

**ΒΑΣΙΛΙΚΗ Κ. ΜΑΝΟΥ**, Πτυχιούχος Αγγλικής και Ελληνικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτωρ Ψυχοπαιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

### **«Σχέση της κριτικής με τη δημιουργική σκέψη και στρατηγικές διδασκαλίας τους»**

#### **1. Ορισμός της σκέψης**

Ο Ματσαγγούρας<sup>12</sup> αναφερόμενος σε ειδικούς επιστήμονες (Halpern 1984, σ.4. Τομασίδης 1982, σ.225. Costa 1985, σ.44. Fisher 1990. Pritchard 1996, σ. 54) διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει συμφωνία στον τρόπο που οι ειδικοί επιστήμονες αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη σκέψη. Έτσι, άλλοι π.χ. ορίζουν τη σκέψη ως συνειρμική συσχέτιση ιδεών, άλλοι ως αναζήτηση λογικών σχέσεων μεταξύ δεδομένων κι άλλοι ως διαδικασία αναδόμησης γνωστικών καταστάσεων.

Ο ίδιος ορίζει τη σκέψη ως εξής:<sup>13</sup>

«Ορίζουμε τη σκέψη ως εσωτερική νοητική λειτουργία, με την οποία ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται με λογική πειθαρχία και μέσα από ενέργειες οργάνωσης, ανάλυσης, συμπλήρωσης, επέκτασης, αναδιάταξης και επανερμηνείας τις διαθέσιμες πληροφορίες για να ανακαλύψει τις μεταξύ τους σχέσεις και να καταλήξει στη διατύπωση λογικών συμπερασμάτων, χρήσιμων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων». Θεωρείται, δηλαδή, η σκέψη ως εσωτερικοποιημένη δράση, που κινητοποιείται από τα προβλήματα, τις επιθυμίες και τα διαφέροντα του ατόμου.

Η Ευκλείδη<sup>14</sup>, εξάλλου, αναφερόμενη σε ειδικούς ψυχολόγους (Bourne, Ekstrand και Dominowski, 1971· Johnson, 1972· Neimark, 1987) εκφράζει παραπλήσιες ιδέες, ότι, δηλαδή, η σκέψη είναι:

Πρώτον, μια νοητική εμπειρία, ένα από τα περιεχόμενα της συνείδησης.

Δεύτερον, η σκέψη είναι οι γνώσεις ή οι πληροφορίες που διαθέτει κανείς και οι οποίες προσδιορίζουν το νόημα της νοητικής εμπειρίας.

Τρίτον, η σκέψη είναι μια ακολουθία νοερών διαδικασιών που κατευθύνεται προς ένα στόχο.

Τέταρτον, η σκέψη μεσολαβεί και προσδιορίζει τη δράση.

Πέμπτον, η σκέψη επηρεάζει τη δράση και μέσω της μεταγνωστικής παρακολούθησης και ρύθμισης. Μεταγνώση είναι η ενημερότητα που έχουμε για το τι γνωρίζουμε και πώς λειτουργεί το γνωστικό σύστημα και συμπεραίνει ορίζοντας ότι: «η σκέψη είναι γνώση και διαδικασίες αλλά και εμπειρία ιδεών και νοερών διεργασιών· είναι λύση προβλημάτων αλλά και μεσολαβητικές έννοιες και διεργασίες και, τέλος, είναι ρυθμιστής της δράσης μέσω της μεταγνώσης, δηλαδή του αναλογισμού, της αυτοπαρακολούθησης και του ελέγχου». Θεωρεί δε ως κύριες εκφάνσεις της σκέψης: τη λύση προβλημάτων, τη διαλογιστική, τη δημιουργικότητα και τη λήψη αποφάσεων.

---

<sup>12</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003) *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα, τομ. Β., σ. 75.

<sup>13</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), *ό.π.*, σ. 76.

<sup>14</sup> Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997), *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 19-23.

Για το Τριλιανό<sup>15</sup> «ο όρος σκέψη σημαίνει τη νοητική διαδικασία, δια της οποίας το άτομο σχηματίζει έννοιες, φτάνει σε συμπεράσματα, βρίσκει λύσεις σε προβλήματα και διεξόδους σε αδιέξοδα. Η σκέψη διακρίνεται σε απλή και κριτική σκέψη. Η πρώτη αποτελεί φυσική εξέλιξη του κανονικού ανθρώπινου νου... Η δεύτερη μορφή σκέψης, η κριτική, συνάπτεται με την όχι συνήθη διαδικασία της καλλιέργειας των δυνατοτήτων του νου σε πολύ υψηλό βαθμό».

