

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ
21^ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

Κριτική Σκέψη και Κριτική Σκέψη και Χαρισματικότητα

Ελένη Χαντζούλη

doi: [10.12681/edusc.3380](https://doi.org/10.12681/edusc.3380)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χαντζούλη Ε. (2021). Κριτική Σκέψη και Κριτική Σκέψη και Χαρισματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 156–176. <https://doi.org/10.12681/edusc.3380>

Κριτική Σκέψη και Χαρισματικότητα

Ονοματεπώνυμο/ Ιδιότητα: Χαντζούλη Ελένη, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου
Αθηνών

E-mail: hantzouli@gmail.com

Περίληψη

Οι Tamilson και Kalbfleisch, 1998, αναφέρουν ότι: «αν ένας μαθητής εμπλακεί σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που είναι πέρα από το επίπεδο της ετοιμότητάς του, τα αποτελέσματα του άγχους και η υπερπαραγωγή νευροδιαβιβαστών θα εμποδίσουν τη μάθηση» (Koob, Cole, Swerdlow, le Model, 1990). Αντίθετα «αν ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι κάτω από το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, ο εγκέφαλος δεν αναγκάζεται να ανταποκριθεί, με συνέπεια να μην απελευθερώνει τα επίπεδα ντοπαμίνης, νοραδρεναλίνης, σεροτονίνης και άλλα νευροχημικά που απαιτούνται για την ιδανική μάθηση. Το αποτέλεσμα είναι η απάθεια» (Shultz, Dayan & Montague, 1997)

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν δυναμικό διαφορετικό των τυπικών μαθητών σε διάφορους τομείς σκέψης. Έχουν αναπτυγμένη, σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλικούς, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, τη δημιουργική ικανότητα και την κριτική σκέψη. Για να μπορούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητες και να εξελίξουν το δυναμικό τους θα πρέπει να τους παρασχεθεί αυτό το είδος εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους ώστε να οδηγηθούν στην ατομική ευτυχία και να συνδράμουν στην κοινωνική ευημερία.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών ενοτήτων καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης των χαρισματικών μαθητών. Η μεθοδολογία στην οποία βασίζονται είναι αυτή τη σωκρατικής συζήτησης που σκοπό έχει να αναδείξει και να εξελίξει την κριτική ικανότητα των εμπλεκόμενων μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά

χαρισματικός, κριτική σκέψη, πρόγραμμα, λογική, σωκρατική ερώτηση

Abstract

Title: Critical Thinking and Giftedness

Summary

Tamilson and Kalbfleisch, 1998, state that: "if a student engages in a syllabus that is beyond the level of its readiness, it results to stress and thus in overproduction of neurotransmitters which will hinder learning"(Koob, Cole, Swerdlow, The Model, 1990).

On the contrary "if a syllabus is below the level of a student readiness, the brain is not forced to respond, so it will not release the levels of dopamine, noradrenaline, serotonin and other neurochemicals required for ideal learning. The result is apathy" (Shultz, Dayan & Montague, 1997).

Charismatic students have a different potential from that of typical students in various areas of thought. They have overdeveloped, in relation to the typical peers, the problem-solving ability, creative ability and critical thinking. To cultivate those skills and develop their full potential they should be provided a type of training that meets their needs, in order to be lead to individual happiness and to contribute to social well-being. In the present work, selective examples of didactic modules are presented, that cultivate critical thinking, for gifted students. They are based in the methodology of the Socratic debate and aimed to highlight and evolve the critical ability of the students involved.

Keywords

Gifted, critical thinking, program, logic, socratic question

Εισαγωγή

Ο μύθος ότι τα παιδιά γεννιούνται χαρισματικά και άρα μπορούν μόνο τους να τα καταφέρουν είναι μία θεώρηση που έχει πολύ επηρεάσει τόσο το ευρύ κοινό, ως προς την άποψη που διαμορφώνει για τη χαρισματικότητα, όσο και τους ανθρώπους που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Από αυτή την άποψη προκύπτει και η αντίρρηση στο να παρέχουμε διαφοροποιημένη εκπαιδευτική εμπειρία στους χαρισματικούς γιατί έτσι δημιουργείται ελιτισμός. Μέλη της κοινωνίας και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με τέτοιο

τρόπο ώστε να καταδικάζουν, στην πραγματικότητα, τους χαρισματικούς ανθρώπους. Για να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε όμως ότι έχουμε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της δικαιοσύνης και της ισονομίας, θα πρέπει να διαμορφώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα έτσι, ώστε αυτή να σέβεται και να καλλιεργεί τη χαρισματικότητα.

Μετά τη Σαλαμάνκα (1994) συζητιέται έντονα η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες: «Τα σχολεία θα πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάσταση. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ανάπηρα και χαρισματικά παιδιά, τα παιδιά που βρίσκονται στο δρόμο ή που εργάζονται, τα παιδιά που ανήκουν σε νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και τα παιδιά που ανήκουν σε περιοχές ή ομάδες που είναι μη προνομιούχες ή που είναι περιθωριοποιημένες» (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, para 3, p. 6).

Το σημαντικό σε αυτή τη δήλωση είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές ανάγκες και ως τέτοιο φέρει την ανάγκη ενσωμάτωσής στο εκπαιδευτικό σύστημα (Smith, 2006).

Χαρακτηριστικά Χαρισματικών

Ο Feldhusen (1990) σημειώνει ότι το πρόβλημα των χαρισματικών είναι ότι δεν έχουν εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Αυτές οι δυνατότητες, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι οι εξής: 1. Έχουν πιο ανεπτυγμένες τις βασικές ικανότητες από τους συνομηλίκους τους, 2. Μαθαίνουν γρηγορότερα από τα τυπικά παιδιά, 3. Είναι εξοικωμένοι στο να διαχειρίζονται σύνθετα έργα και αφηρημένα υλικά, 4. Είναι πιο μπροστά από τους συνομηλίκους τους σε λεκτικές και σε ικανότητες σκέψης (Feldlhusen 1989-1990).

Για να συμπληρωθεί η παραπάνω λίστα ο Feldhusen (Webb, Meekstroth & Tolan. 1982) παραθέτει πιο εξειδικευμένα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών:

- Μπορούν και κατανοούν το σημανόμενο της γλώσσας.
- Έχουν μεγαλύτερη διάρκεια προσοχής.
- Δείχνουν επιμονή σε μια εργασία και μπορούν να συγκεντρώνονται.
- Έχουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων.
- Εκδηλώνουν έντονη περιέργεια.
- Έχουν ενδιαφέρον για να πειραματιστούν και να μάθουν καινούρια πράγματα.
- Διαθέτουν ασυνήθιστη αίσθηση του χιούμορ.
- Έχουν αναπτυγμένη την κριτική τους ικανότητα

Κριτική Σκέψη

Η ικανότητα αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης εμφανίζεται για πρώτη φορά στο δυτικό κόσμο με τον Σωκράτη που διαχωρίζει τις προσωπικές θεωρήσεις που προκύπτουν από εγωκεντρισμό και στερούνται λογικής εξήγησης από αυτές που στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα και έχουν προκύψει από αντικειμενική παρατήρηση και ανάλυση των γεγονότων. Η μέθοδος της σωκρατικής ερώτησης στοχεύει στη διαμόρφωση καθαρής - απαλλαγμένης από προσωπικές γνώμες- σκέψης και στην εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων. Το δρόμο του Σωκράτη ακολούθησαν τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης οι οποίοι στα θέματα που πραγματεύτηκαν έκαναν χρήση αυτής της ικανότητας: του να σκέφτεσαι κριτικά, να αναλύεις, να προβλέπεις λογικά.

Κατά τον μεσαίωνα ο Thomas Aquinas πρεσβεύει ότι μόνο με την κριτική μπορούν να αναπτυχθούν οι ιδέες οι οποίες θα πρέπει να ελέγχονται συνολικά ώστε αυτές που δεν απαντούν στα ερωτήματα της λογικής να αποβάλλονται. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης υπάρχει ένα ολόκληρο ρεύμα νέων, τότε, ερευνητών, που θεωρούν ότι όλες οι ιδέες –είτε αυτές αφορούν τη θρησκεία και την τέχνη είτε τη δικαιοσύνη και τη νομοθεσία – θα πρέπει να τεθούν υπό αμφισβήτηση και να αντιμετωπιστούν κριτικά (Erasmus, Moore). Αργότερα ο Francis Bacon στο βιβλίο του *The Advancement of Learning* υποστηρίζει την επιστήμη που στηρίζεται στη συλλογή στοιχείων και αξιόπιστων πληροφοριών και θεωρεί ότι αν ο άνθρωπος δεν διδαχθεί τον τρόπο να σκέφτεται θα οδηγηθεί σε λάθη και παρανοήσεις. Την ίδια περίπου εποχή ο Sir Thomas Moore χρησιμοποιεί τη λογική για να κάνει κριτική στον τρόπο διακυβέρνησης και ο Locke (17ος αιώνας) δεν αποδέχεται σαν «ορθό» το σύνθετο και καθημερινό αλλά θέτει υπο κριτική ανάλυση το μέχρι τότε αποδεκτό. Τον 17ο και 18ο αιώνα ο Isaac Newton με το έργο του αποδεικνύει ότι κάθε εγωκεντρική άποψη του κόσμου θα πρέπει να εγκαταλειφθεί και να υιοθετηθούν θεωρήσεις που στηρίζονται στη συλλογή στοιχείων και στη λογική. Ο επόμενος σημαντικός σταθμός στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης υπήρξε ο Διαφωτισμός: με τους Diderot, Voltaire, Montesquieu. Αυτοί οι στοχαστές αμφισβήτησαν και τόνισαν την αναγκαιότητα της κριτικής ανάλυσης σε όλους τους τομείς της επιστημονικής και πολιτικής ζωής. Τον 18ο αιώνα έχουμε τον Emmanuel Kant με την κριτική της καθαρής λογικής και τον 19ο αιώνα τον Darwin με την εξέλιξη των ειδών. Στον 20ο αιώνα η κριτική σκέψη αρχίζει να ορίζεται συστηματικά με τις εργασίες του John Dewey και του Jean Piaget. Το σημαντικό βήμα στη διαμόρφωση μεταξύ κριτικής σκέψης και εκπαίδευσης το έκανε ο William Sumner ο οποίος υποστήριξε ότι η εκπαίδευση επιδιώκει την ομοιομορφία –η οποία ορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες- και δεν επιδιώκει να διαμορφώσει ανθρώπους ικανούς να σκέφτονται κριτικά και να διαφοροποιούνται.

Η κριτική σκέψη έχει οριστεί με βάση κυρίως τρεις θεωρήσεις: την φιλοσοφική, την ψυχολογική και την παιδαγωγική.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφική θεώρηση παρατίθενται οι εξής ορισμοί:

- *«Η ροπή και η ικανότητα να εμπλέκεται κάποιος σε κάποια δραστηριότητα με σκεπτικιστική διάθεση»* (McPeck, 1981, p. 8).
- *«Υπεύθυνη σκέψη που διευκολύνει την ορθή κρίση επειδή στηρίζεται σε κριτήρια και έχει την ικανότητα της αυτοδιόρθωσης»* (Lipman, 1988, p. 39).
- *«Λογική σκέψη που επικεντρώνεται στο να είναι κάποιος ικανός να αποφασίζει για το τι θα πιστέψει και τι όχι»* (Ennis, 1985, p. 45).
- *«Πειθαρχημένη, αυτοαξιολογημένη σκέψη που εξηγεί με λογική γιατί μια σκέψη είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση»* (Paul, 1992, p. 9).

- «Η ικανότητα κρίσης με στοχαστικό τρόπο για το τι πρέπει να κάνει κάποιος ή για το τι να πιστέψει» (Facione, 2000, p. 61).

Σύμφωνα με την ψυχολογική/γνωστική θεώρηση:

- «Είναι η χρήση των γνωστικών στρατηγικών και ικανοτήτων ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες επίτευξης κάποιο στόχου» (Halpern, 1998, p. 450).
- «Είναι η νοητική διαδικασία και η στρατηγική που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να μαθαίνουν» (Sternberg, 1986, p. 3).
- «... το να είναι κάποιος ικανός να βλέπει πολλές όψεις του ίδιου θέματος, να είναι ανοιχτός σε νέα στοιχεία που ανατρέπουν τα δεδομένα, να αιτιολογεί λογικά, να στηρίζεται σε αποδείξεις, να λύνει προβλήματα» (Willingham, 2007, p. 8).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική προσέγγιση:

- Η εκπαιδευτική προσέγγιση στηρίζεται στην στοχοταξινόμια του Benjamin Bloom (1956). Τα τρία ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας του, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, είναι αυτά τα οποία περιγράφουν την κριτική ικανότητα (Kennedy et al., 1991). Το θετικό στοιχείο της εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι ότι στηρίζεται σε εμπειρία και παρατήρηση πολλών ετών σε αντιδιαστολή με τη φιλοσοφική και ψυχολογική προσέγγιση (Sternberg, 1986).

Παρ'όλες τις διαφορές τους οι τρεις προσεγγίσεις δείχνουν να συμφωνούν σε κάποια στοιχεία τα οποία περιγράφουν την κριτική σκέψη. Είναι η ικανότητα να διατυπώνει κάποιος συμπέρασμα χρησιμοποιώντας απαγωγικό ή επαγωγικό λογισμό (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007), να κρίνει και να αξιολογεί (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal & Nolet, 1995), να παίρνει αποφάσεις και να λύνει προβλήματα (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007), να αναλύει απόψεις ή στοιχεία (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992).

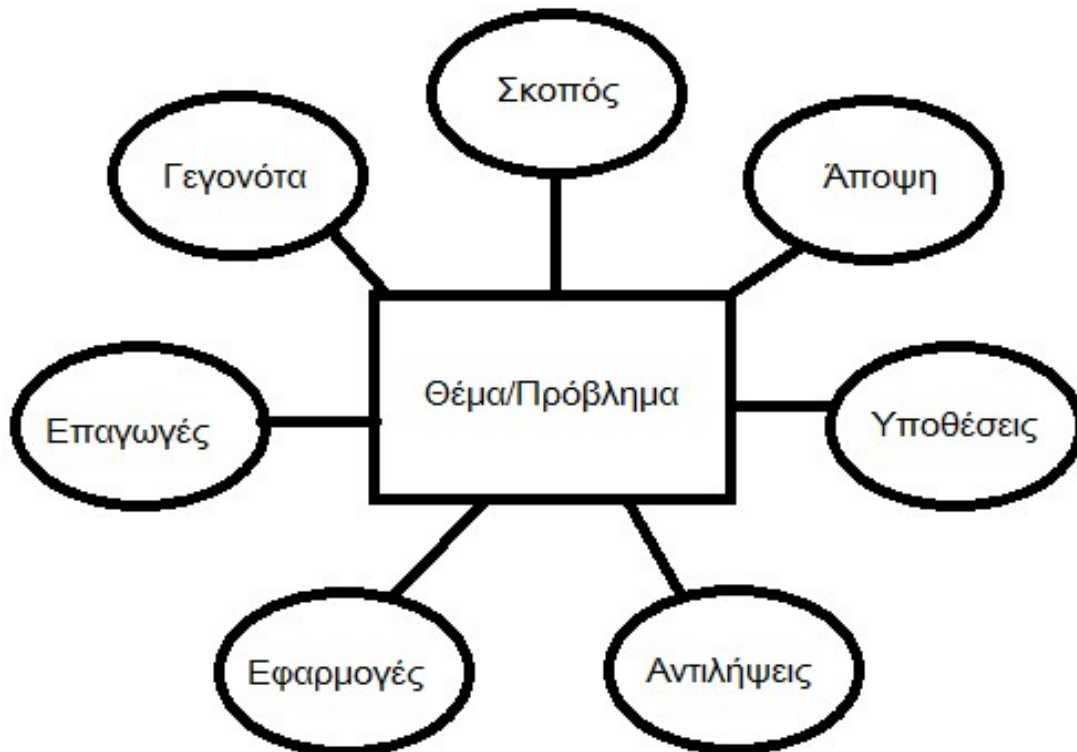
Η ικανότητα του να σκέφτεται κάποιος κριτικά βασίζεται και στην νοητική του ικανότητα ενώ παράλληλα οδηγεί σε μια ευημερούσα ζωή. Βασίζεται στη νοητική ικανότητα γιατί από μόνη της η κριτική σκέψη εμπεριέχει την ικανότητα διαχωρισμού του σημαντικού από το ασήμαντο, την ταξινόμηση, τον λογικό απολογισμό, την επιλογή κριτηρίων/μεθόδων/επιχειρημάτων, την πρόβλεψη και τον ακριβή υπολογισμό των συνεπειών, στοιχεία τα οποία βασίζονται στη νοητική ικανότητα του ατόμου. Σύγχρονα, οδηγεί σε ευημερία γιατί ακριβώς τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν εχέγγυα λήψης λογικών αποφάσεων και επιλογών οι οποίες παράλληλα βασίζονται σε ηθικά στοιχεία άρα και οδηγούν σε προσωπική επιτυχία και ευημερία.

Το μοντέλο του Λογικού Επιχειρήματος (PAUL' S REASONING MONDEL, 1992)

Το μοντέλο στηρίζεται, κυρίως, στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. «Η κριτική σκέψη είναι η διανοητικά πειθαρχημένη διαδικασία της ενεργής και επιδέξιας σκέψης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και/ή αξιολόγηση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από ή παράγονται από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον προβληματισμό, τη

λογική ή την επικοινωνία και οδηγούν στη σκέψη ή στη λογική ή στην επικοινωνία που οδηγεί στην πεποίθηση και στη δράση. Στην υποδειγματική μορφή της, βασίζεται σε οικουμενικές πνευματικές αξίες που υπερβαίνουν θέματα διαχωρισμού: στη σαφήνεια, στην ακρίβεια, στη συνέπεια, στη συνάφεια, στα βασικά στοιχεία, στις αιτίες, στο βάθος, στο πλάτος και στο δίκαιο.» (Richard Paul and Michael Scriven,1990).

Το συγκεκριμένο μοντέλο προάγει επίσης την παραγωγική σκέψη. Για να διαθέτει κάποιος την ικανότητα της παραγωγικής σκέψης θα πρέπει να: εξετάζει θέματα ή προβλήματα για ένα συγκεκριμένο στόχο ή σκοπό και να σκέφτεται υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες, να κάνει υποθέσεις και να μπορεί να προβλέψει τις εφαρμογές και τις συνέπειές τους, να χρησιμοποιεί αντιλήψεις, ιδέες και θεωρίες και να ερμηνεύει γεγονότα, στοιχεία και δεδομένα, να απαντά ερωτήματα, να λύνει προβλήματα και να πραγματεύεται διάφορα θέματα.



Τα στοιχεία της παραγωγικής σκέψης σύμφωνα με τον Paul (1992)

Τα στοιχεία της επιχειρηματολογίας αναλύονται πιο κάτω:

- Ζήτημα/Πρόβλημα. Όταν αιτιολογούμε, θα πρέπει να υπάρχει ένα ζήτημα ή ένα ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί. Ως μέρος της διαδικασίας συλλογισμού, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε ερώτημα ή ένα ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί.
- Σκοπός/Στόχος: Όταν μιλάμε ή γράφουμε θα πρέπει να είναι για ένα σκοπό. Ο σκοπός θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος, εφικτός και ρεαλιστικός. Για παράδειγμα θα

μπορούσε να χρειάζεται για να ενημερώσει, να πείσει, να διασκεδάσει ή να εμπνεύσει.

- Άποψη/Οπτική: Πρέπει να χρησιμοποιούμε τη λογική από κάποια συγκεκριμένη οπτική ή σε κάποιο πλαίσιο αναφοράς. Εάν η άποψη είναι πολύ στενή τότε μπορεί να είναι περιορισμένη ή άδικη. Η εξέταση άλλων απόψεων μπορεί να οξύνει ή να διευρύνει τη σκέψη μας.
- Αποδεικτικά στοιχεία/Δεδομένα: Πρέπει να έχουμε στοιχεία, αποδείξεις ή εμπειρίες που στηρίζονται σε κάποια συλλογιστική. Τα αποδεικτικά στοιχεία είναι σημαντικά προκειμένου να κάνουν ξεκάθαρες τις λογικές απόψεις ή να δημιουργήσουν μια λογική κρίση. Χρειάζεται να είναι ακριβή, δίκαια, και σαφή ώστε να εξασφαλίσουν το σωστό λογικό συλλογισμό.
- Έννοιες/Ιδέες. Η λογική αιτιολόγηση χρησιμοποιεί κάποιες ιδέες, όρους, αρχές και κανόνες και όχι άλλες. Όταν διαβάζουμε και ακούμε, μπορούμε να ρωτήσουμε τον εαυτό μας «ποιες είναι οι βασικές ιδέες που παρουσιάζονται;» Όταν γράφουμε και μιλάμε μπορούμε να εξετάσουμε και να οργανώσουμε τις σκέψεις γύρω από την ουσία των εννοιών και των ιδεών.
- Υποθέσεις: Παίρνουμε μερικά πράγματα ως δεδομένα όταν χρησιμοποιούμε τη λογική. Χρειάζεται να είμαστε ενημερωμένοι για τις υποθέσεις που έχουμε κάνει και για τις υποθέσεις των άλλων. Λανθασμένες υποθέσεις μπορεί να είναι η πηγή λανθασμένης συλλογιστικής.
- Συμπεράσματα: Ένα συμπέρασμα είναι ένα μικρό βήμα στο μυαλό, στο οποίο ένα άτομο καταλήγει ότι κάτι είναι έτσι εξαιτίας κάποιου άλλου πράγματος. Μερικά από τα συμπεράσματά μας είναι δικαιολογημένα και λογικά ενώ κάποια άλλα όχι. Πρέπει να κάνουμε διάκριση των πρώτων δεδομένων από τις εμπειρίες μας και τις ερμηνείες μας που προκύπτουν από αυτές τις εμπειρίες.
- Ενδείξεις/Συνέπειες. Οι ενδείξεις είναι αξιώσεις ή αλήθειες που λογικά ακολουθούνται από άλλες αξιώσεις ή αλήθειες. Οι ενδείξεις προκύπτουν από σκέψεις, οι συνέπειες απορρέουν από τις δράσεις. Κατά την εξέταση των ενδείξεων/συνεπειών είναι σημαντικό να εξετάσουμε όλες τις πιθανές εκβάσεις. Πρέπει να έχουμε στο μυαλό ότι οι συνέπειες μπορεί να είναι και θετικές και αρνητικές. Να είμαστε βέβαιοι για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τις ενδείξεις και τις συνέπειες που προκύπτουν από το λογικό συλλογισμό μας.

Όταν συλλογίζομαστε λογικά πάνω σε κάποιο πρόβλημα θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Καθαρότητα: είναι οι λόγοι σαφείς; Έχουν εκπονηθεί καλά; Είναι η έννοια κατανοητή από κάποιον που το διαβάζει; Περιλαμβάνονται εικονογραφήσεις και παραδείγματα;
- Ακρίβεια: Είναι η απόδειξη σωστή; Είναι αληθινή; Πώς μπορούμε να ελέγξουμε ή να επιβεβαιώσουμε την ακρίβεια.
- Σαφήνεια: Υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι ή παραδείγματα που περιλαμβάνονται περισσότερο ή μόνο αόριστες γενικεύσεις; Μπορώ να δώσω περισσότερες λεπτομέρειες; Γενικεύσεις.
- Συνάφεια: Πώς είναι αυτό που λες συνδεδεμένο με την ερώτηση; Είναι σημαντικό για το θέμα;
- Βάθος: Πώς αντιμετωπίζεις την πολυπλοκότητα του ερωτήματος; Είναι τα επιχειρήματα και η λογική δυνατά και σημαντικά ή μήπως είναι επιφανειακά;
- Πλάτος: Έχουμε κοιτάξει σε αρκετές διαφορετικές απόψεις; Υπάρχει ένας άλλος τρόπος να εξετάσουμε το θέμα;

- Λογική: Έχει αυτό νόημα; Είναι αυτή η σκέψη λογική; Αυτό το επιχείρημα ακολουθεί ένα κατανοητό μονοπάτι σκέψης ή είναι απλώς μια ομάδα ασύνδετων δηλώσεων;

(Adapted from Paul, R. (1992) Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World. Sonoma, CA Foundation for Critical Thinking)

Στην παιδαγωγική πράξη, τα παραπάνω στοιχεία μεταφράζονται σε ερωτήματα που στοχεύουν: συγκέντρωση και αξιολόγηση πληροφοριών/δεδομένων για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, στη διαμόρφωση σκέψης με προοπτική, στη γενίκευση, στην εναλλακτική προοπτική, στην κριτική σκέψη, στην αιτιολογία και στην επίλυση προβληματικής.

Ανάπτυξη προγραμμάτων Κριτική Σκέψης

Βασική αρχή

Για να σκεφτόμαστε κριτικά γύρω από διάφορα θέματα, πρέπει να είμαστε σε θέση να σκεφτούμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των αντίθετων απόψεων, να τοποθετούμε, εικονικά, τον εαυτό μας στη θέση των άλλων ώστε να τους κατανοήσουμε, να ξεπερνάμε την εγωκεντρική τάση μας. Αυτή η αντιμετώπιση συνδέεται με την ικανότητα να ανοικοδομούμε με ακρίβεια τις απόψεις και αιτιολογήσεις των άλλων και να δικαιολογούμε. Επίσης, συνδέεται με την ικανότητα να θυμόμαστε περιπτώσεις όπου κάναμε λάθος στο παρελθόν, παρά την απόλυτη πεποίθησή μας ότι είχαμε δίκιο. Αυτοί που σκέφτονται κριτικά αναγνωρίζουν το άδικο κρίνοντας μη οικείες ιδέες μέχρι να τις καταλάβουν πλήρως. Η κοινωνία μας αποτελείται από πολλούς ανθρώπους και ιδέες. Για να αναπτυχθούμε ως λογικοί άνθρωποι θα πρέπει να είμαστε σε θέση να σκεφτούμε τις ιδέες και τα περικείμενα διαφορετικών ανθρώπων και κοινωνιών. Επιπλέον, αυτοί που σκέφτονται κριτικά αναγνωρίζουν ότι οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν άλλους και έτσι σκέφτονται τη συμπεριφορά τους από την οπτική των άλλων.

Ο ρόλος του δασκάλου

- Να βοηθά να «σπάνε» τα μεγάλα ερωτήματα σε μικρότερα, περισσότερο διαχειρίσιμα
- Να δημιουργεί πλαίσια που να έχουν κάποια σημασία για τους μαθητές
- Να βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τις σκέψεις τους ανασυνθέτοντας ή θέτοντας ερωτήσεις
- Να θέτει προκλητικές για τη σκέψη ερωτήσεις
- Να ενθαρρύνει του μαθητές να εξηγούν συσχετίσεις
- Να βοηθά τους μαθητές να βρουν ό,τι χρειάζεται να ξέρουν προτείνοντάς τους και δείχνοντάς τους πώς να χρησιμοποιούν τις πηγές.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τον μαθητή να κάνει τις εξής σκέψεις:

Ποιος είμαι, ποιος είναι πραγματικά ο κόσμος, πώς έχω φτάσει να είμαι αυτό που είμαι, σε τι θα έπρεπε να πιστεύω, γιατί πρέπει να πιστεύω σε αυτό, ποιες επιλογές έχω πραγματικά, ποιοι είναι οι αληθινοί μου φίλοι, ποιον πρέπει να εμπιστεύομαι, ποιοι είναι οι εχθροί μου,

υπάρχει λόγος να είναι εχθροί μου, πώς έχει διαμορφωθεί ο κόσμος, πώς οι άνθρωποι έχουν έτσι διαμορφωθεί, υπάρχουν πραγματικά κακοί άνθρωποι στον κόσμο, υπάρχουν πραγματικά καλοί άνθρωποι στον κόσμο, τι είναι καλό και τι κακό, ποιο είναι το σωστό και το λάθος, πώς πρέπει να αποφασίσω, πώς μπορώ να αποφασίσω για το τι είναι δίκαιο και τι άδικο, πώς μπορώ να είμαι δίκαιος απέναντι στους άλλους, οφείλω να είμαι δίκαιος απέναντι στους εχθρούς μου, πώς πρέπει να ζήσω τη ζωή μου, ποια δικαιώματα έχω, ποιες ευθύνες έχω;

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης

Σωκρατική ερώτηση

Το να χρησιμοποιείς τη σωκρατική ερώτηση προϋποθέτει:

Όλες οι σκέψεις περικλείουν υποθέσεις. κάνουν ισχυρισμούς ή δημιουργούν νόηματα. Έχουν επιπτώσεις και συνέπειες. Επικεντρώνονται σε ορισμένα πράγματα και αποκλείουν άλλα. Χρησιμοποιούν κάποιες αντιλήψεις ή ιδέες και όχι άλλες. Ορίζονται από σκοπούς, ζητήματα ή προβλήματα. Χρησιμοποιούν ή εξηγούν ορισμένα γεγονότα και όχι άλλα. Είναι σχετικά σαφείς ή ασαφείς, είναι σχετικά βαθιές ή επιφανειακές, είναι σχετικά κρίσιμες ή μη κρίσιμες. Είναι σχετικά επεξεργασμένες ή μη ανεπτυγμένες, είναι σχετικά μονολογικές ή στηρίζονται σε πολλές λογικές.

Η κριτική σκέψη πραγματοποιείται με την αποτελεσματική και αυτοελεγχόμενη επίγνωση αυτών των σημείων.

