύσεις, γιατί δεν πρόκειται ποτέ να καταλήξουμε σε μία κοινή λύση. Συγκεκριμένα, θεώρησαν ακραία και ουτοπική την αντιμετώπιση της κατάστασης με το κλείσιμο του εργοστασίου. Ένας μαθητής είπε: «Είναι σαν να κοροϊδεύει το ίδιο του το παιδί. Του είπε πως θα κλείσει το εργοστάσιο, ενώ γνωρίζει πως ποτέ δεν θα έκανε κάτι που να του προκαλέσει τόσο μεγάλη οικονομική ζημιά.»

Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές πρότειναν τις εξής λύσεις για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης προβληματικής κατάστασης:

- Κατ' αρχάς να μην κλείσει η εταιρεία, γιατί αφενός εκεί δουλεύουν και άλλοι άνθρωποι, τους οποίους θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και αφετέρου από αυτή τη δουλειά ζει η οικογένεια.

- Θα μπορούσαν να αγοράζουν την πρώτη ύλη για το εργοστάσιό τους από κάπου αλλού ή να σκεφτούν τη χρήση κάποιας διαφορετικής πρώτης ύλης, για να μην καταστρέψουν κι άλλο μέρος του δάσους.
- Να σταματήσουν να κόβουν τόσα πολλά δέντρα και να τοποθετήσουν φίλτρα στις καμινάδες για να μειώσουν την ατμοσφαιρική ρύπανση όσο γίνεται.
- Το παιδί να αρχίσει να ασχολείται με κάτι που και να το ευχαριστεί και να ξεχάσει όσο γίνεται τον αγαπημένο του οπωρώνα. Για παράδειγμα, αφού του αρέσουν τόσο πολύ οι ροδακινιές, θα μπορούσε να φυτέψει μία μικρή ροδακινιά στον κήπο τους και να την περιποιείται αυτό προσωπικά.

Συσχέτιση της προσομοίωσης με το πρώτο κριτικό ερώτημα.

Κατόπιν, ζήτησα από τους μαθητές να συσχετίσουν όλα όσα συζητήσαμε με το πρώτο κριτικό ερώτημα (*Οι άνθρωποι που ζουν στην περιφέρεια αναπτύσσουν πάντα θετική σχέση με το φυσικό τους περιβάλλον;*). Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

- Το γεγονός ότι κάποιοι άνθρωποι ζουν στην περιφέρεια δεν σημαίνει πως υποχρεωτικά θα αναπτύσσουν θετική σχέση με το περιβάλλον που ζουν. Μπορεί κάποιοι να επωφεληθούν από τη λειτουργία ενός εργοστασίου και να καταστρέψουν όλα όσα τους προσφέρει η φύση.
- Δεν έχει σημασία το πού ζούμε αλλά το πώς συμπεριφερόμαστε στην ίδια τη φύση. Αυτοί που ζουν κοντά στη φύση πολλές φορές θεωρούν δεδομένο πως δεν πρόκειται να καταστραφεί ό,τι κι αν κάνουν. Μία μαθήτρια είπε συγκεκριμένα πως στο χωριό της δεν κάνουν ανακύκλωση και μάλιστα κάποιοι καίνε τα σκουπίδια και μυρίζει πολύ άσχημα. Μολύνουν την ατμόσφαιρα και δεν ενδιαφέρονται καθόλου.
- Μερικοί άνθρωποι που ζουν στην πόλη είναι πολύ πιο συνειδητοποιημένοι απέναντι στην προστασία της φύσης, γιατί μάλλον καταλαβαίνουν πως κάποια στιγμή αυτή θα σταματήσει να μας προσφέρει τα αγαθά της.
- Θα πρέπει όλοι μας να προσπαθούμε να καλυτερεύσουμε τη ζωή μας όπου κι αν ζούμε.
- Όταν απειλείται η φύση, απειλούμαστε όλοι μας.

β) ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
(ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ)

Την επόμενη ημέρα, παρακολουθήσαμε τέσσερα (4) αποσπάσματα από την ταινία του Michelangelo Antonioni «Deserto Rosso» και στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μία μελέτη περίπτωσης. Αρχικά ζήτησα από τους μαθητές να χωριστούν στις ομάδες τους και τους έθεσα το εξής ερώτημα: «Πιστεύετε πως το περιβάλλον που ζουν οι άνθρωποι επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις μεταξύ τους σχέσεις;». Όλες οι ομάδες είπαν πως το περιβάλλον επηρεάζει κατά κύριο λόγο τη συμπεριφορά μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους, αλλά δεν μπορούσαν να τεκμηριώσουν την άποψή τους με επιχειρήματα. Στη συνέχεια λοιπόν, τους ζήτησα να παρακολουθήσουν προσεκτικά τέσσερα αποσπάσματα από την ταινία «Deserto Rosso» και να προσπαθήσουν να βρουν στοιχεία που να τεκμηριώνουν την άποψή τους, εστιάζοντας:

- α) Στον τρόπο που συμπεριφέρεται η μητέρα.
- β) Στον τρόπο που συμπεριφέρεται ο πατέρας – σύζυγος.
- γ) Στο περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί.
- δ) Στο πώς ένιωθε η μητέρα στον τόπο που πέρασε τα παιδικά της χρόνια και πώς νιώθει στο περιβάλλον που ζει αυτή τη στιγμή.

Οι μαθητές παρακολούθησαν το κάθε απόσπασμα από δύο φορές και αναλύσαμε τα συγκεκριμένα αποσπάσματα με βάση τη μέθοδο του Visible Thinking, λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους σε σχέση με τα παραπάνω στοιχεία ήταν οι εξής:

Σε ό,τι αφορά στη μητέρα:

- Νιώθει άβολα στο μέρος που αναγκαστικά ζει, ίσως ντρέπεται για την καταστροφή που προκαλεί το εργοστάσιο στο οποίο εργάζεται ο άντρας της.
- Δεν της αρέσει το περιβάλλον στο οποίο ζει, αλλά αφενός δεν κάνει κάτι για να το αλλάξει και αφετέρου έχει ενσωματωθεί με τους υπόλοιπους που το καταστρέφουν, γιατί ακόμα και αυτή πετάει το περιτύλιγμα από το φαγητό της στο έδαφος, αντί σε έναν κάδο.

- Θέλει να κάνει κάτι για να ξεφύγει το μυαλό της από το μέρος που ζει, αλλά δεν ξέρει τι ακριβώς (π.χ. παίρνει δίπλωμα αυτοκινήτου, θέλει να φτιάξει ένα δικό της μαγαζί χωρίς να ξέρει τι ακριβώς θέλει να πουλάει). Όλα αυτά δηλώνουν πως δεν είναι ικανοποιημένη από τη ζωή της.
- Λαμβάνοντας υπόψη μας το μέρος που πέρασε τα παιδικά της χρόνια, δηλαδή το γεγονός ότι μεγάλωσε στη φύση, ανέπνεε καθαρό αέρα, ένιωθε και ήταν υγιής, έβλεπε άγρια ζώα, καταλαβαίνουμε για ποιο λόγο νιώθει τόσο άσχημα στον τόπο που ζει τώρα και μοιάζει να έχει παραμελήσει την οικογένειά της και να έχει παραιτηθεί από την ίδια της τη ζωή.
- Θα ήθελε και το παιδί της να μεγάλωνε σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον, να μπορεί να κάνει μπάνιο σε καθαρά νερά, να βλέπει άγρια ζώα και να μη ζει κλεισμένο σε ένα διαμέρισμα.

Σε ό,τι αφορά στον πατέρα:

- Μοιάζει να μην ενδιαφέρεται για το πώς νιώθει η γυναίκα του και το μόνο που τον απασχολεί είναι το εργοστάσιο που δουλεύει.
- Έχει συμφέρον από την καταστροφή του περιβάλλοντος, γιατί στην περίπτωση που κλείσει το εργοστάσιο για να σταματήσει η περιβαλλοντική μόλυνση που προκαλεί, αυτός θα μείνει χωρίς δουλειά.

Σε ότι αφορά στο περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί

- Μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον το οποίο στερείται καθαρής ατμόσφαιρας, τα δέντρα είναι ελάχιστα και ξεραμένα και μοιάζει να είναι βρώμικο.
- Μπορεί ακόμα και να παίζει με τις λάσπες που υπάρχουν έξω από το εργοστάσιο, ενώ η μητέρα του στην ηλικία του έκανε μπάνιο σε καθαρή θάλασσα και έπαιζε με την πεντακάθαρη άμμο.
- Του αξίζει να μεγαλώσει σε ένα πιο καθαρό και υγιεινό περιβάλλον.

Κατόπιν, ζήτησα από τους μαθητές να συζητήσουν στις ομάδες τους με ποιον τρόπο θα μπορούσε η συγκεκριμένη οικογένεια να βελτιώσει τη ζωή της, προτείνοντας εφικτές λύσεις. Οι απαντήσεις των ομάδων ήταν οι παρακάτω:

- Από τη στιγμή που είναι ανέφικτο να κλείσει το εργοστάσιο, γιατί αφενός ακόμα και αν συμβεί αυτό μπορεί να ανοίξει στη θέση του ένα νέο εργοστάσιο και αφετέρου ο πατέρας θα χάσει τη δουλειά του και δεν θα μπορεί να συντηρήσει την οικογένειά του, θα μπορούσε ο πατέρας να εισηγηθεί τρόπους μείωσης της ρύπανσης που προκαλεί το εργοστάσιο. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να τοποθετήσουν ειδικά φίλτρα στις καμινάδες του εργοστασίου, να βρουν ένα τρόπο να απομακρύνουν τις τοξίνες από τα απόβλητα του εργοστασίου πριν τα ρίξουν στη θάλασσα ή ακόμα και να τα ανακυκλώνουν ώστε να μην προκαλούν τόση μεγάλη μόλυνση.
- Θα μπορούσαν να κάνουν δεντροφύτευση ακόμα και γύρω από το εργοστάσιο, ώστε να αυξήσουν την ποσότητα του οξυγόνου της ατμόσφαιρας και να ομορφύνουν τον τόπο που ζουν.
- Θα μπορούσαν τα Σαββατοκύριακα να πηγαίνουν στην περιοχή που μεγάλωσε η μητέρα, ώστε το παιδί τους να έχει την ευκαιρία να ζει και σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, αλλά και οι ίδιοι να αλλάζουν παραστάσεις και να «γεμίζουν μπαταρίες», όπως χαρακτηριστικά είτε ένας μαθητής.
- Στην περίπτωση που υπάρχει κάποια διπλανή πόλη που να μην απέχει πολλά χιλιόμετρα από τη δουλειά του πατέρα και ταυτόχρονα να μην έχει υποστεί τόσο μεγάλη περιβαλλοντική καταστροφή, θα μπορούσαν να μετακομίσουν εκεί και ο πατέρας να πηγαίνει στη δουλειά του το πρωί και το απόγευμα να επιστρέφει στο σπίτι του. Με αυτό τον τρόπο το παιδί τους θα μεγάλωνε σε ένα πιο υγιές περιβάλλον και η μητέρα ενδεχομένως να ένιωθε πολύ καλύτερα. Αυτό θα καλυτέρευε και τη σχέση του ζευγαριού.

Συσχέτιση της μελέτης περίπτωσης με το δεύτερο κριτικό ερώτημα.

Τελειώνοντας, ζήτησα από τους μαθητές να συσχετίσουν όλα όσα συζητήσαμε με το δεύτερο κριτικό ερώτημα (*Γιατί το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι άνθρωποι επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;*). Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής:

- Όταν ζούμε σε ένα μολυσμένο περιβάλλον συνηθίζουμε σε αυτό και θεωρούμε φυσικό να το μολύνουμε ακόμα περισσότερο με τη συμπεριφορά μας. Πετάμε σκουπίδια στο πάτωμα και όχι στους κάδους, δεν κάνουμε ανακύκλωση, σταματάμε να ενδιαφερόμαστε για αυτό και σιγά – σιγά νιώθουμε άσχημα χωρίς να ξέρουμε τι φταίει.

- Όταν έχουμε μεγαλώσει κοντά στη φύση και ξαφνικά αναγκαζόμαστε να ζήσουμε σε μία πόλη που δεν υπάρχει πράσινο, μας κακοφαίνεται. Τότε αρχίζουμε να σκεφτόμαστε τι ωραία που περνούσαμε όταν ήμασταν κοντά στη φύση και τελικά παραπονιόμαστε στους άλλους πως δεν είμαστε ευχαριστημένοι. Αυτό όμως δεν θα αλλάξει αν δεν κάνουμε κάτι εμείς οι ίδιοι, π.χ. δέντροφύτευση ή να τοποθετήσουμε φίλτρα στις καμινάδες των εργοστασίων για να μειωθεί η ατμοσφαιρική ρύπανση.
- Το ότι ζούμε στην πόλη δεν σημαίνει πως δεν μπορούμε να πηγαίνουμε σε κάποιο πάρκο ή μια εκδρομή στο βουνό ή στη θάλασσα. Εμείς τα παιδιά δεν φταίμε σε τίποτα για να μην ερχόμαστε σε επαφή με τη φύση.
- Στις πόλεις οι άνθρωποι πιέζονται γιατί υπάρχει κυκλοφοριακό πρόβλημα, ηχορύπανση, αιθαλομίχλη, πολύ καυσαέριο, πολλά σκουπίδια. Θα πρέπει να κάνουν κάτι για να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. Δεν μπορούμε να τα περιμένουμε όλα από τους άλλους.

Εκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών και εμπλουτισμός τους (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).

Στο συγκεκριμένο στάδιο προκειμένου να κάνουμε μία συνολική σύνθεση όλων όσων συζητήθηκαν σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια όλων αυτών των μηνών, ζήτησα από τους μαθητές να ξαναθυμηθούν όλα όσα ειπώθηκαν από την επεξεργασία όλων των έργων τέχνης (των πινάκων των H. Rousseau και Rene Magritte, της φωτογραφίας του Naoya Hatakeyama, των αποσπασμάτων του θεατρικού έργου «Ο θείος Βάνιας» και των αποσπασμάτων των κινηματογραφικών έργων «Deserto Rosso» και «Dreams») και να γράψουν ανά ομάδες ένα νέο κείμενο απαντώντας στο βασικό ερώτημα – έναυσμα: *«Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον;»*. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής:

1^η ομάδα:

«Η σχέση που αναπτύσσει ο σύγχρονος άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον είναι περισσότερο κακή παρά καλή, γιατί το καταστρέφει συνεχώς με κάθε δυνατό τρόπο, νομίζοντας ότι η φύση θα ξαναγεννηθεί από μόνη της. Επίσης, καταστρέφει τα δάση για το δικό του συμφέρον, πιστεύοντας πως έτσι θα δείξει την κυριαρχία του στη φύση. Η

ματαιοδοξία και η πλεονεξία του ανθρώπου τον οδηγούν στην αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος και αυτό είναι απολύτως λογικό, γιατί οι άνθρωποι σε κάθε εποχή σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και τα κέρδη τους.

Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ενεργειών είναι πολλά. Η μείωση των δέντρων που προκαλεί μείωση του οξυγόνου και αύξηση του διοξειδίου του άνθρακα, προκαλεί ταυτόχρονα και την αύξηση της ηχορύπανσης. Επιπροσθέτως, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί επικίνδυνα φυτοφάρμακα για να αυξήσει την παραγωγή του σε κάποια προϊόντα, χωρίς όμως να σκέφτεται την υγεία του. Ιδιαίτερα στα εργοστάσια, που μολύνουν σε μεγάλο βαθμό την ατμόσφαιρα, θα μπορούσαν να τοποθετήσουν ειδικά φίλτρα στις καμινάδες τους και επίσης να απομακρύνουν τα απόβλητά τους σε άλλα μέρη και όχι να τα ρίχνουν στη θάλασσα.

Επίσης, οι άνθρωποι των πόλεων πολλές φορές όταν λένε να κάνουν κάτι σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος, αντί να το κάνουν οι ίδιοι αφήνουν τους υπόλοιπους να το κάνουν. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να κάνουν δεντροφύτευση ακόμα και γύρω από τα εργοστάσια. Επίσης, προτείνουμε οι γονείς να παροτρύνουν τα παιδιά τους για να ασχοληθούν με κάτι σχετικό με το περιβάλλον, για παράδειγμα να φυτέψουν τα ίδια μερικά λουλούδια ή ένα δέντρο και να το βλέπουν να μεγαλώνει.

