



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Ειδίκευση: Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές**

**Προσωπική Επιστημολογία και
νέοι γραμματισμοί στην Εκπαίδευση
Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

Ιωάννης Τσάτσος

A.M. 575

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Μαρία Πουρνάρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Μέλη: Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.,

Χρήστος Ζάγκος, Επίκ. Καθηγητής Τ. Φιλοσοφίας

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

**Προσωπική Επιστημολογία και
νέοι γραμματισμοί στην Εκπαίδευση**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας προσωπικής επιστημολογίας των μαθητών και των μαθητριών, προκειμένου αυτή να συμβάλλει στην εκμάθηση των νέων γραμματισμών στην Εκπαίδευση. Εφόσον, αναγνωρίζεται η ενεργητική φύση της εκμάθησης της γνώσης, δείχνεται η αναπτυξιακή πορεία της επιστημολογικής κατανόησης της ίδιας της γνώσης, με όχημα την επιστημική αμφιβολία. Με βάση τους νέους γραμματισμούς στην Εκπαίδευση, αφενός την ιδιότητα του πολίτη με την εκμάθηση αξιών και στάσεων για το πώς να ζει με τους άλλους, και αφετέρου τον ψηφιακό γραμματισμό με τη γνώση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, προτείνονται οι όροι με τους οποίους ο μαθητής και η μαθήτρια μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική επίγνωση της ψηφιακής πολιτειότητας τους.

Λέξεις κλειδιά: προσωπική επιστημολογία, νέοι γραμματισμοί, ιδιότητα του πολίτη, ψηφιακή πολιτειότητα, επιστημολογική κατανόηση, κριτική επίγνωση

ABSTRACT

This thesis examines the criteria and the requirements for the development of a personal epistemology of the students, so that it contributes to learning new literacies in Education. Considering the active nature of knowledge acquisition is recognized, the developmental course of the epistemological understanding of knowledge itself by means of epistemic doubt as a vehicle is demonstrated. Based on new literacies in Education, on the one hand the citizenship when learning values and attitudes on how to live with others, and on the other hand as well as the digital literacy with knowledge of new technologies and the internet, the terms are presented under which the students could develop critical awareness of their digital citizenship.

Keywords: personal epistemology, new literacies, citizenship, digital citizenship, epistemological understanding, critical awareness

Ευχαριστίες

Εκπονώντας τη μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία ολοκληρώνω τον κύκλο των μεταπτυχιακών σπουδών μου στις Επιστήμες της Αγωγής, στην ειδίκευση «Εκπαίδευση και Κοινωνία, Θεωρία και Πρακτικές», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά όλες και τις καθηγήτριες και τους καθηγητές του προγράμματος για όσα μου έμαθαν. Ειδικότερα και ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Πουρνάρη Μαρία, καθώς μέσα από τη συνεργασία μας μού έδωσε κίνητρο και προοπτική καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών, στάθηκε δίπλα μου σε όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας ήταν πάντοτε παρούσα και θετική, με την κριτική ματιά και την επιστημονική συνείδηση που σαφώς τη διακρίνει.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο - ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	
1.1. Επιστημική ανάπτυξη και ατομική μοναδικότητα.....	12
1.1.1. Η αλλαγή των πεποιθήσεων.....	15
1.1.2. Η παραγωγή γνωσιακών συνηθειών και πρακτικών σκέψεων, γνώσης και επίγνωσης.....	18
1.2. Η προσωπική επιστημολογία ως μορφή μεταγνώσης.....	21
1.3. Η φύση της γνώσης και η διαδικασία του γινώσκειν.....	24
1.4. Η αναπτυξιακή πορεία.....	26
1.4.1. Προσωπική επιστημολογία και περιβάλλον μάθησης.....	28
1.5. Επιστημική αμφιβολία και επιστημολογική κατανόηση.....	30
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο - ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. Το πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο στην εννοιολόγηση της πολιτειότητας.....	32
2.2. Διαφοροποιήσεις γύρω από την έννοια της πολιτειότητας.....	35
2.3. Η πολιτειότητα στην εκπαίδευση.....	38
2.3.1. Ιδιότητα του πολίτη και εκπαιδευτική πρακτική.....	41
2.4. Συλλογική/θεσμική συνείδηση στο σχολείο.....	44
2.5. Δημοκρατική πολιτειότητα και εκπαίδευση.....	47
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο - ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
3.1. Ψηφιακή ετοιμότητα.....	49
3.2. Ψηφιακό χάσμα.....	52
3.3. Η εξουσία στην ψηφιακή εποχή.....	58
3.3.1. Ψηφιακές ανισότητες και κίνδυνοι.....	59
3.4. Ισότητα στην εποχή της πληροφορίας.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

4.1. Τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής πολιτειότητας.....	66
4.2. Η ενεργός πολιτειότητα των μαθητριών/τών.....	68
4.3. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην κριτική επίγνωση της ψηφιακής πολιτειότητας.....	69
4.3.1. Οι διαστάσεις της ψηφιακής πολιτειότητας.....	71
4.4. Εκπαίδευση της γνώσης και ψηφιακή πολιτειότητα.....	74
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	81

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το ελληνικό Σύνταγμα, «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (άρθρο 16, παρ.2). Στη σύγχρονη εποχή της ψηφιακότητας, αναδύεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη για ένα σχολείο που να ανταποκρίνεται τις νέες συνθήκες και στις απαιτήσεις που το μέλλον αξιώνει από τη νέα γενιά της κοινωνίας μας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες δέχονται καθημερινά πληθώρα πληροφοριών από διάφορους διαδικτυακούς φορείς, ενώ η επικοινωνία τους, ως επί το πλείστον, πραγματοποιείται ψηφιακά. Καθώς, μάλιστα, ελλοχεύουν ψηφιακοί κίνδυνοι, απαιτείται η διασφάλιση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου γύρω από την ανάπτυξη μιας προσωπικής επιστημολογίας των μαθητριών/των, από πολύ μικρή ηλικία, ως επίγνωση της ίδιας της γνώσης τους για το πώς γνωρίζουν.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η εξέταση της συμβολής του κλάδου της Προσωπικής Επιστημολογίας στη μαθησιακή συνθήκη των νέων γραμματισμών που προωθεί η Εκπαίδευση, επιτάσσοντας την καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτειότητας. Η πεποίθηση που έχουμε για τη γνώση και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται ως μαθησιακό ενέργημα, με άλλα λόγια η προσωπική επιστημολογία του εκάστου υποκειμένου της γνώσης, συνδέεται με το πώς αυτή διδάσκεται, παραδοσιακά ή εξ αποστάσεως, ψηφιακά ή μη, αλλά και το πώς μαθαίνεται, συγκροτούμενη ως εξατομικευμένο ενέργημα που ενεργοποιεί τη μάθηση των γραμματισμών.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναδεικνύεται το πρόβλημα της κατανόησης των διαφορετικών ερμηνειών της γνώσης των φαινομένων και συνδέεται η κατανόηση αυτή με την προσωπική επιστημολογία που αναπτύσσουν τα παιδιά του Δημοτικού. Εξετάζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις της προσωπικής επιστημολογίας των μαθητών ως μια μορφή μεταγνώσης. Η φύση της γνώσης και η διαδικασία του γινώσκειν ως μια ενεργητική αναπτυξιακή πορεία της προσωπικής επιστημολογίας του μαθητή και της μαθήτριας υποδεικνύουν την υποχρέωση του σχολείου να προετοιμάσει τη σύγχρονη μαθήτρια/τη να σκέφτεται αναστοχαστικά με τις δικές της/του δυνάμεις ως

προς το τί είναι η κατανόηση της γνώσης καθεαυτή, ειδικά η επιστημονική γνώση. Η επιστημολογική κατανόηση αναδεικνύεται ως αυταξία της σχολικής γνώσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει την ιδιότητά του ενεργού πολίτη, την ταυτότητα του πολίτη του κόσμου, που διαχέεται και διαστέλλεται στο χωρόχρονο, αναπτύσσεται δυναμικά και πολυδιάστατα, δημιουργώντας νέες συνθήκες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η νέα μορφή πολιτειότητας ακολουθεί τους καθορισμούς της σύγχρονης εποχής, διαμορφώνοντας ένα κατάλληλο πλαίσιο αξιακών εννοιολογήσεων, εντός του οποίου καλείται ο σύγχρονος μαθητής και η μαθήτρια να οικοδομήσουν την ταυτότητα τους. Έτσι, το σχολείο επιφορτίζεται με το καθήκον διδασκαλίας της αγωγής του πολίτη, σε συνθήκες εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κενών και ελλείψεων που παράγουν οι σχέσεις εξουσίας και φέρνουν καθημερινά τον δάσκαλο και τη δασκάλα αντιμέτωπους με τα όρια της δημοκρατικής πολιτειότητας.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού του ατόμου στην εκπαίδευση. Η σπουδαιότητα των ψηφιακών δεξιοτήτων και η χρήση των αλγορίθμων στην πρόσβαση, την αξιολόγηση και την παραγωγή της γνώσης επιτάσσουν την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναδεικνύεται, ωστόσο, το εκτεταμένο πρόβλημα της ψηφιακής ανισότητας στην εποχή της πληροφορίας και εξετάζονται οι αιτίες, οι παράγοντες και οι μορφές που την προκαλούν στη διαδικασία της μάθησης. Το ερώτημα που απασχολεί είναι αν μπορεί γεφυρωθεί το ονομαζόμενο ψηφιακό χάσμα στην τυπική εκπαίδευση, πώς επιδρούν οι διακριτές εξουσίες στην ψηφιακή εποχή και ποιους κινδύνους ελλοχεύουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ψηφιακού πολίτη.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, η συζήτηση περί πολιτειότητας και σύγχρονων γραμματισμών της γειώνεται στο επίπεδο της προσωπικής επιστημολογίας στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ο επιστημολογικός ρόλος του σχολείου πραγματώνεται μέσα από τη διάκριση της τεκμηριωμένης γνώσης από τον διαισθητικό σχηματισμό της άκριτης μετάδοσης πληροφοριών σε ψηφιακά περιβάλλοντα, ενώ ο ψηφιακός γραμματισμός διαμορφώνει τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου ψηφιακού πολίτη. Επειδή οι μαθήτριες/τές έχουν μεγάλη δυσκολία να διακρίνουν ανάμεσα στην εμφάνιση των φαινομένων καθεαυτά και στην επιστημονική εξήγηση της, απαιτούνται αλλαγές στις οντολογικές και επιστημολογικές τους πεποιθήσεις και αναπαραστάσεις.

Έτσι, η συμβολή της εκπαίδευσης στην κριτική επίγνωση της ψηφιακής πολιτειότητας έγκειται στη μετάβαση σε ένα πιο προχωρημένο επιστημολογικά επίπεδο σκέψης της μαθήτριας/τή, αυτό της ψηφιακής πολιτειότητας.

Η θέση που θα υποστηριχθεί συνίσταται στην κατάδειξη της προσωπικής επιστημολογίας ως αναγκαίας προϋπόθεσης για τη σύσταση των γνώσεων και την καλλιέργεια των αξιών που εμπεριέχουν οι παραπάνω γραμματισμοί: Αφενός ο γραμματισμός της ιδιότητας του πολίτη και η εκμάθηση των αξιών και των στάσεων για το πώς να ζει κανείς με τους άλλους. Αφετέρου, ο ψηφιακός γραμματισμός των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου ως καλλιέργεια μιας πολιτειότητας του «ψηφιακού βίου». Η πρωτοτυπία της ερευνητικής πρότασης αφορά την αναζήτηση των όρων με τους οποίους ο μαθητής και η μαθήτρια μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική επίγνωση της ψηφιακής πολιτειότητας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

1.1. Επιστημική ανάπτυξη και ατομική μοναδικότητα

Η προσωπική επιστημολογία είναι ο κλάδος της επιστημολογίας που μελετά τις διεργασίες και τους τρόπους με τους οποίους το ατομικό υποκείμενο συλλαμβάνει την έννοια γνώση, προκειμένου χρησιμοποιώντας την να κατανοήσει την πραγματικότητα. Υπό αυτή την ιδιαίτερη οπτική του υποκειμένου, η σύνδεση μεταξύ των προσωπικών αισθητηριακών αντιλήψεων και της εύρεσης της γνώσης συνιστά μια επιστημονική μοναδικότητα που έχει καθιερωθεί με τον όρο «προσωπική επιστημολογία» στη διεθνή βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, η μοναδικότητα κάθε ανθρώπου προκύπτει από το συνδυασμό τριών πραγμάτων: πρώτα η διάθεση, με ταλέντα και περιορισμούς, δεύτερον η κατάσταση, οι συνθήκες δηλαδή και το περιβάλλον και, τρίτον οι θέσεις, που αφορούν τις επιλεγμένες στάσεις ή/και ενέργειες που αναλαμβάνονται απέναντι στη διάθεση και την κατάσταση (Esping, 2018).

Η ικανότητα να σκεφτόμαστε για τις διαφορές ανάμεσα στις πεποιθήσεις μας και τις πεποιθήσεις των άλλων στο πεδίο του κοινωνικού κόσμου, γνωστή ως Θεωρία του Νου, και στις επιστημικές μας πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης και τη διαδικασία του γινώσκειν έχει συνέπεια την αναγνώριση της κατασκευαστικής φύσης της γνώσης. Η Θεωρία του Νου (Κυριακοπούλου, 2013) μελετά την ικανότητα του ατόμου να αποδίδει στον εαυτό του και τους άλλους νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, συναισθήματα, σκέψεις, αντιλήψεις, προθέσεις, προσδοκίες, όνειρα, ευχές και έχει τις ρίζες της στην έρευνα για τον εγωκεντρισμό των παιδιών. Η θεωρία του νου βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος πολλών αναπτυξιακών ψυχολόγων τις δύο τελευταίες δεκαετίες, πρόκειται για την ικανότητα που διαθέτει το άτομο να κατανοεί τον ίδιο του τον εαυτό και τους άλλους ανθρώπους, ως φορείς σκέψεων - πεποιθήσεων, επιθυμιών, προθέσεων, προσδοκιών κα.

Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου από τα παιδιά εμφανίζεται από πολύ νωρίς (Κυριακοπούλου, 2013). Σχεδόν από τη γέννησή τους τα βρέφη φαίνεται να αλληλεπιδρούν και να μιμούνται πρόσωπα. Κατά τους 10-18 πρώτους μήνες αναπτύσσεται η έννοια της προθετικότητας (intentionality), η εμπλοκή με το παιχνίδι

προσποίησης και η κατανόηση της έννοιας της επιθυμίας. Ήδη από την ηλικία των δυο ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι σκέψεις και οι επιθυμίες τους αποτελούν καταστάσεις του νου τους, κάτι που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό επιστημολογικό επίτευγμα. Σε αυτή την ηλικία η αρχική θεωρία των παιδιών συμπεριλαμβάνει μόνο επιθυμίες και αντιλήψεις ως νοητικές καταστάσεις και όχι ακόμα πεποιθήσεις. Δηλαδή, στην αρχή συνδέουν αιτιακά τις επιθυμίες τους με συγκεκριμένες ενέργειες που θα κάνουν και συναισθηματικές αντιδράσεις που θα έχουν και τις αντιλήψεις τους με συγκεκριμένες καταστάσεις του εξωτερικού κόσμου.

Παρ' όλα αυτά, δεν είναι παρά στην ηλικία των τεσσάρων ετών που τα παιδιά αναπτύσσουν μια πιο συνεκτική γνώση του νοητικού κόσμου και αρχίζουν να κατανοούν ότι δυο άνθρωποι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις για μια ίδια κατάσταση στον κόσμο. Τότε, τα παιδιά αρχίζουν να επιτυγχάνουν στο έργο αυτό κατανοώντας ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις για την ίδια κατάσταση (Κυριακοπούλου, 2013). Έτσι, αναπτύσσουν μια διαφορετική θεώρηση των νοητικών καταστάσεων, όπου κατανοούν ότι ενεργούμε βάσει των αναπαραστάσεων που διαμορφώνουμε για την εξωτερική πραγματικότητα. Οι αναπαραστάσεις τους εξελίσσονται και βελτιώνονται με την πάροδο των χρόνων. Ακόμη, διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου αντικειμένου αρχίζοντας να αναγνωρίζουν και τη σπουδαιότητα των πηγών γνώσης.

Η ανάπτυξη των παιδιών δεν περιορίζεται, όμως, μόνο στην κατανόηση της έννοιας της λανθασμένης πεποίθησης, όπου πρέπει να σκεφτούν για πραγματικά γεγονότα. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, υπάρχει μια αναπτυξιακή συνέχεια στην κατάκτηση συγκεκριμένων εννοιολογικών κατασκευών από τα παιδιά, μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα Θεωρίας του Νου και στην ηλικία (Κυριακοπούλου, 2013). Τα παιδιά κατακτούν πιο ώριμες πλευρές της Θεωρίας του Νου πιο αργά κατά τη σχολική ηλικία, ενώ αναπτύσσονται σταδιακά και είναι σημαντικές μεταγνωσιακές κατακτήσεις που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνώριση των πολλαπλών επιπέδων κατανόησης του κόσμου τους και την αναγνώριση της αβέβαιης φύσης της γνώσης που κατασκευάζεται από κάθε άτομο.

Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι υπάρχει συμφωνία όσον αφορά την πορεία της επιστημολογικής ανάπτυξης. Ο Perry και αρκετοί άλλοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι τα

άτομα ακολουθούν μια προβλέψιμη ακολουθία επιστημολογικής ανάπτυξης, με βάση το αναπτυξιακό τους περιβάλλον. Στα αρχικά στάδια, τα άτομα κατέχουν απλές, διχοτομικές απόψεις (Hofer & Pintrich, 2002) για τη συλλογιστική, στη συνέχεια όμως αυτή γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη και σχεσιακή. Καθώς οι επιστημικές πεποιθήσεις των μαθητών/τριών αναπτύσσονται περαιτέρω, οι απόψεις για τη γνώση γίνονται μετασχεσιακές με έμφαση στην αξιολόγηση διαφορετικών απόψεων.

Οι υποκείμενες παραδοχές, από το περιβάλλον που αναπτύσσονται σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση, κάνουν τη διαφορά στην συλλογισμό των εκπαιδευομένων. Γι' αυτό τον λόγο, στα μοντέλα επιστημολογικής ανάπτυξης είναι σημαντική η εξέταση της διαδικασίας, κατά την οποία ένα άτομο κινείται μέσα από τα διάφορα στάδια της επιστημολογικής ανάπτυξης. Στην εξέταση των επιστημολογικών πεποιθήσεων και του τρόπου με τον οποίο αυτές αποκτώνται και αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τα διάφορα μοντέλα επιστημολογικής ανάπτυξης θα μπορούσαν να θεωρηθούν συνεπή με την έννοια της εξισορρόπησης της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται μέσω μιας διαδικασίας εξισορρόπησης.

Ο Piaget (1985) θεωρεί ότι η διαδικασία εξισορρόπησης είναι ο μηχανισμός, με τον οποίο το άτομο εξελίσσεται μέσα από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, μια ισορροπία μεταξύ προσαρμογής και αφομοίωσης. Όταν το άτομο ενεργεί επί του περιβάλλοντος και μπορεί να ενσωματώνει τον εξωτερικό κόσμο στην ήδη υπάρχουσα γνωστική του δομή, η διαδικασία αυτή ονομάζεται αφομοίωση. Εναλλακτικά, όταν το περιβάλλον δρα επί του ατόμου, η γνωστική δομή του ατόμου μεταβάλλεται προκειμένου να προσαρμοστεί στον εξωτερικό κόσμο, διαδικασία που ονομάζεται προσαρμογή. Στο πλαίσιο της εξισορρόπησης, τόσο η αφομοίωση όσο και η προσαρμογή είναι συμπληρωματικές διαδικασίες που εμπλέκονται πάντα στη γνωστική ανάπτυξη. Για τον Piaget, η διαδικασία εξισορρόπησης είναι η κινητήρια δύναμη για κάθε νόηση.

Εκτός από τη γνωστική εξισορρόπηση του Piaget, οι περισσότερες θεωρίες επιστημολογικής ανάπτυξης δεν εξετάζουν σε βάθος έναν αιτιώδη μηχανισμό για την αλλαγή. Κατά την εξέταση της επιστημολογικής ανάπτυξης, σημασία έχει η ανάγκη εμπειρικής μελέτης «των μηχανισμών με τους οποίους τα άτομα αποκτούν και

αλλάζουν τις προοπτικές τους σχετικά με τη γνώση» (Hofer & Pintrich, 2002), στο πλαίσιο της διαδικασίας της αλλαγής που είναι μοναδική στην επιστημολογική ανάπτυξη.

1.1.1. Η αλλαγή των πεποιθήσεων

Η προσέγγιση της επιστημικής γνώσης μέσα από την αλλαγή των προσωπικών πεποιθήσεων απαιτεί λεπτομερή εξέταση της διαδικασίας της εξέλιξης των επιστημικών πεποιθήσεων και τις επιπτώσεις τους στην επιστημολογική ανάπτυξη. Επιστημονικές πεποιθήσεις θεωρούνται οι πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με τη φύση της αλήθειας και της γνώσης.

Στον επιστημολογικό τομέα αναπτύσσεται, με τους απλούστερους δυνατούς θεωρητικούς και εμπειρικούς όρους, το δυνητικό πλεονέκτημα, που διευκολύνει την «αγκύρωση» της επιστημολογικής ανάπτυξης (Hofer & Pintrich, 2002) σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, του τί έχει προηγηθεί αναπτυξιακά και τί άλλο αναπτύσσεται γνωστικά κατά την περίοδο της εφηβείας και της πρώιμης ενηλικίωσης, όταν είναι πιο πιθανό να λάβει χώρα η επιστημολογική ανάπτυξη.

Μια συναφής, και εξίσου κρίσιμη, προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι να διαπιστωθεί όχι μόνο πώς η επιστημολογική ανάπτυξη συνδέεται με άλλους τομείς της γνωστικής ή κοινωνικής ανάπτυξης, αλλά και να εξακριβωθεί ποια επίδραση μπορεί να έχει, αν έχει, στις άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης. Αν η ανάπτυξη της επιστημολογικής σκέψης πράγματι συμβαίνει, αλλά εξελίσσεται ως προς ένα απομονωμένο σκέλος της ανάπτυξης χωρίς συνέπειες που να επεκτείνεται πέρα από την ίδια την ανάπτυξή της, μπορεί να εξακολουθεί να παραμένει ένα ενδιαφέρον φαινόμενο προς μελέτη, αλλά η σημασία του μειώνεται κατά πολύ.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της επιστημολογικής ανάπτυξης είναι η διερεύνηση των μηχανισμών που είναι υπεύθυνοι για τις προόδους στην επιστημολογική κατανόηση. Πρέπει σαφώς να μας ανησυχήσει η έλλειψη αξιολογικής επιστημολογικής σκέψης στον ενήλικο πληθυσμό.

Η ωριμότητα και η εμπειρία ζωής, ιδίως η εκπαιδευτική εμπειρία, συχνά αναφέρονται ως οι πιο πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της

επιστημολογικής κατανόησης της «αλήθειας». Στο βαθμό που η αύξηση της ηλικίας και της εκπαίδευσης δεν είναι επαρκείς παράγοντες για να επιφέρουν τη μετάβαση σε ένα αξιολογικό επίπεδο επιστημολογικής κατανόησης, εκτός από ένα μικρό ποσοστό του πληθυσμού που είναι εξαιρετικά υψηλού μορφωτικού επιπέδου, τότε οι άλλοι εμπειρικοί παράγοντες πρέπει να θεωρηθεί ότι ενδεχομένως εμπλέκονται σε αυτή τη μετάβαση, ή ακριβέστερα στην αποτυχία της να συμβεί (Hofer & Pintrich, 2002).

Ένας εξέχων παράγων που θα πρέπει να επισημανθεί είναι το πνευματικό κλίμα και οι αξίες που επικρατούν στη σύγχρονη κουλτούρα. Στο επίκεντρο της αξιολογικής επιστημολογικής θέσης βρίσκεται η άποψη ότι η δικαιολογημένη επιχειρηματολογία αξίζει τον κόπο και είναι η πιο παραγωγική οδός προς τη γνώση και την τεκμηριωμένη κατανόηση, καθώς και προς την επίλυση των ανθρώπινων συγκρούσεων. Ανταγωνίζονται σε κάποιο βαθμό με αυτό το σύνολο αξιών στη σύγχρονη κοινωνία οι αξίες της κοινωνικής ανεκτικότητας και αποδοχής, με αποτέλεσμα την αναστολή της πνευματικής ανάπτυξης πέρα από το επίπεδο της πολλαπλότητας. Για παράδειγμα, η επιλογή των πολιτικών υποψηφίων τείνει να αντιμετωπίζεται ως θέμα προσωπικού γούστου και γνώμης, παρά ως σύγκριση με βάση τις θέσεις που υποστηρίζονται με τεκμηριωμένα επιχειρήματα.

Στη σύγχρονη επιστημολογία όσον αφορά το πρόβλημα της δικαιολόγησης της γνώσης θεωρείται η πλέον κεντρική διάκριση της θεώρησης ανάμεσα στην εσωτερική (internalism) και την εξωτερική σκοπιά (externalism). «Σύμφωνα με την εσωτερική θεώρηση, η επιστημική δικαιολόγηση συνιστά την άποψη ότι όλοι οι παράγοντες που απαιτούνται, προκειμένου να δικαιολογηθεί μια πεποίθηση, πρέπει να είναι προσπελάσιμοι από το γνωσιακό υποκείμενο, δηλαδή να είναι εσωτερικοί στο νου του. Σύμφωνα με την εξωτερική θεώρηση, ορισμένοι από τους δικαιολογητικούς παράγοντες είναι εξωτερικοί της γνωσιακής οπτικής του υποκειμένου, αλλά και ορισμένοι που μεταφέρουν μια αληθή πεποίθηση σε γνώση μπορεί να μην είναι εβ γνώσει του» (Πουρνάρη, 2013: σελ. 107).

Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι είναι ακόμη πιο πιθανό να επιδεικνύεται η «ανοχή» του πολλαπλασιαστή στη μεταχείριση αντίθετων αισθητικών κρίσεων και τις αξιακές κρίσεις ως εξίσου αξιόλογες (Hofer & Pintrich, 2002). Καθώς οι άλλες επιλογές γίνονται σεβαστές στους τομείς των αισθητικών προτιμήσεων και των αξιών,

παρόμοια με τον σεβασμό που αποδίδεται στις προτιμήσεις τους σε προσωπικά γούστα, έτσι θα πρέπει και οι απόψεις για τη φύση των φυσικών αντικειμένων και του κοινωνικού κόσμου να τυγχάνουν παρόμοιου σεβασμού. Γι' αυτό, είναι παραπλανητικά απλό βήμα η πεποίθηση ότι ο καθένας έχει δικαίωμα στη γνώμη του ή τη γνώμη της και ότι όλες οι απόψεις είναι εξίσου σωστές. Η «ανοχή» των πολλαπλών θέσεων, με άλλα λόγια, συγχέεται με τη δυνατότητα διάκρισης μεταξύ τους.

Από μικρή ηλικία οι άνθρωποι χρειάζονται εξάσκηση στη διατύπωση και υπεράσπιση ισχυρισμών, ιδίως σε κοινωνικά πλαίσια όπου οι ισχυρισμοί πρέπει να εξετάζονται και να συζητούνται σε ένα πλαίσιο εναλλακτικών λύσεων και αποδείξεων. Αλλά πρέπει, επίσης, να μεγαλώνουν σε ένα κλίμα, στο οποίο αυτές οι δραστηριότητες εκτιμώνται, πράγμα που μπορεί να συμβεί μόνο αν το επιστημολογικό σκεπτικό για την αιτιολογημένη συζήτηση είναι κατανοητό και εκτιμηθεί. Συνοψίζοντας, πρέπει να ενθαρρύνεται η ατομική ανάπτυξη παρέχοντας συχνές ευκαιρίες για την άσκηση της κρίσης, αλλά και να ακολουθείται η κατεύθυνση της δημιουργίας του είδους της κοινωνίας, στην οποία η σκέψη και η κρίση θεωρείται ευρέως ότι αξίζει την προσπάθεια που συνεπάγεται.