Με τη δεύτερη μορφή σκέψης, την κριτική, θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

## 2. Κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη αποτελεί προωθημένο είδος σκέψης, γιατί το άτομο καλείται να επιλέξει απόψεις, αποτιμήσεις και μορφές δράσης για επίλυση των προβληματικών καταστάσεων και χρησιμοποιεί αξιολογικά κριτήρια κατά την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Ο R. Paul<sup>16</sup> ορίζει την κριτική σκέψη ως πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες (ιδιότητες της κριτικής σκέψης) και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή. Κατά τον ίδιο ερευνητή τέτοιες ιδιότητες της κριτικής σκέψης είναι:

- η σαφήνεια σε σχέση με την ασάφεια
- η ακρίβεια σε σχέση με την ανακρίβεια
- το συγκεκριμένο σε σχέση με το γενικό
- το σχετικό σε σχέση με το άσχετο
- η συνέπεια σε σχέση με την ασυνέπεια
- το λογικό σε σχέση με το παράλογο
- η εμπρίθεια σε σχέση με τη επιπολαιότητα
- η πληρότητα σε σχέση με την έλλειψη
- η σημαντικότητα σε σχέση με τη μηδαμινότητα
- η αμεροληψία σε σχέση με την προκατάληψη ή μονομέρεια
- η επάρκεια (σκοπού) σε σχέση με την ανεπάρκεια.

Οι προηγούμενες ιδιότητες αποτελούν διανοητικές ποιότητες που είναι αποδεκτές κυρίως από τους αμερόληπτους κριτικούς ανθρώπους, η σκέψη των οποίων χαρακτηρίζεται από τις αξίες: της ταπεινοφροσύνης, του θάρρους, της κατανόησης του άλλου, της ακεραιότητας, της επιμονής, της πίστης στη λογική και της αμεροληψίας.

Αλλά και ο Μασσαγγούρας<sup>17</sup> παραπέμποντας στον R. Paul, τονίζει πως, επειδή η κριτική σκέψη ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων διαφορετικής φύσης μέσα σε απρόβλεπτες καταστάσεις, ανάγκες και συνθήκες, δεν είναι δυνατόν να πάρει τη μορφή μιας συγκεκριμένης γνωστικής στρατηγικής με σαφή βήματα και με διαδικασίες ιεραρχικά και χρονικά διατεταγμένες, αλλά και διότι η κριτική σκέψη δεν είναι μια απλή, ενιαία και μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση.

Με βάση τις παραπάνω σκέψεις ορίζει την κριτική σκέψη «ως

---

<sup>15</sup> Θ. Α. Τριλιανός (1997) *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα: Τελέθριον, σ. 23.

<sup>16</sup> Θ. Α. Τριλιανός (1997), *ό.π.*, σ. 28 και σ.σ. 32-33.

<sup>17</sup> Η Γ. Μασσαγγούρας (2003), *ό.π.*, σ. 77.

νοητικοσυναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης».

Σε σχέση με τη διδακτική πράξη η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης έχει ιδιαίτερη σημασία και υπάρχουν προγράμματα για την ανάπτυξή της που έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν κάποια ή κάποιες τουλάχιστον πλευρές της κριτικής σκέψης, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι έχουν ασκηθεί και οι εκπαιδευτικοί να σκέπτονται κριτικά.

Σχεδόν συνώνυμη, αλλά κατά τι ευρύτερη από την έννοια της κριτικής σκέψης, είναι και η έννοια της στοχαστικο-κριτικής σκέψης (reflecting thinking), την οποία ο Dewey (1933) ορίζει ως διαδικασία ανίχνευσης σχέσεων μετά από ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση των δεδομένων. «Στην περίπτωση της στοχαστικο-κριτικής σκέψης», παρατηρεί ο Ματσαγγούρας<sup>18</sup> «το άτομο αξιοποιεί και το στοχασμό (ή αναλογισμό), για να αναζητήσει εναλλακτικές ερμηνείες και παραδοχές και να προβληματιστεί για τις επιπτώσεις που επιφέρει κάθε μια από τις εναλλακτικές λύσεις και, τέλος, να υπερασπιστεί με πειστικό τρόπο τις δικές του θέσεις έναντι των εναλλακτικών», ενώ η κριτική - ορθολογική σκέψη προσφέρεται ιδιαίτερα για τη μελέτη καταστάσεων που έχουν σαφή δεδομένα και επιδέχονται μια ορθή λύση.

### **3. Δημιουργική σκέψη**

«Όταν κυρίαρχα στοιχεία στη διαδικασία της σκέψης», γράφει ο Ματσαγγούρας<sup>19</sup>, «δεν είναι ούτε η συνεπής χρήση κριτηρίων, ούτε ορθολογικότητα των διαδικασιών, ούτε ο αναλογισμός για τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών επιλογών, αλλά είναι η ικανότητα για μετασχηματισμό, επαναθεώρηση, σύνθεση και αναδιάρθρωση των διαθέσιμων στοιχείων, που, τελικά, οδηγεί στην παραγωγή ευρηματικών, καινοτόμων, πρόσφορων και πρωτότυπων γνωστικών προϊόντων, κάνουμε λόγο για δημιουργική σκέψη».

Ο Τριλιανός<sup>20</sup>, εξάλλου, αναφερόμενος στην εξέλιξη της φαντασίας ανά τους αιώνες, ταυτίζει τη δημιουργική σκέψη με τη δημιουργική φαντασία. Παραπέμποντας στον Kearney (1994), αναφέρει με έμφαση το χαρακτηριστικό παράδειγμα του μύθου του Προμηθέα και γράφει<sup>21</sup>: «Οι άνθρωποι κατέχοντας τη φωτιά και τις δημιουργικές τέχνες μπορούν να μεταμορφώνουν τον κόσμο, στον οποίο ζουν και να μεταβάλουν την τάξη της φύσης και της τυφλής ανάγκης σε κόσμο πολιτισμού, όπου ελεύθερα θα μπορούν να κάνουν σχέδια και να εξουσιάζουν την ύπαρξή της. Τα δώρα αυτά του Προμηθέα είναι δώρα της δημιουργικής φαντασίας, που έδωσαν στους ανθρώπους δύναμη ισάξια των θεών. Γι' αυτό η τιμωρία από το Δία ήταν πολύ σκληρή. Στο πρόσωπο του Προμηθέα μπορεί κανείς να

---

<sup>18</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 78.

<sup>19</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 79.

<sup>20</sup> Θ.Α. Τριλιανός (1997), ό.π., σ. 98.

<sup>21</sup> Θ.Α. Τριλιανός (1997), ό.π., σ.σ. 87-88

δει το δημιουργικό άτομο που διείδε και προνόησε ένα καλύτερο μέλλον για το ανθρώπινο γένος μέσω της χρησιμοποίησης της φωτιάς και των δημιουργικών τεχνών».

Η δημιουργική σκέψη στοχεύει στην παραγωγή πολλών λύσεων και διακρίνεται για καινοφάνεια, πρωτοτυπία, αυθορμησία, ενόραση, διεισδυτικότητα, ευελιξία, άνεση στην έκφραση, χιούμορ, αντίθεση προς τα γενικώς αποδεκτά, ζωντάνια και αυτοπεποίθηση και όχι κατ' ανάγκη για υψηλή ευφυΐα, πράγμα που σημαίνει πως όλοι οι άνθρωποι, άλλοι περισσότερο κι άλλοι λιγότερο μπορούν να είναι δημιουργικοί.

#### **4. Σχέση της κριτικής με τη δημιουργική σκέψη.**

Η πλειονότητα των ειδικών θεωρούν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη αλληλοσυμπληρούμενες, αλλά όχι ταυτόσημες μορφές σκέψης. Ο Ματσαγγούρας<sup>22</sup>, παραπέμποντας στον Lirman (1994) γράφει: «Η κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται από τη με λογικό και συστηματικό τρόπο ανάλυση των δεδομένων και προσφέρεται για την αντικειμενική αποτίμηση μέσων, μεθόδων, μαρτυριών, κριτηρίων και λύσεων. Αντίθετα, η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από τη διαισθητική και φαντασική προσέγγιση των δεδομένων που δεν υπόκειται σε προκαθορισμένους κανόνες, αλλά είναι ευαίσθητη στα κυρίαρχα στοιχεία του συγκειμένου και προσφέρεται για την παραγωγή νέων προϊόντων και την επίλυση μη αλγοριθμικών προβλημάτων, τα οποία χαρακτηρίζει η ασάφεια και η αντιφατικότητα».

Και κατά τον Τριλιανό<sup>23</sup>: «σε αντίθεση προς τη δημιουργική σκέψη η κριτική σκέψη δίνει έμφαση στη διερευνητική στάση, κατά την οποία τα κριτικά άτομα προβάλλουν ιδιαίτερη προθυμία για στοχαστική θεώρηση ποικίλων θεμάτων και προβλημάτων. Η κριτική σκέψη συνεπάγεται την αμερόληπτη ανάλυση, εξήγηση και εκτίμηση των πληροφοριών, των επιχειρημάτων και των εμπειριών, καθώς και τη χρήση στοχαστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων που καθοδηγούν πράξεις,πίστεις, και σκέψεις. Επίσης η κριτική σκέψη επιβάλλει στα άτομα να μην αποδέχονται ο,τιδήποτε ανεξέταστα και διασφαλίζει την ορθότητα των αποφάσεων και των κρίσεων με την ανεύρεση ικανοποιητικών αποδείξεων και μαρτυριών. Ενώ η δημιουργική σκέψη κάνει πνευματικά άλματα, η κριτική σκέψη προχωρεί βαθμιαία, σταδιακά, και απαιτεί δικαιολόγηση των θέσεων και των επιχειρημάτων προκαλώντας ακόμα και αυτούς τους παραδεκτούς τρόπους σκέψης και πράξης των ανθρώπων».

Κατά τον Guilford η συγκλίνουσα σκέψη, που ταυτίζεται με την κριτική σκέψη, επικεντρώνεται σε μια λογική και σωστή απάντηση στο πρόβλημα που τίθεται, είναι ελεγχόμενη και εξαρτώμενη, κατά κύριο λόγο, από τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Στην ερώτηση, λόγου χάρη, «τι μας χρειάζεται η εφημερίδα», η απάντηση μπορεί να είναι: για να μαθαίνουμε τα νέα. Απάντηση ικανοποιητική για το άτομο που απαντά. Δεν ψάχνει για άλλες σωστές απαντήσεις, που υπάρχουν.

Με την αποκλίνουσα σκέψη, που ταυτίζεται με τη δημιουργική σκέψη, επιδιώκεται η εξεύρεση πολλών, διαφορετικών, αλλά αποδεκτών λύσεων, που στηρίζονται στη διαίσθηση και σε ασύμβατες συνδέσεις και αναλογίες, που χαρακτηρίζονται για το καινοφανές και το μη κοινά αποδεκτό. Τέτοιες, λόγου χάρη, θα μπορούσαν να είναι οι απαντήσεις στην

---

<sup>22</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 79.

<sup>23</sup> Θ.Α. Τριλιανός (1997), ό.π., σ. 101.

ερώτηση: πώς θα ήταν ο κόσμος, αν ο Μέγας Αλέξανδρος δεν είχε πεθάνει στα 33 του χρόνια;

Ο Ματσαγγούρας<sup>24</sup> παραπέμποντας στον Pritchard (1996) παρατηρεί ότι «παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο ειδών σκέψης, κριτικής και δημιουργικής, υπάρχουν γνωστικές δεξιότητες που μετέχουν και στα δύο είδη. Για παράδειγμα, η διατύπωση υποθέσεων είναι δεξιότητα της κριτικής σκέψης, αλλά η επιλογή και η διαμόρφωση μιας υπόθεσης εμπεριέχει και στοιχεία δημιουργικότητας». Και αλλού συνεχίζει: «η βασική τους διαφορά είναι ότι ενώ η κριτική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ανάλυση των δεδομένων, που γίνεται με τους κανόνες της λογικής, η δημιουργική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ελεύθερη και πρωτότυπη σύνθεση των δεδομένων, την οποία κάνει το άτομο με τη βοήθεια της φαντασίας του. Αυτό ασφαλώς δεν σημαίνει ότι η αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων, που κάνει η κριτική σκέψη, δεν μπορεί να γίνεται με δημιουργικό τρόπο».

## **5. Η κριτική και δημιουργική σκέψη ως επιδίωξη της διδασκαλίας.**

Τόσο η κριτική, όσο και η δημιουργική σκέψη μπορούν να καλλιεργηθούν στη σχολική τάξη κι αυτό επιβάλλεται να αποτελεί βασική επιδίωξη της διδασκαλίας.

Είναι γνωστό πως έχουν προπαρασκευαστεί προγράμματα τόσο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης όσο και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Αναφέρουμε ενδεικτικά για τη δημιουργική σκέψη: τα προγράμματα παραγωγικής σκέψης, την εγκεφαλοθύελλα ή ιδεοθύελλα, την παραγωγή ιδεών μέσω καταλόγου ερωτήσεων, τις εικόνες, τις ιστορίες, τα ιχνογραφήματα, τα αστεία και τα αινίγματα κλπ.

Για την κριτική σκέψη αναφέρουμε ενδεικτικά: τα μοντέλα λύσης προβλημάτων, τις μεθόδους και μοντέλα μελέτης της διαλογιστικής, τα μοντέλα λήψης αποφάσεων, τα προγράμματα γνωστικής παρέμβασης κλπ, όπως αναλύονται από την Ευκλείδη (1997) και άλλους.

Ο Ματσαγγούρας<sup>25</sup> δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διάσταση της κριτικής σκέψης, διότι θεωρεί ότι προωθεί τη δημιουργική παραγωγή σε δύο κρίσιμες φάσεις: πρώτον, κατά τη φάση της προετοιμασίας, όταν συγκεντρώνει και αξιολογεί το διαθέσιμο υλικό και αναζητεί εναλλακτικές προσεγγίσεις, και δεύτερον, κατά τη φάση της ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των προϊόντων της δημιουργικής σκέψης.

«Επειδή όμως», συνεχίζει ο Ματσαγγούρας, «μπορεί να υπάρχει κριτική σκέψη χωρίς στοιχεία δημιουργικής, και αντίστροφα, προσπάθεια του σχολείου πρέπει να είναι ο εμπλουτισμός της μιας με στοιχεία της άλλης. Η συνύπαρξη και των δύο αυτών διαστάσεων, της κριτικής και της δημιουργικής, καθιστούν τη σκέψη ανώτερης ποιότητας και αποτελεσματική. Στην πράξη, αυτές οι δύο διαστάσεις συνυπάρχουν, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό και αναλογία κάθε φορά. Η διάκρισή τους είναι τεχνητή.

Αυτή ακριβώς η διαφορά στο βαθμό και στην αναλογία μας επιτρέπει να μιλάμε για κριτική ή για δημιουργική σκέψη - για σκέψη δηλαδή όπου

<sup>24</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 79 και σ. 81.

<sup>25</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 81.

κυριαρχεί η μία ή η άλλη διάσταση».

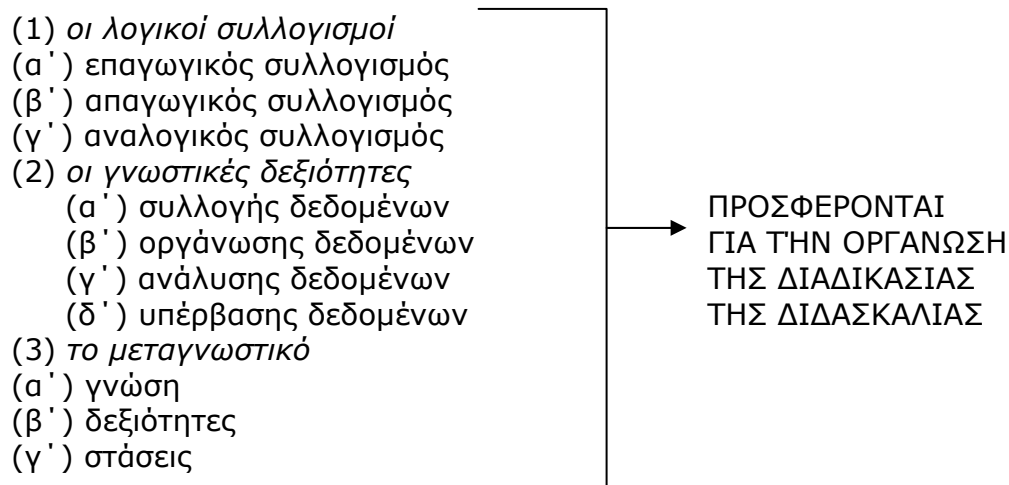
Επομένως, βασική επιδίωξη της διδασκαλίας πρέπει να είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με εμπλουτισμό της με στοιχεία της δημιουργικής σκέψης. Απομένει, λοιπόν, να ιδούμε το θέμα της κριτικής σκέψης στη διδακτική πράξη και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα προωθήσουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στη διδακτική πράξη:

## 6. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη

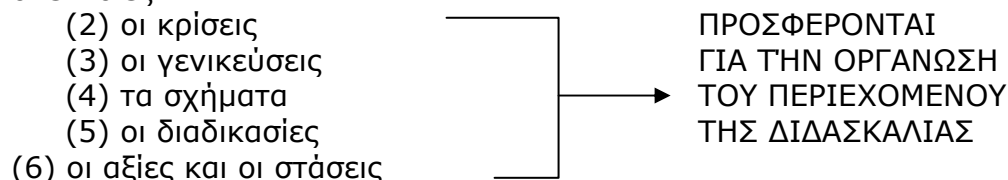
«Η θεώρηση της σκέψης», γράφει ο Ματσαγγούρας<sup>26</sup>, «ως συγκροτημένου συστήματος γνωστικών λειτουργιών και γνώσεων, που μπορούν να διδαχτούν, παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις αυτές μάλιστα, όταν γίνονται κάτω από συγκεκριμένους όρους, κατορθώνουν να βελτιώσουν τη γενική ποιότητα των νοητικών λειτουργιών, όπως προκύπτει και από την αξιολόγηση προγραμμάτων διδασκαλίας της κριτικής σκέψης, τα οποία στοχεύουν - και συνήθως αναπτύσσουν - σε κάποιες από τις επιμέρους λειτουργίες».

Στη συνέχεια αναλύει την κριτική σκέψη στα δομικά της στοιχεία και στα προϊόντα της, με τρόπο που να διευκολύνει στο επόμενο βήμα το μετασχηματισμό τους σε στοιχεία της διδακτικής πράξης:

Κατά το προτεινόμενο πλαίσιο, βασικά, δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι



Θεωρούμε ακόμη ότι τα γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης είναι: ( I ) οι έννοιες



Το επόμενο βήμα είναι να αναζητηθούν τρόποι μετασχηματισμού των δομικών στοιχείων της κριτικής σκέψης σε στοιχεία της διαδικασίας της διδασκαλίας, και των γνωστικών προϊόντων της κριτικής σκέψης σε δομικά στοιχεία του περιεχομένου της διδασκαλίας.

<sup>26</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 81.

Ο Ματσαγγούρας θεωρεί ότι αυτό επιτυγχάνεται με το παρακάτω πλαίσιο ανάλυσης της κριτικής σκέψης, στο οποίο χρησιμοποιούνται κοινοί και εύχρηστοι από τη Διδακτική όροι, που επιτρέπουν το μετασχηματισμό των στοιχείων της κριτικής σκέψης σε στοιχεία της διδασκαλίας:

#### ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Ε Π Α Γ Ω Γ Ι Κ Ο Σ Σ Υ Λ Λ Ο Γ Ι Σ Μ Ο Σ	ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΟ		Α Π Α Γ Ω Γ Ι Κ Ο Σ Σ Υ Λ Λ Ο Γ Ι Σ Μ Ο Σ
	(1) ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	(2) ΑΛΛΗΛΟ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ	
	Παρατήρηση	ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
	Αναγνώριση	Σύγκριση	
	Ανάκληση	Κατηγοριοποίηση	
	(3) ΕΝΔΟ-ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ	Διάταξη	
	ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	Ιεράρχηση	
	Ανάλυση δομικών στοιχείων	(4) ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
	Διάκριση σχέσεων	Επεξήγηση	
	Διάκριση μοτίβων	Πρόβλεψη	
	Διάκριση γεγονότων από	Υπόθεση	
	εκτιμήσεις και	Συμπερασμός	
	κριτική αξιολόγηση	Επαλήθευση	
Διευκρίνιση	Εντοπισμός αντιφάσεων / αντιθέσεων		
	Διοργάνωση γνώσης		
	Περίληψη		
	Αντιμεταχώρηση		
	Αξιολόγηση		
	ΑΝΑΛΟΓΙΚΟΣ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ		

Στην παρούσα εργασία δεν μπορούμε να προβούμε σε αναλυτική παρουσίαση των δομικών στοιχείων της σκέψης και των προϊόντων της, πράγμα που επιχειρεί επιτυχέστατα ο Ματσαγγούρας<sup>27</sup> στο σύγγραμμά του.

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των δομικών στοιχείων της σκέψης και των προϊόντων της, ο Ματσαγγούρας<sup>28</sup> συμπεραίνει πως: «Βασική παραδοχή του προτεινόμενου προγράμματος είναι ότι οι γνωστικές δεξιότητες, οι συλλογισμοί και η μεταγνωστική θεώρηση μπορούν να διδαχτούν άμεσα στο πλαίσιο του καθημερινού μαθήματος, κι ότι η ανάπτυξή τους προωθεί την κριτική σκέψη, διότι τόσο οι γενικής φύσης όσο και οι εξειδικευμένης (domain-specific) γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες έχουν άμεση αναφορά σ' αυτό που αποκαλούμε σκέψη. Τέλος,

<sup>27</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ.σ. 84-150.

<sup>28</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 150.

το πρόγραμμα πιστεύει ότι η ανάπτυξη της σκέψης μέσα από τη διδασκαλία του αναλογικού προγράμματος προωθεί ταυτόχρονα τη γνώση σε ανώτερα επίπεδα». Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε κάθε ωριαία διδασκαλία, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της κάθε διδασκαλίας για επίτευξη του σκοπού, που σε τελική ανάλυση είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

## **7. Στρατηγικές διδασκαλίας**

«Η Διδακτική», γράφει ο Ματσαγγούρας<sup>29</sup>, «όπως και όλες οι υπόλοιπες επιστήμες, χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει κα-ι να οργανώσει το αντικείμενό της. Μεταξύ των σπουδαιότερων εννοιών της Διδακτικής είναι οι σχετικά πρόσφατες έννοιες «μοντέλο» και «στρατηγική διδασκαλίας» και οι παραδοσιακές έννοιες «πορεία», «μέθοδος» και «μορφή».

Τα «μοντέλα» χρησιμοποιούνται άλλοτε για να αποδώσουν παραστατικά τις διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες της ωριαίας διδασκαλίας και άλλοτε με ευρύτερο περιεχόμενο, για να αποδώσουν τη συνολική οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η «στρατηγική διδασκαλίας», βασική έννοια στο σύγγραμμά του, αναφέρεται, όπως και το μοντέλο ωριαίας διδασκαλίας, στην οργανωμένη με βάση σαφείς αρχές συνακολουθία των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

Η «πορεία διδασκαλίας», από τις βασικότερες έννοιες της παραδοσιακής Διδακτικής, αναφέρεται στην οργάνωση των επιμέρους διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων σε φάσεις ή βήματα, καθένα από τα οποία επιτελεί συγκεκριμένη διδακτική λειτουργία, και γι ' αυτό οργανώνονται με λογική σειρά και ακολουθία.

Η «μέθοδος» αναφέρεται άλλοτε στη μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων και άλλοτε σε καθιερωμένα και συγκροτημένα συστήματα διδακτικής προσέγγισης, οπότε πρόκειται για τη μέθοδο διδασκαλίας.

Η «μορφή» αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος (μονολογική, διαλογική, διαλεκτική ή επιδεικτική μορφή διδασκαλίας).

Η «κοινωνική μορφή» διδασκαλίας αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης του μαθητικού δυναμικού (ανταγωνιστική, συνεργατική, ατομική).

Το είδος των αρχών κάθε στρατηγικής ορίζει ποια μέθοδος και ποια μορφή προσφέρονται για τις επιδιώξεις της και ποιες αποκλείονται.

«Η διδασκαλία ως σκόπιμη δραστηριότητα», γράφει ο Ματσαγγούρας<sup>30</sup>, «πρέπει να προγραμματίζεται και να προετοιμάζεται ώστε και οι στόχοι της να καθορίζονται, αλλά και οι δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό να οργανώνονται και να προετοιμάζονται κατάλληλα και έγκαιρα. Κάθε επιμέρους διδασκαλία δεν πρέπει να αποτελεί ένα ανεξάρτητο και μεμονωμένο επεισόδιο, αλλά πρέπει να συμβάλλει στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης».

Μετά την επιλογή και την οργάνωση των διδακτικών στόχων, ο εκπαιδευτικός ολοκληρώνει τον προγραμματισμό του με την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και της μορφής κοινωνικής

---

<sup>29</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ.σ. 187-188.

<sup>30</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ.σ. 245-246.



οργάνωσης που προσφέρονται για κάθε περίπτωση.

«Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, η πρώτη φάση προετοιμάζει ψυχολογικά και γνωσιολογικά τους μαθητές, η δεύτερη φέρνει τους μαθητές σ' επαφή με το διδακτικό αντικείμενο, η τρίτη βοηθάει στην επεξεργασία, η τέταρτη προσφέρει ευκαιρίες εφαρμογής, η πέμπτη ελέγχει και ανατροφοδοτεί την κατανόηση, η έκτη κάνει συστηματοποίηση και ανακεφαλαίωση της νέας μάθησης, και, τέλος, η έβδομη αξιολογεί το βαθμό μάθησης που πέτυχαν οι μαθητές και τον τρόπο σκέψης που ακολούθησαν κατά τις επιμέρους φάσεις της διδασκαλίας».<sup>31</sup>

Στο βασικό σύγγραμμά του ο Ματσαγγούρας<sup>32</sup> αναφέρεται αναλυτικά σε μια σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας με τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και που είναι:

- Η στρατηγική επαγωγικο-υποθετικής διδασκαλίας (για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων).
- Η στρατηγική της απαγωγικής διδασκαλίας (για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων).
- Η στρατηγική της επαγωγικο-απαγωγικής διδασκαλίας (για τη διδασκαλία πολλαπλών γενικεύσεων ανωτέρου επιπέδου).
- Η στρατηγική της προοργανωτικής διδασκαλίας (για τη διδασκαλία οργανωμένων γνώσεων και ανάδειξη σχέσεων).
- Η στρατηγική της μονολογικο-διαλεκτικής διδασκαλίας (για τη διδασκαλία οργανωμένων επιστημονικών γνώσεων).
- Η στρατηγική της νοηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (για τη διδασκαλία αφηγημάτων και πραγματειών).
- Η στρατηγική της αποτελεσματικής ή άμεσης διδασκαλίας (για τη διδασκαλία της διαδικαστικής γνώσης).
- Η στρατηγική της κατευθυνόμενης διερεύνησης (για τη διδασκαλία γενικεύσεων και αιτιωδών σχέσεων).
- Η στρατηγική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (για τη διδασκαλία γνώσεων και κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων).

Σε κάθε μια από τις παραπάνω στρατηγικές διδασκαλίας ακολουθούνται οι ίδιες παραδοχές και συνεπαγωγές 1) βασικοί σκοποί διδασκαλίας, 2) διαδικασία μάθησης, 3) ρόλος μαθητή, 4) διαδικασία της διδασκαλίας, 5) διδακτικό πλαίσιο, 6) ρόλος εκπαιδευτικού και 7) αξιολόγηση), αλλά με διαφορετικό κάθε φορά περιεχόμενο, ανάλογα με τη συγκεκριμένη επιδίωξη της διδασκαλίας.

Παραθέτουμε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ανακεφαλαίωσης των παραδοχών και συνεπαγωγών, με το οποίο ανακεφαλαιώνει ο Ματσαγγούρας<sup>33</sup> τη στρατηγική της ομαδοσυγκεντρωτικής διδασκαλίας:  
Ανακεφαλαίωση Παραδοχών και Συνεπαγωγών

1) <b>Βασικός σκοπός διδασκαλίας:</b> Η συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, που είναι αναγκαίες για να καταστεί το άτομο κοινωνικά αυτόνομο και ικανό να παρεμβαίνει στις δημοκρατικές διαδικασίες.
---

<sup>31</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 301

<sup>32</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ.σ. 339-571.

<sup>33</sup> Η Γ. