

Πρόλογος

Το ειδικό αυτό τεύχος καλύπτει ένα θέμα μεγάλου ενδιαφέροντος στη σύγχρονη Ψυχολογία, και ειδικότερα στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Πρόκειται για τη διδασκαλία της σκέψης. Είναι γνωστό ότι εδώ και είκοσι χρόνια περίπου υπάρχει όλο και μεγαλύτερη απαίτηση για καλλιέργεια στο σχολείο, ή και εκτός αυτού, εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την επιτάχυνση της γνωστικής ανάπτυξης και την απόκτηση κριτικής και αποτελεσματικής σκέψης. Οι ερευνητικές προσπάθειες για παρέμβαση στη σκέψη που έχουν καταγραφεί στο παρελθόν ποικίλλουν ως προς τη θεωρητική τους αφετηρία και τα αποτελέσματά τους. Αυτό υποδηλώνει τόσο την πολυπλοκότητα του θέματος όσο και την έλλειψη μιας ή έστω και περισσότερων προσεγγίσεων που να έχουν γενικότερη αποδοχή μεταξύ των ερευνητών. Η πολυπλοκότητα του θέματος απαιτεί ακριβώς τον εννοιολογικό ορισμό της σκέψης, και ειδικότερα της κριτικής σκέψης, καθώς και την καταγραφή της ποικιλίας των διδακτικών προσεγγίσεων που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν. Αυτό επιχειρούν στα κείμενά τους στο τεύχος αυτό η Halpern και οι Hamers και Overtoom, αντιστοίχως, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κρίνει τις ειδικότερες παρεμβάσεις που περιγράφονται στα υπόλοιπα άρθρα του τεύχους. Αξίζει να τονισθεί ότι τα υπόλοιπα άρθρα περιγράφουν είτε ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης είτε νέες προσεγγίσεις, που ανοίγουν νέους δρόμους στην αντιμετώπιση του θέματος. Η κριτική της εφαρμοσιμότητας πειραματικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του σχολείου, υπό πραγματικές συνθήκες, δίνεται επίσης.

Προκειμένου να αποκτήσει κανείς μια πληρέστερη εικόνα της ταυτότητας του τεύχους αυτού θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε ορισμένα κρίσιμα θέματα που τίθενται στην έρευνα των παρεμβάσεων στη σκέψη. Θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, και συζητούνται συχνά, είναι αυτά που αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο που καθοδηγεί την έρευνα και η ηλικία των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται η παρέμβαση. Η σειρά παρουσίασης των άρθρων στο τεύχος ακολουθεί την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα το οποίο μελετάται κάθε φορά: Από το νηπιαγωγείο (το άρθρο των Paour & Cèbe) στο Δημοτικό (το άρθρο των Μασσαγγούρα & Κουλουμπαρίση και το άρθρο του Fries) και από εκεί στο Γυμνάσιο/Λύκειο (το άρθρο των Efklides, Papadaki Papantoniou, Koutsoumba, & Kiosseoglou και το άρθρο των Vizcarro, León, Galisteo, Romero, & Hall). Η ηλικιακή διαφοροποίηση είναι σημαντική διότι ο αναπτυξιακός παράγοντας θέτει σαφείς περιορισμούς στο είδος των ικανοτήτων ή τρόπων σκέψης στους οποίους μπορεί να παρέμβει κάποιος. Όσο αυξάνει η ηλικία, τόσο μεγαλύτερο είναι το εύρος των νοητικών ικανοτήτων και εκφάνσεων της σκέψης στο οποίο μπορεί και θα έπρεπε να παρέμβει ο ερευνητής και/ή ο εκπαιδευτικός. Αυτό θέτει το ερώτημα πώς επιλέγει κάποιος τις ικανότητες/δεξιότητες στις οποίες θα παρέμβει. Ο ένας δρόμος είναι μέσα από τη θεωρία που υιοθετεί ο ερευνητής. Ο άλλος είναι μέσα από αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, οπότε και τίθεται το ζήτημα των σχέσεων των προγραμμάτων παρέμβασης με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Πραγματικά, η ηλικιακή διαφοροποίηση δεν είναι το μόνο στοιχείο που ξεχωρίζει τις προσεγγίσεις που παρουσιάζονται στο τεύχος αυτό. Διαφέρει και το θεωρητικό τους υπόβαθρο και οι ειδικότερες ικανότητες τις οποίες επιδιώκουν να βελτιώσουν μέσα από την άσκηση. Οι Hamers και Overtoom κάνουν μια αδρή διάκριση ανάμεσα σε παρεμβάσεις που απορρέουν από αναπτυξιακές θεωρίες και αυτές που απορρέουν από τις θεωρίες μάθησης (και ειδικότερα τις γνωστικές θεωρίες για τη σκέψη και μάθηση). Μια έννοια που φαίνεται να ενσωματώνεται και στις δύο προσεγγίσεις, όπως τονίζει και η Halpern, είναι η έννοια της μεταγνώσης και μεταγνωστικής παρακολούθησης και αυτορρύθμισης (βλ. Κωσταριδίου-Ευκλείδη, 1997). Η αναπτυξιακή προσέγγιση σαφώς αναφέρεται στις πιαζετιανές ιδέες

αλλά είναι πλέον αποδεκτό ότι η γνωστική ανάπτυξη επιτελείται μέσα σε ένα κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, το οποίο επηρεάζει μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες τη σκέψη. Αυτή είναι η βιγκοτσκική παράδοση, η οποία πλέον συχνά συνδυάζεται με τις πιαζετιανές ιδέες, κυρίως στις παρεμβάσεις που γίνονται σε μαθητές μικρών ηλικιών (βλ. άρθρο των Ραουρ και Cέβε στο τεύχος αυτό).

Στο γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο κινούνται οι έρευνες των Ματσαγγούρα και Κουλουμπαρίτση και των Efklides et al., ενώ η έρευνα των Efklides et al., έχει και αναπτυξιακό χαρακτήρα σε νεοπιαζετιανά πλαίσια. Επειδή όμως τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν ότι η σχολική επίδοση δεν είναι αποτέλεσμα μόνο γνωστικών παραγόντων αλλά και θυμικών, οι έρευνες στον τομέα των παρεμβάσεων στη σκέψη περιλαμβάνουν και μεθόδους αλλαγής των κινήτρων των μαθητών. Αυτή η εμπλουτισμένη προσέγγιση υπάρχει στο υπόβαθρο του προγράμματος των Ραουρ και Cέβε, ενώ η έρευνα του Fries συνδυάζει γνωστικά και θυμικά στοιχεία.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων παρέμβασης και τη σχέση τους με το σχολείο, θα πρέπει να πούμε ότι στη βιβλιογραφία (βλ. Hamers & Overtoom, στο τεύχος αυτό. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997. Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, στο τεύχος αυτό) διακρίνονται δύο μεγάλες κατηγορίες προγραμμάτων παρέμβασης: αυτά που είναι ανεξάρτητα από το ειδικό περιεχόμενο των γνώσεων που παρέχονται στο σχολείο και αυτά που παράλληλα με τις έννοιες που διδάσκονται σε ειδικούς τομείς γνώσης καλλιεργούν και γενικότερες νοερές διαδικασίες και δεξιότητες που βελτιώνουν τη σκέψη γενικότερα. Από τα ερευνητικά προγράμματα που περιγράφονται στο τεύχος αυτό, οι Ραουρ και Cέβε, ο Fries, και οι Efklides et al. ακολουθούν την πρώτη προσέγγιση, παρόλο που οι ικανότητες που επιδιώκουν να βελτιώσουν βρίσκονται στο υπόβαθρο ορισμένων από τις δεξιότητες που απαιτούνται στο σχολείο. Οι Ματσαγγούρας και Κουλουμπαρίτση εργάζονται στα πλαίσια του σχολείου, ενώ οι Viizcarro et al. έχουν θέσει ως στόχο τη σύγκριση των δύο τρόπων παρέμβασης. Παρόλο που είναι δύσκολο να αποφανθεί κανείς ποια προσέγγιση είναι καλύτερη, είναι φανερό ότι η καθεμιά έχει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της και η επιλογή εξαρτάται από το αν ο ερευνητής είναι στραμμένος προς τη βασική έρευνα ή την εκπαιδευτική πράξη. Το σημαντικό είναι ότι και οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα, πράγμα που υποδηλώνει ότι η σκέψη καλλιεργείται με πολλούς τρόπους: αυτό που πρέπει να διευκρινίσει η έρευνα είναι υπό ποιες συνθήκες μπορεί η παρέμβαση να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα και τη μεγαλύτερη δυνατή μεταβίβαση σε τομείς πέρα από αυτούς στους οποίους γίνεται.

Η μεταβίβαση της άσκησης είναι ένα από τα ζητούμενα της έρευνας γνωστικής παρέμβασης, αλλά η μέτρησή της είναι πάντα ένα πρόβλημα μεθοδολογικό, γιατί συναρτάται του θεωρητικού προτύπου που υιοθετεί ο ερευνητής ως προς τη δομή της σκέψης. Η μεταβίβαση, ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, κρίνεται είτε μέσα στην ικανότητα που καλλιεργείται (διάφορες εκφάνσεις της ίδιας ικανότητας) είτε από τις επιπτώσεις που έχει η άσκηση μιας ικανότητας σε μian άλλη, που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που ασκήσαμε, είτε από τα αποτελέσματα της επιμέρους άσκησης στην όλη επίδοση στο σχολείο και τις στάσεις προς αυτό. Τα δεδομένα των ερευνών που παρουσιάζονται στο τεύχος αυτό, παρόλο που γενικώς είναι ενθαρρυντικά, δείχνουν ότι πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί στο θέμα αυτό, γιατί η μεταβίβαση δεν είναι εύκολη ούτε αυτονόητα θετική. Μπορεί να είναι και αρνητική ή η βελτίωση που παρατηρούμε να οφείλεται σε παράγοντες πέρα από αυτούς που χειριστήκαμε. Και αυτό διότι η σκέψη ασκείται και ενεργοποιείται και στην καθημερινή ζωή από τα προβλήματα που πρέπει να λύσει το άτομο, από την εμπειρία που του μεταδίδουν οι άλλοι, και από τις γνώσεις και δεξιότητες που προσφέρει το σχολείο. Τα διάφορα θεωρητικά πλαίσια συχνά τονίζουν μόνο μια από τις πηγές ανάπτυξης της σκέψης. Αυτό είναι αναγκαίο προκειμένου να έχει ο ερευνητής μια σε βάθος κατανόηση του φαινομένου: χάνεται όμως η δυνατότητα να μελετήσει κανείς τις αλληλεπιδράσεις των παραγόντων που επηρεάζουν και συντελούν στη διαμόρφωση της σκέψης. Τα τελευταία

χρόνια η αναπτυξιακή και εκπαιδευτική έρευνα έχει προχωρήσει σε μια πιο συνθετική και ολοκληρωμένη μελέτη της σκέψης πράγμα που αντανακλάται και στις έρευνες παρέμβασης.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οι έρευνες που παρουσιάζονται στο τεύχος αυτό συνοψίζουν τις εξελίξεις που έχουν παρατηρηθεί από τη δεκαετία του 1980 και εφεξής και συμβάλλουν στην αναγνώριση και προετοιμασία των εξελίξεων που αναμένονται τα επόμενα χρόνια. Η επισήμανση των τομέων όπου τα υπάρχοντα θεωρητικά πλαίσια αποτυχαίνουν και η συγκριτική μελέτη τους βοηθά στο άνοιγμα δρόμων για πρόοδο τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο.

Αναστασία Ευκλείδη
Καθηγήτρια Γνωστικής Ψυχολογίας
Νοέμβριος 1999

Βιβλιογραφία

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.