Σχετικά με τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την αλλαγή των ατομικών πεποιθήσεων πρέπει να λαμβάνουν χώρα τέσσερις προϋποθέσεις. Η πρώτη προϋπόθεση είναι τα άτομα να αισθάνονται ότι οι τρέχουσες πεποιθήσεις δεν λειτουργούν πλέον ικανοποιητικά, δηλαδή ότι τα διακατέχει δυσαρέσκεια ως προς τις τρέχουσες αντιλήψεις. Η δεύτερη προϋπόθεση είναι ότι τα άτομα είναι σε θέση να κατανοήσουν τις νέες πεποιθήσεις, δηλαδή οι νέες αντιλήψεις πρέπει να είναι κατανοητές. Η τρίτη προϋπόθεση για την εννοιολογική αλλαγή είναι το άτομο να είναι σε θέση να εφαρμόσει επαρκώς τις νέες πεποιθήσεις, δηλαδή η νέα αντίληψη πρέπει να του φαίνεται εύλογη. Η τέταρτη προϋπόθεση δηλώνει ότι οι νέες πεποιθήσεις πρέπει να αντέχουν στις προκλήσεις και να οδηγούν σε περαιτέρω μάθηση, δηλαδή η νέα αντίληψη πρέπει να φαίνεται γόνιμη (Hofer & Pintrich, 2002). Αυτό που είναι υπό εξέταση, προς το παρόν, είναι η συνάφεια εννοιολογικής αλλαγής με την αλλαγή πεποιθήσεων στην επιστημολογική ανάπτυξη.

Εξετάζοντας τις συνθήκες που καθιστούν δυνατή την εννοιολογική αλλαγή πρέπει να συνυπολογιστούν και παράγοντες κινήτρων και πλαισίου για να

ολοκληρωθεί η εικόνα. Η επίδραση τους μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξέταση των πεποιθήσεων και της γνώσης, ενώ είναι μεγάλη η ανάγκη για έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική πλευρά της επιστημολογικής ανάπτυξης. Σχετικά με τη φαινομενική παλινδρόμηση των μαθητριών/τών σε χαμηλότερα επίπεδα επιστημολογικών σταδίων πρέπει να υπολογιστεί και η πιθανότητα τα άτομα να υποχωρούν σε «ασφαλέστερες, πιο καθιερωμένες θέσεις, όταν βρίσκονται σε νέα περιβάλλοντα και ότι μπορεί να υπάρχουν συναισθηματικά ζητήματα, όπως οι επιπτώσεις του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων που συνδέονται με τις προκλήσεις σε ιδέες που διατηρούνται έντονα» (Hofer & Pintrich, 2002).

1.1.2. Η παραγωγή γνωσιακών συνηθειών και πρακτικών σκέψεων, γνώσης και επίγνωσης

Στην περίπτωση του αυτοματοποιημένου εκπαιδευτικού μηχανισμού η ανάπτυξη της προσωπικής επιστημολογίας των μαθητριών/τών απαιτείται να εννοιολογηθεί ως ένα σύστημα περισσότερο ή λιγότερο ανεξάρτητων πεποιθήσεων σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση, που αντλείται από μια ποικιλία διαφορετικών ερευνητικών προγραμμάτων.

Οι Schommer-Aikins περιλαμβάνουν πέντε διαστάσεις πεποιθήσεων που εξελίσσονται σε ένα πιο ασύγχρονο μοτίβο και περιγράφονται ως προς τις ακόλουθες συνέχειες: 1) η δομή της γνώσης, που σχετίζεται με τις διακριτές και τις σύνθετες γνώσεις, 2) η σταθερότητα της γνώσης, που αφορά το πόσο παραμένει αμετάβλητη η γνώση, 3) η πηγή της γνώσης, που προκύπτει από την παρατήρηση και τη συλλογιστική, 4) η ταχύτητα της μάθησης, που κυμαίνεται από τη γρήγορη ή καθόλου μάθηση έως τη σταδιακή μάθηση και 5) η ικανότητα μάθησης, που χαρακτηρίζεται από την έμφυτη ικανότητα έως τη βελτιώσιμη μάθηση (Bendixen & Feucht, 2010).

Πώς μπορεί το επιστημολογικό σύστημα πεποιθήσεων να θέσει τα θεμέλια για την ανάπτυξη μιας προσωπικής επιστημολογίας στην τάξη; Υπάρχουν αρκετές εμπειρικές μελέτες, οι οποίες παρέχουν μια σύνδεση μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων και πτυχών της σχολικής επίδοσης. Για παράδειγμα, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις έχει αποδειχθεί ότι σχετίζονται με γνωστικές διαδικασίες, κίνητρα και χρήση στρατηγικών μελέτης στη μάθηση της Φυσικής και των Μαθηματικών. Έτσι, τεκμηριώνεται σαφώς η ανάγκη για περισσότερες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση

που να εξετάζουν τον αντίκτυπο των επιστημολογικών πεποιθήσεων στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, είναι κάποιες πεποιθήσεις πιο ευνοϊκές για τη σχολική επίδοση από άλλες; Είναι κάποιες πεποιθήσεις πιο σημαντικές για τη μάθηση της Φυσικής από ό,τι, για παράδειγμα, στη μάθηση της Ιστορίας; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν καλύτερα τις επιστημολογικές πεποιθήσεις για να τους βοηθήσουν να διδάξουν και να βελτιώσουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους;

Η πολυδιάστατη φύση του πλαισίου των Schommer-Aikins για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις είναι αρκετά ενδιαφέρουσα με μεγάλες δυνατότητες στην ενημέρωση για την προώθηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων και τη διατύπωση συστάσεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση στις επιστημολογικές πεποιθήσεις κατά μήκος των ποικίλων διαστάσεων οφείλει να παρέχει πιο λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με την προσωπική επιστημολογία των παιδιών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών τους. Για παράδειγμα, τέτοιες προσεγγίσεις που μπορούν να παράσχουν πολύτιμες εκπαιδεύσεις για το πώς οι επιστημολογικές πεποιθήσεις μπορεί να διαφέρουν από σχολικό μάθημα σε σχολικό μάθημα, με άλλα λόγια οι πεποιθήσεις για τις μαθηματικές αλήθειες, τις εμπειρικές αλήθειες ή τις δεοντολογικές ορθότητες. Επίσης, η εξάρτηση των προσωπικών πεποιθήσεων από τη διαπιστευμένη γνώση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πτυχή της μάθησης στα μαθηματικά ή τη φυσική, ενώ οι πηγές της γνώσης στις κοινωνικές σπουδές μπορεί να είναι ποικίλες και σχετικοποιημένες. Επιπλέον, ορισμένες διαστάσεις της προσωπικής εκπαίδευσης είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν σε ένα τυπικό περιβάλλον τάξης, με τους μαθητές συχνά να χρειάζεται να μάθουν να δικαιολογούν τους ισχυρισμούς/υποθέσεις/απόψεις τους.

Η διαρκής επανεξέταση εννοιολογικών ζητημάτων και επιστημολογικών πλαισίων επιτάσσει τη μεθοδολογική αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζονται όταν ασχολείται κανείς με την προσωπική επιστημολογία στα πλαίσια της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικά ζητήματα περιλαμβάνουν την επιστημολογική ανάπτυξη, τα πλαίσια της τάξης, τα κίνητρα και μαθητικούς πληθυσμούς γύρω από συγκεκριμένους τομείς/περιβάλλοντα (Bendixen & Feucht, 2010). Σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών, οι Chandler και Proulx, επανεξετάζοντας εννοιολογικά την ανάπτυξη των προσωπικών επιστημολογιών στην

πρώιμη παιδική ηλικία, υποστηρίζουν την εστίαση στα κοινωνικά γεγονότα και τις κοινές αξίες, αντί για τα ωμά γεγονότα και το προσωπικό γούστο, για την ακριβέστερη αποτύπωση της προσωπικής επιστημολογίας, ενώ επισημαίνεται η σημασία των γνωστικών, συναισθηματικών και πλαισιακών παραγόντων στη συζήτηση του θέματος.

Από μια κοινωνικοκατασκευαστική προοπτική, μια εμπειρική και θεωρητική συζήτηση σχετικά με την αναστοχαστική σχέση μεταξύ των μαθηματικών πεποιθήσεων των μαθητών που σχετίζονται με τα Μαθηματικά και της κουλτούρας της τάξης προωθούν την ανάγκη ανάπτυξης θετικών μαθηματικών προδιαθέσεων από νωρίς στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας την επίδραση των επιστημικών πεποιθήσεων και του προσανατολισμού στόχων στις σχολικές επιδόσεις νεαρών μαθητών σε σχολεία με υψηλή φτώχεια και μειονότητες μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα η επιστημική και οντολογική γνώση των μαθητών αυτών. Ακόμα, η διερεύνηση των διάφορων πτυχών της επιστημικής ανάπτυξης και των διαφορών μεταξύ των σχολικών αντικειμένων είναι ικανές να παρέχουν προτάσεις για μια αναπτυξιακά κατάλληλη διδασκαλία από την προσχολική κιόλας εκπαίδευση (Bendixen & Feucht, 2010).

Επιπροσθέτως, αν και η έρευνα του William Perry (1970) δεν ασχολήθηκε άμεσα με τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις της προσωπικής επιστημολογίας, ο Perry σίγουρα έβλεπε τις τεράστιες δυνατότητές της. Παρόλο που οι δυνατότητες υπάρχουν, ο Perry δηλώνει αρκετά σταθερά ότι η κοινωνία απαιτεί από τα άτομα να είναι εξοπλισμένα για να αναλαμβάνουν δεσμεύσεις μέσα στον σχετικό μας κόσμο και ότι η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να είναι εκεί για τον μαθητή αν πρόκειται να προοδεύσει επιστημολογικά. Κατά την άποψή του, το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής δεν είναι σύμφωνο με αυτές τις απαιτήσεις, ενώ θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά ήθη δεν έχουν συμβαδίσει με τις αλλαγές του αιώνα αυτού στη φύση της γνώσης ή με τις απαιτήσεις που θέτει ο νέος σχετικισμός στον μαθητή. Παρομοίως, ο ίδιος δηλώνει ότι ακούμε τους μαθητές να διψούν για μια τροφή απαραίτητη για την ανάπτυξη, η οποία παρέχεται με πενιχρό τρόπο στο πλαίσιο των συμβάσεων της σημερινής εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας ένα νέο είδος ευθύνης.

Καθώς η ανάγκη του Perry αναφέρεται στις απαιτήσεις μιας σχετικιστικής κοινωνίας φαίνεται να είναι ακόμη μεγαλύτερη αυτή η νέα ευθύνη, που έγκειται στην θεωρία, την έρευνα και την πρακτική αφιερωμένη στην προσωπική επιστημολογία και

στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών του κόσμου μας: των μαθητών. Ο τομέας της προσωπικής επιστημολογίας είναι έτοιμος να συμβάλλει σημαντικά στο άτομο, στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Φυσικά, αυτές οι τρεις συνιστώσες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, ενώ η θεωρία και η έρευνα της προσωπικής επιστημολογίας μπορούν να γεφυρώσουν όλα αυτά και να τα προωθήσει με διάφορους τρόπους.

1.2. Η προσωπική επιστημολογία ως μια μορφή μεταγνώσης

Η θεωρία για τη φύση της γνώσης και τη διαδικασία του γινώσκειν συλλαμβάνεται συχνά ως μια μορφή μεταγνώσης. Παρ' όλα αυτά, υφίσταται σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στην «ψυχολογική» μεταγνώση, η οποία αναφέρεται στους ψυχολογικούς μηχανισμούς που αποτελούν το υπόστρωμα της μνήμης και της μάθησης, και την επιστημολογική μεταγνώση, η οποία αναφέρεται στη φύση της γνώσης και τα κριτήρια που πρέπει να ισχύουν προκειμένου οι πεποιθήσεις να προσδιορίζονται ως γνώση (Κυριακοπούλου, 2013).

Αναφορικά με τη γνωστική διαδικασία η Kitchener (1983) διαμόρφωσε αρχικά ένα μοντέλο τριών επιπέδων, που εξηγεί τον ποικιλόμορφο έλεγχο στην αντιμετώπιση μη δομημένων προβλημάτων, όπου κάθε επίπεδο αποτελεί τη βάση για το επόμενο. Το πρώτο αναφέρεται στη γνώση, το δεύτερο επίπεδο στη μεταγνώση και το τρίτο στην επιστημική γνώση. Αυτή η «επιστημική γνώση» λειτουργεί σε συνδυασμό με τα άλλα δυο επίπεδα και περιλαμβάνει τον έλεγχο της επιστημικής φύσης της επίλυσης προβλήματος, συμπεριλαμβάνοντας μια επίγνωση των περιορισμών και της βεβαιότητας της γνώσης, καθώς και των κριτηρίων που εμπλέκονται στη διαδικασία της γνώσης. Τα άτομα στοχάζονται πάνω στους περιορισμούς, τη βεβαιότητα και τα κριτήρια γνώσης (Κυριακοπούλου, 2013). Οι επιστημικές υποθέσεις επηρεάζουν την κατανόηση των προβλημάτων από τα άτομα, καθώς και τις αποφάσεις τους για τις κατάλληλες στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, δηλαδή σε μια κατανόηση και επίγνωση της φύσης της γνώσης και των κριτηρίων τεκμηρίωσης της διαδικασίας του γινώσκειν αποτελώντας ένα πιο γενικό και αφηρημένο επίπεδο γνώσης για τη γνώση.

Ακόμα, οι Kuhn & Dean (2004) υποστήριξαν ότι αυτές οι δεξιότητες δεν πρέπει να γίνονται κατανοητές μόνο σαν εργαλεία επίδοσης, αλλά είναι πολύ σημαντικό να

αναπτυχθεί ένα μεταεπίπεδο που να αντανακλά την κατανόηση του πώς, πότε και γιατί να τις χρησιμοποιούμε, και αυτό αποτελεί ένα είδος κριτικής σκέψης. Επιπλέον, η Kuhn (2000b) υποστηρίζει ότι αν δεχτούμε ότι η επιστημολογική κατανόηση είναι γνώση για την ίδια τη γνώση, τότε πιθανώς να μπορούσε να συνδεθεί με την έννοια της μεταγνώσης. Στο μοντέλο της αυτό πρότεινε ότι η μεταγνώση συμπεριλαμβάνει κάθε γνώση που έχει ως αντικείμενό της τη γνώση μέσα από τρία επίπεδα: 1) τη μεταγνωσιακή γνώση ή δηλωτική, ως προϊόν, 2) τη μεταστρατηγική γνώση ή διαδικαστική, ως διαδικασία και 3) την επιστημολογική μεταγνώση ή γνώση για τη γνώση και το γινώσκειν. Το τρίτο επίπεδο, η επιστημολογική μεταγνώση, σχετίζεται με το πώς γίνεται η μετάβαση από το να γνωρίζει κανείς απλά ότι κάτι είναι αλήθεια μέχρι να αξιολογεί το αν μπορεί να είναι, μέσα από μια ευρύτερη κατανόηση της γνώσης και της διαδικασίας του γινώσκειν.

Επίσης, η Hofer (2004) προσεγγίζει την Προσωπική Επιστημολογία ως μια μεταγνωσιακή διαδικασία, επιστημική μεταγνώση, που ενεργοποιείται κατά τη διαδικασία απόκτησης και κατασκευής γνώσης στην καθημερινή μάθηση, εντός και εκτός σχολείου. Υποστηρίζει ότι αν θεωρήσουμε την Προσωπική Επιστημολογία ως μια μορφή μεταγνώσης, θα μπορούσαμε να δεχτούμε ότι αποτελείται από ένα σύνολο πεποιθήσεων, οι οποίες είναι οργανωμένες σε προσωπικές θεωρίες που λειτουργούν σε ένα μεταγνωσιακό επίπεδο. Ειδικότερα, ενεργοποιούνται όταν συναντάμε νέα πληροφορία στο πλαίσιο της κατασκευής γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση στο περιβάλλον, καθώς και σε κάθε κατάσταση, όπου αντικρουόμενοι ισχυρισμοί γνώσης απαιτούν την προσοχή μας. Επιπλέον, αυτές οι θεωρίες για τη γνώση και το γινώσκειν χρησιμεύουν και ως στόχοι, έχοντας δηλαδή μια κινητήρια λειτουργία. Για παράδειγμα, αν κάποιος πιστεύει ότι η γνώση είναι πεπερασμένη, τότε πολλαπλές πηγές πληροφορίας μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση, οπότε και η αναζήτηση διαφορετικών απόψεων δεν είναι αναγκαία.

Έτσι, η Hofer επεκτείνει, πάνω στο θεωρητικό μοντέλο των Pintrich et al. (2000), τη σύλληψη της μεταγνώσης, ώστε να περιλαμβάνει όχι απλώς τη «σκέψη για τη σκέψη», αλλά και τη «γνώση για τη γνώση» προτείνοντας ένα ευρύτερο μοντέλο, όπου ενσωματώνονται οι τέσσερις διαστάσεις των επιστημικών θεωριών: βεβαιότητα και απλότητα της γνώσης και πηγή και τεκμηρίωση της γνώσης. Οι δυο πρώτες διαστάσεις σχετικά με τη φύση της γνώσης, βεβαιότητα και απλότητα,

ενσωματώνονται στη μεταγνωσιακή γνώση. Οι δυο δεύτερες διαστάσεις σχετικά με τη διαδικασία του γινώσκειν, πηγή και τεκμηρίωση γνώσης, περιλαμβάνονται στις μεταγνωσιακές διαδικασίες τεκμηρίωσης και ελέγχου.

Ειδικότερα, το πρώτο συστατικό του μοντέλου των Pintrich et al, η μεταγνωσιακή γνώση, επεκτείνεται για να συμπεριλάβει τις διαστάσεις βεβαιότητα και απλότητα της γνώσης. Παράλληλα με τη γνώση για τις στρατηγικές, τα έργα και τις πεποιθήσεις, αυτές οι πεποιθήσεις για τη γνώση πιθανόν να αναπτύσσονται σαν φυσικό επακόλουθο. Οι πεποιθήσεις για την απλότητα της γνώσης έχει φανεί να συσχετίζονται με τη χρήση στρατηγικών (Κυριακοπούλου, 2013). Επίσης, αυτό το συστατικό μπορεί να επεκταθεί και να συμπεριλάβει όχι μόνο τον εαυτό, ως μαθητευόμενο και σκεπτόμενο, αλλά και τον εαυτό, ως γνώστη. Στο δεύτερο συστατικό, μπορούν να τοποθετηθούν οι διαστάσεις για την πηγή και τεκμηρίωση της γνώσης. Σε κάθε σημείο που οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μια αντικρουόμενη πληροφορία σε σχέση με αυτό που γνωρίζουν, ελέγχουν υπό μια μεταγνωσιακή οπτική αυτό που πιστεύουν να είναι αληθές. Οι απόλυτες πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης μπορεί να περιορίζουν τη διαδικασία κατασκευής γνώσης. Το τρίτο συστατικό, αναφέρεται σε ρυθμιστικές πλευρές του γινώσκειν, όπως ενδιαφέρον, προαίρεση, κίνητρο, ιδιοσυγκρασία, διανοητικά πρότυπα και πεποιθήσεις που αναδύονται, καθώς κάποιος διαμορφώνει μια κατανόηση ενός θέματος ή καθώς κάποιος μεταγνωσιακά μελετά τη γνώση του και καθορίζει το εάν και το πώς θα προχωρήσει.

Άλλοι ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι οι επιστημικές πεποιθήσεις λειτουργούν σε ένα μεταγνωσιακό επίπεδο (Mason, Boldrin & Ariasi, 2010). Με αυτόν τον τρόπο θεώρησαν ότι οι πεποιθήσεις αυτές είναι πιθανό να ενεργοποιούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και όχι σε κάποιο άλλο, αφού διαφορετικά πλαίσια μπορεί να πυροδοτήσουν διαφορετικές πηγές. Η θεώρησή τους αντιμετωπίζει την επιστημική μεταγνώση ως μια εγκαθιδρυμένη αναστοχαστική δραστηριότητα η οποία επηρεάζεται από το έργο και το περιβάλλον μάθησης.

Ένα άλλο μοντέλο που πρότεινε η Muis (2007) αφορά τις τέσσερις φάσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης: ο καθορισμός του έργου, ο σχεδιασμός και ο καθορισμός των στόχων, η θέσπιση σχεδίου και η αξιολόγηση. Αυτές οι τέσσερις περιοχές αυτορρύθμισης συμπεριλαμβάνουν τη νόηση, όπως η ενεργοποίηση γνώσης ή η γνώση

στρατηγικών, το κίνητρο, όπως η αξία του έργου ή οι στόχοι επίτευξης και η αποτελεσματικότητα, τη συμπεριφορά, όπως ο χρόνος ή η προσπάθεια και το πλαίσιο, όπως το κοινωνικό πλαίσιο ή οι πηγές. Επιπροσθέτως, οι επιστημικές πεποιθήσεις ενεργοποιούνται κατά τη φάση καθορισμού του έργου στην αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση επηρεάζοντας όλες τις φάσεις αυτής. Όταν ενεργοποιηθούν οι πεποιθήσεις αυτές, επηρεάζουν τα κριτήρια που θέτουν τα υποκείμενα κατά τη μάθηση. Επίσης, οι επιστημικές πεποιθήσεις μεταφράζονται σε επιστημολογικά κριτήρια που υπηρετούν ως εισροές στη μεταγνώση (Κυριακοπούλου, 2013). Κατά τη μάθηση, οι μαθητές θέτουν επιστημολογικά κριτήρια που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής τους στη μεταγνωσιακή διαδικασία, όπως η πίστη στην αυθεντία και στην απόλυτη και μοναδική αλήθεια θα οδηγήσει στην αναζήτηση μιας πηγής πληροφορίας και σε χαμηλά επίπεδα μεταγνωσιακού ελέγχου μια και δεν θα υπάρχει η ανάγκη αξιολόγησης της πηγής.

Μια άλλη οπτική υποστηρίζει ότι αν οι πεποιθήσεις μας λειτουργούν σε ένα μεταγνωσιακό επίπεδο, οι μαθητευόμενοι πρέπει να έχουν είτε επίγνωση των πεποιθήσεών τους για τη φύση, πηγή, δομή και τεκμηρίωση της γνώσης ή να χρησιμοποιούν τις πεποιθήσεις για τη φύση, πηγή, δομή και τεκμηρίωση της γνώσης για να ρυθμίσουν τη νόσή τους. Όπως συμβαίνει και με τις μεταγνωσιακές ικανότητες, η επιστημική μεταγνώση αναπτύσσεται κατά τα σχολικά χρόνια μετά την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, καθώς οι μαθητευόμενοι παρουσιάζουν αυξανόμενα επίπεδα επίγνωσης και ρύθμισης των πεποιθήσεών τους για τη γνώση κατά την επίλυση προβλημάτων, το συλλογισμό, τη λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση κρίσεων. Καθώς αυξάνεται η εξειδίκευσή τους σε ένα πεδίο, καθίστανται ικανοί να στοχάζονται πάνω στις πεποιθήσεις τους και σταδιακά ίσως να τις χρησιμοποιούν με ένα πιο αυτοματοποιημένο τρόπο (Hofer & Sinatra, 2010).

1.3. Η φύση της γνώσης και η διαδικασία του γινώσκειν

Η φύση της γνώσης αναφέρεται στη βεβαιότητα και την απλότητα της γνώσης, ενώ η διαδικασία του γινώσκειν περιλαμβάνει την πηγή και την αξιολόγηση της. Αν ερμηνεύσουμε ετυμολογικά τον όρο «επιστημολογία» βλέπουμε ότι προέρχεται από το ρήμα «επίσταμαι» και το ουσιαστικό «λόγος» και είναι συνώνυμος του όρου «γνωσιολογία» ή «γνωσιοθεωρία» (Πουρνάρη, 2013). Το βασικό ζήτημα που μελετά αυτός ο κλάδος, τί είναι η γνώση και γιατί χρειαζόμαστε μια θεωρία γι' αυτήν,

συνδέεται με άλλα φιλοσοφικά ερωτήματα, όπως της φιλοσοφίας της επιστήμης και της επιστημονικής γνώσης ιδιαίτερα.

Η έρευνα γύρω από την προσωπική επιστημολογία ξεκίνησε από τον Perry (1970), ο οποίος συμπέρανε ότι οι μαθητές περνούν από στάδια στις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις περνώντας από το απλό στο σύνθετο, ενώ μεγαλώνοντας φαίνεται να τείνουν σε μια κατασκευασιοκρατική αντίληψη για την αβεβαιότητα και αντικειμενικότητα της γνώσης.

Άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι η προσωπική επιστημολογία αναφέρεται κυρίως στις πεποιθήσεις του καθενός για τη γνώση, ενώ οι πρόσφατες απόψεις γύρω από το θέμα περιγράφουν την προσωπική επιστημολογία ως «ένα σύνολο αλληλοσυνδεόμενων διαστάσεων που αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και έχουν προκατάληψη ανά πεδίο γνώσης» (Πνευματικός και Παπακανάκης, 2009).

Συνοπτικά, στην πορεία έχουν διατυπωθεί τρεις θεωρίες για την ανάπτυξη της προσωπικής επιστημολογίας:

- 1) Η μονοσήμαντη ή αναπτυξιακή προσέγγιση, κατά την οποία η προσωπική επιστημολογία θεωρείται μια συνεκτική δομή, η οποία μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, ακολουθώντας μια σειρά από διακριτές θέσεις (Perry, 1970).
- 2) Η πολυσήμαντη ή γνωσιακή προσέγγιση, όπου η προσωπική επιστημολογία συνιστά ένα σύστημα ανεξάρτητων πεποιθήσεων οι οποίες δεν αναπτύσσονται, υποχρεωτικά, με κοινότοπο ρυθμό και είναι δυνατόν να βρεθούν σε συμφωνία κάποιες στιγμές της συνήθους ανάπτυξης (Schommer, 1990).
- 3) Η συνεκτική ή θεωρία πλαισίου η οποία δέχεται ότι η προσωπική επιστημολογία συμπεριλαμβάνει ένα συνεκτικό σύστημα από επιμέρους διαστάσεις των πεποιθήσεων που είναι αλληλένδετες μεταξύ τους (Hofer & Pintrich, 1997). Συνίσταται αρχικά σε ένα σχετικά συνεπές επεξηγηματικό πλαίσιο πεποιθήσεων αναφορικά με τη φύση της γνώσης, το οποίο προοδευτικά παρουσιάζει τον χαρακτήρα της αποσπασματικότητας. Έτσι κάποιες πεποιθήσεις φαίνεται να αλλάζουν και κάποιες όχι. Η άποψη του Hofer (2004) είναι ότι η επιστημολογία ενδιαφέρεται για τη φύση της γνώσης και τη διαδικασία της μάθησης, του γινώσκειν. Η φύση της γνώσης αναφέρεται στη βεβαιότητα και την απλότητα της γνώσης, ενώ η διαδικασία του γινώσκειν περιλαμβάνει την πηγή και την αξιολόγηση της.

Αυτό το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων επιδρά στον μαθητή/τρια με τον παρακάτω τρόπο (Ντιγκμπασάνης, 2010). Στη μία άκρη αυτού του συνεχούς, ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη γνώση ως απόλυτη αλήθεια και βεβαιότητα, πρόκειται για το στάδιο, σταθερότητα ή βεβαιότητα της γνώσης. Δεν δέχεται την αμφιβολία και δεν έχει λογική αξιολόγηση της γνώσης. Σταδιακά περνά από μια στερηή άποψη σε μια πιο ρέουσα, όπου αποδέχεται την ιδέα της μη απόλυτης γνώσης και ότι αυτή συνεχώς εξελίσσεται.

Στη άλλη άκρη, ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη γνώση ως σταθερή και διακριτή που μεταδίδεται από τον ειδικό στον αρχάριο μέσω αναγνωρίσιμων δεδομένων, αυτό χαρακτηρίζεται ως απλότητα ή η ανάπτυξη της γνώσης. Αυτή η άποψη είναι χαρακτηριστικό του «επιφανειακά εκπαιδευόμενου» που νοιώθει άνετα με την αποστήθιση. Στην άλλη άκρη υπάρχει ο εκπαιδευόμενος που θεωρεί τη γνώση υπό αίρεση, σχετική και αποδέχεται τη διασυνδεσιμότητα της.

Ταυτόχρονα, στη μία άκρη αυτού του συνεχούς, ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη γνώση παρεχόμενη από αυθεντίες, όπως βιβλία, εκπαιδευτές, γονείς, εξωτερικά σ' αυτόν, δηλαδή η πηγή της γνώσης. Αντίθετα, στην άλλη άκρη του συνεχούς, υπάρχει ο εκπαιδευόμενος που βλέπει τη γνώση ως υποκειμενική και τον εαυτό του ενεργά συμμετοχο στην κατασκευή της γνώσης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να δούμε πώς οι εκπαιδευόμενοι δικαιολογούν και αποτιμούν τις πεποιθήσεις τους, έχοντας προσδιορίσει οι ίδιοι τους εαυτούς τους στο επίπεδο της τεκμηρίωσης ή της αποτίμησης της γνώσης. Στη μία άκρη βρίσκονται αυτοί που το κάνουν βασιζόμενοι στην εξωτερική αυθεντία ή απλώς δεχόμενοι αυτό που διαισθάνονται ότι είναι σωστό. Στην άλλη άκρη του συνεχούς βρίσκονται αυτοί που εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησης των δεδομένων, της αυθεντικότητας των αρχών και της προσωπικής τους εμπλοκής σ' αυτή τη διαδικασία (Ντιγκμπασάνης, 2010).

Η κεντρική ιδέα για έναν κανονιστικό ορισμό για την επιστημική δικαιολόγηση συναρτάται με το πρόβλημα του Μένωνος, ότι δηλαδή μια θεωρία για τη γνώση είναι ανεπαρκής χωρίς την αντίστοιχη θεωρία για την αξία της γνώσης, καθώς και με την επιστημική αξία της αλήθειας, η οποία συνιστά την κύρια ρυθμιστική αρχή και το τέλος του δικαιολογητικού εγχειρήματος της γνώσης (Πουρνάρη, 2013).

1.4. Η αναπτυξιακή πορεία

Κάποιοι θεωρούν ότι τα «πιστεύω» των μαθητών για τη φύση της γνώσης και τη διαδικασία του γινώσκειν επηρεάζουν το πώς εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας και έμφαση στη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα (Schommer, 1990). Παρόμοιες έρευνες, επίσης, αναφέρουν ότι οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μια φτωχή επιστημολογική θεωρία που πιθανά να είναι προϊόν του εννοιολογικού περιορισμού των επιστημολογικών απόψεων των μαθητών (Hofer B. K. & Pintrich P. R., 1997) καθώς τα επιστημολογικά πρότυπα είναι αναλογικά εξαρτώμενα από το περιβάλλον μάθησης και το είδος της παρέμβασης (Τζελέπης και Βοσνιάδου, 2009).

Η παρουσίαση ενός συνεκτικού μοντέλου τεσσάρων συνεχών διαστάσεων της προσωπικής επιστημολογίας που είναι αλληλένδετες μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε από τους, Πνευματικό και Παπακανάκη (2009). Οι δηλώσεις τους από το ερωτηματολόγιο διερεύνησης των επιστημολογικών πεποιθήσεων των μαθητών/τριών μέσου και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Ντιγκμπασάνης, 2010), ανά συνεχές, επικεντρώθηκαν στα παρακάτω. Η σταθερότητα ή βεβαιότητα της γνώσης αφορά την επιστημονική γνώση που τείνει να είναι πάντοτε αληθής. Η απλότητα ή η ανάπτυξη της γνώσης προκύπτει από τις νέες ανακαλύψεις που μπορούν να αλλάξουν αυτά που οι επιστήμονες νόμιζαν ότι ήταν αλήθεια. Η πηγή της γνώσης, που αναφέρεται σε οτιδήποτε γράφουν τα επιστημονικά βιβλία για τα διάφορα θέματα ή λέει ο/η εκπαιδευτικός στη σχολική αίθουσα την ώρα του μαθήματος ότι είναι αλήθεια, με τους μαθητές να πρέπει πάντα να τα πιστεύουν ως έχουν. Και η τεκμηρίωση ή η αποτίμηση της γνώσης, όπου ένας καλός τρόπος για να ξέρει κάποιος αν κάτι είναι αλήθεια, είναι να κάνει μια επιστημονική έρευνα γι' αυτό.

Συμπερασματικά από τα παραπάνω, οι μαθητές εννοιοποιούν τις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις ως διαφορετικές διαστάσεις, αλλά ώριμες επιστημολογικά πεποιθήσεις διαθέτουν, για την τεκμηρίωση του γινώσκειν και την ανάπτυξη της γνώσης, παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων. Επίσης, οι ανώριμες επιστημολογικές πεποιθήσεις των Ελλήνων μαθητών για τη σταθερότητα της γνώσης είναι πολύ πιθανόν να εξηγούν ένα μέρος της αποτυχίας τους στην κατανόηση των επιστημονικών εννοιών και μόνο μια προσέγγιση, η οποία θα ξεκινούσε από προγενέστερα διατυπωμένες επιστημονικές απόψεις και θα προκαλούσε τους μαθητές

να τις αναπτύξουν, θα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν τη διαδικασία παραγωγής της επιστημονικής γνώσης. Με απώτερο, φυσικά, στόχο να επιχειρήσουν να αμφισβητήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω και τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις (Ντιγκμπασάνης, 2010).

Έτσι, η αντικειμενικότητα και η υποκειμενικότητα των επιστημολογικών πεποιθήσεων δεν έχουν σχέση με το αντικείμενο αλλά με το περιβάλλον μάθησης. Με βάση το παραπάνω, αν θέλουμε να έχουμε ώριμους επιστημολογικά εκπαιδευόμενους, ώστε να αποδεχθούν ομαλά μια μετάβαση σε πιο κατασκευαστικές, ή και κατασκευασιοκρατικές αντιλήψεις, που θεωρητικά διαπνέουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, πρέπει να εστιάσουμε στο τρίπτυχο εκπαιδευτής-εκπαιδευόμενος-περιβάλλον μάθησης.

Τέλος, το θέμα των επιστημολογικών πεποιθήσεων είναι σημαντικό, επιπλέον, αφού η εξέλιξη της προσωπικής επιστημολογίας του διά βίου εκπαιδευόμενου είναι ένα κρίσιμο θέμα της εκπαίδευσης και η επιστημολογική εξέλιξη πρέπει να αποτελεί διδακτικό στόχο στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο επικεντρώνεται πάνω σε θέματα προγραμματισμού της εκπαίδευσης και μεταθέτει το βάρος των μέχρι τώρα επιλογών σε πιο αρχικά στάδια, τόσο ηλικιακά όσο και σχεδιασμού.

1.4.1. Προσωπική επιστημολογία και περιβάλλον μάθησης

Για να προσδιοριστεί περαιτέρω ο όρος Προσωπική Επιστημολογία θα πρέπει, πρώτα, να αποσαφηνιστεί η έννοια της γνώσης, η οποία τείνει να οριστεί ως η συσσωρευμένη πληροφορία που μαθαίνει κανείς μέσα από τις εμπειρίες, και που γίνεται καλύτερα μέσα στην τάξη αν και εκεί δεν μαθαίνει αυτά που χρειάζεται για την πρακτική επιβίωση. Η παραδοσιακή διδασκαλία συχνά παρέχει εξωτερική γνώση από την αυθεντία, ενώ ο κάθε εκπαιδευόμενος\η ακολουθεί τον δικό του χρόνο και βρίσκεται στον ιδιαίτερο χώρο του. Γενικότερα, η γνώση δεν είναι απροϋπόθετη κατασκευή, αν λάβουμε υπόψη και τα εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτή/τρια, φέρνει και αυτός/ή τις δικές του/της πεποιθήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο, δεν θα είναι αποδεκτός/ή από τους εκπαιδευόμενους/ες εκείνους/ες που προτιμούν άλλες διαδικασίες και πιο ενεργητική συμμετοχή, ενώ δεν θα αναπτύξει ώριμες επιστημολογικές πεποιθήσεις, σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων συνεχών.

Από την μεριά του/της εκπαιδευόμενου/ης, υπάρχει μια απλουστευμένη γενίκευση που υποστηρίζει ότι οι σημερινοί μαθητές/τριες έχουν μεγάλη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, επομένως και με τη χρήση αυτών, ως εργαλείων μάθησης. Διαπιστώνεται, παρ' όλα αυτά, ότι μάλλον αντιστέκονται σε εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως η εξατομικευμένη μάθηση, καθώς για να πετύχει κάποιος στην ψηφιακή μάθηση πρέπει να έχει επιπλέον δεξιότητες, όπως η πρωτοβουλία και η αφοσίωση, εσωτερική πειθαρχία και παρακίνηση (Ντιγκμπασάνης, 2010).

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στο περιβάλλον μάθησης. Στη σημερινή εποχή η γνώση δεν θεωρείται τίποτα άλλο από μια πηγή τροφοδοσίας εισόδου στη γραμμή παραγωγής της εκπαίδευσης, είσοδος–διαδικασία–έξοδος. Πρόκειται για ένα κλειστό σύστημα που βασίζεται στη γραμμικότητα των διαδικασιών και στην ισχύ της αυθεντίας, συνυφασμένο με το συμπεριφοριστικό μοντέλο. Έτσι, για να προωθηθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες σε πιο σχετικιστικές πεποιθήσεις, είναι ανάγκη να χαλαρωθούν οι διαδικασίες, χωρίς κι άλλη συσσώρευση γνώσης. Η παραδοχή ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις αναπτύσσονται καλύτερα μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, προϋποθέτει αλλαγή αντιλήψεων και του τρόπου εκπαίδευσης (Ντιγκμπασάνης, 2010). Η εκπαίδευση δεν αρχίζει, ούτε τελειώνει σε περιορισμένο χωρόχρονο, ενώ ένα αναπτυγμένο τεχνολογικά Αναλυτικό Πρόγραμμα απαιτεί ικανότητα προσαρμογής σε ψηφιακά, κονστрукτιβιστικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, ώστε να αλλάξει ο εκπαιδευόμενος/η τις ήδη εδραιωμένες επιστημολογικές του πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης και του γινώσκειν αποτελεί η ανάγκη να βιώσει ο ίδιος/η ίδια τη διαδικασία παραγωγής της επιστημονικής γνώσης και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτή (Πνευματικός και Παπακανάκης, 2009). Παρόλο που οι μαθήτριες/τές διακρίνουν τις τέσσερις διαστάσεις της Προσωπικής Επιστημολογίας, δεν διαθέτουν ώριμες επιστημολογικές πεποιθήσεις για όλες τις διαστάσεις. Τα άτομα που έχουν ανώριμες επιστημολογικές πεποιθήσεις για την πηγή του γινώσκειν έχουν χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένων, την μετακατανόηση, τη λύση προβλημάτων, τη μεταβίβαση της μάθησης και την εννοιολογική αλλαγή. Επίσης, όσοι θεωρούν ότι η γνώση είναι σταθερή και δεν αλλάζει, καθώς πάντα προσεγγίζει την αλήθεια, είναι πιο πιθανό να σκέφτονται επιφανειακά και να παρερμηνεύουν, εμποδίζοντας την εννοιολογική κατανόηση. Έτσι, διδακτικές παρεμβάσεις είναι δυνατό να βελτιώσουν τις επιδόσεις

λαμβάνοντας υπόψη τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των μαθητριών/των αναφορικά με τη σταθερότητα της γνώσης και την πηγή του γινώσκειν.

Τέλος, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τη μάθηση μέσα στην τάξη, είτε άμεσα, διευκολύνοντας ή εμποδίζοντας την εννοιολογική κατανόηση, είτε έμμεσα, διαμεσολαβώντας στις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, ή ως παράγοντες κινήτρων, επηρεάζοντας τον τρόπο διδασκαλίας (Πνευματικός και Παπακανάκης, 2009). Ωστόσο, οι μαθητές συχνά γνωρίζουν τη μεθοδολογία, δηλαδή την τεκμηρίωση της γνώσης, αλλά, χωρίς αναστοχασμό πάνω στη διαδικασία για τη φύση της γνώσης, δεν είναι σε θέση να αλλάζουν τις πεποιθήσεις τους για την αυθεντία των επιστημονικών βιβλίων και των επιστημόνων και να αμφισβητούν. Μόνο εάν και εφόσον η προσέγγιση ξεκινούσε από μια προγενέστερα διατυπωμένη επιστημονική άποψη, θα έδινε τη δυνατότητα να βιώσουν και τη διαδικασία παραγωγής της επιστημονικής γνώσης και να αναστοχαστούν. Με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν δυνατό να αλλάξουν τις ήδη εδραιωμένες επιστημονικές τους πεποιθήσεις τόσο για τη φύση της γνώσης όσο και για τη διαδικασία του γινώσκειν, έχοντας ως επακόλουθο εν τέλει την αμφισβήτηση που αποτελεί και το τον πυρήνα της επιστημολογίας.

1.5. Επιστημική αμφιβολία και επιστημολογική κατανόηση

Η μετάβαση σε ένα πιο προωθημένο επιστημολογικό επίπεδο αξιολογικής σκέψης αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα γνωσιακά υποκείμενα γνωρίζουν τον κόσμο, αιτιολογούν, ερμηνεύουν και κατασκευάζουν τη γνώση, αναστοχάζονται τη διαδικασία του γινώσκειν.

Περνώντας από τα διάφορα επίπεδα της αναπτυξιακής τους πορείας τα άτομα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη πτυχή προς πιο εξελιγμένες επιστημολογικά στάσεις, την επιστημική αμφιβολία. Αυτή αποτελεί το αναπόσπαστο μέρος της σχεσιακής σκέψης, όπου κάποιος αμφισβητεί συνεχώς την ύπαρξη απόλυτης γνώσης. Εκτός από την επιστημική αμφιβολία που συνδέεται μόνο με τη σχεσιακή σκέψη, υπάρχει και η δυνατότητα αμφισβήτησης των πεποιθήσεων κάποιου σε οποιοδήποτε στάδιο της επιστημολογικής του ανάπτυξης. Για παράδειγμα, είναι δυνατόν οι νέες που βρίσκονται σε πρώιμα στάδια της επιστημολογικής ανάπτυξης να αμφιβάλουν ακόμα και για τις ίδιες τους τις πεποιθήσεις τους σε ορισμένες χρονικές στιγμές (Hofer & Pintrich, 2002).

Για να εναρμονίσουν οι μαθητές/τριες τα εισερχόμενα που δέχονται από τις αισθήσεις τους, τον κόσμο όπως «φαίνεται» στα δικά τους μάτια, με τις επιστημονικές εξηγήσεις των φυσικών φαινομένων που διδάσκονται και για να κατανοήσουν το φυσικό κόσμο γύρω τους απαιτούνται θεμελιώδεις αλλαγές στις οντολογικές, επιστημολογικές και αναπαραστασιακές δεσμεύσεις τους (Vosniadou & Skopeliti, 2013). Έτσι, η θεματοποίηση του οντολογικού προβλήματος είναι αναγκαία προκειμένου η μαθήτρια/ο μαθητής να αποκτήσει γνώση της εξωτερικής πραγματικότητας, αν και δεν αλλάζει το πώς «βλέπει» τον κόσμο γύρω της/του.

Προκειμένου να γίνει αυτό, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι οι εξηγήσεις για τα φυσικά φαινόμενα μπορεί κάποιες φορές να έρχονται σε αντίθεση με την προσωπική διαισθητική τους εμπειρία. Πρέπει να κατανοήσουν ότι συχνά η εξωτερική εικόνα μπορεί να κατασκευάζει το πράγμα ως φαινόμενο και το ίδιο φυσικό φαινόμενο μπορεί να εξηγηθεί με διαφορετικούς τρόπους, όταν ιδωθεί από διαφορετικούς ανθρώπους ή από διαφορετικές οπτικές. Ακόμη, πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να διαμορφώνουν αναπαραστάσεις, που μπορεί να διαφέρουν από την άμεση αισθητηριακή πληροφορία αναπαριστώντας έτσι μη-εγωκεντρικές οπτικές, καθώς και τη γνωστική ευελιξία να κινούνται ανάμεσα σε διαφορετικές πιθανές αναπαραστάσεις μιας ίδιας κατάστασης ή ενός ίδιου φαινομένου. Μια τέτοια επιστημολογική οπτική είναι πιθανό να εμφανίζεται αρχικά στην ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται για τις διαφορές ανάμεσα στις πεποιθήσεις τους και τις πεποιθήσεις των άλλων στο πεδίο του κοινωνικού κόσμου, στη Θεωρία τους για το Νου (Κυριακοπούλου, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια παρόμοια υποκείμενη γνωστική-επιστημολογική δομή ανάμεσα στην ικανότητα Θεωρίας του Νου και στην κατανόηση της επιστήμης (Κυριακοπούλου, 2013). Και στα δυο πεδία, αυτό το κοινό επιστημολογικό στοιχείο αναφέρεται στην ικανότητα της αναγνώρισης ότι οι πεποιθήσεις για τον κόσμο μπορεί να διαφέρουν από τις πεποιθήσεις των άλλων, γι' αυτό το λόγο οι πεποιθήσεις κατασκευάζονται από το άτομο και μπορεί να αναπαριστούν διαφορετικές οπτικές. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των δυο αυτών πεδίων, της Θεωρίας του Νου και της Προσωπικής Επιστημολογίας κάνει πιο κατανοητό το πεδίο έρευνας, σε μια προσπάθεια εννοιολογικής σύνδεσής τους με την επιστημονική σκέψη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

2.1. Το πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο στην εννοιολόγηση της πολιτειότητας

Σε μια σύγχρονη δημοκρατική πολιτεία, στη σημασιολόγηση της έννοιας της πολιτειότητας καθοριστική βαρύτητα αποκτά το συλλογικό έναντι του ατομικού συμφέροντος. Η ιδιότητα του πολίτη πρέπει να λογίζεται ως η ταυτότητα που συνδέεται με την αίσθηση του ανήκειν και συνιστά το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας.

Όταν η έννοια της πολιτειότητας γίνεται αντιληπτή ως μια κατάσταση η οποία παραχωρείται από το κράτος σε ανεξάρτητα άτομα, τα οποία λειτουργούν με ορθολογικό τρόπο προκειμένου να πραγματοποιούν τις προσωπικές τους επιδιώξεις, τότε διασφαλίζει ίσα δικαιώματα ενώπιον του νόμου (Jones & Gaventa, 2002). Άλλοτε περιγράφεται ως μία ταυτότητα που συνδέεται με την αίσθηση του ανήκειν και το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας, με πρωταρχικό μέλημα κυρίως το συλλογικό παρά το ατομικό συμφέρον (Jochun et al., 2005). Επίσης, μια τρίτη άποψη, συγκεράζοντας τις δύο πρώτες θέσεις, θέλει την ιδιότητα του πολίτη να συνδέεται με μία πρακτική η οποία τοποθετεί στο επίκεντρο την κοινή δημόσια κουλτούρα την οποία διαμορφώνουν τα δικαιώματα των ατόμων, και η οποία ως ταυτότητα αναδεικνύεται ισχυρότερη της ατομικής (Μαρινάκη, 2015). Εντέλει, το υπόδειγμα του σύγχρονου πολίτη συνδέεται με ένα πλέγμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων σε μια άκρως σύνθετη, πολυπολιτισμική και διαφοροποιημένη κοινωνία.

Μια σύγχρονη εκδοχή του όρου της πολιτειότητας περιλαμβάνει την πολλαπλότητα της ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη εν σχέσει με τις μορφές διακυβέρνησης (Bellamy & Castiglione, 2003), προσδιορισμοί που συνδέονται με την πρόταση ενός «μεταεθνικού» μοντέλου (Keating, 2009), καθώς το παραδοσιακό έθνος-κράτος μετασχηματίζεται και παράλληλα επηρεάζεται αναλόγως η νοηματοδότηση της πολιτικής ιδιότητας του υποκειμένου, συγκεκριμένα σε μια ενωμένη Ευρώπη όσο και παγκοσμίως .

Ο Castells (2000) θα εκτιμήσει ότι η σύγχρονη κοινωνική δομή συνιστά ένα νέο τεχνολογικό παράδειγμα, ενώ τρεις αλληλοσυμπληρούμενοι άξονες αναδύονται και

ξεπηδούν ως ρίζωμα (Deleuze & Guattari, 1987) συνθέτοντας ευέλικτους κόμβους οι οποίοι ξεπερνούν χωροχρονικές αγκυλώσεις και συνυπάρχουν σε «χώρους ροών». Η κοινωνία βασίζεται στην πληροφορία, την παγκόσμια διαχείριση και τη δικτύωση, επομένως, η ιδιότητα του πολίτη μετασχηματίζεται με όρους παγκοσμιότητας, έχοντας ταυτόχρονα πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση (UNESCO, 2015). Τώρα, η προσπέλαση, πρόσβαση, πρόσκτηση, διαχείριση, αξιοποίηση, διάχυση και ο διαμοιρασμός της πληροφορίας γίνεται από και προς ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών εταίρων. Όμως, η αξιοπιστία τους τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς σε αυτό εγκολπώνονται θεσμοί, όργανα και φορείς επίσημοι και μη, ορθώνοντας λόγο που κινείται σε ένα ευρύ φάσμα που εκτείνεται από την ενδεδειγμένη και επιστημονική τεκμηρίωση έως την πλήρη και παντελώς αβάσιμη και παραπλανητική προσέγγιση (Μαρινάκη, 2015: σσ.231-232).

Επομένως, το περιεχόμενο της έννοιας του ενεργού πολίτη έχει εμφανώς εμπλουτιστεί μέσα στις νέες συνθήκες, μετατοπιζόμενο από μια καθετοποιημένη σύνδεση μεταξύ του κράτους και του υποκειμένου, σε έναν οριζόντιο άξονα σχέσεων και συνδέσεων των πολιτών μεταξύ τους. Αυτή η ζεύξη παράγει ένα πλέγμα σχέσεων φύσει πολύπλευρο, πολυδιάστατο, πολυσύνθετο και πολυσυλλεκτικό, όπου οι νέες μορφές τεχνολογίας και επικοινωνίας συνθέτουν ένα νέο περιβάλλον και ένα νέο πεδίο δράσης μέσα στο οποίο καλλιεργείται και αναπτύσσεται πλέον η έννοια της ενεργούς, παγκόσμιας πολιτειότητας στα πλαίσια μιας διευρυμένης κοινωνικής δομής και οργάνωσης (Millner, 2008).

Προσεγγίζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη διάφορα μοντέλα έχουν κατά καιρούς προσπαθήσει να την προσδιορίσουν. Οι Oxley και Morris (2013), στη διεξοδική τους ανάλυση εντόπισαν οκτώ βασικές θεωρήσεις για την παγκόσμια πολιτειότητα, τις οποίες κατηγοριοποίησαν σε δυο ευρύτερες ομάδες: αυτή του κοσμοπολιτισμού που περιλαμβάνει τις επικρατέστερες θεωρήσεις και μια εναλλακτική ομάδα που βασίζεται σε θεωρήσεις διεκδίκησης δικαιωμάτων. Στην ομάδα του κοσμοπολιτισμού ανήκουν η πολιτική, η ηθική, η οικονομική και η πολιτισμική θεώρηση της πολιτειότητας, ενώ στην ομάδα διεκδίκησης δικαιωμάτων ανήκουν η κοινωνική, η κριτική, η περιβαλλοντική και η πνευματική θεώρηση.

Ο κοσμοπολιτισμός ως έννοια πηγάζει από το αρχαιοελληνικό ιδεώδες του οικουμενισμού, σύμφωνα με το οποίο ο κόσμος ολόκληρος συνιστά την πόλη, δηλαδή την πολιτεία στην οποία ανήκουμε όλοι. Η πρώτη κατηγορία κοσμοπολιτισμού σχετίζεται κυρίως με την πολιτική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας. Μια τέτοια θεώρηση λαμβάνει ριζοσπαστικό χαρακτήρα με βάση την ιδέα ενός παγκόσμιου κράτους δίχως εθνικά σύνορα, όπου την εξουσία την κατέχει μια δημοκρατική παγκόσμια πολιτεία και όλοι οι άνθρωποι έχουν την παγκόσμια υπηκοότητά τους. Μια δεύτερη έκφραση της πολιτικής θεώρησης υποστηρίζει τη δημοκρατικοποίηση και ενίσχυση των διεθνών οργανισμών, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, και την ιδέα μιας κοσμοπολίτικης δημοκρατίας. Η τρίτη εκδοχή της πολιτικής θεώρησης σχετίζεται με έναν αποκαλούμενο «αναρχοκοσμοπολιτισμό», ο οποίος μπορεί να προκύψει από την ενίσχυση του ρόλου της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών και τη δυνατότητα διακυβέρνησης μέσω μη κερδοσκοπικών και εθελοντικών δικτύων και οργανισμών.

Η δεύτερη ευρεία ομάδα κατηγοριοποίησης της παγκόσμιας πολιτειότητας, όπως ορίστηκε από τους Oxley και Morris (2013), περιλαμβάνει σχετικιστικές και ολιστικές αντιλήψεις στη βάση μιας ακτιβιστικής προσέγγισης διεκδίκησης δικαιωμάτων, που έρχεται σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες κοσμοπολίτικες αντιλήψεις. Στη συγκεκριμένη ομάδα ανήκουν η κοινωνική, η κριτική, η περιβαλλοντική και η πνευματική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας. Η κοινωνική παγκόσμια πολιτειότητα περιγράφεται ως «διακρατικός ακτιβισμός» που εκδηλώνεται κυρίως μέσω των οργανισμών της κοινωνίας των πολιτών και ως εκ τούτου φέρει ομοιότητες με τον «αναρχοκοσμοπολιτισμό». Ωστόσο, δεν προάγει οικουμενικού χαρακτήρα ιδεολογίες και στόχους, καθώς τα μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών επιλέγουν μια συγκεκριμένη κοινωνική προσέγγιση στη βάση για παράδειγμα του φύλου, της εθνικότητας, της σεξουαλικότητας, της αναπηρίας ή της κοινωνικής τάξης. Η κοινωνική θεώρηση διαφέρει επίσης από τον ηθικό κοσμοπολιτισμό, καθώς μπορεί να περιλαμβάνει άτομα και οργανισμούς που προωθούν το μυστικισμό, τον κομματισμό, ακόμα και τη βία (Συμεωνίδης, 2020: σσ.119-124).

Η κριτική παγκόσμια πολιτειότητα έχει τις ρίζες της στις μεταποικιακές θεωρίες και τοποθετείται συχνά στο αντίθετο άκρο των κοσμοπολίτικων αντιλήψεων. Οι υποστηρικτές της κριτικής θεώρησης χαρακτηρίζουν τον κοσμοπολιτισμό ως

συνώνυμο της δυτικής εκμετάλλευσης και του ιμπεριαλισμού, παρουσιάζοντας ως εναλλακτική μια παγκόσμια πολιτειότητα στη βάση της διαφορετικότητας και αυτού που ο Tully (2008) περιγράφει ως έναν κόσμο που «στηρίζεται με αμοιβαίο τρόπο στις ατομικές ελευθερίες των πολιτών του». Η κριτική θεώρηση προωθεί μια μορφή «αντιηγεμονίας» με την έννοια της αποδόμησης καταπιεστικών παγκόσμιων δομών και την προώθηση πολιτικών κοινωνικού μετασχηματισμού. Αρκετοί, επίσης, υποστηρικτές της κριτικής θεώρησης μιλάνε για την ανάγκη υπεράσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, επιτρέποντας έτσι τη συσχέτιση μεταξύ της κριτικής, της ηθικής και της πολιτικής θεώρησης παγκόσμιας πολιτειότητας.

Η περιβαλλοντική παγκόσμια πολιτειότητα θέτει σε προτεραιότητα την οικολογική συνείδηση στη βάση της φυσικής αλληλεξάρτησης όλων των στοιχείων, ανθρώπινων και μη, πάνω στη Γη και μπορεί να εκφράζεται μέσω κυβερνήσεων, της κοινωνίας των πολιτών ή του επιχειρηματικού κόσμου. Η περιβαλλοντική θεώρηση μπορεί να διαχωριστεί σε περισσότερο ανθρωποκεντρική ή περισσότερο οικοκεντρική, ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στον ανθρώπινο παράγοντα και τις ευθύνες που έχει ο άνθρωπος απέναντι στη φύση. Ο βασικός στόχος αυτής της θεώρησης είναι η βιώσιμη ανάπτυξη με κύρια χαρακτηριστικά την αλληλοκατανόηση, την ενσυναίσθηση και την εκτίμηση της διαφορετικότητας.

Η θεώρηση της πνευματικής παγκόσμιας πολιτειότητας προωθεί τη σύνδεση μεταξύ της πίστης και της σχέσης μας με τον κόσμο. Η συγκεκριμένη θεώρηση επικεντρώνεται σε άυλα φαινόμενα όπως η αγάπη και η φροντίδα και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του καλού της ανθρωπότητας και στη βελτίωση της κοινωνίας. Αναφέρεται σε πανανθρώπινες αξίες, ενσυναίσθηση, αλτρουισμός, φιλανθρωπία, ενώ επιδιώκει την παγκόσμια κοινωνική δικαιοσύνη (Συμεωνίδης, 2020).

2.2. Διαφοροποιήσεις γύρω από την έννοια της πολιτειότητας

Τα τελευταία χρόνια οι ραγδαίες πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές έχουν φέρει στο προσκήνιο πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν τον επαναπροσδιορισμό της ιδιότητας του πολίτη αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θεωρείται πως χρειάζεται να αποκτήσει ο πολίτης μέσω της εκπαίδευσης. Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης του πλαισίου του σύγχρονου

δημοκρατικού πολίτη, όπως προκύπτει από τη διεθνική ανάλυση των Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2005), δεν αναδύονται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς ενεργοί πολίτες στον βαθμό που θα απαιτούσαν οι σύγχρονες κοινωνίες.

Η ορθόδοξη φιλελεύθερη εκδοχή της πολιτειότητας, η οποία αντιμετωπίζει τον πολίτη ως παθητικό κάτοχο δικαιωμάτων, έχει υποστεί μετά τη δεκαετία του 1990 αμφισβήτηση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται αναγκαία από πολλούς μελετητές η συμπλήρωση ή η αντικατάστασή της με μια πιο ενεργό ιδέα που να περιλαμβάνει όχι μόνο την άσκηση των ευθυνών και των αρετών του πολίτη, δηλαδή την εκ μέρους του ικανότητα και προθυμία για αμφισβήτηση της πολιτικής αυθεντίας και τη συμμετοχή του στον δημόσιο διάλογο σχετικά με ζητήματα δημόσιας πολιτικής αλλά και την οικονομική του αυτάρκεια (Παπαδόπουλος, 2016).

Για να προαχθεί η ιδέα της ενεργού πολιτικής συμμετοχής χρειάζεται μια σημασιολογία της ιδιότητας του πολίτη ως κατόχου δικαιωμάτων ή τίτλων διαφορετική από την κλασική, η οποία απαιτεί κυρίως τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην ευθύνη του ατόμου να μπορεί να κερδίζει μόνο του τα προς το ζην. Προς τούτο, σύμφωνα με τους νεοφιλελεύθερους διανοητές εκθειάζονται οι αγορές ως «σχολείο πολιτικής αρετής» όπου προάγονται σημαντικές αρετές, όπως η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία, η κοσμιότητα και η πλήρης συμμετοχή όλων στην κοινωνία, χωρίς να καλλιεργούν αυτονόητα σε αυτόν κάποιο συναίσθημα δικαιοσύνης ή κοινωνικής ευθύνης (Kymlicka, 2010).

Αντιθέτως, ποικίλες ριζοσπαστικές σχολές σκέψης, όπως ο κοινοτισμός, οραματίζουν τον πολίτη κινούμενο σε πλαίσια διευρυμένης αυτονομίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο, ικανό να διεκδικεί την υποκατάσταση των υπαρχουσών δομών ισχύος και την μετουσίωση των αξιών στην προοπτική επανακαθορισμού της δημοκρατίας ενάντια στην ιδεολογία της αγοράς (Πέτρου, 2010). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η κουλτούρα της δυτικής νεωτερικότητας είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, δεδομένου του ότι οι συνθήκες δεν επιτρέπουν τη συνύπαρξη δύο βασικών στόχων της: της αυτονομίας της σκέψης και της ανάληψης ενός κοινωνικού ρόλου από πλευράς των πολιτών (Λεοντσίνη, 1999).

Αν και ως βάση του όρου πολιτειότητα έχει τεθεί παραδοσιακά η εθνική ταυτότητα, έκτοτε με την αποδυνάμωση των εθνικών κοινοτήτων ειδικά στις νέες

συνθήκες της παγκοσμιοποίησης η ενεργός πολιτειότητα εντός του έθνους-κράτους τείνει αναμφισβήτητα να αποδυναμωθεί (Παιονίδης, 1998). Κρίνεται έτσι αναγκαία μια κοσμοπολίτικη αντίληψη της έννοιας και μια παγκόσμια αντίληψη περί δημοκρατικού πολίτη, η οποία λαμβάνει υπόψη τη σύσταση της πολιτειότητας μέσα σε υπερεθνικούς ή διεθνείς θεσμούς. Μολονότι αναγνωρίζεται πως οι υπερεθνικές οργανώσεις εμφανίζουν μεγάλο δημοκρατικό έλλειμμα και διαθέτουν πολύ μικρή δημόσια νομιμοποίηση, ο δημοκρατικός πολίτης καθιερώνεται αποβλέποντας στην καλύτερη και με μεγαλύτερη επάρκεια αντιμετώπιση ζητημάτων οικονομικής παγκοσμιοποίησης καθώς και περιβαλλοντικών ή διεθνούς ασφάλειας (Kymlicka, 2010).

Τέλος, η πλέον ενδιαφέρουσα άποψη σημειώνει ότι η πολιτειότητα αποκτά οικουμενικό χαρακτήρα και μέσω της δυνατότητας του διαδικτύου παράγεται νέος χώρος άσκησης δημοκρατικής πολιτειότητας. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν στερείται εμποδίων λόγω κυρίως του ηλεκτρονικού αναλφαριθμητισμού μεγάλων τμημάτων του παγκόσμιου πληθυσμού, αλλά και του άναρχου χαρακτήρα του κυβερνοχώρου και της κυριαρχίας σε αυτόν των δυνάμεων της αγοράς (Τσιαντής, 2003). Πάντως, η κρίση αντιπροσωπευτικότητας της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας σήμερα, όπως υποστηρίζεται από πολλές πλευρές, και το γεγονός ότι η λεγόμενη «ψηφοκεντρική» αντίληψη περί δημοκρατίας δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δημοκρατικής νομιμοποίησης έχουν θέσει επί τάπητος το ζήτημα της επιστροφής σε μορφές άμεσης δημοκρατίας. Οι αμεσοδημοκρατικές μέθοδοι που έμοιαζαν ουτοπικές στις συνθήκες της παραδοσιακής φιλελεύθερης δημοκρατίας μέχρι πρότινος, εκ των πραγμάτων οδηγεί στην ανάγκη αναδιατύπωσης της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη.

Η πολιτική βία δρα στον άνθρωπο μέσω του φόβου και του θανάτου παρέχοντας την άκρατη βία στους κυβερνώντες από τους πολίτες σε όλους τους τομείς της κοινωνίας παγκόσμια και εθνικά. Η επικοινωνία της βίας (Castells, 2020) φυσικά δεν θα μπορούσε να βρει πιο γόνιμο έδαφος από την εκπαίδευση προτάσσοντας, κατά κύριο λόγο, τη σχεσιακή δυνατότητα που παρέχει σε ένα κοινωνικό ον να επηρεάσει ασύμμετρα τις αποφάσεις άλλων κοινωνικών δρώντων με γνώμονα το συμφέρον του.

Η εξουσία όντας πολυδιάστατη διαμορφώνεται από δίκτυα μεταξύ δρώντων υποκειμένων και ασκείται στις επικοινωνιακές πράξεις τους. Τα δίκτυα εξουσίας είναι αλληλοσυνδεδεμένα, ενώ το κράτος ακολουθεί να διατηρεί τον θεμελιώδη ρόλο του με

σκοπό την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας για τη διατήρηση της τάξης (Castells, 2004). Η σχετική αυτονομία του κράτους στην οργάνωση της κυριαρχίας, όχι άμεσα αλλά μέσω πολλαπλών δρώντων υποκειμένων, συνθέτει το πλέγμα των κοινωνικών συμφερόντων και του κεφαλαίου (Πουλαντζάς, 1991). Τόσο οι θεσμοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι εξακολουθούν να παραμένουν σε μεγάλο βαθμό θεατές παρά συλλογικά και σε διαρκή εγρήγορση ενεργοί δρώντες, αποτυγχάνοντας εν πολλοίς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τις σύγχρονης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολιτείας, εντός της οποίας η τεολογική προσέγγιση τόσο του Εαυτού όσο και κατ' επέκταση του συνόλου αποτελεί την ουσία της έννοιας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη σήμερα (Μαρινάκη, 2015).

Ο ρόλος των ευρωπαϊκών εθνικών κρατών με τον εκπαιδευτικό μηχανισμό παίζει εξίσου σπουδαίο ρόλο στην αναπαραγωγή των νέων μορφών καταμερισμού της εργασίας. Η διευρυμένη αναπαραγωγή της εργατικής τάξης, οι μορφές και οι ρυθμοί της νέας μικροαστικής τάξης και η μεταναστευτική εργασία έχουν ως συνέπεια την κοινωνικοποίηση της εργασίας προς την ενιαία παραγωγή. Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής χρησιμοποιούνται σαν το πρότυπο ή την προσχηματισμένη εικόνα του μέλλοντος προς το οποίο αναπόφευκτα και μονοσήμαντα τείνει να προετοιμαστεί κατάλληλα ο σύγχρονος πολίτης της Ευρώπης. Έτσι, η εκπαίδευση του νέου μαθητή/τριας περιστρέφεται γύρω από τη διεθνή αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων σε μια σύγχρονη φάση του Ιμπεριαλισμού (Πουλαντζάς, 1990).

2.3. Η πολιτειότητα στην εκπαίδευση

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που διαμορφώνονται στη σύγχρονη εποχή, η πολιτειότητα είναι ανάγκη να πάρει τη μορφή της δια βίου εκπαίδευσης με έμφαση στα ιδανικά της δημοκρατίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας (Παπαδόπουλος, 2016). Παράλληλα, απαιτείται και η άσκηση της αγωγής της πολιτικής αρετής, με βασικές αρετές την ανοχή, την εμπιστοσύνη, την τιμιότητα, την ευπρέπεια κ.α. (Ζεμπύλας, 2011).

Σπουδαιότερο γεγονός από την απλή ενημερωτική διδαχή αυτών των εννοιών αποτελεί η απόκτησή τους, η οποία θα προκύψει μέσα από τον συνολικό τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης με βασικό στόχο τη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών,

ικανοί να εκτιμήσουν τα οφέλη της ειρηνικής συμβίωσης, της αποδοχής της πολυπλοκότητας και της ενεργούς συμμετοχής εξετάζοντας κριτικά τους μηχανισμούς χειραγώγησης και χειραφέτησης.

Παρόλα αυτά έχουν προκύψει αμφισβητήσεις γύρω από τον εκσυγχρονισμό και την παράδοση με βασικό ζήτημα τη εν τέλει διαμόρφωση της εικόνας ενός σύγχρονου πολίτη καταστρατημένου από την υπεροχή του αστικού έθνους – κράτους. Επίσης, ακόμα και σήμερα υπάρχουν κάποιες φωνές για την ανάγκη ύπαρξης ξεχωριστών σχολείων με κοινό πρόγραμμα για κάθε κοινότητα έναντι του πλουραλισμού και της συνύπαρξης που αυτή τη στιγμή ισχύει στο σύγχρονο κοινό σχολείο. Για να μπορέσει λοιπόν να επιτύχει η διδασκαλία των αρετών στο κοινό σχολείο είναι επιτακτική ανάγκη όλα τα παιδιά να εξοικειωθούν στη συγκριτική αποτίμηση διαφορετικών απόψεων και στο σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου.

Μέσα λοιπόν από την εκπαίδευση θα καταφέρουν να ενταχθούν ομαλά και τα παιδιά των προσφύγων, αλλά και οι ίδιοι ενίοτε, στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, θα έχει επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους της καταφέροντας να δημιουργήσει μια ταυτότητα του πολίτη περισσότερο συνδεδεμένη σε ένα διεθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, πιο κοντά στην απόκτηση μίας κοσμοπολίτικης ιδιότητας, ενισχύοντας ταυτόχρονα την κοινωνική ενότητα και την κοινωνική συνοχή (Πασιόπουλος, 2017).

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ανάγκη ανάπτυξης συλλογικής και πολιτικής ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη εφαρμόζεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο έχουν ως στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την προετοιμασία τους για την πολιτική ζωή. Η εκπαίδευση και η πολιτειότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Εξηγούν σχετικά ότι «αν τα σχολεία δεν είναι προσβάσιμα και δεν προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες, είναι δύσκολο να επιτευχθεί μία ουσιαστική μορφή πολιτειότητας» (Νούλα, 2014). Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζουν, ο αγώνας για το δικαίωμα στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί μέρος του αγώνα για την πολιτειότητα: «Η πλήρης πολιτειότητα εξαρτάται από την πρόσβαση, όχι μόνο στο δικαίωμα της εκπαίδευσης αλλά και σε ορισμένα δικαιώματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και μέσω αυτής. Έτσι, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας στον αγώνα για την πολιτειότητα. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί μόνο όταν η εκπαίδευση γίνεται

προσιτή, αποδεκτή και προσαρμόσιμη στις ανάγκες των εκπαιδευομένων» (Osler και Starkey, 2005).

Στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού η εκπαίδευση για την πολιτειότητα έχει δύο διαστάσεις οι οποίες συναντώνται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται κατανοητή ως ένα σύνολο οργανωμένων διδακτικών διαδικασιών που σχετίζονται με τη διδασκαλία του σχετικού αντικειμένου και οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη θέση του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Νόβα-Καλτσούνη, 2002). Στην δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αφορά πρακτικές και εμπειρίες που τα παιδιά αποκτούν συνολικά στο σχολείο και οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο παιδαγωγικών διαδικασιών που αφορούν κυρίως στον χαρακτήρα του κλίματος του σχολείου και των ανθρώπινων σχέσεων ειδικότερα (Lawton κ.ά., 2000).

Στη βιβλιογραφία η έννοια της σύγκρουσης έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με την εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα ειδικότερα. Μάλιστα ο Modood (2007) ορίζει την πολιτειότητα ως έναν τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης με «ανοικτό» και ειρηνικό τρόπο. Η σύγκρουση αποτελεί σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα όταν συζητήσεις συγκρουσιακού χαρακτήρα που αφορούν σε προσωπικά θέματα διερευνώνται σε μεγαλύτερο εύρος και μελετάται η συνάφειά τους με θέματα δημόσιου χαρακτήρα (Halstead & Pike, 2006). Μ' άλλα λόγια, τα ζητήματα αυτά αποκτούν πολιτειακή διάσταση, όταν τα γεγονότα που συζητούνται σχετίζονται με θέματα τοπικού ή εθνικού χαρακτήρα ή όταν αφορούν στη χάραξη πολιτικής ή ό,τι είναι απαραίτητο να γίνει για να επέλθει αλλαγή. Η συγκρουσιακή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στον διάλογο, προϋποθέτει τον αναστοχασμό και έτσι μπορεί να προωθήσει τον πλουραλισμό.

Η έννοια της σύγκρουσης και, πιο συγκεκριμένα, οι αρχές του συγκρουσιακού διαλόγου εφαρμόζονται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Η διεξαγωγή εργαστηρίων με τους μαθητές, μεταξύ άλλων, αποσκοπεί στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα άτομα συνδέουν την προσωπική τους εμπειρία με ζητήματα της ίδιας θεματικής τα οποία αφορούν στο εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο αναδεικνύοντας τις

ταυτίσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές όπως αυτές ορίζονται στην ενότητα που ακολουθεί (Νούλα, 2014).

2.3.1. Ιδιότητα του πολίτη και εκπαιδευτική πρακτική

Στις μέρες μας η ελληνική εκπαιδευτική πρακτική σχετικά με την εκπαίδευση για την πολιτειότητα ακολουθεί ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες. Το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» για το Δημοτικό Σχολείο τονίζει την «ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρώπινων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» ή την «εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές».

Παρόλα αυτά στην πράξη αποδεικνύεται ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα στην Ελλάδα έχει παραμείνει στο περιθώριο των αναλυτικών προγραμμάτων, με ελάχιστες ώρες διδασκαλίας ανά σχολική χρονιά και ελάχιστη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, «η ελληνική νομική και πολιτική επιστήμη, όπως και η κοινωνιολογία, δεν καταγράφουν κάποια αξιολογη συμβολή στη μελέτη της ιδιότητας του πολίτη» (Χριστόπουλος, 2012).

Στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο η εκπαίδευση για την πολιτειότητα διαπερνά το σύνολο του προγράμματος σπουδών, του οποίου βασική αρχή αποτελεί η διαθεματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα δεν περιορίζεται στην διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, αλλά η επίτευξη των στόχων του μαθήματος επιδιώκεται και μέσω μιας σειράς άλλων αντικειμένων. Με τον παραπάνω τρόπο θεωρείται ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Νούλα, 2014).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι μέσα από το ΔΕΠΠΣ επιδιώκεται η συγκρότηση ενός πολιτειακού μοντέλου που θέτει στο επίκεντρο τον εθνικό πολίτη στη συνθήκη πλουραλιστικών κοινωνιών. Ο μαθητής γίνεται αντιληπτός ως δυνάμει και όχι ενεργεία πολίτης, αφού δεν αναγνωρίζονται οι τρέχουσες ιδιότητές του πολίτη. Η προσέγγιση

αυτή δεν ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την εμπλοκή τους με θέματα της επικαιρότητας, τα οποία ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και καλλιεργούν το ενδιαφέρον τους για τον δημόσιο βίο (Νούλα, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προωθείται θεωρητικά η κριτική σκέψη και η ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν στη δημιουργία του δημοκρατικού πολίτη, κυρίως από την αρχή της διαθεματικότητας και την εισαγωγή προγραμμάτων, όπως αυτό της «Ευέλικτης Ζώνης» και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Αλαχιώτης, 2001). Παρόλα αυτά, το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος έχει υποστεί κριτική για την έλλειψη σχεδιασμού και για τον αφηρημένο χαρακτήρα των εννοιών που χρησιμοποιούνται (Νούτσος, 2003 και Καρακατσάνη, 2004).

Αυτό που καθιστά το ζήτημα αυτό πιο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι στη θεωρία ο διαθεματικός χαρακτήρας του Προγράμματος Σπουδών και των συνδέσεων μεταξύ των διαφόρων θεμάτων παρέχουν στη σχολική γνώση ένα μανδύα ουδετερότητας γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τον Νούτσο (2003), έχει ως συνέπεια, την αποπολιτικοποίηση της γνώσης και του σχολείου ως θεσμού γενικότερα.

Μέσα στις προκλήσεις των καιρών οφείλει να διαμορφώνεται και η σχολική προετοιμασία του μαθητή-αυριανού πολίτη, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε αυτές και να λειτουργήσει θετικά μέσα στην διαρκώς μεταβαλλόμενη πλουραλιστική κοινωνία.

Όσον αφορά την πολιτειότητα και το διδακτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό, στο ΑΠ ως βάση δηλώνεται η σχέση της γλώσσας με την πραγματικότητα και επιδιώκεται η ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή/τριας να αναφέρεται στην πραγματικότητα, να την κατανοεί, να την εκφράζει, να την περιγράφει, να την επηρεάζει, να τη μεταβάλλει ή και να δημιουργεί πραγματικότητα. Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται πια ως ένα αφηρημένο σύστημα σχέσεων, αλλά ως μέσο επικοινωνίας και δράσης-διάδρασης των ανθρώπων σε πραγματικές συνθήκες (Γκολώνη Β. και Φτερνιάτη Α., 2009).

Επιπλέον, το μάθημα της Γλώσσας δεν περιορίζεται στο φάσμα των γλωσσικών στόχων, αλλά επεκτείνεται σε στόχους πολιτισμού και κοινωνικοποίησης, μέσα από

τους οποίους προάγεται η γλώσσα ως πολιτισμικό και κοινωνικό προϊόν και φαινόμενο (Fterniati & Spinthourakis, 2006). Γι' αυτό το λόγο, προτείνεται το άνοιγμα στη λογοτεχνία των γειτονικών λαών και πρέπει κατά τη διδασκαλία να αξιοποιηθεί η παγκόσμια διάσταση της γλώσσας, εφόσον η γλώσσα είναι στοιχείο πολιτισμικής παράδοσης αλλά και διάυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα. Λαμβάνοντας υπόψη το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προβλέπεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών σε αυτήν, καθώς ενισχύει και τη συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες.

Για να προσεγγιστεί η αληθινή γνώση ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού εκείνα τα όρια που θεσπίζει το κράτος, με την εποπτεία της καθεστηκυίας τάξης, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Παράλληλα, η λογική που υπαγορεύει την αξιοποιήσιμη γνώση για την ανάπτυξη του ατόμου εις βάρος της μη αξιοποιήσιμης γνώσης, η οποία αντιστοιχεί σε δευτερεύοντα μαθήματα υποτάσσει τελικά την ατομική ανάπτυξη στη αγοραία λογική του υπό αξιολόγηση ανθρώπινου κεφαλαίου.

Γι' αυτό είναι σύνηθες στη σύγχρονη εποχή η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς να είναι η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική. Η πίεση από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το αριθμητικά μεγάλο μαθητικό δυναμικό στη σχολική τάξη, η βαθμοθηρία που επιτάσσει η κοινωνία, καθώς και η ελλιπής εκπαιδευτική πρακτική από τον δάσκαλο/α σε άλλη διδακτική μεθοδολογία έχουν ως συνέπεια τη διχοτόμηση και ιεραρχική διάταξη των ρόλων μεταξύ «γνωρίζοντος», εκπαιδευτικού, και «μη γνωρίζοντος», διδασκόμενου.

Η έννοια της αυθεντίας, ως κώδικας τάξης, και η ιεράρχηση βιώνεται ως κανονικότητα στις σχέσεις μεταξύ γνωρίζοντος και μη γνωρίζοντος. Επιπλέον, αποσιωπάται, δεν βιώνεται, η πραγματικότητα της σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου. Με άλλα λόγια, οι κώδικες που συγκροτούνται μέσα στο μάθημα αφορούν σε κώδικες, οι οποίοι επιβάλλουν μια συγκεκριμένη αντίληψη περί κοινωνικών σχέσεων με βασικό γνώρισμα, όχι την αλληλεξάρτηση, αλλά τη μονομερή εξάρτηση και ιεραρχία (Νούλα, 2014).

Η επικαλούμενη συχνά ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητριών/τών σίγουρα δεν βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πρακτική.

Αντίθετα, οι διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται από τα ΔΕΠΠΣ ειδικά εκείνες που αφορούν στην «Ευέλικτη Ζώνη», όπου οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε διαφορετικά σχέδια εργασίας μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη βελτίωση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η συμβολή στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών, δηλαδή να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, η οποία αποτελεί άλλη μία κεντρική έννοια των ΔΕΠΠΣ και η οποία συνδέεται στενά με την ιδέα της δια βίου μάθησης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά και να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η εργασία στις ομάδες ενισχύει τις σχέσεις εκπαιδευτικού–μαθητών, καθώς στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διδάξουν αξίες και αρχές, όπως ο αλληλοσεβασμός και η υπευθυνότητα (Νούλα, 2014).

Με βάση τα παραπάνω η κριτική σκέψη αποκτά ένα σχεδόν φетиχιστικό χαρακτήρα και συνδέεται με την ορολογία και τη μεθοδολογία των ΔΕΠΠΣ. Η συγκεκριμένη έννοια δεν φαίνεται να προσεγγίζεται ως στάση ζωής που μετουσιώνεται σε παιδαγωγική πράξη με στόχο να απελευθερώσει τους μαθητές, αλλά συγκαταλέγεται μάλλον σε έναν κατάλογο ικανοτήτων με εργαλειακό χαρακτήρα, όπως αυτές της γραφής και της ανάγνωσης. Έτσι, η γνώση φαίνεται να επιβάλλεται εξωτερικά στο μαθητή και δεν είναι προϊόν ανακαλυπτικής μάθησης και κριτικής σκέψης σε αντίθεση με ό,τι προτείνεται από τα ΔΕΠΠΣ.

2.4. Συλλογική/θεσμική συνείδηση στο σχολείο

Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου πολίτη του κόσμου αναδιαμορφώνονται συνεχώς στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, στις οποίες η μετακίνηση μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, συχνά συνοδεύεται από έξαρση του εθνικισμού, και παραδόξως από αντιλήψεις πολιτικής απάθειας. Ως εκ τούτου, η έννοια της ιδιότητας του πολίτη στη σύγχρονη πολυπολιτισμική εποχή χρειάζεται επανεξέταση, καθώς αξιώνει να εκφράσει το είδος της σχέσης του πολίτη με το επίσημο κράτος αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον.

Η φύση της πολιτειότητας αφορά, αφενός μια κατάσταση που μοιράζονται όλοι οι πολίτες, αφετέρου μια ένδικη ιδιότητα που παραχωρείται από το κράτος. Το αποτέλεσμα των κοινωνικών αγώνων μεταξύ των τάξεων και των κοινωνικών ομάδων στην προσπάθειά τους να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους στο πεδίο της εξουσίας είναι οι κατά καιρούς αποκλεισμοί ή παραχωρήσεις δικαιωμάτων (Ζεμπύλας, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ως συστατικό της χαρακτηριστικό διατηρεί πάντα την «ικανότητα να χωρίζει και να ενώνει, να αποκλείει και να συμπεριλαμβάνει» αποτελώντας έτσι ένα δημοκρατικό ισότοπο (Νούλα, 2014).

Ο θεσμός του σχολείου ως διαμορφωτής από το κράτος και την κοινωνία μιας συλλογικής συνείδησης των μαθητών/τριών έχουν φέρει στο προσκήνιο έλλογες αντιρρήσεις στο διεθνές επίπεδο λόγω των ραγδαίων εξελίξεων που έχουν ως συνέπεια τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του πολίτη. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να εξοπλίσει τον σύγχρονο μαθητή και τη σύγχρονη μαθήτρια με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες σε μια όλο και πιο παγκοσμιοποιημένη κοινωνία για τη δημιουργία του ενεργού πολίτη των σύγχρονων κοινωνιών (Παπαδόπουλος, 2016).

Αρκετοί πιστεύουν ότι η πολιτειότητα και η εθνική ταυτότητα μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται λειτουργώντας ως ενοποιητικός παράγοντας μεταξύ των πολιτών που θα διαμορφώνει ενεργούς πολίτες, μακριά από τις έννοιες του σοβινισμού, της ξеноφοβίας και του μιλιταρισμού. Αντιθέτως, οι περισσότερες φωνές υποστηρίζουν ότι ο εθνικισμός δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί από την επιθετικότητα που οδηγεί σε εθνοκεντρισμό και μισαλλοδοξία. Αυτή η επιθετικότητα απέναντι σε όποιον δεν συμπεριλαμβάνεται στην κοινότητα θα απειλήσει τις ίδιες τις αξίες του σεβασμού και της αυτονομίας. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, οι πολίτες που θα οικειοποιηθούν μόνο μια εθνική ταυτότητα μοιραία θα υποπέσουν στην παγίδα να αποκτήσουν μια περιορισμένη αντίληψη της πολιτειότητας (Ζεμπύλας, 2011).

Απαιτείται μια περισσότερο κοσμοπολίτικη αντίληψη της έννοιας της πολιτειότητας, όπως η διαβουλευτική αντίληψη της πολιτειότητας σε ένα διευρυμένο τεχνολογικά περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2016). Πιο συγκεκριμένα, οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται μέσα στο πλαίσιο μιας διαλογικής ηθικής μεταξύ του κράτους και των αντιπροσώπων των πολιτών, οι οποίοι έχουν προκύψει μέσα από ομάδες,

κόμματα, συνδικάτα και κοινωνικά κινήματα με απώτερο στόχο την ισηγορία των πολιτών και την εξεύρεση κοινωφελών λύσεων για την κοινωνία.

Σύμφωνα με αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης (Μπαρμπαρούσης, 2019), τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του ενεργού πολίτη διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα ενός παιδαγωγού να εκπαιδεύσει τον εαυτό του - και συνεπώς - τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα. Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται μόνο για την ατομική του εξέλιξη είναι δύσκολο να υπερασπίζεται τα δικαιώματα των άλλων. Αντίθετα, αυτός/ή που είναι υπερασπιστής/στρια των δικαιωμάτων είναι πιθανό να είναι προσηλωμένος/η στην πρόοδο των παιδιών και να είναι συμμετοχικός. Απαιτείται λοιπόν η διασφάλιση της δυνατότητας μιας πιο δημοκρατικής διδακτικής πρακτικής αλλά και πιο δημοκρατικών αναλυτικών προγραμμάτων. Γι' αυτόν τον λόγο, αναζητείται μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής πρακτικής, ακόμα και στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, που θα τους ενδυναμώνει, συνδράμοντας παράλληλα και στη διαμόρφωση αντιλήψεων σε πιο πολιτιστικά ενεργητικές πρακτικές.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ότι η αγωγή του πολίτη συμπεριλαμβάνει πέραν των πραγματικών γνώσεων και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και κριτική σκέψη. Ως εκ τούτου, για να είναι αποτελεσματική η αγωγή οφείλουν να λάβουν υπόψη τους και γνώσεις ή εμπειρίες που προέρχονται από άλλες πηγές πολιτισμικού περιεχομένου, όπως πολιτιστικές αφηγήσεις, άγραφους κανόνες και προσδοκίες, ΜΜΕ, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, φίλια δίκτυα. Με άλλα λόγια, πρέπει να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης για να εξασκηθούν και να κατανοήσουν οι μαθητές δημοκρατικές συμπεριφορές. Το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί δημοκρατικά, όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναδεικνύουν θέματα στην τάξη, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να διερευνούν ζητήματα από διαφορετικές οπτικές. Μέσα από το ανοιχτό σχολικό κλίμα προάγεται η πολιτική γνώση που παράγεται από ευκαιρίες μάθησης, όπως η διαμαρτυρία μαθητών για άδικους νόμους, η συμμετοχή σε δράσεις της κοινότητας, η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος, και ο σεβασμός στο δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Ζάγκος & Θάνος, 2021).

2.5. Δημοκρατική πολιτειότητα και εκπαίδευση

Ο ρόλος της εκπαίδευσης αρχικά αγνοήθηκε από την πολιτική φιλοσοφία στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Μόλις τη δεκαετία του '80 η επιστημονική κοινότητα έστρεψε το ενδιαφέρον της στο σχολείο και στο ρόλο που μπορεί να παίζει στην καλλιέργεια γνώσεων, δικαιωμάτων και αξιών από τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οδήγησε σε μια ομόθυμη θέση σχετικά με τους στόχους και τις διαδικασίες της στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης δημοκρατίας (Πασιόπουλος, 2017).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ως στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την πολιτική ζωή και αυτός ο κομβικός ρόλος τους έχει ως αποτέλεσμα να επικριθεί πολλές φορές ο θεσμός του σχολείου ότι αναπαράγει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρόλα αυτά, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα φυτώριο καλλιέργειας πολιτειακών αρετών και να λειτουργήσει επικουρικά με τους άλλους θεσμούς στην εκμάθησή τους, καθώς δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι η εκκλησία, η αγορά και η οικογένεια μπορούν να συντελέσουν από μόνοι τους στην εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου (Kymlicka, 1996).

Στο πλαίσιο των σύγχρονων δυτικών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπου έχουν επικρατήσει οι κανόνες της αγοράς, αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για το εκπαιδευτικό σύστημα η επαναθεώρηση της έννοιας της πολιτειότητας και του τρόπου αγωγής του πολίτη (Ζεμπύλας, 2011), με τέτοιο τρόπο ώστε οι αξίες του ανταγωνισμού, του κεφαλαιοκρατικού ατομικισμού, της ιεραρχίας και του καταναλωτισμού να αντικατασταθούν με εκείνες τις έννοιες που υπηρετούν την δημοκρατική πολιτειότητα (Πέτρου, 2010). Εξαιτίας της διαμόρφωσης παγκοσμίως πολυπολιτισμικών κοινωνιών, των εθνικιστικών εξάρσεων και της κρίσης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας έχει αναθερμανθεί το ενδιαφέρον των διανοουμένων για τη δημοκρατική πολιτειότητα ή ιδιότητα του πολίτη. Η πολιτειότητα αποτελεί μια έννοια εξελισσόμενη και πολύσημη με την οποία υποδηλώνεται, γενικότερα, η πολλαπλή ιδιότητα του πολίτη, μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας. εξαρτώντας, ουσιαστικά, την ιδιότητα του πολίτη από την αντιμετώπιση όλων των πολιτών ως ισότιμων και πλήρων μελών της κοινωνίας (Πασιόπουλος, 2017).

Με βάση τη διπλή της υπόσταση, αφορά όλους τους πολίτες και πρόκειται για μια ένδικη ιδιότητα που τους παραχωρείται από το κράτος, η πολιτειότητα για να αποτελέσει δημοκρατική πρέπει να διαμορφωθεί στενότερα ή ευρύτερα γύρω από την έννοια του πολίτη ως φορέα δικαιωμάτων. Εξετάζοντας λοιπόν διαρκώς τα κριτήρια της συμπερίληψης και του αποκλεισμού των ατόμων στη δημοκρατική πολιτειότητα, το ζήτημα βρίσκεται υπό διαρκή επαναπροσδιορισμό, καθώς υφίστανται κατά καιρούς αποκλεισμοί διάφορων κοινωνικών ομάδων από αυτή, ακόμα και στις δυτικές κοινωνίες, όπως η αντιμετώπιση των γυναικών σε διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής ή κυρίως των πολλών μεταναστευτικών ομάδων.

Οι προκλήσεις του μέλλοντος επιτάσσουν η κύρια στρατηγική της εκπαίδευσης γύρω από την ενεργό πολιτειότητα να διαμορφωθεί με βάση την ανάγκη για κριτική σκέψη, την ιδέα της κριτικής συνειδητοποίησης και τη σημασία της κατανόησης που θα ενισχύσουν με τη σειρά τους τη δυναμική της ενεργού πολιτειότητας για την επίτευξη της παγκόσμιας ειρήνης, έχοντας απέναντι τη φτώχεια και την ανισότητα ως δίδυμες απειλές. Η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα μαθαίνει στους πολίτες να ζουν σε έναν κόσμο στον οποίο η επιβίωση του καθενός συνδέεται με παγκόσμια ζητήματα, όπως η κλιματική αλλαγή, η πανδημία COVID-19 και οι συνέπειές της. Ο ρόλος των καλών εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση της τέχνης, ως εργαλείο για την εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα ενισχύει το αίσθημα της συνεργασίας και την υιοθέτηση της αρχής «τίποτα για σένα χωρίς εσένα» (Δεληγιάννης κ.α., 2021). Άρα βασικός στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί ο κοινωνικός πλουραλισμός, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η καταπολέμηση φαινομένων ρατσισμού ή ξενοφοβίας. Με αυτόν τον τρόπο η έννοια της ιδιότητας του πολίτη προσεγγίζεται περισσότερο με δημοκρατικούς όρους λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη, διαρκώς και αλληλεπιδραστικά, το πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο που τη διαμορφώνει κάθε φορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Ψηφιακή ετοιμότητα

Οι εννοιολογικές διαστάσεις του ψηφιακού γραμματισμού ποικίλλουν, καθώς η συσχέτισή της με την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο λόγω του ότι απευθύνεται, αφενός σε ένα ανομοιογενές κοινό, αφετέρου διατηρεί έναν κατ' αποκλειστικότητα διαμεσολαβούμενο χαρακτήρα, καθώς προϋποθέτει τη χρήση ψηφιακών μέσων για την κατάλληλη ενημέρωση, επικοινωνία και αλληλόδραση των μελών της κοινότητα.

Πολλά από αυτά τα στοιχεία σχετίζονται με τη χρήση, την κακή χρήση και την κατάχρηση της τεχνολογίας και ορίζουν την Ψηφιακή Πολιτειότητα, διανοίγοντας το οπτικό πεδίο σε εύρος και βάθος, επιτρέποντας μια διεισδυτική προσέγγιση για την περαιτέρω κατανόηση της σπουδαιότητας του όρου. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν ένα εξόχως πολύπλοκο και ευρύ πλέγμα αλληλεξαρτούμενων εννοιών, το οποίο συνοψίζει Ribble (2011) στο τρίπτυχο «Σεβάσου-Εκπαιδεύσου-Προστάτεψε». Τις κυριότερες πτυχές που σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με την ψηφιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών και τον ψηφιακό γραμματισμό αποτελούν η ψηφιακή πρόσβαση, ο ψηφιακός δάσκαλος, ο ψηφιακός μαθητής, η ψηφιακή τάξη και η ψηφιακή ασφάλεια.

Το πρωταρχικό ζήτημα για την πραγμάτωση της ψηφιακής πολιτειότητας στην εκπαίδευση αποτελεί η δυνατότητα για ισότιμη και ανεμπόδιστη πρόσβαση και συμμετοχή στη ψηφιακότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση και στο κοινωνικό γίνεσθαι (Μαρινάκη, 2015). Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογικής αιχμής και της πληθώρας των αγαθών έστω και ένας μαθητής/τρια δεν είναι δυνατό να αποκλείεται από τη δυνατότητα συμμετοχής στη διδασκαλία και στις ψηφιακές της επεκτάσεις. Έτσι, θα πρέπει να διασφαλίζεται πριν την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς ότι κάθε μαθητής/τρια μπορεί να έχει την κατάλληλη πρόσβαση σε ψηφιακό μέσο με σκοπό τη συμμετοχή του/της στη μαθησιακή διαδικασία.

Δεν αρκεί μόνο η επάρκεια και η διαθεσιμότητα των ψηφιακών μέσων στους μαθητές/τριες, χρειάζεται παράλληλα και η σωστή προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών στη μύηση των μαθητών/τριών στα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η κατανόηση της τεχνολογίας είναι δυνατό να καλλιεργήσει τον σχετικό γραμματισμό και την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων (Μαρινάκη, 2015),

ως προτεραιότητα μείζονος σημασίας, διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές/τριες με σκοπό πάντα τη σωστή προσέγγιση και αξιοποίηση της πλήρους γνώσης.

Η εκπαίδευση, σε κάθε επίπεδο και με οποιονδήποτε τρόπο, θεωρείται ίσως το βασικότερο και ισχυρότερο μέσο για την αξιοποίηση των ωφελημάτων που απορρέουν από τον πλούτο των τεχνολογικών επιτευγμάτων και της προόδου της ανθρώπινης διανοήσης στον τομέα αυτό (OECD, 2015), αλλά και για την άμβλυνση των σημαντικότερων κινδύνων που συμφύονται με τη συχνή και ενίοτε την αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας (Ólafsson et al., 2014). Οι δημογραφικές αλλαγές, οι μετατοπίσεις των πληθυσμών και η ολοένα αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας διαμορφώνει αντίστοιχα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που συνεπάγεται την περαιτέρω μετεξέλιξη των κοινωνικών δομών αντανακλώντας τη διαφορετικότητα μεταξύ των πολιτών τους.

Η «ενεργοποίηση» του παγκόσμιου πολίτη, επομένως, πρέπει να ανταποκριθεί στο χαρακτήρα που διαμορφώνει η σύγχρονη πραγματικότητα. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, παρόλο που ευαγγελίζονται την ανοιχτότητα και τη συμπερίληψη, εξακολουθούν να προάγουν μια πλειάδα ανισοτήτων βαθαίνοντας το ρήγμα μεταξύ των χωρών αλλά και εντός της εθνικής τους εμβέλειας (Μαρινάκη, 2015).

Η θεωρητική γνώση τείνει να μετατραπεί σε ένα σύνολο ακατέργαστων πληροφοριών που θα χρειαζόταν απλώς ν' ακούσει ο μαθητής/τρια από τον εκπαιδευτικό, να διαβάσει στη Wikipedia ή να ανακαλύψει σε μια εκπαιδευτική σειρά ντοκιμαντέρ για να μπορεί να την αφομοιώσει. Αυτή η νέα μορφή εκπαίδευσης, με τα δόγματα της «ανεστραμμένης μάθησης» και το ψηφιακό σχολείο, την περίοδο της πανδημίας άρχισε την επέλασή της. Αυτό αναμφίβολα ήρθε γάντι στα παιδιά των ανώτερων και μεσαίων τάξεων, που μπορούν εκτός από το να απολαμβάνουν έναν πιο άνετο τρόπο ζωής, να επωφελούνται, παράλληλα, από τη βοήθεια στο σπίτι, την επίβλεψη και την φωτισμένη υποστήριξη.

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι η ψυχή της εκπαιδευτικής σχέσης. Είναι ακριβώς αυτή η σχέση, αυτή η αλληλεπίδραση, που το ψηφιακό σχολείο θέλει να αποτινάξει· ή που η ανεστραμμένη μάθηση στοχεύει να υποβιβάσει στο μέλλον, όταν και εάν πάρει την ηγεμονία ως μέθοδος (Κάτσικας, 2022).

Ακόμα, η βίαιη ένταξη του ψηφιακού κόσμου στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες από την Α Δημοτικού κιόλας, που καλά καλά δεν έχουν μάθει την αλφαβήτα, να διδάσκονται προγραμματισμό, ανάλυση δεδομένων και «ψηφιακή πολιτειότητα» (Κάτσικας, 2021). Δίνεται με αυτόν τον τρόπο έμφαση στο ψηφιακό περιεχόμενο παραμερίζοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και τη σχέση δασκάλου-μαθητή.

Έτσι, ο δάσκαλος μετατρέπεται περισσότερο σε διαχειριστή της ψηφιακότητας της γνώσης. Σε αυτόν τον νέο ψηφιακό του ρόλο ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται να καταρτιστεί κατάλληλα και να προσαρμόσει τη διδακτική του πρακτική. Η δουλειά του εκπαιδευτή προσδιορίζεται γύρω από την εύρεση πόρων μάθησης, την αμφισβήτηση και το φιλτράρισμα της πληροφορίας.

Φυσικά, αυτή η βίαιη ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεδρεύει, πέρα από τους πλείστους άλλους κινδύνους, αυτός της πλήρους εξάρτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το ψηφιακό υλικό. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη η μαθήτρια ή ο μαθητής να πείθεται αυτόνομα και όχι να επιβάλλει το λόγο του ο δάσκαλος ως αυθεντία. Να εκπαιδεύεται δηλαδή η μαθήτρια ή ο μαθητής από το δάσκαλο στο πώς να μάθει να ανακαλύπτει ή να διακρίνει τη χρήσιμη, ενεργό, γνώση μακριά από την πτυχοθηρική κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας (Ντιγκμπασάνης, 2010).

Τέλος, οι σημερινοί νέοι εντάσσονται στη λεγόμενη ψηφιακή γενιά, καθώς γεννήθηκαν και μεγαλώνουν δικτυωμένοι, όπου ένα μεγάλο μέρος της διαπροσωπικής και κοινωνικής τους ζωής διαμεσολαβείται από την τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το διαδίκτυο καλύπτει τις βασικές και κοινωνικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

Αυτή η αποξένωση από την παραδοσιακή διδασκαλία δυσκολεύει τη δημιουργία μιας ειλικρινής σχέσης μεταξύ δασκάλου-μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Εκτός από το μιντιακό περιβάλλον, η χωρική και αισθητική υποβάθμιση του φυσικού και αστικού περιβάλλοντος, η γκετοποίηση, η πόλωση, ο αποκλεισμός και η φτωχοποίηση μεγάλων ομάδων του πληθυσμού, μαζί με τις συνέπειες της πανδημίας, και η συλλογική αποξένωση από τον δημόσιο χώρο, δημιουργούν τις κοινωνικές εκείνες συνθήκες, όπου η δυνατότητα επιβολής της βίας οργανώνει γύρω της τους πιο

ευάλωτους και τους πιο αδύναμους κοινωνικά, τους καθιστά υπολογίσιμους και ορατούς (Βαζαίου, 2021). Οι συγκρούσεις, οι προβληματικές συμπεριφορές και η αντικοινωνική συμπεριφορά, που πάντα υπήρχαν, εκδηλώνονται πλέον και στο ψηφιακό πεδίο και οργανώνονται σε σχέση με αυτό.

Με το φυσικό πλαίσιο προστασίας των νέων ανθρώπων να έχει πληγεί δραματικά όλη αυτή την περίοδο και την επιστροφή σε μια ξεχαρβαλωμένη, επισφαλή «μετακανονικότητα» και με τη διαρκή απειλή αυστηρότερων μέτρων στο μέλλον, χρειάζεται να θυμόμαστε ότι οι έφηβοι/ες και οι νέοι/ες υφίστανται αφόρητη πίεση και ψυχικό πόνο από τη συστημική βία.

3.2. Ψηφιακό χάσμα

Για το ζήτημα της ψηφιακής πολιτεότητας στην εκπαίδευση είναι ανάγκη τελικά να διερευνηθούν εις βάθος οι συνιστώσες της ψηφιακής μάθησης και οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν σε όλο το φάσμα της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτή η σχέση δηλαδή που προβάλλει ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητριών/τών και τη χρήση του διαδικτύου για την αξιοποίηση της ψηφιακής μάθησης στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών.

Το γεγονός αυτό θέτει υπό αμφισβήτηση το κρίσιμο ερώτημα, αν ισχύει η θεώρηση που συνοδεύει την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και υποστηρίζει ότι η χρήση του διαδικτύου συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, τη μείωση των ανισοτήτων ή την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Δημιουργείται λοιπόν ένα ψηφιακό χάσμα, το οποίο δεν επιτρέπει στους μαθητές να ενεργούν ελεύθερα και να παρακολουθούν με την ίδια συνέπεια τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι ιδιαίτεροι λόγοι. Πρόκειται για λόγους που συνδέονται με προβλήματα, δυσκολίες, εμπόδια και ελλείμματα, παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη. Η ψηφιακή μάθηση τότε είναι μια λύση, γιατί βοηθούν τους μαθητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους χωρίς παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη και έχοντας μια συνεχή επαφή μέσα από τη χρήση του διαδικτύου. Από αυτή σκοπιά προωθούν την ισότητα και

βοηθούν τους μαθητές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αφού βρίσκονται σε άλλη πόλη για λόγους οικονομικούς.

Έχει παρατηρηθεί ότι σημαντικοί λόγοι που οδηγούν τους μαθητές στην προτίμηση των ψηφιακών μαθημάτων έχουν σχέση με διάφορες μορφές ανισοτήτων και ελλειμμάτων, όπως για παράδειγμα η οικονομική δυσχέρεια ή η εργασία των γονιών τους (Κύργιος, 2018), που με τη σειρά τους προωθούν το ψηφιακό χάσμα. Η σχέση αυτή μεταξύ αξιοποίησης των ψηφιακών μαθημάτων και κάλυψης αναγκών αποκαλύπτει τη θετική επίδραση και συμβολή των ψηφιακών μαθημάτων στη διευκόλυνση των μαθητών που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να εγκατασταθούν στην πόλη που φιλοξενεί το σχολείο, με σκοπό την παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων. Συνεπώς, από αυτή την άποψη τα ψηφιακά μαθήματα προωθούν την ισότητα και αυτή είναι μια υπόσχεση που λειτουργεί προς όφελος των μαθητών από χαμηλές ή μειονεκτούσες κοινωνικές κατηγορίες.

Εκατομμύρια ανθρώπων εξακολουθούν να είναι εντελώς εκτός σύνδεσης, ενώ άλλοι μπορούν να αντέξουν οικονομικά μόνο συνδέσεις μέσω των τηλεφωνικών τους γραμμών ή μέσω ασύρματης σύνδεσης τηλεφώνου. Λαμβάνουν ακόμη και χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση και δυνατότητες ψυχαγωγίας από ό,τι ήδη έχουν να λαμβάνουν. Στην εποχή μας, η σύνδεση στο διαδίκτυο είναι απαραίτητη, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση (Parks, 2012). Ειδικότερα, οι κύριοι παράγοντες ψηφιακού χάσματος, οι οποίοι επισημαίνονται περισσότερο στη βιβλιογραφία είναι: το εισόδημα, η μόρφωση, η ηλικία, η τοποθεσία και η εθνικότητα.

Αρχικά, ο παράγοντας που έχει επιπτώσεις στο βαθμό χρήσης των ΤΠΕ και την πρόσβαση είναι το εισόδημα. Οι χρήστες ΤΠΕ με υψηλότερο εισόδημα παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό χρήσης, καθώς έχουν την οικονομική δυνατότητα να καλύψουν με μεγαλύτερη ευκολία το κόστος αγοράς, χρήσης και συντήρησης των ΤΠΕ. Ο ΟΟΣΑ (2001) υπογραμμίζει ότι το εισόδημα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ύπαρξη ή μη ενός Η/Υ στο σπίτι. Αναμφίβολα, το υψηλότερο εισόδημα επηρεάζει θετικά την υιοθέτηση των ΤΠΕ.

Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα που επηρεάζει τη χρήση των ΤΠΕ. Όσο υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης έχει κάποιος τόσο πιθανότερο είναι να έχει πρόσβαση και να χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ (Πασχαλίδου, 2011). Επιπλέον,

μεταξύ ατόμων με το ίδιο επίπεδο εισοδήματος, εκείνοι με το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά πρόσβασης.

Σημαντική επίδραση στην πρόσβαση και τη χρήση των ΤΠΕ ασκεί και η ηλικία των χρηστών. Σε γενικές γραμμές, η πρόσβαση στο διαδίκτυο και η χρήση των υπολογιστών τείνουν να είναι υψηλότερες για τους νέους σε σύγκριση με τους ηλικιωμένους (Demunter, 2005). Επιπλέον, η παρουσία ανήλικων παιδιών σε μια οικογένεια αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα κατοχής ενός υπολογιστή στο σπίτι και της πρόσβασης στο διαδίκτυο

Ένας ακόμη σπουδαίος παράγοντας ψηφιακού χάσματος είναι και η γεωγραφική περιοχή, η τοποθεσία δηλαδή του χρήστη, η οποία έχει επιπτώσεις στην υιοθέτηση των ΤΠΕ. Οι αστικές περιοχές τείνουν να διαθέτουν καλύτερη υποδομή και χαμηλότερες τιμές σε αντίθεση με τις αγροτικές (Πασχαλίδου, 2011). Παρατηρείται φυσικά και το φαινόμενο ο τόπος κατοικίας να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των μαθητών για την προτίμηση των ψηφιακών μαθημάτων λόγω της απόστασης. Τέλος, η εθνικότητα έχει παρατηρηθεί ότι δύναται να αποτρέψει κάποιες ομάδες ανθρώπων από την πρόσβαση και τη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ.

Οι διαφορές, επίσης, στο υλικό, το κόστος, τη χρήση και τις δεξιότητες των ΤΠΕ, τη γλώσσα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και την κρατική μέριμνα δημιουργούν μεγάλες διαφοροποιήσεις στην ψηφιακή μάθηση. Η υποδομή δικτύου, τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των χώρων διαμονής των μαθητριών/τών, αποτελεί τον πλέον καθοριστικό παράγοντα της διάχυσης των ΤΠΕ. Οι τεχνολογικοί περιορισμοί στις φυσικές γραμμές, τα κανάλια επικοινωνίας, τους παροχείς υπηρεσιών ίντερνετ, τους ασφαλείς εξυπηρετητές, κλπ., μειώνουν εντυπωσιακά τη διάχυση των τεχνολογικών καινοτομιών και ειδικότερα του διαδικτύου (Πασχαλίδου, 2011).

Επιπλέον, το κόστος εξοπλισμού και πρόσβασης του διαδικτύου σχετίζεται ιδιαίτερα με το βαθμό διείσδυσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ενώ το κόστος πρόσβασης των ΤΠΕ μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, το υψηλότερο κόστος που συνεπάγεται η αυξημένη χρήση τους έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υιοθέτηση των ΤΠΕ και αναφέρεται ως ο κύριος λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι δεν έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο από το σπίτι τους σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες. Οι Cuervo και Menendez (2006) υπογραμμίζουν ότι η Ελλάδα στο πρόσφατο παρελθόν είχε

υψηλότερες τιμές για το κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες-μέλη της ΕΕ.

Η τάση αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ σε παγκόσμιο επίπεδο είναι ιδιαίτερα αυξητική τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, αν και η χρήση των ΤΠΕ παγκοσμίως είναι αυξανόμενη, υπάρχουν ακόμη σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών σχετικά με το βαθμό υιοθέτησής τους. Για παράδειγμα οι μεγάλες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των χωρών της ΕΕ, όπως ανάμεσα στην Ελλάδα και τις Σκανδιναβικές χώρες, όσον αφορά στον αριθμό των Η/Υ ανά 100 κατοίκους. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο αριθμός αυτός στη Σουηδία ήταν επτά φορές μεγαλύτερος απ' ό τι στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με έρευνα του Παρατηρητηρίου για την Κοινωνία της Πληροφορίας (2007), ένα ποσοστό της τάξης του 14% εκείνων που δε χρησιμοποιούν ή δεν έχουν την πρόσβαση στο διαδίκτυο, δηλώνει ως κύριο λόγο την έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων. Επιπλέον, η δυνατότητα εντοπισμού του περιεχομένου που πραγματικά αναζητείται στο διαδίκτυο, διαφέρει από χρήστη σε χρήστη και αποτελεί μία σοβαρή αιτία του ψηφιακού χάσματος.

Ένας άλλος παράγοντας ψηφιακού χάσματος στην ελληνική εκπαίδευση είναι η γλώσσα. Δεδομένου ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο διαδίκτυο είναι η αγγλική, οι μαθητές που δεν γνωρίζουν ή έχουν περιορισμένες γνώσεις αγγλικών, συναντούν μεγάλη δυσκολία κατά τη χρήση του διαδικτύου και δε μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές του.

Ακόμα, η εκπαίδευση των γονέων, ιδιαίτερα του πατέρα (Κύργιος, 2018), συνεπώς και το εισόδημα της οικογένειας ορίζει τη δυνατότητα δαπάνης για την ψηφιακή εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με πατέρα απόφοιτο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν συχνότερα ότι προτιμούν τα ψηφιακά μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που μπορεί να μετατραπεί σε υλικό κεφάλαιο, το οποίο καθορίζει τις προτιμήσεις και τις συμπεριφορές των μαθητριών/τών.

Δεν πρέπει στη συζήτηση φυσικά να παραμερίζεται το γεγονός ότι η έννοια της υποστήριξης περιλαμβάνει σαφώς και τις κυβερνητικές και κοινωνικές πράξεις, καθώς

σχετίζεται με την πολιτική που υιοθετείται από την κυβέρνηση για την προώθηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Η οριοθέτηση και η ανάλυση της έννοιας του ψηφιακού χάσματος αποδεικνύει ότι δεν συναντάται σε μια μόνο μορφή. Αντίθετα, στη σημερινή κοινωνία παρατηρούνται πολλές μορφές ψηφιακού χάσματος, σε τοπικό, εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο. Η κάθε μορφή έχει ξεχωριστό υπόβαθρο, τάσεις, εξέλιξη και προοπτικές και συνήθως ακολουθούνται διαφορετικές πρωτοβουλίες και προσεγγίσεις για τη γεφύρωσή του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ερευνητικό Ινστιτούτο Ανάπτυξης και Προαγωγής της Ψηφιακής Πρόσβασης (2007) διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες.

Το παγκόσμιο ψηφιακό χάσμα περιγράφει τη διαφορά πρόσβασης στις ΤΠΕ, μεταξύ των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών ή κοινωνιών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πληροφοριακά «πλούσιων και φτωχών περιοχών». Το Κοινωνικό ψηφιακό χάσμα αποτελεί μια νέα μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία απειλεί να υποβαθμίσει άτομα, ομάδες πληθυσμού και ολόκληρες κοινωνίες, με βάση κάποια κριτήρια κοινωνικού διαχωρισμού. Στην ανάπτυξη του καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, το φύλο, η ηλικία, το εισόδημα, αλλά και αρκετοί άλλοι δημογραφικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Το δημοκρατικό ψηφιακό χάσμα αντικατοπτρίζει τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτούς που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να συμμετέχουν ενεργά στις δημοκρατικές διαδικασίες και την άσκηση εξουσίας και σε αυτούς που δεν τις χρησιμοποιούν. Τέλος, το Γεωγραφικό ψηφιακό χάσμα απεικονίζει τις διαφορετικές δυνατότητες πρόσβασης στις ΤΠΕ, που παρατηρούνται μεταξύ των αστικών κέντρων και των απομακρυσμένων-αγροτικών περιφερειών και επαρχιών, καθώς επίσης στις διαφορές που μπορεί να δημιουργηθούν από περιοχή σε περιοχή μέσα στην ίδια πόλη.

Καθεμία από τις προαναφερθείσες μορφές του ψηφιακού χάσματος χαρακτηρίζεται από ορισμένα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τη διαφορετική προσέγγιση με την οποία οι σύγχρονες κοινωνίες προσπαθούν να ενσωματώνουν στην καθημερινή τους ζωή τα οφέλη των νέων τεχνολογιών (Πασχαλίδου, 2011). Αυτό δεν αφορά μόνο το ταχύτερο ίντερνετ ή την εξελιγμένη τεχνολογία, πρόκειται για τη σύνδεση κάθε σχολικής τάξης και μαθητικού δυναμικού με την ψηφιακή εποχή (Parks, 2012). Όπως η ηλεκτρική ενέργεια και το τηλέφωνο, η

ψηφιακή ζωή έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι διεξάγουν στην καθημερινότητά τους τις εργασίες τους. Φαίνεται, λοιπόν, δίκαιο και αναγκαίο να ληφθούν μέτρα για τη απρόσκοπτη συμπερίληψη όλων σε αυτήν, όπως η επέκταση του ψηφιακού αλφαριθμητισμού και η ψηφιακή πρόσβαση.

Εκτός των άλλων χρειάζεται να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση στα κατάλληλα εργαλεία ψηφιακής μάθησης που απαιτεί η σύγχρονη εποχή της πληροφορίας. Παρότι οι μαθητές θεωρούν αναντικατάστατα τα μαθήματα στην τάξη για τη μάθηση και την επίδοση δείχνουν προτίμηση στην ψηφιακή μάθηση για διάφορους λόγους, όπως η απόσταση ή οικογενειακά και άλλα προβλήματα, που αδυνατούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην τάξη. Επίσης, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν το βαθμό προτίμησης και χρήσης των ψηφιακών μαθημάτων. Η έλλειψη πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου παίζει πρωταρχικό ρόλο στους προερχόμενους από τα χαμηλά στρώματα που αναγκάζονται να κάνουν επιλογές με βάση τη χρησιμότητα. Έτσι, το χάσμα διευρύνεται κυρίως στις ήδη τεταμένες οικονομικές και φυλετικές γραμμές, ενώ μεγάλη σημασία έχουν και η εκπαίδευση των γονέων, η ηλικία και η εργασία τους, και φυσικά ο τόπος/χώρα κατοικίας του (Παπανικολάου, 2021).

Το ψηφιακό χάσμα στην τυπική εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια διαφορά εξοπλισμού που μπορεί να ξεπεραστεί με περαιτέρω επιλεκτικές επενδύσεις σε υλικό, λογισμικό και δικτύωση. Αντίθετα, απορρέει από διαφορές τόσο εντός του σχολείου όσο και εντός του σπιτιού, οι οποίες επεκτείνονται τόσο στα μαθησιακά πρότυπα όσο και στην υποστήριξη. Η ικανότητα αυτοεκμάθησης των μαθητών/τριών, και ειδικότερα η ικανότητά τους για ανεξάρτητη μάθηση, είναι ένας πρόσθετος παράγοντας. Οι εθνικές πολιτικές που προσπαθούν να καλύψουν το ψηφιακό χάσμα στη σχολική εκπαίδευση πρέπει να λάβουν υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία.

Οι προσπάθειες για την εξάλειψη των ψηφιακών διαφορών πρέπει να συνεχιστούν σε όλα τα μέτωπα. Πιο αναλυτικά, για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση θα πρέπει να προστεθούν η αναγνώριση ομιλίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι επικοινωνίες χαμηλού κόστους για τα σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές, ο επανασχεδιασμός τόσο του υλικού όσο και του λογισμικού, περισσότερη

κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς, τεχνική βοήθεια για τους γονείς και περισσότερη ακαδημαϊκή υποστήριξη για μαθητές από περιοχές με χαμηλά εισοδήματα ή γλωσσικές μειονότητες (Venezky, 2000).

Το ψηφιακό χάσμα στην επίσημη εκπαίδευση δεν είναι ένα μεμονωμένο πρόβλημα που μπορεί να διορθωθεί με ένα πρόγραμμα μαζικής σχολικής βοήθειας και τεχνολογικής υποστήριξης. Αντίθετα, είναι, εν μέρει, συνάρτηση της έλλειψης συγκεκριμένων τύπων πόρων και εν μέρει χρόνιων διαφορών που δεν θα υποχωρήσουν σε καμία μεμονωμένη θεραπεία. Αυτά τα τελευταία προβλήματα αποτελούν μια συνεχή υπενθύμιση για τις βασικές ανισότητες των περισσότερων σύγχρονων κοινωνιών. Οι ΤΠΕ, αν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα, θα μπορούσαν να συμβάλουν σε κάτι περισσότερο στην άμβλυνση αυτών των προβλημάτων, διαφορετικά μπορούν μόνο να τα επιδεινώσουν.

3.3. Η εξουσία στην ψηφιακή εποχή

Αναμφισβήτητα τα δίκτυα εξουσίας παίζουν ένα θεμελιώδη ρόλο στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας και την επιβολή της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Έτσι, τα ψηφιακά μέσα παίζουν τον ενδιάμεσο ρόλο ανάμεσα σε μια σχεσιακή δυνατότητα ενός κοινωνικού όντος να επηρεάσει ασύμμετρα τις αποφάσεις άλλων κοινωνικών δρώντων με γνώμονα το συμφέρον του (Castells, 2020). Υφίσταται λοιπόν στην κοινωνία ένα ήδη δομημένο σύστημα κυριαρχίας με τέσσερις διακριτές μορφές εξουσίας: την εξουσία δικτύωσης, την εξουσία δικτύου, τη δικτυωμένη εξουσία και την εξουσία δημιουργίας δικτύου.

Και οι τέσσερις αυτές εξουσίες έχουν σχηματιστεί για να διαχειρίζονται καταλλήλως την ψηφιακή εποχή που ζούμε, και τις εκφάνσεις της, σύμφωνα με τις αξίες και τα συμφέροντα αυτών που ασκούν την εξουσία. Κάθε πηγή εξουσίας είναι ριζωμένη στην κοινωνία και δρα μέσα στο δίκτυο (Castells, 2020). Δεν υπάρχει μια οντότητα, αλλά μια ενοποιημένη ελίτ εξουσίας η οποία μέσω πολλαπλών δρώντων υποκειμένων συνθέτει ένα πολύπλοκο πλέγμα κοινωνικών συμφερόντων, δρώντων και κεφαλαίου. Με αυτόν τον τρόπο, το πολυδιάστατο δίκτυο εξουσίας ελέγχει τις διεπαφές μεταξύ των δικτύων των ανθρώπινων όντων γύρω από το κράτος, το οποίο παίζει ένα θεμελιώδη ρόλο ανάμεσα στα δίκτυα με γνώμονα πάντα την αναπαραγωγή των

σχέσεων εξουσίας για τη διατήρηση της τάξης. Κύριο μέλημά του αποτελεί η συμβατότητα κυριαρχίας αγοράς με την αναπαραγωγή του καπιταλισμού συνδεδεμένη με ιδεατά υλικά, και κοινές ιδέες, και υποκουλτούρες παγκοσμίως.

Παρόλο που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντική την συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που διαπιστώνεται και στη σχετική βιβλιογραφία, αφού πολλοί μελετητές επισημαίνουν πως οι ΤΠΕ μειώνουν τον χρόνο συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών παρέχοντας αμεσότητα στους χρήστες τους (Μικρόπουλος, 2004), τα αλγοριθμικά μέσα της ψηφιακής εποχής λειτουργούν κάπως διαφορετικά από τα συμβατικά. Το είδος της εξουσίας που ασκούν δεν είναι τόσο συμβολικό ή σημειωτικό, αλλά λειτουργεί σε βιωματικό επίπεδο δομώντας έναν τρόπο ύπαρξης (Μηλιώνη, 2020). Επειδή τα αποτελέσματα μιας μηχανής αναζήτησης ή οι προτάσεις που γίνονται στην αυτόματη συμπλήρωση αναζητήσεων δεν αποκαλύπτουν τη λογική τους και η διάρκειά τους είναι στιγμιαία, είναι πολύ πιο δύσκολο οι χρήστες να σταθούν και να αναστοχαστούν. Λόγω της συνεχούς χρονικότητάς τους και του ασημειωτικού χαρακτήρα τους, περισσότερο βιώνουμε τα αλγοριθμικά μέσα και λιγότερο στοχαζόμαστε συνειδητά πάνω στη λειτουργία και τις επιπτώσεις τους.

Στις μηχανές αναζήτησης, η απόφαση για το ποια πληροφορία ανταποκρίνεται καλύτερα στην αναζήτησή μας κάθε φορά είναι αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλγοριθμικής διαδικασίας. Οι αλγόριθμοι «αποφασίζουν» τι θα προβληθεί και σε πόσο περίοπτη θέση. Σπανιότερα διαμεσολαβούν και την παραγωγή γνώσης ή συμβολικών μορφών, όπως συμβαίνει με την αυτοματοποίηση της γραφής ειδήσεων ή την παραγωγή ταινιών βάσει των προτιμήσεων του κοινού, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες εμπορικής επιτυχίας, ένα φαινόμενο που έχει αποκληθεί «αλγοριθμική κουλτούρα» (Μηλιώνη, 2020). Ακόμη σημαντικότερο είναι ότι οι αλγόριθμοι μπορούν να κάνουν προβλέψεις, από τις πολιτικές προτιμήσεις και τις καταναλωτικές μας επιθυμίες μέχρι την εγκληματική συμπεριφορά και τη μη αποπληρωμή χρεών, διαμορφώνοντας ανάλογα μοντέλα δράσης.

3.3.1. Ψηφιακές ανισότητες και κίνδυνοι

Στην ψηφιακή εποχή που ζούμε δημιουργείται μια θεμελιώδης ασυμμετρία ανάμεσα στις ιδιοκτήτριες εταιρείες που χειρίζονται τα ψηφιακά δεδομένα και στους χρήστες, οι οποίοι «παθητικά ενεργούν» στο εκάστοτε διαμορφωμένο κατάλληλα ψηφιακό περιβάλλον που τους προσφέρεται. Αυτό σημαίνει ότι οι εταιρείες συνθέτουν ένα αναλυτικό προφίλ για κάθε χρήστη, χωρίς ο τελευταίος να μπορεί να τις αντικρούσει.

Μία μικρή αλλαγή στον αλγόριθμο ιεράρχησης του περιεχομένου σε μια πλατφόρμα, όπως το Facebook, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά καταποτίζοντας ή παγιώνοντας ολόκληρες κατηγορίες επιχειρήσεων ή χρηστών (Μηλιώνη, 2020). Όλο και περισσότερα αλγοριθμικά μέσα εξατομικεύουν την πρόσβαση στο περιεχόμενό τους για να αυξήσουν την ικανοποίηση των χρηστών. Η εξατομίκευση ενδέχεται να ενισχύσει τάσεις αποφυγής ειδήσεων ή να επιτρέψει τη δημιουργία των λεγόμενων «θυλάκων φιλτραρίσματος», όπου βρίσκουμε μόνο τις ειδήσεις που αναμένουμε να δούμε και τις πολιτικές πεποιθήσεις με τις οποίες ήδη συμφωνούμε.

Σχετικά με τις αξίες και τη συμπεριφορά στο Νέο Εγχειρίδιο της Γλώσσας, και τη συχνότητα εμφάνισής τους, τα μηνύματα που διοχετεύονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι τα εξής: Σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, Αποδοχή του «άλλου» - του «διαφορετικού» -, Οικογένεια, Περιβάλλον, Τέχνη, Τεχνολογία, Μάθηση τρόπων συμπεριφοράς με την τήρηση κανόνων (Νικολάου, 2009). Πάρα ταύτα, το επιχειρηματικό μοντέλο του διαδικτύου κατέληξε να είναι η στοχευμένη διαφήμιση, που βασίζεται στην αγοραπωλησία δεδομένων ώστε να καταστεί εφικτή η ακριβής στόχευση χρηστών. Όπως ισχυρίζεται η Μηλιώνη (2020) η μηχανική μάθηση δημιουργεί μοντέλα συμπεριφοράς, δηλαδή ταξινομεί τις συμπεριφορές των χρηστών, αντιστοιχίζει και ομαδοποιεί παρόμοιες συμπεριφορές και εν τέλει προβλέπει μελλοντικές συμπεριφορές. Το πρόβλημα που προκύπτει για τη δημοκρατία ξεκινά από τη στιγμή που οι πρακτικές αυτές, αφού τελειοποιήθηκαν στο πεδίο της ελεύθερης αγοράς, μεταφέρονται και στο πεδίο της πολιτικής με κατάλληλα διαμορφωμένες πολιτικές διαφημίσεις και ψευδείς ειδήσεις. Η στόχευση αυτή καθιστά ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων εξαιρετικά επιρρεπείς σε ενορχηστρωμένες προσπάθειες πειθούς και συναισθηματικής χειραγώγησης.

Οι προεκτάσεις της άνισης πρόσβασης στα ψηφιακά μέσα και της διαχείρισης των ψηφιακών δεδομένων έχουν τεράστιες επιπτώσεις στη διακυβέρνηση και την

καθημερινή ζωή του σύγχρονου πολίτη, ειδικά σε βάρος των υποπρονομιούχων ομάδων, καθώς εξυπηρετούνται τα συμφέροντα ορισμένων κοινωνικών ομάδων, ενώ τα συμφέροντα άλλων ομάδων πλήττονται ή καθίστανται αόρατα.

Ένας άλλος κίνδυνος που προκαλούν οι απαιτήσεις για υψηλής ποιότητας ψηφιακές τεχνολογίες είναι και το υπέρογκο περιβαλλοντικό κόστος. Η ψευδαίσθηση ότι η ψηφιακή βιομηχανία είναι «καθαρή», επειδή είναι άυλη, άρχισε σιγά-σιγά να διαλύεται. Σε αντιδιαστολή με τις προσπάθειες του «πράσινου μάρκετινγκ», που έχουν αναπτύξει οι επιχειρηματίες και τα φερέφωνα τους, ο περιβαλλοντικός αντίκτυπος των ψηφιακών εργαλείων είναι κρίσιμος. Σύμφωνα με τον Pitron (2021), οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούν σήμερα το 10% της παγκόσμιας παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας και αποβάλλουν σχεδόν το 4% των παγκόσμιων εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα, δηλαδή λίγο λιγότερο από το διπλάσιο των εκπομπών της πολιτικής αεροπορίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Έτσι, η ψηφιακή ρύπανση είναι κολοσσιαία και μάλιστα αυξάνεται με τους ταχύτερους ρυθμούς.

Επιπλέον, ο ακτιβισμός δεδομένων είναι μια μορφή εναντιωματικής δράσης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της δεδομενοποίησης, αξιοποιώντας τα ίδια της τα «όπλα», δηλαδή το λογισμικό ή τον κώδικα (Μηλιώνη, 2020). Επιχειρώντας να αποκαλύψει κίνητρα και επιπτώσεις των εμπορικών πλατφορμών που θα ενθαρρύνουν τις αντιθετικές χρήσεις ένα παράδειγμα είναι το “Go Rando”, το οποίο χρησιμοποιεί την τακτική της «δημιουργίας σύγχυσης». Τυχαιοποιώντας τις έξι συναισθηματικές αντιδράσεις στο “Facebook” “Like”, η εφαρμογή «θολώνει» το συναισθηματικό προφίλ των χρηστών γεμίζοντάς το με «θόρυβο», έτσι ώστε να μην είναι πλέον αξιοποιήσιμο από το διαδικτυακό μάρκετινγκ και οι χρήστες να προστατεύονται από τη συναισθηματική χειραγώγηση. Αντίστοιχα, η εφαρμογή “how normal am I” εκθέτει πώς οι αλγόριθμοι αναγνώρισης προσώπου βαθμολογούν την ομορφιά και συνάγουν την ηλικία, το φύλο, το βάρος, τη συναισθηματική μας κατάσταση, ακόμη και το προσδόκιμο ζωής.

3.4. Ισότητα στην εποχή της πληροφορίας;

Η τεχνολογία της πληροφορίας δεν έχει δημιουργήσει μόνο συναρπαστικές επιχειρηματικές ευκαιρίες, αλλά και σημαντικές νέες διεξόδους έκφρασης στη

σύγχρονη εποχή. Τα δωμάτια συνομιλίας και οι διαδικτυακές εκστρατείες υπόσχονται να διευρύνουν κατά πολύ το δικαίωμα στη συμμετοχή στο δημόσιο λόγο του παρελθόντος και να συμπεριλάβουν πολύ μεγαλύτερο αριθμό φωνών και απόψεων.

Από την άλλη, η μυστικότητα για τα αξιολογικά κριτήρια βάσει των οποίων οι αλγόριθμοι λαμβάνουν αποφάσεις καθιστά εξαιρετικά δύσκολη τη λογοδοσία. Όταν γίνονται λάθη ή προκύπτουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα είναι πολύ βολικό για τις εταιρείες ή τις κυβερνήσεις να αποδίδεται η ευθύνη στον απρόσωπο αλγόριθμο, ο οποίος δεν μπορεί εύκολα να ελεγχθεί ηθικά ή νομικά. Αυτή η διάχυση ευθύνης προκύπτει και από την πολυπλοκότητα των αλγοριθμικών συστημάτων: συχνά είναι τόσο σύνθετα που ούτε οι ίδιοι οι δημιουργοί τους δεν μπορούν να γνωρίζουν επακριβώς τους όρους λειτουργίας ενός συστήματος στην ολότητά του (Μηλιώνη, 2020). Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και η δημοσιοποίηση του πηγαίου κώδικα ενός λογισμικού δεν διασφαλίζει τον δημοκρατικό έλεγχο των διεργασιών του.

Ένα άλλο ζήτημα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι το γεγονός ότι οι αλγόριθμοι δεν είναι αντικειμενικοί, όπως συμβαίνει και σε όλα τα συστήματα παραγωγής γνώσης. Πλέον γνωρίζουμε ότι σε αρκετά συστήματα υπάρχει αλγοριθμική προκατάληψη, συνήθως σε βάρος των πιο ευάλωτων πληθυσμών, με αποτέλεσμα την όξυνση των ταξικών ανισοτήτων (Μηλιώνη, 2020). Το κυριότερο πρόβλημα, όμως, έγκειται στη δυσκολία ανίχνευσης αυτής της προκατάληψης λόγω της διαδεδομένης πεποίθησης ότι οι αλγόριθμοι είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί. Έτσι, οι πλήρως αυτοματοποιημένες αποφάσεις παρουσιάζονται ως πιο ουδέτερες και δημοκρατικές και επομένως ως προτιμητέες από κοινωνική και ηθική σκοπιά, ειδικά σε συνθήκες όπου οι πολιτικοί θεσμοί βάλονται ως ανεπαρκείς, πατερναλιστικοί ή διεφθαρμένοι.

Ακόμα, η επίδραση της διαφοροποίησης όχι μόνο στην πρόσβαση στην ψηφιακή πληροφορία αλλά και στις ευκαιρίες πληροφόρησης ανάλογα με την οικονομική δυνατότητα δικαιολογεί πλήρως το «ψηφιακό χάσμα», το οποίο διαχωρίζει τους τεχνολογικά έχοντες και κατέχοντες, χωρίζοντας εκείνους που έχουν ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία από εκείνους που είναι αναγκασμένοι να ζουν στη σκιά της. Αυτό το ψηφιακό χάσμα δεν εξηγείται μόνο από την ανισότητα στην πρόσβαση στην τεχνολογία αλλά και από την άνιση πρόσβαση στις ευκαιρίες συμμετοχής στην ιδιοκτησία και τη διαχείριση αυτών των ζωτικών εταιρειών (Compaing, 2001). Καθώς

η τεχνολογία αναδιαρθρώνει την οικονομία μας για την εποχή της πληροφορίας, πρέπει να βρούμε τρόπους να διασφαλίσουμε ότι η τεχνολογία είναι μια δύναμη που μας ενώνει και μας εξυψώνει ως κοινότητα και όχι μια δύναμη που μας χωρίζει.

Το ζήτημα της πρόσβασης στη νέα τεχνολογία θα καθορίσει, επίσης, τα βήματα κάθε μελλοντικού εργαζομένου σε κάθε σκαλοπάτι της κοινωνικοοικονομικής κλίμακας. Είναι σαφές ότι στον επόμενο αιώνα, όσοι είναι γνώστες των γλωσσών των υπολογιστών και εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες θα επιτύχουν, ενώ όσοι δεν είναι δεν θα επιτύχουν. Οι υψηλής ειδίκευσης, καλά αμειβόμενες, θέσεις εργασίας του αύριο απαιτούν την ικανότητα χρήσης υπολογιστών και τηλεπικοινωνιών. Στη νέα οικονομία, κάθε παιδί χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο και χωρίς τεχνολογικές δεξιότητες κληρονομεί μια ζωή χαμένων ευκαιριών (Compaine, 2001). Είναι σαφές ότι το ψηφιακό χάσμα αναπαράγεται και λαμβάνει ποικίλες μορφές επηρεάζοντας και την εκπαίδευση των σύγχρονων μαθητριών/τών.

Η σπουδαιότητα των ψηφιακών δεξιοτήτων (eSkills) και τα οφέλη που προσφέρει στον σύγχρονο ευρωπαίο βρίσκεται στο επίκεντρο της ατζέντας κάθε ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ενεργοποίηση του μαθητή-πολίτη διαπιστώνεται ανάμεσα στους όρους σύγχρονη οικονομία, τεχνολογία και κοινωνία με σημαίνοντα ρόλο στο διεθνές κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι. Αυτές οι δεξιότητες θα αποτελούνταν από έναν συνδυασμό γνώσεων (knowledge), δεξιοτήτων (skills) και συμπεριφορών (attitudes), οι οποίες υποστηρίζουν την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση (Μαρινάκη, 2015), με την ψηφιακή ικανότητα, μεταξύ άλλων, να αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές ικανότητες και με αυτές που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Στο πλαίσιο των βασικών δεξιοτήτων συνεπικουρούν οι εγκάρσιες δεξιότητες, οι οποίες απαιτούν την ενεργοποίηση κοινωνικών και ατομικών ικανοτήτων, ανταποκρινόμενων στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Η ψηφιακή ικανότητα συνιστά εμβληματικό όρο καθώς ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μια δικτυωμένης, παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, η οποία μορφολογικά βασίζεται στην ευελιξία των δικτύων της και την ακόλουθη διάχυση της πληροφορίας (Castells, 2000).

Οι ψηφιακές δεξιότητες του πολίτη του 21ου αιώνα οικοδομούνται πάνω στο τρίπτυχο που ορίζει το βίο του σύγχρονου ατόμου: εργασία, πολιτειότητα και προσωπική/κοινωνική ζωή. Κεντρικό πυρήνα αποτελεί η εκπαίδευση με βασικό της στόχο την πλήρη αξιοποίηση της δυναμικής των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ισότιμη και καθολική πρόσβαση με όλα τα δυνατά και προσφερόμενα μέσα τεχνολογίας σε ένα νέο ψηφιακό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, και σε κάθε επίπεδο της, η εκπαίδευση φαίνεται ότι φέρνει τις ψηφιακές δεξιότητες αλλά και την ιδιότητα του πολίτη σε μια διαρκή διαδικασία αλληλόδρασης μέσα από τη χρήση και των ΤΠΕ (Μαρινάκη, 2015). Ο σύγχρονος πολίτης πρέπει να σταθεί με σκεπτικισμό, με διαυγές βλέμμα, με ενσυναίσθηση, κατανόηση, και αίσθημα δικαίου απέναντι στις προκλήσεις της εποχής, να μαθαίνει να γνωρίζει, να κάνει, να είναι και να συμβιώνει μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Η ραγδαία ένταξη της ψηφιακότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρνει στο φως τόσο τη συνθετότητα των μαθησιακών διαδρομών προς τη γνώση όσο και την ανάγκη διαχείρισης νέων δυσκολιών της κάθε διαδρομής. Επιπλέον, η περίοδος της πανδημίας έφερε την εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με ψηφιακά άλματα παιδαγωγικής παρέμβασης ανάμεσα στο κλειστό σχολείο και στα σπίτια, σε περιβάλλοντα που δεν γνώριζε και δεν μπορούσε να γνωρίζει.

Οι εμπορικές ψηφιακές αναπαραστάσεις των γνωστικών πεδίων και των μαθησιακών διαδρομών ορθώθηκαν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και οδηγούν τις μαθήτριες και τους μαθητές σε δημιουργική επανένταξη στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου προς μια συμπεριληπτική παιδαγωγική (Καλαβάσης, 2021). Οι σχολικές μονάδες καλούνται πλέον να αναδεικνύουν την ποικιλία των νοητικών διαδρομών προς τη γνώση και να διαχειρίζονται τις ιδιαίτερες δυσκολίες της κάθε διαδρομής. Δυσκολίες που δεν είναι εύκολο να λεχθούν από τα παιδιά ούτε να διαγνωστούν από τις οικογένειες και που συχνά ματαιώνουν τη μορφωτική πορεία και τη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών και των εφήβων.

Από την πρώτη μέρα της γέννησής τους τα σύγχρονα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον και είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία και τα κοινωνικά δίκτυα, ενώ αυτό το ψηφιακό πεδίο της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης επηρεάζει όλο το φάσμα της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Οι κίνδυνοι που καλούνται να έρθουν αντιμέτωποι είναι πολλοί και διαφορετικοί. Γι' αυτό το λόγο οι μαθητές πρέπει να λάβουν τις κατάλληλες προφυλάξεις για την ασφάλεια των προσωπικών και ψηφιακών τους δεδομένων, των ευαίσθητων στοιχείων και πληροφοριών, καθώς και στο συνολικό πλαίσιο των ηλεκτρονικών διαδικασιών που επιτρέπουν τη διακίνηση και αγορά προϊόντων και υπηρεσιών.

Μέσω της ψηφιακής επικοινωνίας οι μαθητές μπαίνουν συχνά σε ριψοκίνδυνες και ακραίες συμπεριφορές, ώστε να κάνουν εντύπωση και να φανούν στους συνομηλίκους τους. Επίσης, η αναστολή της κινητικότητας και η κουλτούρα της βίας (Βαζαίου, 2021) που φαίνεται να κυριαρχεί γύρω μας, πρωτίστως όπως επικοινωνείται από τα ΜΜΕ και τα ψηφιακά μέσα, δημιουργούν την αίσθηση ότι και στον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων οι άνθρωποι φέρονται βίαια, πυροβολούν και χτυπούν, επιδίδονται σε λεκτικές και σωματικές σεξιστικές επιθέσεις κ.α.

Η απάντηση στη βία λοιπόν, είτε αναλογική είτε ψηφιακή, μάς δίνει τη δυνατότητα σήμερα, μέσα από το ψηφιακό περιβάλλον, για ένα δυνητικό πεδίο συνάντησης ως προστατευτική ασπίδα σε αυτό που μας επιτίθεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ

4.1. Τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής πολιτειότητας

Ορίζοντας τον νέο, ψηφιακό πολίτη του κόσμου θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι η δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι με όχημα την ψηφιακή τεχνολογία συνιστά μια απλή παραδοχή του ορισμού της ψηφιακής πολιτειότητας με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση του διαδικτύου και λιγότερο στα λοιπά ψηφιακά, διαδραστικά μέσα.

Κατά το πέρασμα των αιώνων, ο κάτοχος της πληροφορίας ήταν εκείνος που απολάμβανε τα περισσότερα προνόμια (Simsek & Simsek, 2013), με την καλύτερη ερμηνεία αυτού συμπυκνωμένη στη διάσημη διακήρυξη της γνωσιοθεωρίας του Francis Bacon ότι «η γνώση είναι δύναμη». Η έννοια της ενεργού πολιτειότητας, και άρα της συμμετοχής του πολίτη, άμεσα ή έμμεσα, στη λήψη των αποφάσεων, με πρωταρχικό μέλημα, κυρίως, το συλλογικό, παρά το ατομικό συμφέρον, συνδέεται αδιαφοροποίητα με τη γνώση και με την πληροφορία. Έτσι, θεμελιώδης αρχή μιας δημοκρατικής κοινωνίας, όπως επίσης δικαίωμα και υποχρέωση του πολίτη στα πλαίσια αυτής, είναι η ελεύθερη πρόσβαση, η δυνατότητα, πολλαπλών, ερμηνευτικών προσεγγίσεων και κατανόησης, η ανασκευή και ο διαμοιρασμός των πληροφοριών (Μαρινάκη, 2015).

Οι σύγχρονοι «χώροι ροών» του Castells φαίνεται ότι κατακλύζονται από την πληροφορία σε κάθε μορφή της: από την πιο ακατέργαστη στην πιο εξυγениσμένη/τεκμηριωμένη. Η δικτυωμένη, παγκόσμια κοινότητα αποτελεί μια δύναμη πολυπληροφοριακή οντότητα, γεγονός που δεν επιφέρει μόνον και κατ' αποκλειστικότητα θετικά αποτελέσματα. Νέοι προβληματισμοί εγείρονται όχι από την έλλειψη, αλλά από την πληθώρα μέσων, πομπών και μηνυμάτων, από την αχαλίνωτη και ανεξέλεγκτη ροή πληροφοριών (Μαρινάκη, 2015). Η συνθήκη μπορεί να μεταβάλλει το κοινό από παθητικούς σε ενεργητικούς, ψηφιακούς χρήστες (Simsek & Simsek, 2013), από τους οποίους πλέον απαιτείται ενεργός συμμετοχή στη διαμόρφωση, ανταπόκριση και διάδραση απέναντι στην παρεχόμενη πληροφορία. Δεν συνιστά απότοκο τεχνολογικού ντετερμινισμού, αλλά χρειώδη αντίδραση στις απαιτήσεις μιας ελεύθερης λήψης σημαντικών για τα κοινά αποφάσεων,

συνεπικουρούμενης από ηθικές συνισταμένες και από δεξιότητες αναγκαίες για την ενσυνείδητη, συνεπή και αναστοχαστική χρήση των ΤΠΕ (Μαρινάκη, 2015).

Η δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι με όχημα την ψηφιακή τεχνολογία ορίζει το νόημα της ψηφιακής πολιτειότητας ως ιδιαίτερης έμφασης στη χρήση του διαδικτύου. Οι Hobbs και Jensen (2009) ορίζουν την ψηφιακή πολιτειότητα ως «τις δεξιότητες και τις γνώσεις εκείνες, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες προκειμένου το άτομο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ένα ολοένα και πιο απαιτητικό περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης, εντός του οποίου ο διαχωρισμός της δημόσιας από την ιδιωτική σφαίρα παραμένει αδιόρατος, αναδεικνύοντας νέες προκλήσεις σε ήθη και ταυτόχρονα ένα -διαφορετικό- πλέγμα ευκαιριών» στο σύνολο του, ηλικιακού, πληθυσμού που βρίσκεται σε άμεση και καθημερινή επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Οι Ribble, Baily και Ross (2004) ορίζουν τη σύγχρονη εκδοχή της ιδιότητας του πολίτη ως πρακτική, ως συνεπή και υπεύθυνη συμπεριφορά σε συνάρτηση με τη χρήση της τεχνολογίας, στα πλαίσια του σύγχρονου, παγκοσμιοποιημένου, δικτυωμένου κοινωνικού και πολιτικού συγκειμένου, ως μια συμπεριφορική τυπολογία που σχετίζεται με την ενεργό χρήση της τεχνολογίας. Για το λόγο αυτό, θεωρούν ότι ο πολίτης πρέπει να έχει βαθιά επίγνωση των ηθικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πτυχών που σχετίζονται άμεσα με την χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών και εφαρμογών (Μαρινάκη, 2015).

Οι Simsek και Simsek (2013) συνδέουν την ψηφιακή πολιτειότητα με τις νέες μορφές ψηφιακού γραμματισμού σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, όπου αυτές παρέχουν τις δυνατότητες για μεγαλύτερη, πιο ενεργή και οξυδερκή συμμετοχή και ανταπόκριση στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών δομών. Λαμβάνοντας υπόψη τις κριτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και εξέλιξη των σύγχρονων τεχνολογιών, οι οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση την ουδετερότητα ή την ανεξαρτησία της τεχνολογίας, υπογραμμίζουν ότι η δημοκρατία μπορεί να ωφεληθεί από τη μετάβαση του ατόμου από φύσει σε θέσει ενεργό πολίτη. Η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια, τη διασύνδεση και τη συμμετοχή των πολιτών, χάρη στον αλληλεπιδραστικό, φιλικό προς το χρήστη και μη ιεραρχικό -ισότιμο- χαρακτήρα της. Έννοιολογήσεις όπως ανοιχτότητα, συμμετοχή, συμπερίληψη, ενδυνάμωση και κοινή επιδίωξη για την αλήθεια και το κοινό καλό, αλλά και κοινωνική συνοχή συνθέτουν το πλέγμα αξιών της ενεργούς, δημοκρατικής πολιτειότητας, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με την

ανάπτυξη και εξέλιξη των ψηφιακών δεξιοτήτων, των νέων μορφών εγγραμματοτισμού, που συνεργούν στη δημιουργία ενός ορθώς πληροφορημένου, κριτικού και ηθικού υποκειμένου (Μαρινάκη, 2015).

4.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτειότητα των μαθητριών/τών

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση της επιστημολογικής ενημερότητας σχετικά με την πραγματική και τη διαισθητική γνώση των μαθητών/τριών σε ένα ψηφιακό περιβάλλον είναι κρίσιμες. Ως προς τις φιλοσοφικές καταβολές της έννοιας του πολίτη, η περίφημη ρήση του Αριστοτέλη «ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῶον ἐστὶ» εμπεριέχει την εννοιολογική προσέγγιση μιας πολιτειακώς οργανωμένης κοινωνίας, στους κόλπους, της οποίας ο άνθρωπος αποτελεί το «ον εκ φύσεως προορισμένο να διαβιοί», μια μορφή δικαιοῦκής κοινωνικής συμβίωσης και οργάνωσης. Έτσι και στην εκπαίδευση, η μαθήτρια/ο μαθητής-πολίτης συνιστά τον πυρήνα αυτής της δομής, ο οποίος συνομολογεί στην αναζήτηση της αρετής και της ευδαιμονίας της πόλης, σε μια τελολογική προσέγγιση τόσο του εαυτού, όσο και του συνόλου (Μαρινάκη, 2015).

Επομένως, η πολιτεία μέσω της εκπαίδευσης και ο/η πολίτης-εκπαιδευόμενος/η αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση, όπου η πρώτη οφείλει να επιμελείται της αρετής, διότι η κοινωνία συνιστά συμμαχία μεταξύ των συμπολιτών, ενώ παράλληλα ο κάθε πολίτης-μαθητής/τρια, εντός της πολιτείας, αναζητά την εντελέχεια, αξιακή έννοια η οποία καθίσταται συνώνυμη της ευδαιμονίας του συνόλου. Το ηθικό περιεχόμενο της ευδαιμονίας δεν αυτονομείται της πολιτικής, αλλά θεμελιώνει και συγχρόνως υπηρετεί «τα καλά και τα δίκαια της πόλεως» (Παπαδής, 2001). Θεμελιώδης ο ρόλος επομένως της εκπαίδευσης, καθώς δεν αφορά μια μεταφυσική προσέγγιση του όρου, αλλά περικλείει τον πολίτη σε κάθε δράση της, νόμο και έθος, έναν πολίτη που γνωρίζει και δύναται να άρχει και να άρχεται.

Η συμμετοχική δημοκρατία αποτελεί το εμπειρικό πλαίσιο της εννοιολόγησης του Αριστοτέλη για να προσδιορίσει διαφορετικά την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στις νέες μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση και η έννοια της ιδιότητας του πολίτη έχει αποκτήσει διαφορετικές υφές, αναλόγως του κοινωνικού

και πολιτικού συγκειμένου και, φυσικά, των θεωρητικών προσεγγίσεων που την πλαισιώνουν.

Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη, όταν προβάλλει και προωθεί κοινές αξίες και το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινωνική, πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινότητα, που θα στηρίζεται στη συνεργασία, στην κατανόηση, στην αλληλεγγύη και στην αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών των ποικίλων φυλετικών και εθνοτικών ομάδων (Νικολάου, 2021). Η έρευνα έχει διαχωρίσει την ιδιότητα του πολίτη σε ενεργή και παθητική με σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά του ατόμου. Ο ενεργός πολίτης εμπλέκεται και συμμετέχει σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην αλλαγή των πολιτικών και κοινωνικών σταθερών, ενώ ο παθητικός ενισχύει την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και του πατριωτισμού, καθώς και την προσήλωση στο έθνος και τα σύμβολά του ταυτίζοντας τον και με τον υπάκουο πολίτη. Συνεπώς, για να υπάρξει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, που θα αποσκοπεί στον υγιή ενεργό πολίτη, θα πρέπει να γίνει εστίαση στις εξής παραμέτρους: στις αξίες, στις δεξιότητες και τις ικανότητες, στη γνώση και την κατανόηση.

4.3. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην κριτική επίγνωση της ψηφιακής πολιτειότητας

Η συμβολή και η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης των μαθητριών/των για την ψηφιακή ιδιότητα τους ως πολιτών του σύγχρονου κόσμου είναι κρίσιμη. Η χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται ότι παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις, παρά το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες διαθέτουν και προσφέρουν ικανοποιητική πρόσβαση στο διαδίκτυο και τα μέσα τεχνολογίας στους μαθητές τους.

Επίσης, είναι συχνότερη σε οικιακό παρά εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που ενισχύει την ανησυχία και προβληματισμό σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο συμπεριφοράς των νεαρών πολιτών. Οι ελλείψεις σε πόρους και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, καθώς επίσης και η ελλιπής γνώση σε συνδυασμό με την περιορισμένη χρήση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή την έλλειψη εξοικείωσης τους με

τις δυνατότητες που οι ΤΠΕ προσφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία συνιστούν σχεδόν κανόνα παρά εξαίρεση (Μαρινάκη, 2015).

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα σχέδια μαθήματος και διδασκαλίας προσφέρουν αυτενέργεια, διερεύνηση και εξάγουν αποτελέσματα για την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι πως δίνουν τη δυνατότητα να καινοτομήσουμε αφού προωθούν την ποιότητα της μάθησης. Το γεγονός πως ένα δημοτικό σχολείο αξιοποιεί τις ΤΠΕ σημαίνει πως οι μαθητές του κατανοούν βασικές έννοιες των γνωστικών αντικειμένων. Είναι κάτι που βοηθά στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, αφού η ίδια η ενασχόληση με τις ΤΠΕ αποτελεί μια καινούρια γνώση. Ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας για το δημοτικό είναι και ο διαδραστικός πίνακας, μέσο ενεργούς συμμετοχής και αυτενέργειας των μαθητών, που διασφαλίζει την επικέντρωση τους στο μάθημα και τους δίνει την ικανοποίηση πως ολοκληρώνουν κάτι δικό τους απ' την αρχή. Δίνεται δηλαδή μια ευκαιρία στο μαθητή να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο, να εκφραστεί ελεύθερα και να επικοινωνήσει μαθαίνοντας σε μια διαδικτυακή τάξη (Μικρόπουλος, 2011).

Παρά το γεγονός ότι η χρήση των ΤΠΕ αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη επιρροή διεισδύοντας στην καθημερινότητα και τις πρακτικές του συνόλου του πληθυσμού, ιδιαίτερος δε των νεότερων ηλικιακών ομάδων, ο ψηφιακός γραμματισμός εξακολουθεί να συνιστά αίτημα, καθώς δεν αποτελεί πάντα αυτονόητη και καθολική παραδοχή (Μαρινάκη, 2015). Ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν σημαντικές ανισότητες στη χρήση και διάδοση των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης και στη συνακόλουθη πορεία των μαθητών/εκπαιδευομένων, με αντίστοιχο έλλειμμα στην κατανόηση της σπουδαιότητας και στην εφαρμογή των αρχών που διέπουν την ιδιότητά τους ως ψηφιακών πολιτών.

Για τους εκπαιδευόμενους/τις εκπαιδευόμενες που επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευχέρεια και εξοικείωση με τις ΤΠΕ λόγω συχνής εξωσχολικής χρήσης, οι εφαρμογές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδέχεται να προσλαμβάνουν έναν όχι τόσο θελκτικό χαρακτήρα. Στον αντίποδα, οι συνομήλικοί τους, για τους οποίους η ανεπάρκεια των κατάλληλων πόρων καθιστά αδύνατη την πρόσβαση τους στις νέες τεχνολογίες εκτός σχολείου, χρειάζονται ολοένα και μεγαλύτερη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον προκειμένου να καλύψουν το κενό και να εντρυφήσουν

επαρκώς στον χώρο των σύγχρονων τεχνολογιών (Μαρινάκη, 2015), ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και παράλληλα την ευχέρεια να λειτουργήσουν ως ισότιμοι πολίτες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Γενικώς, τόσο οι ελλειπείς θεσμοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι/ες εξακολουθούν να παραμένουν σε μεγάλο βαθμό παθητικοί χρήστες παρά συλλογικά και σε διαρκή εγρήγορση ενεργοί δρώντες, αποτυγχάνοντας εν πολλοίς να ανταποκριθούν στις στοχεύσεις της σύγχρονης Ευρωπαϊκής Πολιτείας που είναι η καλλιέργεια της υπεύθυνης ψηφιακής πολιτειότητας.

4.3.1. Οι διαστάσεις της ψηφιακής πολιτειότητας

Εφόσον, οι τεχνολογίες και τα μέσα επικοινωνίας συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας η σύγχρονη, δικτυωμένη κοινωνία, με ταχύτατους ρυθμούς υιοθετεί και εφαρμόζει μια ευλαβική, σχεδόν, προσήλωση και πίστη στις δυνατότητες των μέσων αυτών. Οι ΤΠΕ έχουν επηρεάσει σχεδόν όλες τις πτυχές της καθημερινότητας των σύγχρονων κοινωνιών, μετασχηματίζοντας αναπόδραστα τον τρόπο, με τον οποίο πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία εν γένει, οι συνθήκες και οι σχέσεις εργασίας.

Η εκπαίδευση, σε κάθε επίπεδο και από κάθε άποψη, θεωρείται ένα από τα βασικότερα και ισχυρότερα μέσα για την αξιοποίηση των ωφελημάτων που απορρέουν από τον πλούτο των τεχνολογικών επιτευγμάτων και της προόδου της ανθρώπινης διανοήσης, αλλά και το κατάλληλο πεδίο για την άμβλυνση των σημαντικότερων κινδύνων που συμφύονται με τη συχνή και ενίοτε την ολοένα αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας, η οποία διαμορφώνει αντίστοιχα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ενεργοποίηση του παγκόσμιου πολίτη, επομένως, πρέπει να ανταποκριθεί στον χαρακτήρα που διαμορφώνει η σύγχρονη πραγματικότητα (Μαρινάκη, 2015). Η κατανόηση της τεχνολογίας η οποία θα ενισχύσει τον γραμματισμό και την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων, θα τεθεί ως προτεραιότητα μείζονος σημασίας στην σκοποθεσία και τον επίσημο λόγο των διεθνών Οργανισμών και Ενώσεων.

Αποτελεί εύλογη συνθήκη ότι ο συνειδητοποιημένος πολίτης της ψηφιακής εποχής οφείλει να γνωρίζει το εύρος των ψηφιακών επιλογών του, με την ψηφιακή

ανταλλαγή μηνυμάτων ως επί τω πλείστον, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο η ψηφιακή επικοινωνία καθίσταται ασφαλής και ορθολογική. Για αυτόν τον λόγο, η σύγχρονη ανάγκη για σύνδεση και επικοινωνία ανά πάσα στιγμή, όπως η ενημέρωση, η ανατροφοδότηση με πληροφορίες για κάθε ενέργεια της κοινωνικής και της προσωπικής ζωής, μέσω των πολλαπλών εφαρμογών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, μπορεί εύκολα να ξεπεράσει τα πλαίσια της απλής κοινωνικής, διαδικτυακής επικοινωνίας.

Τα όρια τείνουν να γίνονται δυσδιάκριτα και οι πιθανότητες να καταστεί επισφαλής ακόμα και ενοχλητική για το ίδιο το υποκείμενο/πομπό των πληροφοριών όσο και για τους λήπτες, ή τον κοινωνικό περίγυρο η διαδικασία αυτή είναι πολλές (Μαρινάκη, 2015). Η εκτεταμένη χρήση, ή κατάχρηση, από τους μαθητές στα σχολεία ενδέχεται να καταστεί αποσυντονιστική και λαθεμένη.

Το ίδιο ισχύει και για ένα ευρύ πλαίσιο επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται στον κυβερνοχώρο, όπως τα chat και messaging, αλλά και η κατάχρηση του «τοίχου» στον προσωπικό λογαριασμό στο Facebook. Η ορθολογική χρήση των μέσων αυτών και η ενίσχυση παράλληλων δράσεων με την κατάλληλη εφαρμογή της τεχνολογίας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνιστούν πρακτικές που μπορούν να ενδυναμώνουν το πρόταγμα της ψηφιακής πολιτειότητας, διαχέοντας την κατάλληλη γνώση και τη συνειδητότητα που θα πλαισιώσει την ορθολογική επικοινωνιακή διάδραση μεταξύ των μαθητριών/των.

Οι σύγχρονοι μαθητές/τριες χρειάζεται να είναι σχετικά ενήμεροι/ες για τις υποχρεώσεις και τα νομικά θέματα που σχετίζονται με τη διακίνηση και χρήση των ψηφιακών πληροφοριών, τις ελευθερίες αλλά και τις υποχρεώσεις που συνδέονται με τη χρήση των ΤΠΕ. Αντίστοιχες ή άλλου είδους ανήθικες χρήσεις της τεχνολογίας ανιχνεύονται και προστατεύονται από την ψηφιακή νομοθεσία, για την οποία οι νέοι χρήστες οφείλουν να είναι ενήμεροι, καθώς είναι ίσως οι πιο επιρρεπείς σε τέτοιου είδους πρακτικές (Ribble, 2011).

Τα ίδια τα υποκείμενα μπορεί να χαρακτηριστούν άλλοτε ως υποκείμενα, με ενεργό συμμετοχή, και άλλοτε ως αντικείμενα, με παθητική αποδοχή, εν γνώσει ή εν αγνοία τους, ανάρμοστης ψηφιακής συμπεριφοράς, προκαλώντας ή δεχόμενοι μαζική αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, αποστέλλοντας ή περιλαμβάνοντας ιούς και

κακόβουλα μηνύματα, ή ενίοτε δρώντας ως σύγχρονοι «πειρατές» παραβιάζοντας τα πνευματικά δικαιώματα των δημιουργών (Μαρινάκη, 2015). Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των ψηφιακών χρηστών πρέπει να γνωστοποιούνται και να καθίστανται σαφή για τους ανήλικους, κυρίως, χρήστες και η σωστή ενημέρωση πρέπει να αντιλαμβάνεται κυρίως εκ μέρους επίσημων φορέων ή θεσμών, αποτελώντας μέρος εκσυγχρονισμένων μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας και εκμάθησης εντός του σχολικού πλαισίου. Η συχνή απρόσωπη λειτουργία των νέων μέσων δεν σημαίνει ότι δεν επιδρά ποικιλοτρόπως σε άλλα υποκείμενα, τα οποία συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται ή επηρεάζονται, ρητά ή έμμεσα, αν και ασύγχρονα ή αχρονικά. Το ψηφιακό αποτύπωμα του καθενός παραμένει, παρά το γεγονός ότι μπορεί να καλυφθεί σχεδόν αυτόματα, με την ίδια ευκολία μπορεί εξίσου απρόσμενα να αναδυθεί με απρόβλεπτες συνέπειες.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας ψηφιακής πολιτειότητας αποτελούν οι κίνδυνοι για την υγεία, οι οποίοι απορρέουν από τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Η ιδιότητα του σύγχρονου πολίτη συνιστά, όπως είδαμε νωρίτερα, πρακτική η οποία τοποθετεί στο επίκεντρο ένα πλαίσιο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Jones & Gaventa, 2002), σε ένα ιδιαίτερος σύνθετο και πολυδιάστατο πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο σε πραγματικό χώρο και χρόνο όσο και εντός του κυβερνοχώρου. Εκτός των κωδίκων δεοντολογίας και υπεύθυνης χρήσης των ΤΠΕ, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης του συνόλου των επιπτώσεων για τη σωματική και νοητική υγεία των χρηστών. Ο εθισμός στο διαδίκτυο έχει χαρακτηριστεί αντίστοιχος με τον εθισμό στο αλκοόλ (Ribble, 2011), γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενημέρωσης τόσο των νέων όσο και των οικογενειών τους για τις αρνητικές παρενέργειες της ασύδοτης χρήσης και έκθεσης στα νέα ψηφιακά μέσα.

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενισχυθούν οι «αντιστάσεις» των πρώτων στα θέλητρα τής, ομολογουμένως, ελκυστικής δυναμικής πραγματικότητας, συνιστούν πρόκληση στην οποία το σύγχρονο σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί με συνέπεια και σοβαρότητα, ενισχύοντας και βελτιώνοντας το σύνολο των δράσεων που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής κοινότητας, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες αμφοτέρων (Μαρινάκη, 2015). Έτσι, η εμπλοκή της πολιτείας και της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη, ως φορέων προβληματισμού και ουσιαστικής υποστήριξης σε οικονομικό

επίπεδο και γενικώς σε επίπεδο θεσμικής υπόστασης, όπου αναλαμβάνεται το έργο της ανάπτυξης και παροχής πληροφόρησης, της ουσιαστικής μέριμνας και εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε συνθήκες απομείωσης του κράτους από το ρόλο του ως θεματοφύλακα του δημόσιου αγαθού της σχετικής εκπαίδευσης.

Τα όρια και κανόνες που διέπουν την ψηφιακή επικοινωνία τονίζουν ακόμα περισσότερο τη συμβολή και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης του ψηφιακού πολίτη. Καθώς η επικράτηση των ΤΠΕ περιθωριοποιεί εν πολλοίς την αξία της περιφρούρησης της προσωπικής σφαίρας, προβληματισμοί εγείρονται, όσον αφορά στην ορθότητα αυτών των κοινών πρακτικών και στον τρόπο, με τον οποίον επηρεάζουν τον χρήστη.

Για παράδειγμα, ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η διαδικτυακή παρενόχληση συνιστούν μορφές παραποίησης, κατάχρησης και κατάλυσης των αρμονικών σχέσεων των δικτυωμένων πολιτών, ανεξαρτήτως ηλικίας, με την επίδειξη ανάρμοστου, ψηφιακού, τρόπου συμπεριφοράς. Το φαινόμενο αυτό συνιστά, ίσως, και την πιο επικίνδυνη μορφή παραβίασης των ψηφιακών κανόνων συμπεριφοράς, εθιμοτυπίας και δεοντολογίας με απρόβλεπτες συνέπειες στην ψυχολογική και οικογενειακή αρμονία και κοινωνική συνοχή. Οι κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν το σύνολο της επικοινωνιακής διαδικασίας μέσω των ΤΠΕ, αφορούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο πλαίσιο, μέσα στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνία, συμπεριλαμβάνουν την υπεύθυνη χρήση των ΤΠΕ σε δημόσιους χώρους και τους τρόπους, με τους οποίους η τελευταία δύναται να επηρεάσει το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, είτε το υποκείμενο βρίσκεται σε άμεση είτε σε διαμεσολαβούμενη επικοινωνία. Η εκπαίδευση λοιπόν αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς για την ενημέρωση και ορθή πληροφόρηση των νέων για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προστατεύουν την ιδιωτική τους ζωή από ανεπιθύμητους «εισβολείς» του κυβερνοχώρου, αλλά και να αναπτύξουν υπεύθυνες συμπεριφορές οι οποίες αρμόζουν στους σύγχρονους, ενεργούς πολίτες (Μαρινάκη, 2015).

4.4. Εκπαίδευση της γνώσης και ψηφιακή πολιτειότητα

Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα γνωρίζουν τον κόσμο, αιτιολογούν, ερμηνεύουν και κατασκευάζουν τη γνώση καθώς και η διαδικασία του γιγνώσκειν έχουν αποτελέσει το κέντρο της έρευνας στο πεδίο της προσωπικής επιστημολογίας (Κυριακοπούλου,

2013). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η προσωπική επιστημολογία αποτελεί μια ψυχολογική κατασκευή, η οποία αναφέρεται ευρύτερα στις θεωρίες του ατόμου για τη γνώση και το γινώσκειν και διακρίνεται από την επιστημολογία όπως τη συναντάμε ως όρο στο πεδίο της φιλοσοφίας. Ειδικότερα, οι γνωστικοί ψυχολόγοι μελετούν το τι πιστεύουν τα άτομα σχετικά με την κατάκτηση και οργάνωση της γνώσης και το βαθμό αλήθειας μιας πεποιθήσης. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των επιστημικών πεποιθήσεων είναι ιδιαίτερα δύσκολος μια και έχουν μελετηθεί από πολλές διαφορετικές οπτικές με τη χρήση ποικίλων και διαφορετικών εργαλείων διερεύνησής τους. Πολλά ζητήματα ερευνώνται στο πεδίο της εκπαίδευσης θέτουν ερωτήματα, των οποίων οι απαντήσεις δεν έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρωτεύουσας σημασίας κρίνεται, λοιπόν, ο ρόλος της προσωπικής επιστημολογίας από την μικρή παιδική ηλικία για να διασφαλίσουμε ώριμους επιστημολογικά διά βίου εκπαιδευόμενους.

Η σημερινή γενιά εκπαιδευομένων έχει μετασχηματίσει τον τρόπο, που αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω της και θέλει να εκπαιδευτεί, όχι με μέσα και μεθόδους του 20ου αλλά του 21ου αιώνα (Ντιγκμπασάνης, 2010). Καθώς η μύηση των παιδιών στη νέα εποχή γίνεται πολύ νωρίς, άρα όποια παρέμβαση μετά είναι άκαιρη, οφείλουμε να εξετάζουμε αναλυτικά αυτές τις δύο παραμέτρους: την προσωπική επιστημολογία, δηλαδή την πεποίθηση που έχουμε για τη γνώση, και τον τρόπο που αυτή διαχέεται, παραδοσιακά ή εξ αποστάσεως. Συνεπώς, η αναπτυγμένη προσωπική επιστημολογία αναδύει την πραγματικά χρήσιμη γνώση διαχρονικά κάτι που γίνεται μέσα σε σωστά διαμορφωμένα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Είναι, άρα, αναγκαίο να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε την προσωπική επιστημολογία των μαθητριών/τών και πριν την ηλικία της σχολικής εκπαίδευσης, προσδιορίζοντας επιστημονικά το πώς πρέπει να γίνει αυτό.

Συμπερασματικά, η ψηφιακή πολιτειότητα συνιστά μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη έννοια η οποία αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο καθώς, απευθύνεται αφενός σε ένα ανομοιογενές, από κάθε άποψη, κοινό, αφετέρου διατηρεί έναν κατ' αποκλειστικότητα διαμεσολαβούμενο χαρακτήρα, καθώς προϋποθέτει τη χρήση ψηφιακών μέσων για την ενημέρωση, επικοινωνία και αλληλόδραση. Απαιτείται, ακόμα, ένα σύνολο κριτηρίων, για τα οποία ο/η αξιολογητής/τρια έχει να αποφασίσει αν αποτελούν εξαιρετική, καλή ή οριακή περίπτωση για τη χρήση του λογισμικού

(Μικρόπουλος, 2000). Ο ρόλος που διαδραματίζει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και γι' αυτό το λόγο η αξιολόγησή του καθορίζει την αξία που έχει με στόχο την βελτίωση ή την εκ νέου εφαρμογή του.

Αναλύοντας τα στοιχεία της ψηφιακής πολιτειότητας σε συνδυασμό με τις ψηφιακές δεξιότητες, οι οποίες καθίστανται απαιτητές σχεδόν για την ολοκλήρωση και την εξέλιξη της πορείας του σύγχρονου ατόμου, διαπιστώνεται ο ρόλος και η άμεση συνάρτηση και εξάρτηση της εκπαίδευσης από την τεχνολογία, τόσο ως αντικείμενο μελέτης, όσο και ως μέσον διδασκαλίας και απόκτησης γνώσεων (Ribble, 2011). Η επίδραση των ΤΠΕ στην κοινωνική ζωή των νέων αποτελεί σημείο αναστοχασμού και προβληματισμού, εάν ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις, οι τρόποι αλληλόδρασης, αλλά και ο αντίκτυπος, των οποίων απαιτεί ιδιαίτερα αναπτυγμένες και διαρκώς εξελισσόμενες δεξιότητες (Μαρινάκη, 2015).

Η σύγχρονη εκπαίδευση της γνώσης και των νέων δεξιοτήτων, επομένως, φαίνεται ότι έχει αρκετό δρόμο να διαβεί μέχρι να αποτελέσει κανονικότητα, γεγονός που συμφύεται με την αδυναμία της υποστήριξης ενός καθολικού πλαισίου, που θα συνιστά το νέο, ψηφιακό και ενεργό πολίτη. Η ιδιαιτερότητα και ποικιλομορφία των χωρών-μελών της, οι πολιτικές ιδιομορφίες, η πολιτισμική ανεπιτηδειότητα και το ανομοιογενές κοινωνικό ανάγλυφο καθιστούν αναπόφευκτες τις ανισότητες, δημιουργώντας, και ενίοτε ενισχύοντας, πολλαπλές κατηγορίες πολιτών παρά τις διακηρύξεις για το αντίθετο (Μαρινάκη, 2015). Καταδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο η ανάγκη για μια ατομική ευθύνη, προς τις νέες και τους νέους της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, μέσα από την εκπαίδευση για τον καλύτερο δυνατό εφοδιασμό και τη διαχείριση της προσωπικής τους ταυτότητας, στηλιτεύοντας όλα εκείνα τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της προσωπικής τους επιστημολογίας. Έτσι, πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, και γενικότερα στο θέμα της αγωγής του πολίτη, με έμφαση κυρίως στη διαμόρφωση της ψηφιακής ιδιότητας του πολίτη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αν η εκπαίδευση διατηρεί ως βασικό σκοπό της, ανάμεσα σε άλλους, να βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, τότε η κουλτούρα της απομνημόνευσης και της βαθμοθηρίας εργάζεται προς την αντίθετη κατεύθυνση, καθώς τους/τις απομακρύνει από την καλλιέργεια της απορρητικής αμφιβολίας και της επιστημικής κατανόησης. Όταν μάλιστα συχνά διαπιστώνεται ότι η καλή βαθμολογική επίδοση δεν ισοδυναμεί απαραίτητα και με την κατάκτηση της γνώσης και κυρίως δεν οδηγεί στην καλή πράξη. Αντιθέτως, ο ενεργός πολίτης με ενημερωμένη και αυτόνομη σκέψη θα ήταν επίτευγμα μιας βασικής εκπαίδευσης που διδάσκει στους μαθητές και τις μαθήτριες την αναγνώριση των πολλαπλών οπτικών και ερμηνειών των φαινομένων και, κατά συνέπεια, τον ιδιαίτερο στοχασμό για τη φύση της ίδιας της γνώσης. Με αυτή την έννοια οι προϋποθέσεις και τα ζητήματα που θέτει ο κλάδος της Προσωπικής Επιστημολογίας έχουν αναγκαία σύνδεση με και καταλυτική σημασία στη διαμόρφωση ειδικά της ψηφιακής πολιτειότητας των μαθητριών/τών μέσα από την εκπαίδευση, αναβιβάζοντας την αξία της καλλιέργειας της σε προσωπικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης ταυτότητας των μαθητών/τριών.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναδείχθηκε η αξία της μετάβασης σε ένα πιο προχωρημένο επιστημολογικό επίπεδο μεταγνώσης των μαθητών/τριών, ώστε να προσεγγίζουν τη φύση της γνώσης και να ανακαλύπτουν τις αξιώσεις του γινώσκειν. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της σχετικής κριτικής ικανότητας, της μεταγνώσης, των λόγων για τους οποίους υιοθετούμε μια πεποίθηση, επιτρέπει την επιστημολογική κατανόηση της παραδοχής ότι ένα φαινόμενο ή μια κατάσταση μπορεί να προσληφθεί και να εξηγηθεί με διαφορετικούς τρόπους, από διαφορετικές οπτικές, σε διαφορετικές ιστορικές συγκυρίες. Ασφαλώς, η αδογμάτιστη αυτή σκέψη και η αναπτυξιακή πρόοδος της ικανότητας σχηματισμού διαφορετικών αναπαραστάσεων και νέων πεποιθήσεων (που απέχουν από αυτές που υποδηλώνονται από τη διαισθητική εμπειρία) γίνεται σύμμαχος των μη-εγωκεντρικών οπτικών, της αμεροληψίας, και της απόλυτης σκέψης, οδηγώντας εν τέλει στην αλλαγή των προηγούμενων πεποιθήσεων τους. Για αυτόν τον λόγο, η αξιοποίηση της διδασκαλίας της κριτικής εξέτασης των πεποιθήσεων, στο πλαίσιο της δυποκειμενικής δικαιολόγησής τους, αντιμάχεται τη στείρα μετάδοση των γνωστικών περιεχομένων, γύρω από την οποία, συχνά, είναι

βασισμένη η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική. Στον αντίποδα προβάλλεται το τρίπτυχο εκπαιδευτής - εκπαιδευόμενος - μαθησιακό περιβάλλον ως μια συνεχής αλληλεπίδραση λόγων και πρακτικών. Έτσι, ολιστικά και με αλληπάλληλες αναπροσαρμογές στους επιστημολογικούς στόχους, η διεργασία της μάθησης μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιστημολογικής κατανόησης των εκπαιδευομένων, αλλά και στη αξιοποίηση της ως γνωσιακής συνήθειας σε όσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ζωής τους γίνεται.

Ευρήματα από σχετικές μελέτες της γνωσιακής ψυχολογίας, μάς υποδεικνύουν ότι οι απαρχές αυτής της επιστημικής ικανότητας είναι πιθανό να εντοπίζονται στην πρότερη θεωρία των παιδιών για το νου τους και να συνδέονται περαιτέρω με την επιστημολογική ανάπτυξη τους. Σε κάθε περίπτωση, η επιστημολογική κατανόηση συνεισφέρει καθοριστικά στη μάθηση της σχολικής γνώσης, και κατ' επέκταση της επιστήμης, οδηγώντας τα παιδιά να στοχάζονται πάνω σε διαφορετικές αναπαραστάσεις των φαινομένων. Πράγματι, οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τον νοητικό κόσμο, τη φύση της γνώσης και τη διαδικασία του γινώσκειν φάνηκαν να αποτελούν επιδραστικούς παράγοντες για την ικανότητά τους να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές οπτικές μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου και να αναθεωρούν τις απόψεις τους για τη βεβαιότητα της γνώσης, κατανοώντας ότι η γνώση είναι ενεργητική πράξη.

Το δεύτερο κεφάλαιο επιδόθηκε στην παρουσίαση της έννοιας της πολιτειότητας, όπως αυτή παρέχεται, αλλά και οφείλει να προβάλλεται, στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η αγωγή του πολίτη, η συλλογική και θεσμική συνείδηση, οι δημοκρατικές αξίες και η δημοκρατική πολιτειότητα είναι αξίες, στις οποίες χρειάζεται να εντυφώσουν μαθητές και μαθήτριες. Αποτελούν τον αναγκαίο γραμματισμό της επίγνωσης του συνανήκειν, της συμμετοχής και της συνεργασίας στη σύγχρονη «πόλη», μέσα στην οποία καλλιεργούνται οι νέες ταυτότητες της ιδιότητας του πολίτη, αυτή του πολίτη της παγκοσμιότητας.

Ο νέος αυτός γραμματισμός της σύγχρονης μαθήτριας και του σύγχρονου μαθητή, σχετικά με την εκμάθηση αξιών για το πώς να ζει με τους άλλους, διευρύνει τα όρια της αναγκαίας επιστημικής γνώσης. Από την έρευνα αναδεικνύονται σημαντικές διαφοροποιήσεις γύρω από την έννοια της πολιτειότητας, καθώς οι

εκπαιδευτικές ανισότητες, τα κενά και οι ελλείψεις που παράγουν οι σχέσεις της γνώσης ως εξουσίας έχουν αποτέλεσμα μεγάλες διακυμάνσεις στην κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη. Σε φτωχότερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζονται χαμηλότερη αφομοίωση της ιδιότητας του πολίτη και των δημοκρατικών αξιών από τις μαθήτριες/τές συγκριτικά με ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Επειδή η ιδιότητα του σημερινού πολίτη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική πολιτική και του νέους γραμματισμούς, στο τρίτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η δυναμική σχέση της εκπαίδευσης με την αναγκαιότητα του ψηφιακού γραμματισμού. Η παγκοσμιοποίηση, οι νέες τεχνολογίες, η τεχνητή νοημοσύνη, οι μορφές και τα δίκτυα επικοινωνίας συγκροτούν περιεχόμενα κοινωνικών σχέσεων και δομών της νέας «ψηφιακής πραγματικότητας». Η ψηφιακή γνώση εισβάλλει στην καθημερινότητα του/της μαθητή/τριας, αποτελώντας αναπόδραστη συνθήκη στη διαδικασία της μάθησης. Πρόκειται για τον νεότερο γραμματισμό με τον οποίον θα αναμετρηθεί η προσωπική επιστημολογία των μαθητών/τριών. Έτσι, θα διαμορφωθεί ένα νέο πλαίσιο γύρω από την ψηφιακή τάξη, τον ψηφιακό δάσκαλο και τον/την ψηφιακό/ή μαθητή/τρια. Ωστόσο, τα ψηφιακά άλματα θα καταδείξουν τις σχετικές δεξιότητες ως πρόβλημα. Το ονομαζόμενο «ψηφιακό ολιγοπώλιο», η κυριαρχία των αλγορίθμων, οι υψηλές ταχύτητες και ο όγκος των «μεγάλων δεδομένων», εν τέλει η παραγωγή της ψηφιακής γνώσης παράγει ψηφιακές ανισότητες. Επιβεβαιώνεται δυστυχώς το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα των μαθητών/τριών, ενώ γίνεται προσπάθεια από τον εκπαιδευτή να γεφυρώσει αυτό το χάσμα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα εξεταστεί ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου ως προς την καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης των μαθητριών/των στη συνάφεια της με τις προϋποθέσεις και τους όρους που καθορίζουν και συνθέτουν εν τέλει τα αιτήματα της ψηφιακής πολιτεϊότητας στην εκπαίδευση. Οι σύγχρονοι μαθητές/τριες από σχετικά μικρές ηλικίες χρειάζεται να εκτιμούν ποιες γνώσεις είναι χρήσιμες και ποιες όχι. Αυτή την επικαιροποιημένη γνώση οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να πραγματευτούν. Η προσφορά του εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους/νες πρέπει να είναι η εύρεση πόρων μάθησης, η καθοδήγηση και κυρίως η συνοδοιπορία στην αμφισβήτηση και το φιλτράρισμά τους. Η μάθηση πρέπει να επιδιώκεται με σκοπό ο μαθητής/ η μαθήτρια να γνωρίζει με όρους δυναμικής αυτονομίας και όχι υπό την αυθεντία κάθε είδους, ώστε

να αναπτύσσει και να σχηματίζει ελεγμένες επιστημολογικές πεποιθήσεις. Όσοι και όσες δεν θα βρεθούν σε αυτή τη θέση, να εκπαιδεύονται στο πώς να κρίνουν τη χρήσιμη γνώση από μικρές ηλικίες, θα περιθωριοποιηθούν ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις.

Επομένως, ο ψηφιακός γραμματισμός συναρτάται με πρακτικές αξίες της χρήσης των ψηφιακών μέσων με ερωτήματα που εμπίπτουν στην κρίση του ψηφιακού πολίτη και τις αρχές που διέπουν τη νέα πολιτειότητα του. Η εκπαίδευση που αναλαμβάνει τον σπουδαίο ρόλο της διάκρισης της τεκμηριωμένης και έγκυρης γνώσης από την άκριτη αποδοχή αγοραία διακινούμενων πληροφοριών, χρειάζεται να υποδείξει τη δημιουργία κατάλληλων ψηφιακών περιβαλλόντων. Εδώ, αναλύονται ορισμένες διαστάσεις της ψηφιακής πολιτειότητας δίνοντας βαρύτητα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, την ψηφιακή επικοινωνία και υγεία, την ψηφιακή νομοθεσία και τους κανόνες της σχετικής δεοντολογίας.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να δείξει τη συμβολή της προσωπικής επιστημολογίας στην καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης της ψηφιακής πολιτειότητας. Αναδεικνύοντας το επιστημολογικό πρόβλημα της γνώσης της ίδιας της γνώσης, φάνηκε ότι η έλλειψη της επιστημολογικής κατανόησης, καθώς και η απουσία της κριτικής επίγνωσης της ψηφιακής πολιτειότητας, οδηγούν συχνά σε πολλαπλές παρανοήσεις, αλλά και σε λανθασμένες πρακτικές. Με βάση τους νέους γραμματισμούς, της αγωγής του πολίτη και της ψηφιακής τεχνολογίας, η εκπαίδευση καλείται να επιτελέσει τη σύγχρονη αποστολή της: να διατηρήσει ανοικτό τον διάλογο για το ποια γνώση πρέπει να διδάσκεται και ποια ζωή είναι άξια να βιωθεί. Το άμεσο επίδικο για τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι η εκμάθηση αξιών και στάσεων για το πώς να ζουν αρμονικά και δημιουργικά με τους άλλους, στον νέο κόσμο της ψηφιακής πραγματικότητας. Τέλος, βασική πρόταση για μελλοντική έρευνα πάνω στο θέμα εξέτασης της εργασίας αυτής αποτελεί η ανάπτυξη της προσωπικής επιστημολογίας των μαθητών/τριών με τους δύο νέους γραμματισμούς στην εκπαίδευση μέσα από μια πρακτικοβιωματική μάθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης Σ. (2001), *Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Ανακτημένο από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/salaxdiathematikotita.pdf>.
- Βαζαίου Α. (2021), *Ψηφιακή γενιά σε άγριους καιρούς*. Ανακτημένο από: <https://www.epohi.gr/article/41150/pshfiakh-genia-se-agriouys-kairoys>.
- Γκολώνη Β. και Φτερνιάτη Α. (2009), *Η προώθηση της πολιτειότητας στα διδακτικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού*. Ιωάννινα: Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία.
- Δεληγιάννης Δ., Τσιούγκου Κ., Γκούθα Β., Μουτσέλος Α. και Fleming T. (2021), *Εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα για Δημοκρατικές και Βιώσιμες Κοινότητες*. Παγκόσμιο Δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν της UNESCO, Ομάδα Εργασίας για την Εκπαίδευση στην Ενεργό Πολιτειότητα. Μετάφραση στην ελληνική: Μικαέλλα Α. Γερογιώκα-Τσουτσούκα. Yeonsu-Gu και Λάρισα.
- Ελληνικό Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας (2008), *Ηλεκτρονική Ενταξη & Μέτρηση του Ψηφιακού Χάσματος*. Ανακτημένο από: <https://www.observatory.gr/files/meletes/INCLA0907XXTX%CE%97%CE%BB.%20%CE%95%CE%BD%CF%83%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9C%CE%AD%CF%84%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf>
- Ζάγκος Χρήστος και Θάνος Θεόδωρος (2021), *Κοινωνία Πολιτική & Εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζεμπύλας Μ. (2011), *Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα*. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ινστιτούτο Ανάπτυξης και Προαγωγής της Ψηφιακής Πρόσβασης (2007), *Μορφές του Ψηφιακού Χάσματος*. Ανακτημένο από:

<https://www.digitaldivide.gr/node/3>

Καλαβάσης Φραγκίσκος (2021), *Παιδαγωγική εγρήγορση απέναντι στον εφησυχασμένο αυταρχισμό*. Ανακτημένο από:

<https://www.avgi.gr/politiki/400387paidagogiki-egrigorsi-apenanti-ston-efisyhasmeno-aytarhismo>.

Καρακατσάνη Δ. (2004), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κάτσικας Χ. (2021), *Αθέατες πλευρές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του «πολλαπλού βιβλίου»*. Ανακτημένο από:

https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/319828_atheates-pleyres-ton-neon-programmaton-spoydon-kai-toy-pollaploy-biblioy.

Κάτσικας Χ. (2022), *Η κ. Ζέττα Μακρή, η ανεστραμμένη τάξη και οι εκπαιδευτικοί ως σερβιτόροι πληροφοριών και συμβολαιογράφοι επιδόσεων!*. Ανακτημένο από:

<https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/370069i-k-zetta-makri-i-anestrammeni-taxi-kai-oi-ekpaideytikoi-os-serbitoroy>.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (2005), *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Στο: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (Επιμ.), *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι»: πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κύργιος Νικόλαος (2013), *Ψηφιακό χάσμα και ανώτατη εκπαίδευση: διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και τη χρήση του διαδικτύου για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων (Διδακτορική διατριβή)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κυριακοπούλου Αναστασία (2013), *Η ανάπτυξη της επιστημολογικής κατανόησης και η επίδρασή της στην εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Λεοντσίνη Ε. (1999), *Φιλελευθερισμός και κοινοτισμός στην εκπαίδευση*. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα*, Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαρινάκη Μαρία (2015), *Ψηφιακή Πολιτειότητα και Εκπαίδευση. Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί*. Αθήνα: 8ο Διεθνές Συνέδριο Ανοιχτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μηλιώνη Δήμητρα (2020), *Η αυτοκρατορία των αλγόριθμων/Δημοκρατία στην εποχή των αλγοριθμικών Μέσων*. Αθήνα: Η Αυγή.
- Μικρόπουλος Α. (2000), *Εκπαιδευτικό Λογισμικό - Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μικρόπουλος Α. (2004). *Μια πρόταση για τη σχεδίαση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού*. Στο Βλαχάβας Ι., Δαγδιλέλης Β., Ευαγγελίδης Γ., Παπαδόπουλος Γ., Σατρατζέμη Μ., Ψύλλος Δ. (επιμ.). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση: απολογισμός και προοπτικές* σελ. 98-110. Θεσσαλονίκη: Μηχανισμός Εκδόσεων Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μικρόπουλος Α. (2011), *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Νοηματοδοτημένη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση*. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επιμορφωτικό Υλικό «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α΄ φάση, Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – MIS298330, MIS298347, MIA298349. Ανακτήθηκε από:
http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEI_ZON_ICTinEducation.pdf
- Μπαρμπαρούσης Χαράλαμπος και Κωτούλας Βασίλειος (2019), *Τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του ενεργού πολίτη σύμφωνα με τις αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης 20-22 Απριλίου 2018, στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης, *Η Κριτική Εκπαίδευση για το Σχολείο των Κοινωνικών Αναγκών*

(επιμ.): Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία (2009), Κοινωνικοποίηση στο σχολείο, Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία (2021), *Εκπαιδύοντας για τη ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, Συμβολές στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2002), *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νούλα Ιωάννα (2014), *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. Βόλος: Ηράκλειτος II: Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού.

Νούτσος Χ. (2003), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχαρμά*. Εκπαιδευτική Κοινότητα.

Ντιγκμπασάνης Γεώργιος (2010), *Η προσωπική επιστημολογία την εποχή της δια βίου ψηφιακής μάθησης. Δια βίου μάθηση: επιστημολογικές και ηθικές προϋποθέσεις* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παιονίδης Φ. (1998), Διαβουλευτική δημοκρατία και ελευθερία της έκφρασης. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 1, 29-56.

Παπαδής Δ. (2001), *Η πολιτική φιλοσοφία του Αριστοτέλη*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Παπαδόπουλος Κλεάνθης (2016), *Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας*. Αθήνα: Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων.

Παπανικολάου Ευρυδίκη (2021), *Το Ψηφιακό Χάσμα και οι Επιπτώσεις του στη μετά Covid Εποχή*.

Ανακτήθηκε από: <https://www.lep.gr/to-psifiako-chasma-kai-oiepiptoseis-toy/>

Πασιόπουλος Γεώργιος (2017), *Το πλαίσιο διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στον σύγχρονο κόσμο μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα*. Ηράκλειο: 3^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία.

Πασχαλίδου Γεωργία (2011), *Ψηφιακό χάσμα και ανισότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών*. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.

Πέτρου Α. (2010), *Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτειότητα*. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: Διλλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.

Πνευματικός Δ. και Παπακανάκης Π. (2009), *Ανάπτυξη της Προσωπικής Επιστημολογίας για την επιστήμη της Φυσικής και εφαρμογές στην εκπαίδευση*. Φλώρινα: 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Πουλαντζάς Ν. (1990), *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πουλαντζάς Ν. (1991), *Το Κράτος η εξουσία ο σοσιαλισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πουρνάρη Μαρία (2013), *Επιστημική δικαιολόγηση, Μια γνωσιοθεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: νήσος.

Συμεωνίδης Βασίλειος (2020), *Η Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών/τριών για την Παγκόσμια Πολιτειότητα σε Ελλάδα και Σουηδία*. Αθήνα: Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση.

Τζελέπης, Χ., και Βοσνιάδου, Σ. (2009). *Η Συμβολή της Εκλέπτυνσης των Επιστημολογικών Πεποιθήσεων των μαθητών της Π.Ε. στην Εννοιολογική Αλλαγή/Κατανόηση μέσα από μια μελέτη παρέμβασης*. Ανακτημένο από: http://www.cognitivesciencesociety.phs.uoa.gr/.../217_tzelepis%20christos%20presentation.pps. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακής Επιστήμης, 28-31 Μαΐου, Λεύκες Πάρου.

- Τσιαντής Γ. (2003), *Το αίτημα της άμεσης δημοκρατίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: προς μια ηλεκτρονική ή εικονική δημοκρατία*. Στο: Κ. Βουδούρης (Επιμ.), Πόλις, Κοσμόπολις και Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Ιωνία.
- Χριστόπουλος Δ. (2012), *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Ξενόγλωσση

- Bellamy R. & Castiglione D. (2003), *Legitimizing the Euro- 'Polity' and its 'Regime' The Normative Turn in EU Studies*, *European Journal of Political Theory* 2003; 2: pp. 7-34. DOI: 10.1177/1474885103002001277.
- Bendixen D. Lisa & Feucht C. Florian (2010), *Personal epistemology in the classroom: theory, research, and implications for practice*. Cambridge: University Press.
- Castells M. (2000), *Materials for an exploratory theory of the network society*, *British Journal of Sociology* Vol. No. 51 Issue 1 (January/March 2000) pp. 5-24. London School of Economics 2000.
- Castells M. (2004), *The Network Society: a cross-cultural perspective*. Cheltenham, U.K.: Edward Elgar.
- Castells M. (2020), *Η εξουσία στην ψηφιακή εποχή: Η παρακαταθήκη του Νίκου Πουλαντζά στη νέα ιστορική συνθήκη*. Αθήνα: 14^η ετήσια διάλεξη στη μνήμη του Νίκου Πουλαντζά. Retrieved from:
https://www.youtube.com/watch?v=PZ4ftE4yoVo&feature=emb_title.
- Compaine M. Benjamin (2001), *The Digital Divide - Facing a Crisis or Creating a Myth*. London: The MIT Press.
- Cuervo M.R.V. & Menendez A.J.L. (2006), *A Multivariate Framework for the Analysis of the Digital Divide: Evidence for the European Union-15*. *Information & Management* 43, 756-766.
- Deleuze G. & Guattari F. (1987), *A Thousand Plateaus*, Minneapolis: University of Minnesota Press (tr. Brian Massumi). Retrieved from:
<https://www.ntnu.no/wiki/download/attachments/21463142/deleuzeguattarirhi>

[zome.pdf](#). European Communities (2014), *eSkills for Jobs in Europe, Measuring Progress and Moving Ahead*, Brussels: European Commission DG Enterprise and Industry Key Enabling Technologies and Digital Economy Ref. Ares (2014)1102611 - 08/04/2014.

Demunter C. (2005), *The Digital Divide in Europe*. Statistics in focus, Eurostatt.

Esping Amber (2018), *Epistemology, Ethics, and Meaning in Unusually Personal Scholarship*. Texas: Christian University Fort Worth.

Fterniati Anna & Spinthourakis Julia Athena (2006), *National curriculum reform and new elementary school Language Arts textbooks in Greece*. *The International Journal of Learning*, 13, 37-44.

Halstead J. M. & Pike M. A. (2006), *Citizenship & moral education: values in action*/J. Mark Halstead & Mark A. Pike. London, New York: Routledge.

Hobbs A., Jensen A. (2009), *The Past, Present, and Future of Media Literacy Education*, *Journal of Media Literacy Education* 1.

Hofer B. K. (2004), Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*.

Hofer B. K. & Pintrich P. R. (1997), *The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning*. *Review of Educational Research*.

Hofer B. K. & Pintrich P. R. (2002), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hofer B. K. & Sinatra G. M. (2010). Epistemology, metacognition, and self-regulation: musings on an emerging field. *Metacognition Learning*.

Jochun V., Pratten, B. & Wilding K. (2005), *Civil renewal and active citizenship, A Guide to the Debate*, NVCO. Retrieved from:

<http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/government-issues/social-policy/nvco/138025civilrenewalactivecitizenship.pdf>.

- Jones E. & Gaveta J. (2002), *Concepts of Citizenship: A Review*, England: Institute of Development Studies, Retrieved from:
<https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Db19.pdf>.
- Keeting A. (2009), *Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship*, Citizenship Studies Volume 13, Issue 2, 2009 Special Issue: Citizenship, Learning and Education; pp. 135-151, DOI:10.1080/13621020902731140.
- Kitchener K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. *Human Development*.
- Kuhn, D. (2000b). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In P. Mitchell & K.J. Riggs (Eds) *Children's reasoning and the mind*. Hove, England: Psychology Press.
- Kuhn D. & Dean D. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice, *Theory into Practice*.
- Kymlicka W. (1996), Education for citizenship. *Reihe Politik Wissenschaft/Political Science*, (40), 1-25.
- Kymlicka W. (2010), *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*, (Μτφρ. Γρ. Μολύβας). Αθήνα: Πόλις.
- Lawton D., Cairns J. & Gardner R. (2000), *Education for citizenship*. London: New York, Continuum.
- Mason L., Boldrin A. & Ariasi N. (2010). Epistemic metacognition in context: evaluating and learning online information. *Metacognition and learning*.
- Millner S. (2008), *A Review of the Civil Renewal and Active Citizenship Debate*, NVCO. Retrieved from:
<http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/government-issues/social-policy/ncvo/138028civilrenewalactivecitizenshipdebate.pdf>.
- Modood T. (2007), *Multiculturalism*. Cambridge; Malden, MA: Polity.

- Muis K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*.
- OECD (2001), *Understanding the Digital Divide*. Retrieved from:
<https://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf>
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- Ólafsson K., Livingstone S. & Haddon L. (2014), *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. EU Kids Online network September 2014 (Revised Edition), The London School of Economics and Political Science, co-founded by the European Union. Retrieved from: <http://eprints.lse.ac.uk/60221/1/EUKidsOnlineChildren%E2%80%99sUseofOnlineTechnologiesinEuropeReviewofEuropeanEvidenceBaseRevised2014.pdf>.
- Osler A. & Starkey H. (2005), *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.
- Oxley L. & Morris P. (2013), *Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions*. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61, No. 3, pp. 301-325.
- Parks J. Peggy (2012), *The Digital Divide*. San Diego: Reference Point Press.
- Perry W. G. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (1978). Sharing in the costs of growth. In C. A. Parker (Ed.), *Encouraging development in college students* (267-73). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Piaget J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pitron Guillaume (2021), *Πώς οι ψηφιακές τεχνολογίες καταστρέφουν τον πλανήτη; Le MONDE Diplomatique*. Αθήνα: Η Αυγή.

- Pintrich P. R., Wolters C.A. & Baxter G.P. (2000). Assessing metacognition and selfregulated learning. In G. Schraw & J. C. (Eds), *Issues in the measurement of metacognition*, Impara. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Ribble M., Baily R. & Ross T. (2004), *Digital Citizenship, Addressing Appropriate Technology Behavior* – ISTE, Learning & Leading with Technology, September 2004 .
- Ribble M. (2011), *Digital Citizenship in Schools, International Society for Technology in Education* (ISTE), 2nd edition ISBN 978-1-56484-301-2.
- Schommer M. (1990), *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. Journal of Educational Psychology.
- Simsek E. & Simsek A. (2013), *New Literacies for Digital Citizenship*, Contemporary Educational Technology, 2013, 4(2).
- Tully J. (2008), *Two Meanings of Global Citizenship: Modern and Diverse*. In M. A. Peters, A. Britton & H. Blee (Eds.) *Global Citizenship Education*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Venezky L. Richard (2000), *Chapter 5 – The Digital Divide Within Formal School Education: Causes and Consequences*. Παρίσι: Organisation for Economic Co Operation and Development. Schooling for tomorrow, Learning to Bridge the Digital Divide, Education and Skills.
- Vosniadou S. & Skopeliti I. (2013), *Conceptual change from the framework theory side of the fence*. Science and Education. DOI 10.1007/s11191-013-9640-3.