Τι πετυχαίνει η σωκρατική ερώτηση

- θέτει βασικά ζητήματα
- ανιχνεύει κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων
- επιδιώκει προβληματικούς τομείς σκέψης
- βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη δομή της δικής τους σκέψης
- βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ευαισθησία στην αποσαφήνιση, στην ακρίβεια και στη συνάφεια
- βοηθάει τους μαθητές να επισημαίνουν αξιώματα, αποδεικτικά στοιχεία, συμπεράσματα, ερωτήσεις-υποθέσεις, παραδοχές, συνέπειες, έννοιες, ερμηνείες, απόψεις

Είδη ερωτήσεων που βασίζονται στη σωκρατική ερώτηση

Ερωτήσεις που οδηγούν σε αποσαφήνιση

- τι εννοείς με
- ποια είναι η κύρια θέση σου
- πώς αυτό σχετίζεται με αυτό
- μπορείς να τοποθετηθείς αλλιώς
- ποιο νομίζεις ότι είναι το κεντρικό θέμα εδώ
- αυτό είναι το βασικό σημείο ή αυτό
- για να δω αν κατάλαβα καλά, αυτό ή αυτό
- πώς αυτό σχετίζεται με τη συζήτηση, το πρόβλημα, το θέμα
- τι νομίζεις ότι αυτός ο χαρακτήρας εννοούσε
- μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα

- μπορεί αυτό να είναι ένα παράδειγμα
- μπορείς να μου εξηγήσεις περαιτέρω
- μπορείς να πεις περισσότερα γι' αυτό
- γιατί το λες αυτό

Ερωτήσεις που εξετάζουν υποθέσεις

- τι υποθέτεις
- τι ο πρωταγωνιστής υποθέτει
- τι μπορούμε να υποθέσουμε αντί γι' αυτό
- δείχνεις να υποθέτεις αυτό. Έχω καταλάβει καλά
- όλη η αιτιολόγησή σου στηρίζεται σ' αυτή την ιδέα. Γιατί προτίμησες αυτή από κάποια άλλη
- φαίνεται να υποθέτεις αυτό. Πώς το εξηγείς

Ερωτήσεις που εξετάζουν αιτίες και στοιχεία

- δώσε ένα παράδειγμα
- ποιοι είναι οι λόγοι που το λες αυτό
- ποιες άλλες πληροφορίες χρειάζεται να ξέρουμε
- μπορείς να μας εξηγήσεις τις αιτίες
- είναι καλό στοιχείο αυτό για να στηρίζεις
- είναι οι λόγοι επαρκείς
- υπάρχει κάποιος λόγος να αμφιβάλλουμε για αυτό το στοιχείο
- ποιος είναι σε θέση να ξέρει εάν αυτό είναι το θέμα
- τι μπορούμε να πούμε σε κάποιον που λέει....
- μπορεί κάποιος άλλος να δώσει στοιχεία για να υποστηρίξει αυτή την απάντηση
- με ποια επιχειρήματα έφτασες σε αυτό το συμπέρασμα
- πώς μπορούμε να μάθουμε αν αυτό είναι αλήθεια ή όχι
- πώς το ξέρεις
- γιατί το είπες
- γιατί νομίζεις ότι αυτό είναι η αλήθεια
- τι σε οδήγησε σε αυτή την πεποίθηση
- έχεις κάποια αποδείξεις/στοιχεία γι' αυτό
- γιατί αυτό βρίσκει εφαρμογή σε αυτή την υπόθεση
- ποια διαφορά προσδίδει αυτό το στοιχείο
- τι θα μπορούσε να σε πείσει για ν' αλλάξεις γνώμη

Ερωτήσεις για οπτικές και προοπτικές

- φαίνεται ότι προσεγγίζεις το θέμα με αυτή την προοπτική. Γιατί διάλεξες αυτή και όχι κάποια άλλη
- πώς θα αντιδρούσε ένας άλλος τύπος ανθρώπου, γιατί, τι θα τον επηρέαζε
- πώς θα απαντούσες στην αντίρρηση που θα έφερνε κάποιος
- μπορεί κάποιος να το δει αυτό με άλλο τρόπο
- τι θα έλεγε κάποιος που διαφωνεί
- ποια θα ήταν μια εναλλακτική
- μοιάζουν οι ιδέες των πρωταγωνιστών, είναι διαφορετικές

Ερωτήσεις που εξετάζουν συνέπειες και επιπτώσεις

- τι υπονοείς με αυτό
- όταν λες αυτό εννοείς αυτό
- αλλά αν συμβεί αυτό, τι άλλο θα συμβεί σαν αποτέλεσμα, γιατί
- τι συνέπεια θα έχει
- αυτή η συνέπεια είναι βέβαιη ή όχι
- υπάρχει εναλλακτική
- εάν αυτό και αυτό είναι το θέμα, τότε τι άλλο είναι ουσιαστικό

Ερωτήσεις για τις ερωτήσεις

- πώς μπορούμε να το μάθουμε
- πώς μπορεί κάποιος να θέσει αυτή την ερώτηση
- είναι αυτή η ερώτηση σαφής, την καταλαβαίνουμε
- αυτή η ερώτηση είναι εύκολο ή δύσκολο να απαντηθεί, γιατί
- μπορούμε να θέσουμε την ερώτηση διαφορετικά
- αυτή η ερώτηση μας ζητά να αξιολογήσουμε κάτι
- συμφωνούμε όλοι ότι αυτή είναι η ερώτηση
- για να απαντήσουμε αυτή την ερώτηση ποιας ερώτησης η απάντηση πρέπει να προηγηθεί
- αυτό είναι το ίδιο θέμα με....
- μπορούμε να κατακερματίσουμε την ερώτηση
- τι υποθέτει αυτή η ερώτηση
- γιατί είναι αυτή η ερώτηση σημαντική

Ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών ενοτήτων

1. Λογοτεχνικές Καταγραφές

Στόχοι

- Να εξερευνά ενέργειες, γεγονότα και καταστάσεις στη λογοτεχνία
- Να συγκρίνει προοπτικές ή συστήματα αξιών που περιγράφονται στη λογοτεχνία
- Να συγκρίνει κείμενα με άλλα αναγνώσματα
- Να σκέφτεται ανεξάρτητα αναλύοντας τη δομή κειμένων

Ερωτήσεις

- Διάλεξε έναν χαρακτήρα με τον οποίο θα άλλαζες θέση. Αν τελικά άλλαζες, τι διαφορετικό θα έκανες στην ιστορία και γιατί;
- Με ποιο τρόπο αλλάζουν οι χαρακτήρες και οι καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γιατί. Πώς επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές τους άλλους χαρακτήρες
- Ποιο είναι το αξιακό σύστημα που παρουσιάζεται από τους χαρακτήρες. Σύγκρινέ το με το δικό σου

- Διάλεξε ένα γεγονός ή μια ενέργεια και υπέθεσε ότι συμβαίνει σε σένα. Πώς θα σε επηρέαζε. Εξέτασέ το από διάφορες οπτικές (φίλων, γονιών, δασκάλων κλπ)
- Εξέτασε ένα γεγονός που διαφέρει από οτιδήποτε θα περίμενες. Εξέτασε γιατί σου προκαλεί έκπληξη. Είναι εύλογο και ρεαλιστικό και γιατί. Θα άλλαζες το γεγονός αν μπορούσες, γιατί
- Ποιες αναφορές μπορείς να κάνεις για τον συγγραφέα, γιατί. Μπορείς να σκεφτείς άλλους συγγραφείς με κοινά συγγραφικά ενδιαφέροντα. Σύγκρινε τον συγγραφέα με κάποιον ενήλικο που ξέρεις.

2. Ανάλυση χαρακτήρων μυθιστορήματος

Στόχοι

- ✓ Να καταλάβεις τη σχέση ανάμεσα στην άποψη και στην προκατάληψη σε μια νουβέλα
- ✓ Να αναγνωρίσεις προσωπικές προκαταλήψεις
- ✓ Να εξασκήσεις την αίσθηση του δικαίου γράφοντας για ένα περιστατικό από μια άλλη άποψη
- ✓ Να εξετάσεις τους παράγοντες που επηρεάζουν πράξεις
- ✓ Να εξετάσεις τις συνέπειες των αλλαγών σε μια νουβέλα

Ερωτήσεις αρχικής παρουσίασης

- ✓ Τι σημαίνει οπτική. Ποια οπτική χρησιμοποιείται σε αυτό το βιβλίο. Από ποιες άλλες οπτικές θα μπορούσε να γραφτεί αυτό το βιβλίο. Γιατί λέτε ότι επιλέχθηκε αυτή η οπτική.
- ✓ Σκέψου κάποια στιγμή που αντιμετώπισες πρόβλημα με κάτι. Γράψε γι' αυτό το περιστατικό από τη δικιά σου οπτική. Υπερασπίσου τον εαυτό σου όσο καλύτερα μπορείς. Τώρα γράψε για το ίδιο περιστατικό από μια άλλη οπτική, τελείως αντίθετη από τη δική σου

Ερωτήσεις που αφορούν σε χαρακτήρες

- ✓ Πώς θα άλλαζε το βιβλίο αν ένας χαρακτήρας δεν υπήρχε καθόλου
- ✓ Ποιο θα ήταν το συγγραφικό αποτέλεσμα αν η ηλικία ενός χαρακτήρα άλλαζε δραματικά
- ✓ Πώς θα άλλαζε το βιβλίο αν οι χαρακτήρες ανήκαν σε διαφορετική εθνικότητα
- ✓ Υπέθεσε ότι τα περιγραφόμενα στο βιβλίο συμβαίνουν σε μια άλλη χώρα
- ✓ Τι θα συνέβαινε αν οι οικονομικές συνθήκες ήταν διαφορετικές
- ✓ Είναι οι χαρακτήρες ρεαλιστικοί
- ✓ Αλλάζουν οι χαρακτήρες κατά τη διάρκεια. Είναι αυτή η αλλαγή ρεαλιστική
- ✓ Αντιπροσωπεύουν οι χαρακτήρες κάποια ιδέα ή κάποια θέση

- ✓ Ποια σημεία ή περιστατικά περιγράφουν τους χαρακτήρες

3. Ανάλυση επιχειρημάτων δημοσιογραφικού άρθρου

Στόχοι

- ✓ Να εξάγεις υποθέσεις και συμπεράσματα από δεδομένο κείμενο
- ✓ Να διαμορφώνεις επιχειρήματα
- ✓ Να επιχειρηματολογείς με θέση και αντίθεση
- ✓ Να εξετάζεις και να αξιολογείς επιχειρήματα

Διαδικασία

- ✓ Ο δάσκαλος φέρνει ένα κατάλληλο άρθρο εφημερίδας
- ✓ Ο δάσκαλος κάνει μια συζήτηση προετοιμασίας για το θέμα
- ✓ Ανάγνωση του άρθρου
- ✓ Οι μαθητές βρίσκουν και διαμορφώνουν ένα συμπέρασμα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν τη συζήτηση διαφορετικών θέσεων
- ✓ Οι μαθητές εξάγουν δεδομένα και αιτίες από το κείμενο
- ✓ Οι μαθητές διαμορφώνουν ένα αντίθετο επιχείρημα
- ✓ Οι μαθητές προετοιμάζονται να επιχειρηματολογήσουν και από τις δύο πλευρές
- ✓ Οι μαθητές παρουσιάζουν και τις δύο πλευρές
- ✓ Η τάξη αξιολογεί την παρουσίαση
- ✓ Η τάξη εξερευνά τα υποκείμενα θέματα

4. Ειδήσεις

Στόχοι

- ✓ Να εξασκηθούν στην κριτική ανάγνωση των ειδήσεων
- ✓ Να εξερευνήσουν τις συνέπειες του να δουλεύουν και να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα
- ✓ Να συζητήσουν τη σημαντικότητα του «να ακολουθούν» την είδηση
- ✓ Να εξασκηθούν στο να είναι αμερόληπτοι όταν αξιολογούν τη σημαντικότητα ενός ειδησεογραφικού θέματος
- ✓ Να αναλύουν τις ειδήσεις αποσαφηνίζοντας τα θέματα και διατηρώντας κριτήρια αξιολόγησης τόσο για το θέματα όσο και για τα αποδεικτικά στοιχεία

Αρχική εργασία

- Γενική εξέταση των ειδήσεων
- Συλλογή, παράφραση και ανάλυση άρθρων
- Ποια είναι τα θέματα που διαρκώς ανακυκλώνονται
- Τι είναι τα νέα
- Σε τι ακριβώς χρησιμεύουν τα μέσα
- Ποιες ιστορίες φτάνουν στις ειδήσεις και ποιες όχι
- Γιατί οι άνθρωποι βλέπουν τα νέα, τι θέλουν να μάθουν

Τοποθέτηση ιστορίας

- Αν ήσουν ο συντάκτης μιας εφημερίδας πώς θα αποφάσιζες ποια ιστορία να τυπώσεις και γιατί
- Ποια ιστορία θα τύπωνες στην πρώτη σελίδα, ποια στην τελευταία, ποιοι θα ήταν οι τίτλοι
- Αν έγραφες τους τίτλους, πώς θα αποφάσιζες τι να γράφεις. Τι θα σκεφτόσουν
- Αν ήσουν δημοσιογράφος, ποιες λεπτομέρειες θα έγραφες πρώτες, ποιες μετά, ποιες στο τέλος, γιατί
- Θα έπαιρναν όλοι τις ίδιες αποφάσεις
- Γιατί νομίζεις ότι αυτές οι ειδήσεις είναι στην πρώτη σελίδα
- Ποιες, σύμφωνα με τον εκδότη, είναι οι πιο σημαντικές ειδήσεις της προηγούμενης εβδομάδας
- Γιατί νομίζεις ότι οι εκδότες πήραν αυτές τις αποφάσεις, ποιες αποφάσεις θα μπορούσαν να είχαν πάρει
- Υπάρχουν ιστορίες ή άρθρα που ο εκδότης θεώρησε σημαντικά κι εσύ όχι
- Ποιες ειδήσεις που βρίσκονται στις εσωτερικές σελίδες θα έπρεπε, κατά τη γνώμη σου, να βρίσκονται στην πρώτη, γιατί
- Ποιες είναι οι υποθέσεις του εκδότη
- Τι άλλο θα μπορούσε να υποθέσει
- Τα κριτήρια που έθεσε είναι αντικρουόμενα

Ατομικά θέματα

- Για να κρίνουμε αυτή την ιστορία δίκαια, τι πρέπει να κάνουμε
- Από πού θα πάρεις τις πληροφορίες που χρειάζεσαι
- Σε ποιον θα πρέπει να μιλήσεις
- Ποιες ερωτήσεις θα κάνεις
- Αν η ιστορία είναι υπό αμφισβήτηση, ο δημοσιογράφος παίρνει τις κατάλληλες αποστάσεις
- Είναι η αξιολογήσεις δικαιολογημένες, γιατί
- Πώς οι όροι που χρησιμοποιούνται επηρεάζουν τον αναγνώστη
- Ποια γεγονότα συζητιούνται στην ιστορία
- Ποιο είναι το κύριο σημείο
- Είναι όλα τα γεγονότα σχετικά ή όχι
- Τα γεγονότα φαίνονται να παρουσιάζονται ολοκληρωμένα
- Υπάρχουν σημαντικές ερωτήσεις που μένουν αναπάντητες, γιατί
- Αντιπροσωπεύονται οι αντικρουόμενες απόψεις
- Είναι το άρθρο πλήρες πληροφοριών, γιατί
- Ποιες πηγές χρησιμοποιεί
- Ποια στοιχεία χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τη θέση

- Σε ποια συμπεράσματα μπορούμε-αν μπορούμε- να καταλήξουμε για την ιστορία

Επιρροές των ΜΜΕ

- Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η είδηση
- Ποια είναι και από πού προέρχονται τα οικονομικά οφέλη

Σκοπός των ειδήσεων

- Ποιες είναι οι σημαντικότερες ιστορίες
- Ποιες άλλες ιστορίες βλέπετε
- Πόσο σημαντικές είναι οι ιστορίες που είδατε, γιατί
- Γιατί οι άνθρωποι μπορεί να το δουν αυτό ενδιαφέρον ή σημαντικό
- Πόσο σημαντικό είναι
- Τι επίδραση έχει, σε ποιους
- Τι σημαίνει «νέα»

Σύνδεση με άλλες επιστήμες

Κοινωνικές επιστήμες

- ✓ Θα πρέπει να γράψουν μια αναφορά για ένα ιστορικό γεγονός από διαφορετική οπτική, χωρισμένοι σε ομάδες
- ✓ Να κάνουν έλεγχο στις πηγές (π.χ. από γεωγραφική άποψη)
- ✓ Πολιτικές θέσεις και πώς διαμορφώνουν την είδηση

Φυσικά

- ✓ Για την παρουσίαση ειδήσεων μπορούν να χρησιμοποιήσουν επιστημονικά μέσα (γραφήματα, διαγράμματα κλπ) και τομείς επιστημών όπως η γεωλογία ή η μετεωρολογία

5. Πόλεμος/Ειρήνη

Στόχοι

- ✓ Συζήτηση των επιπτώσεων της τεχνολογίας στον πόλεμο
- ✓ Συζήτηση των ηθικών επιπτώσεων του πολέμου, αξιολόγηση ενεργειών και πολιτικών

Ερωτήσεις

- Είναι ηθικά αποδεκτό να κάνεις ό,τι χρειάζεται για να νικήσεις σε έναν πόλεμο, γιατί ή γιατί όχι
- Ποια όπλα πολέμου ή τεχνικές είναι αδικαιολόγητες
- Υπάρχουν εξαιρέσεις, ποιες και γιατί

- Γράψε έναν κώδικα τιμής που να περιλαμβάνει τη συμπεριφορά σου απέναντι στον εχθρό κατά τη διάρκεια του πολέμου (είδη όπλων, όροι, προστατευόμενοι κλπ)
- Γιατί γίνονται πόλεμοι
- Υπάρχει μία αιτία ή πολλές αιτίες που προκαλούν τους πολέμους
- Γιατί πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι ο πόλεμος είναι μια αναγκαιότητα
- Τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι για να σταματήσουν τους πολέμους
- Πώς επηρεάζει ο πόλεμος τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτόν
- Ποια είναι η διαφορά του να πολεμάς στα εδάφη σου ή στα εδάφη άλλων
- Είναι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη σε έναν πόλεμο υπεύθυνα για το ξέσπασμά του
- Είναι, σε κάποιες περιπτώσεις, η βία δικαιολογημένη

Γενικές Ερωτήσεις-ανά μάθημα-που βασίζονται στη σωκρατική ερώτηση

Ιστορία

- ✓ Γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι τώρα
- ✓ Τι συνέβη στο παρελθόν, γιατί
- ✓ Πώς ήταν να ζεις τότε
- ✓ Πώς το «τότε» επηρεάζει το «τώρα»
- ✓ Ποια ιστορικά γεγονότα είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτα
- ✓ Πώς μαθαίνω τι έγινε στο παρελθόν
- ✓ Πώς συνδέονται οι αντίπαλες απόψεις
- ✓ Πώς οι ιστορικές πράξεις μπορούν να είναι περισσότερο κατανοητές
- ✓ Πώς οι ιστορικές πράξεις μπορούν να αξιολογηθούν
- ✓ Πώς η εξέταση του παρελθόντος μας βοηθά να κατανοήσουμε καταστάσεις του παρόντος
- ✓ Για να κατανοήσω ένα σύγχρονο πρόβλημα ποιο ιστορικό υπόβαθρο χρειάζεται να εξετάσω και πώς θα έχω πρόσβαση σε αυτό
- ✓ Υπάρχει πρόοδος; Ο κόσμος πάει προς το καλύτερο, το χειρότερο ή είναι το ίδιο
- ✓ Οι άνθρωποι δημιουργούν τους καιρούς ή οι καιροί τους ανθρώπους

Ανθρωπολογία

- ✓ Γιατί νομίζεις ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικό πολιτισμό
- ✓ Πώς αλλάζουν οι κουλτούρες
- ✓ Πώς σας έχει επηρεάσει η δικιά μας κουλτούρα, από ιδέες που προβάλλονται στις ταινίες και στην τηλεόραση
- ✓ Πώς η κουλτούρα επηρεάζει τους ανθρώπους

- ✓ Ποιες υποθέσεις μπορείς να κάνεις για τη διαμόρφωση του πολιτισμού μας ή άλλων πολιτισμών
- ✓ Σε ποιο σημείο οι αρχές αυτές είναι παγκόσμιες
- ✓ Ποιες από τις αξίες του πολιτισμού μας νομίζεις ότι έχουν παγκόσμια ισχύ
- ✓ Σε ποιο σημείο διαφέρουν αυτές οι αξίες σε διάφορους πολιτισμούς
- ✓ Σε ποιο σημείο διαφέρουν αυτές οι αξίες σε διάφορα επίπεδα του ίδιου πολιτισμού
- ✓ Πώς μπορούν οι πολιτισμοί να κατηγοριοποιηθούν
- ✓ Πώς διαφέρουν οι πολιτισμοί που έχουν αναπτύξει γραπτό λόγο και αυτοί που δεν έχουν
- ✓ Είναι κάθε πολιτισμός τόσο μοναδικός που δεν μπορεί να αξιολογηθεί ή να συγκριθεί με άλλους
- ✓ Υπάρχουν στην τάξη μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες

Γεωγραφία

- ✓ Πώς οι άνθρωποι μπορούν να προσαρμοστούν εκεί που ζουν
- ✓ Ποια γεωγραφικά στοιχεία επηρεάζουν τους ανθρώπους περισσότερο
- ✓ Πώς τους επηρεάζουν
- ✓ Πώς οι άνθρωποι αλλάζουν το περιβάλλον τους
- ✓ Πώς η χρήση της γης μπορεί να αξιολογηθεί
- ✓ Πώς μπορούμε να διαχωρίσουμε τις γεωγραφικές από τις πολιτιστικές διαφορές
- ✓ Ποιοι γεωμορφολογικοί σχηματισμοί στην περιοχή μας είναι οι πιο σημαντικοί
- ✓ Το κλίμα μας επηρεάζει τα κίνητρά μας
- ✓ Θα ήσαστε διαφορετικοί αν είχατε μεγαλώσει στην έρημο, με ποιο τρόπο

Επίλογος

Οι ειδικοί συμφωνούν ότι η συμπεριφορά που βασίζεται σε κριτική σκέψη, περιλαμβάνει την ικανότητα που έχει κάποιος να αναλύει, να συνθέτει και να αξιολογεί πληροφορίες με σκοπό να λύνει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις (Halpern, 1997, Kurfiss, 1988, Watson & Glaser, 1994).

Η κριτική σκέψη είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο σκέφτεται με εναλλακτικούς τρόπους, συνδυάζει ιδέες, παίρνει ρίσκα, βρίσκει συνδέσεις και τέλος αξιολογεί κάθε βήμα μέχρι να φτάσει σε ένα συμπέρασμα (Ennis, 1989, Glaser, 1984, Paul).

Η κριτική σκέψη είναι: «*Η τέχνη της σκέψης για τη σκέψη με σκοπό να κάνεις την σκέψη καλύτερη*» (Paul & Elder, 2006).

Έχοντας ως γνώμονα τις παραπάνω θέσεις, αποτελεί υποχρέωση της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαμορφώσει τις ικανές συνθήκες ώστε οι μαθητές και κυρίως οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν το δυναμικό τους.

Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να επισημάνουμε δύο σημαντικούς λόγους που υπαγορεύουν να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν το νοητικό δυναμικό τους αφού δεχτούμε πρώτα, αξιωματικά ίσως, ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης του παιδιού ως φυσική και νοητική παρουσία. Ο πρώτος λόγος είναι ατομικός και οδηγεί στην προσωπική ολοκλήρωση και ευημερία. Ο δεύτερος λόγος είναι να εξυπηρετήσουμε, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας. Αν και τα χαρίσματα είναι προσωπικά, στην πραγματικότητα είναι εθνική ανάγκη κάθε χώρας να επενδύσει στην πρόοδο και κατ' επέκταση στην ευημερία της. Μία από τις μεθόδους επίτευξης αυτού του στόχου, είναι να βοηθήσει να αναπτυχθεί το δυναμικό των νέων της.

Οι χαρισματικοί μαθητές είναι αυτοί που χρειάζονται εκπαιδευτικές πρακτικές διαφορετικές από αυτές που εκτυλίσσονται στις γενικές τάξεις. Αυτοί οι μαθητές δεν είναι μόνο μηχανές που μαθαίνουν, που αποκτούν γρήγορα και εύκολα γνώσεις και δεξιότητες. Είναι ικανοί να επιχειρηματολογούν, να χρησιμοποιούν λογική, και κριτική σκέψη, να λύνουν προβλήματα με διάφορους τρόπους, να σκέφτονται «έξω από το κουτί».

Συμπερασματικά λοιπόν οι λόγοι που υπάρχει σήμερα απαίτηση για διαμόρφωση δομημένης εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι πολλοί. Πρωτίστως, υπάρχουν λόγοι που άπτονται της προσωπικότητας: Όταν η ανάπτυξη των ατόμων περιορίζεται, τότε είναι φυσικό να προκύπτουν φυσικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες. Σε δεύτερο επίπεδο υπάρχουν λόγοι που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη. Όταν αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τότε αυτοί οι μαθητές θα οδηγηθούν στην επιτυχία και θα ενισχύσουν το προσωπικό τους δυναμικό. Τρίτον, αναφέρονται λόγοι που σχετίζονται με την ισότητα. Το σχολείο, ως προέκταση μια δημοκρατικής κοινωνίας, οφείλει να δίνει ουσιαστικά σε όλους ίσες ευκαιρίες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις νοητικές ικανότητές τους. Είναι ενάντια στις αρχές μιας δίκαιης κοινωνίας να αρνούμαστε στα χαρισματικά παιδιά να έχουν την εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Τελευταίο σημείο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, αποτελούν τα κοινωνικά οφέλη. Η κοινωνία έχει μόνο να ωφεληθεί δίνοντας στους χαρισματικούς το «χώρο» και τον «χρόνο» να δημιουργήσουν, αφού αυτό συνεπάγεται, σύγχρονα σχεδόν, την κοινωνική εξέλιξη και πρόοδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. James H. Borland, (2000) *Gifted Education Without Gifted Children The Case for No Conception of Giftedness*. Cambridge University Press 052183841X - Conceptions of Giftedness, Second Edition Edited by Robert J. Sternberg and Janet E. Davidson.
2. Kevin Besnoy, (fall 2012). *Creating a personal technology improvement plan*. Gifted child today, vol 31 no4.
3. Susan Johnsen, (fall 2007). *Dispositions about gifted education*. Gifted education today (2000) 30 no4.

4. Margie K. Kitano and Rena B. Lewis San Diego State University (Sep 2007). *Examining the Relationships Between Reading Achievement and Tutoring Duration and Content for Gifted Culturally and Linguistically Diverse Students From Low-Income Backgrounds*. Journal for the Education of the Gifted 30 no3,p.295-325
5. Jane L Newman (winter 2005). *Talents and Type Ills: The Effects of the Talents Unlimited Model on Creative Productivity in Gifted Youngsters*. Roeper Review 27 no2 p. 84-90.
6. Annie Xuemei Feng Joyce VanTassel-Baska Chwee Quek Wenyu Bai Barbara O'Neill (winter 2005). *A Longitudinal Assessment of Gifted Students' Learning Using the Integrated Curriculum Model (ICM): Impacts and Perceptions of the William and Mary Language Arts and Science Curriculum*. Roeper Review, Vol. 27, No. 2, 78-83.
7. Michele Moore (fall 2005). *Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom*. Gifted Child Today (2000) 28 no4.
8. James J. Gallagher (spring 2004). No Child Left Behind and Gifted Education. Roeper Rev 26 no3.
9. Karen Rollins, Chrystyna V. Mursky, Sneha Shah-Coltrane, and Susan K. Johnsen (summer 2009). *RtI Models for Gifted Children*. Gifted Child Today (2000) 32 no3.
10. William F. Morrison and Mary G. Rizza Bowling Green State University (2007). *Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students* Journal for the Education of the Gifted. Vol. 31, No. 1,pp. 57-76. Copyright ©2007 Prufrock Press Inc.
11. Susan Johnsen (spring 2009). *Showing Academic Growth of Gifted Students*. Gifted Child Today (2000) 32 no.
12. Sandra N. Kaplan (summer 2002). *Gifted Child Today*, Vol.25, no 3
13. Michael W. Cannon (summer 2002). *Concepts and Themes: a learning Odyssey*. Gifted Child Today, Vol 25, no3.
14. Robert J. Sternberg (fall 1998). *Ability Testing, Instruction, and Assessment of Achievement: Breaking Out of the Vicious Circle*. NASSP Bulletin 82 4-10.
15. Michelle Eckstein (winter 2009). *Enrichment 2.0: Gifted and Talented Education for the 21st Century*. Gifted Child Today (2000) 32 no1.

16. Susan C. Sullivan; Leslie Rebhorn (summer 2002). *PEGS: Appropriate Education for Exceptionally Gifted Students*. Roeper Review 24 no4 221-5.
17. Miraca U. M. Gross (summer 2006). *Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration*. J Educ Gifted 29 no4.
18. Sally M. Reis (winter 2009). *How Academically Gifted Elementary, Urban Students Respond to Challenge in an Enriched, Differentiated Reading Program*. J Educ Gifted 33 no2 p.203-40.
19. Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press, Columbia University
20. Bloom, B. S. (Ed.)(1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green & Co
21. Feldhusen, J.F. & Hansen, J.B. (1987). *Selection and training of teachers to work with gifted in a Saturday program*. Gifted International, 4 (2).
22. Feldhusen, J.F. & Saylor, M.F. (1990). *Special classes for academically gifted youth*. Roeper Review, XII(4), 244-249.
23. Witham, J.H. (1992). *A Comparison of acceleration, curriculum integration, and critical thinking skills in self-contained gifted public and private schools/classes*. Unpublished Dissertation.
24. Feldhusen, J. F. (1989) Synthesis of research on gifted youth, Educational Leadership, 54(6) 6-12.
25. Feldhusen, J. F. (1991). *Full-time classes for gifted youths*, GCT, 5, 10 - 13.
26. VanTassel-Baska, J. L. & Stambaugh, T. L. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston: Pearson Education, Inc.
27. VanTassel-Baska, J. L., & Stambaugh, T. L. (2005). *Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom*. Theory into Practice, 44 (3), 211-218.
28. Silverman, L. K. (2002). *Asynchronous development*. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31–37). Waco, TX: Prufrock (pp. 31–37). Waco, TX: Prufrock Press.

29. Feldhusen, J.F., & Wood, B.K. (1997). *Developing growth plans for gifted students*. *Gifted Child Today*, 20(6), 24–26, 48–49.
30. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
31. Paul, R., & Elder, L. (2005). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach CA; Foundation for Critical Thinking
32. Emily R. Lay, (1998). *Critical thinking A Literature Review*. Pearson, Jun, 2011
33. David T. Kettler (2012). *An Analysis of Critical Thinking Skills with Gifted and General Education Students: Relationships Between Cognitive, Achievement, and Demographic Variables*. Dissertation, department of educational psychology
34. Richard Paul et al (1989). *Critical Thinking*, ISBN 0-944583-02-4