Αν όλοι ακολουθήσουν αυτά τα βήματα και τις λύσεις που προτείνουμε, θα δημιουργήσουν μία καλή σχέση με το περιβάλλον. Σημαντικό είναι επίσης να αναλαμβάνουν ενεργό δράση προκειμένου να προστατεύσουν το περιβάλλον. Μπορούν να γίνουν μέλη μιας οικολογικής οργάνωσης για την προστασία των ζώων και να δημιουργήσουν εθνικούς δρυμούς. Επίσης, θα πρέπει να σταματήσουν να ρίχνουν τις ευθύνες στους άλλους, πιστεύοντας πως οι ίδιοι με τις πράξεις τους δεν προκαλούν κανενός είδους περιβαλλοντική καταστροφή.»

2^η ομάδα:

«Κατά τη γνώμη μας ο άνθρωπος θα μπορούσε να είχε καλή σχέση με το περιβάλλον, αν το εκμεταλλευόταν με σωστά μέτρα, δηλαδή με το να χρησιμοποιεί λιγότερο το αυτοκίνητό του για κοντινές αποστάσεις και με το να πηγαίνει αν μπορεί με το ποδήλατό του ή με τα πόδια στον προορισμό του. Μπορεί να κατασκευάζει αντί για πολυκατοικίες και εργοστάσια, πλατείες και πάρκα για να αυξηθεί το οξυγόνο και να λιγοστεύσει το καυσαέριο.

Όμως ο άνθρωπος αντί να τα κάνει όλα αυτά για να βοηθήσει το περιβάλλον, το καταστρέφει με τους εξής τρόπους: καταστρέφει τις πλατείες και τα πάρκα και χτίζει

πάνω τους εργοστάσια και πολυκατοικίες. Επίσης, δεν εκμεταλλεύεται τα δάση με σωστό τρόπο και τα καίει.

Ο άνθρωπος δεν σκοπεύει να τελειώσει να καταστρέφει το περιβάλλον, γιατί είναι στη φύση του και στο τέλος θα μείνει μόνο με ένα δέντρο. Επομένως, για να μπορέσουμε να προστατεύσουμε τον πλανήτη, πρέπει να κάνουμε τα εξής: θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε κάνοντας δεντροφύτευση, ώστε να αυξηθεί η ποσότητα των δέντρων και του οξυγόνου και να κάνουμε περισσότερη ανακύκλωση.»

3^η ομάδα:

«Ο σύγχρονος άνθρωπος δεν προστατεύει το περιβάλλον. Το 80% των ανθρώπων το καταστρέφει γιατί πιστεύει πως καλύπτει τις ανάγκες του και το κέρδος του. Επίσης, πιστεύει ότι η φύση μπορεί να ξαναγεννηθεί από μόνη της και να θρέψει όλον τον κόσμο, αλλά δεν μπορεί. Όλες αυτές οι κακές του πράξεις έχουν συνέπειες. Αυξάνει τα καυσαέρια και συμβάλλει αρνητικά στο φαινόμενο του θερμοκηπίου. Δεν υπάρχουν αρκετά δέντρα, με αποτέλεσμα να μειώνεται το οξυγόνο και να αυξάνεται η ηχορύπανση. Για να αυξήσει τα προϊόντα παραγωγής, βάζει φυτοφάρμακα και έτσι κάνει κακό στην υγεία του, χωρίς να καταλαβαίνει πως τα φυτοφάγα ζώα τρώνε το μολυσμένο χορτάρι, με αποτέλεσμα να παίρνουμε το κρέας ή τα προϊόντα που μας δίνουν και να μολυνόμαστε ακόμη περισσότερο.

Όλοι οι άνθρωποι, αν θέλουν, μπορούν να αναπτύξουν θετική σχέση με το περιβάλλον. Μπορούν να εκμεταλλεύονται με μέτρο τα υλικά αγαθά της φύσης ή πολύ απλά να κάνουν ανακύκλωση και αναδάσωση. Μπορούμε, αν δίνουμε το καλό παράδειγμα, να ευαισθητοποιήσουμε και τους υπόλοιπους ανθρώπους γύρω μας. Το καλύτερο είναι να γίνουμε μέλη μιας περιβαλλοντικής οργάνωσης για την προστασία της χλωρίδας και της πανίδας. Έπειτα, να φτιάξουμε πάρκα ή εθνικούς δρυμούς. Οι ακραίες λύσεις είναι συνήθως ανέφικτες, όπως το να κλείσουν όλα τα εργοστάσια ή να καταργηθούν όλα τα αυτοκίνητα, όμως μπορούμε να κάνουμε κάτι ανάλογο. Για παράδειγμα, να βάλουμε φίλτρα στα φουγάρα των εργοστασίων και να φυτέψουμε δέντρα γύρω – γύρω από τα εργοστάσια για να μειωθούν τα καυσαέρια. Άλλη καλή λύση είναι να βρούμε ένα τρόπο να απομακρύνουμε τις τοξίνες από τα απόβλητα των εργοστασίων πριν τα ρίξουμε στον ωκεανό.

Πολλές φορές μας επηρεάζει ψυχολογικά το περιβάλλον που ζούμε, αλλά δεν κάνουμε κάτι για να το καλύτερεύσουμε! Μία λύση θα ήταν όλοι μας να φυτέψουμε ένα μικρό

λουλούδι στην αυλή του σπιτιού μας για να νιώσουμε καλύτερα με τον εαυτό μας βοηθώντας στην προστασία του περιβάλλοντος.

Αυτές είναι ιδέες με τις οποίες θα μπορούσαμε, αν τις κάναμε πράξεις, να σώσουμε το περιβάλλον και να ζήσουμε υγιείς.»

4^η ομάδα:

«Ένα σημαντικό θέμα που μας απασχολεί είναι η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Οι άνθρωποι στην περιφέρεια προσέχουν και αγαπούν τη φύση γιατί έχουν καταλάβει ότι είναι σπίτι τους. Κάνουν αναδάσωση, δεν κόβουν τα δέντρα προς όφελός τους, δεν σπαταλούν νερό. Παρ' όλα αυτά, πολλοί άνθρωποι συνεχίζουν να καταστρέφουν τη φύση δημιουργώντας στα υπέροχα καταπράσινα δάση της χώρας μας εργοστάσια. Οι περισσότεροι άνθρωποι από αυτούς καταστρέφουν το περιβάλλον γιατί πιστεύουν πως με αυτό τον τρόπο καλύπτουν τις υλικές τους ανάγκες. Χτίζουν πολυτελή σπίτια σε δασικές περιοχές, μολύνουν και καταστρέφουν το υποθαλάσσιο οικοσύστημα δημιουργώντας πετρελαιοκηλίδες και κυνηγούν ζώα υπό εξαφάνιση. Τα περισσότερα πράγματα από αυτά τα κάνουν οι άνθρωποι της πόλης, αλλά επηρεάζουν και τους ανθρώπους της περιφέρειας.

Οι άνθρωποι της πόλης δεν προσέχουν τη φύση. Την μολύνουν με τον χειρότερο τρόπο από τα καυσαέρια των αυτοκινήτων, εκμεταλλεύονται τη γη χτίζοντας πολυκατοικίες και πολυτελή καταστήματα, καταναλώνουν μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, χρησιμοποιούν φυτοφάρμακα και σπαταλάνε νερό περισσότερο από όσο χρειάζονται.

Μπορούμε να προτείνουμε λύσεις προκειμένου να καλύτερεύσουμε τη ζωή μας. Μπορούμε να κάνουμε δεντροφύτευση, να βάλουμε φίλτρα στα φουγάρα των εργοστασίων και να βρεθεί κάποιος αποθηκευτικός χώρος των αποβλήτων. Επίσης, πρέπει να κάνουμε ανακύκλωση, κομποστοποίηση, να βοηθάμε με υλικά μέσα και με ηθική υποστήριξη τους ανθρώπους που προσπαθούν να προστατεύσουν το περιβάλλον, υποστηρίζοντας τους εθνικούς δρυμούς. Ακόμα και τα παιδιά θα μπορούσαν να αρχίσουν να ασχολούνται με κάτι που να είναι σχετικό με το περιβάλλον.

Ο άνθρωπος γενικά πιστεύει ότι η φύση κάποια στιγμή θα επανέλθει στην αρχική της μορφή από μόνη της, αλλά κάτι τέτοιο δεν ισχύει.»

5^η ομάδα:

«Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το περιβάλλον μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές. Είναι θετικές όταν κάνει ανακύκλωση, αναδασώσεις σε κατεστραμμένα

δάση, όταν δημιουργεί περισσότερα πάρκα ώστε να αυξηθεί το οξυγόνο. Όμως κάποιοι άνθρωποι αναπτύσσουν και αρνητικές σχέσεις με το περιβάλλον. Αυτοί καταστρέφουν και μολύνουν τη φύση, ενώ ταυτόχρονα κάποιοι άλλοι σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους μολύνοντας το περιβάλλον με καυσαέρια.

Για να λυθούν όλα αυτά τα προβλήματα μπορούν να κλείσουν κάποια εργοστάσια πετρελαίου για να δημιουργηθούν στη θέση τους υδροηλεκτρικά και ηλιακά εργοστάσια. Επίσης, μπορούν να κατασκευαστούν ηλιακά αυτοκίνητα και να τα χρησιμοποιούμε. Ακόμα όλοι μας, μικροί – μεγάλοι μπορούμε να φυτέψουμε στον κήπο μας λουλούδια και δέντρα.»

6^η ομάδα:

Υπάρχουν θετικές και αρνητικές σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το περιβάλλον του. Η θετική πλευρά της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον είναι ότι μπορεί να φτιάξει περισσότερα πάρκα ώστε να αυξηθεί το οξυγόνο. Επίσης σημαντικό είναι να αναλάβει ενεργό δράση προκειμένου να προστατεύσει το περιβάλλον. Υπάρχουν πολλές περιβαλλοντικές οργανώσεις που μπορεί να γίνει μέλος, όπως Αρχέλων για την καρέτα – καρέτα, WWF και άλλες οι οποίες βοηθούν σημαντικά στην ευαισθητοποίηση των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον. Υπάρχει όμως και η αρνητική πλευρά η οποία τον οδηγεί στην καταστροφή του περιβάλλοντος. Κάνει εμπρησμούς για να χτίσει σπίτια, να αυξήσει το κέρδος του και να ικανοποιήσει τη ματαιοδοξία και την πλεονεξία του. Φυσικά όταν συνειδητοποιήσει το πόσο το έχει καταστρέψει, δεν θα μπορεί να το επαναφέρει στην αρχική του κατάσταση. Οι συνέπειες των ενεργειών του είναι αρκετές. Για παράδειγμα καίγοντας τα δάση μειώνει το οξυγόνο και αυξάνει το διοξείδιο του άνθρακα προκαλώντας μεγάλη καταστροφή στο στρώμα του όζοντος. Πολλοί έμποροι λαχανικών χρησιμοποιούν επικίνδυνα φυτοφάρμακα για να αυξήσουν την παραγωγή των προϊόντων και δεν ενδιαφέρονται που η γη ουσιαστικά μολύνεται. Έτσι κάνει κακό και στην υγεία του χωρίς να το συνειδητοποιήσει. Επίσης, καταναλώνει πολύ παραπάνω ενέργεια από ό,τι χρειάζεται καθημερινά. Κάποτε η γη δεν θα έχει τη δυνατότητα να θρέψει όλους τους ανθρώπους που ζουν σε αυτόν τον πλανήτη.

Γι' αυτό χρειάζεται να προτείνουμε λύσεις προκειμένου να καλυτερεύσουμε την ποιότητα ζωής μας! Μπορούμε από τη στιγμή που είναι ανέφικτο να κλείσουν τα εργοστάσια, γιατί αφενός ακόμα κι αν συμβεί αυτό μπορεί να ανοίξουν νέα εργοστάσια και αφετέρου οι άνθρωποι που δουλεύουν εκεί να χάσουν τη δουλειά τους, να τοποθετήσουν ειδικά φίλτρα στις καμινάδες των εργοστασίων και να βρουν ένα τρόπο να απομακρύνουν τις τοξίνες από τη θάλασσα. Θα μπορούσαμε ακόμα να ηγαιίνουμε

με την οικογένειά μας εκδρομές στη φύση ώστε να ερχόμαστε πιο κοντά σε αυτήν. Γενικά το περιβάλλον που ζούμε επηρεάζει και την ψυχολογία μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους. Για παράδειγμα ένας άνθρωπος που ζει κοντά στη φύση νιώθει πολύ καλύτερα από έναν άνθρωπο, ίσως εργοστασιάρχη, που καταστρέφει τη φύση για να μη χάσει τη δουλειά του.»

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (χρήση κλίμακας 1 – 5).

A/A ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1	5	4
2	1	3	2
3	2	4	2
4	1	3	2
5	1	2	1
6	3	4	1
Μέσος Όρος	1,5	3,5	2

Αξιολόγηση

α) Σε επίπεδο γνώσεων:

- Οι μαθητές διέκριναν πολλές ενέργειες του ανθρώπου οι οποίες συμβάλλουν στη μόλυνση του περιβάλλοντος.
- Οι μαθητές απαρίθμησαν ποικίλους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος.

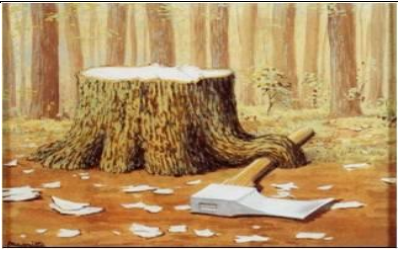

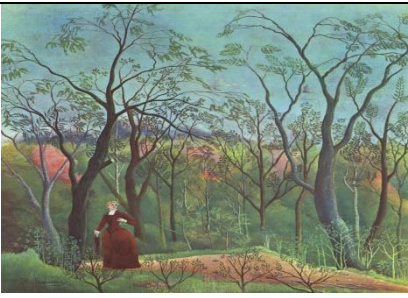
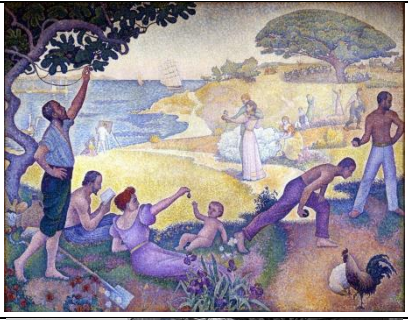


β) Σε επίπεδο ικανοτήτων:




- Οι μαθητές μελετώντας και ελέγχοντας διάφορες ενέργειες του σύγχρονου ανθρώπου διαπίστωσαν πως αρκετές από αυτές έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του.

γ) Σε επίπεδο στάσεων:

- Οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως ο άνθρωπος φέρει βασική ευθύνη για την προστασία του περιβάλλοντος χωρίς να εξαιρούν τον ίδιο τον εαυτό τους.
- Οι μαθητές δεν ανέφεραν απλά τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος, αλλά κατάφεραν να επιχειρηματολογήσουν για τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η προστασία του περιβάλλοντος.
- Οι μαθητές υιοθέτησαν μία θετική στάση απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος, διαμορφώνοντας το περιβαλλοντικό τους συμβόλαιο και προσπαθώντας να εφαρμόσουν τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος στην καθημερινή τους, σχολική τουλάχιστον, ζωή.

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ

<p>«Οι άθλοι του Αλέξανδρου» (Rene Magritte, 1958)</p>	
<p>«Ζίμπερ Άλτα Υπαρχεία Ιταλίας» (λεπτομέρεια) (Θεόφιλος, 1928-1934)</p>	
<p>«Βόλτα στο δάσος» (The Walk in the Forest) (H. Rousseau, 1886)</p>	
<p>«Au Temps d' Harmonie ("During the Time of Harmony")» (Paul Signac, 1893)</p>	
<p>«Hommage to Rene Magritte» (Tata_Aka_T, 2007)</p>	
<p>«Σκάλες υπηρεσίας» (Ιάσων Αποστολίδης, 1965)</p>	

<p>Ναογα Hatakeyama 1 (Εκθεση φωτογραφίας “Natural Stories”)</p>	
<p>Ναογα Hatakeyama 2 (Εκθεση φωτογραφίας “Natural Stories”)</p>	
<p>Ναογα Hatakeyama 3 (Εκθεση φωτογραφίας “Natural Stories”)</p>	
<p>Αποσπάσματα από το κινηματογραφικό έργο “Deserto Rosso” (Michelangelo Antonioni, 1964)</p>	<p>1^ο απόσπασμα: 00:02:55 – 00:07:55 2^ο απόσπασμα: 00:09:42 – 00:11:40 3^ο απόσπασμα: 01:20:27 – 01:21:40 4^ο απόσπασμα: 01:23:00 – 01:24:28</p>
<p>Αποσπάσματα από το κινηματογραφικό έργο “Dreams” (Akira Kurosawa, 1990)</p>	<p>Απόσπασμα: 00:12:50 – 00:25:40</p>
<p>Αποσπάσματα από το θεατρικό έργο «Ο θείος Βάνιας» (Τσέχωφ, 1899):</p>	

Απόσπασμα 1

ΣΟΝΙΑ: Ο Μιχαήλ Λβόβιτς (Αστρόφ) φυτεύει κάθε χρόνο καινούργια δάση. Του δώσανε κιόλας γι’ αυτό ένα χαλκούν μετάλλιο κι ένα δίπλωμα. Προσπαθεί να προφυλάξει τα παλιά δάση, να μην τα καταστρέψουν. Αν τον ακούσετε, θα συμφωνήσετε κι εσείς μαζί του. Λέει πως τα δάση στολίζουν κι ομορφαίνουν τη γη, πως μαθαίνουν τον άνθρωπο να καταλαβαίνει την ομορφιά και πλουτίζουν την ψυχή του με ωραία αισθήματα. Τα δάση μαλακώνουν το σκληρό κλίμα. Κι εκεί που το κλίμα είναι μαλακό, ο άνθρωπος ξοδεύει λιγότερες δυνάμεις στον αγώνα με τη φύση και γίνεται πιο καλός, πιο τρυφερός. Εκεί οι άνθρωποι είναι όμορφοι, λυγεροί, ευαίσθητοι. Η γλώσσα τους είναι ωραία, οι κινήσεις τους χαριτωμένες... Σε τέτοιους

τόπους ακμάζουν οι τέχνες και οι επιστήμες, η φιλοσοφία τους δεν είναι απαισιόδοξη και οι σχέσεις τους με τη γυναίκα είναι όλο λεπτότητα, ευγένεια...

ΒΟΪΝΙΤΣΚΙ (γελώντας): Μπράβο, μπράβο! Ολ' αυτά είναι πολύ ωραία, αλλά δεν είναι πειστικά. Επομένως (στον Αστρόφ) επίτρεψέ μου, αγαπητέ μου φίλε, να καίω τη σόμπα μου με ξύλα και να φτιάχνω τις αποθήκες μου με ξυλεία.

ΑΣΤΡΟΦ: Μπορείς να καις τη σόμπα σου με πετροκάρβουνα και να χτίζεις τις αποθήκες σου με τούβλα! Ε! λοιπόν, παραδέχομαι να κόψεις ξύλα, αφού έχεις ανάγκη, αλλά γιατί να καταστρέφεις τα δάση; Τα ρώσικα δάση τρίζουνε κάτω από το τσεκούρι. Καταστρέφονται δισεκατομμύρια δέντρα, ερημώνονται οι φωλιές των άγριων ζώων και των πουλιών, τα ποτάμια στερεύουνε και θαυμάσια τοπία αφανίζονται για πάντα. Κι όλ' αυτά γιατί; Γιατί του τεμπέλη του ανθρώπου δεν του κόβει το μυαλό να σκύψει και να βγάλει από τη γη την καύσιμη ύλη. (Στην Ελένα). Δεν έχω δίκιο, αρχόντισσά μου; Πρέπει να 'ναι κανείς απερίσκεπτος, βάρβαρος, για να καίει στη σόμπα του αυτή την ομορφιά, να καταστρέφει εκείνο που δεν μπορεί να δημιουργήσει. Ο άνθρωπος είναι προικισμένος με λογικό και δημιουργική δύναμη για να μεγαλώνει και να πληθαίνει αυτό που του δόθηκε. Όμως ως τώρα δεν εδημιούργησε τίποτα – κατέστρεψε μόνο. Τα δάση όλο και λιγοστεύουνε, τα ποτάμια ξεραίνονται, τα άγρια ζώα εξαφανίζονται, το κλίμα καταστρέφεται και η γη από μέρα σε μέρα γίνεται όλο και πιο φτωχή, πιο άσχημη. (Στον Βόινιτσκο). Εσύ όμως κάθεσαι κει πέρα, με κοιτάζεις με ειρωνεία κι όλα αυτά που λέω δε σου φαίνονται σοβαρά...και...νομίζεις πως είναι ιδιοτροπίες και παραξενιές. Μα όταν περνάω κοντά από τα χωριάτικα δάση, που τα' σωσα από το πελέκημα και την καταστροφή, κι όταν ακούω να βουίζει το καινούργιο μου δάσος, που το φύτεψα με τα ίδια μου τα χέρια, νιώθω πως το κλίμα αυτό είναι λιγάκι και στη δική μου την εξουσία, και πως αν ο άνθρωπος σε χίλια χρόνια θα' ναι ευτυχισμένος, θα' χω βάλει κι εγώ λίγο το χεράκι μου. Όταν φυτεύω τη σημύδα και τη βλέπω ύστερα να πρασινίζει, να φουντώνει και να κουνιέται στον αέρα, η ψυχή μου γιομίζει από περηφάνια και... εγώ... (βλέποντας τον εργάτη που του έφερε στο δίσκο ένα ποτηράκι βότκα). Ναι... ωστόσο... (πίνει)... Είναι ώρα να πηγαίνω. Τώρα βέβαια, όλ' αυτά μπορεί να' ναι και ιδιοτροπίες, δε λέω... Λοιπόν, έχω την τιμή να σας χαιρετήσω! (Προχωρεί προς το σπίτι).

Απόσπασμα 2

ΑΣΤΡΟΦ (Δείχνοντας στην Ελένα πάνω στο σχεδιάγραμμα): Τώρα, κοιτάξτε! Αυτό εδώ είναι μια εικόνα της επαρχίας μας, όπως ήταν πριν από πενήντα χρόνια. Το σκούρο και ανοιχτό πράσινο δείχνει το δάσος – καθώς βλέπετε σχεδόν ο μισός χώρος ήτανε σκεπασμένος δάση. Όπου υπάρχει κόκκινο δίχτυ πάνω από το πράσινο χρώμα, εκεί βόσκανε άλλοτε αγριελάφια κι αγριοκάτσικα. Έτσι δείχνω εδώ και τη χλωρίδα και την πανίδα. Σ' αυτή τη λίμνη ζούσαν κύκνοι, χήνες, πάπιες κι όπως μας λένε οι γέροι, ήταν ένα «βασιλείο» από κάθε λογής πουλιά, που σαν ένα τεράστιο σύννεφο πετάγανε πάνω από τη λίμνη. Εκτός από τα χωριουδάκια και τις εξοχές, βλέπετε σκόρπια εδώ κι εκεί, διάφορα σπίτια ξεμοναχιασμένα... Είναι μετόχια, μονές Αιρετικών, νερόμυλοι... Κερασφόρα ζώα και άλογα ήταν αμέτρητα... Αυτό το δείχνω με το μπλε χρώμα. Παραδείγματος χάριν, το μπλε χρώμα απλώνεται πυκνό σε τούτη την περιοχή. Είναι γιατί εδώ είχανε ολόκερα κοπάδια άλογα και σε κάθε αρχοντικό έπεφταν, κατά μέσον όρο, τρία άλογα. (Παύση). Τώρα, ας δούμε παρακάτω. Εδώ είναι η ίδια περιοχή πριν από είκοσι πέντε χρόνια. Βλέπετε κιόλας από ολόκληρο το χώρο, μονάχα το ένα τρίτο είναι δάσος. Αγριοκάτσικα κι άγρια ελάφια δεν υπάρχουν πια... Το πράσινο χρώμα και το γαλάζιο είναι τώρα πιο ξέθωρα, και τα λοιπά, και τα λοιπά... Ας πάμε τώρα και στο τρίτο μέρος. Η εικόνα της επαρχίας μας στο παρόν. Το πράσινο χρώμα υπάρχει που και που, αλλά μόνο σε μπαλώματα. Τα άγρια φίδια εξαφανίστηκαν, καθώς και οι κύκνοι, οι αγριοπετεινοί... Από τα παλιά σπιτάκια, τα μετόχια, τα μοναστήρια και τους μύλους, δεν υπάρχει ούτε σημάδι. Γενικά είναι η εικόνα του βαθμιαίου και αναμφίβολου εκφυλισμού, που, ως φαίνεται, μένουν ακόμα δέκα – δεκαπέντε χρόνια για να ολοκληρωθεί. Θα μου πείτε, ίσως, πως είναι κι αυτό μια επίδραση του πολιτισμού – πως η παλιά ζωή, ήταν φυσικό, να κάνει τόπο στην καινούργια. Ναι, το καταλαβαίνω αυτό, αλλά αν στη θέση αυτών των ξεριζωμένων δασών απλώνονταν ασφαλτόστρωτοι δρόμοι, σιδηρόδρομοι, αν υπήρχαν εργοστάσια και σχολεία, αν ο λαός ήτανε πιο γερός, πιο πλούσιος, πιο γνωστικός – αλλά, βλέπετε, δεν υπάρχει τίποτ' απ' όλα αυτά εδώ! Το μόνο που εξακολουθεί να υπάρχει στην επαρχία είναι οι ίδιοι βάλτοι, τα κουνούπια, η ίδια έλλειψη δρόμων, η φτώχεια, ο τύφος, η διαφθερίτις, οι πυρκαγιές... Εδώ έχουμε έναν εκφυλισμό που είναι συνέπεια του άνισου αγώνα για την ύπαρξη... Ο εκφυλισμός αυτός οφείλεται στη μοιρολατρία, στην αμορφωσιά, στην έλλειψη κάθε συνείδησης. Όταν ένας άνθρωπος ξεπαγιασμένος, πεινασμένος, άρρωστος, για να

σώσει τη ζωή του, να προφυλάξει τα παιδιά του, ενστικτώδικα, ασυνείδητα, πιάνεται από το κάθε τι για να κόψει την πείνα του και να ζεσταθεί, τα καταστρέφει όλα, χωρίς να σκέφτεται το αύριο... Κι έτσι, σχεδόν όλα καταστράφηκαν, όμως στη θέση τους τίποτα δε δημιουργήθηκε ακόμα. *(Ψυχρά)*. Στο πρόσωπό σας βλέπω πως ολ' αυτά δε σας ενδιαφέρουν.

ΕΛΕΝΑ: Μα απ' όλα αυτά καταλαβαίνω τόσο λίγα...

ΑΣΤΡΟΦ: Δεν υπάρχει τίποτα που να καταλάβετε – απλούστατα δε σας ενδιαφέρουν.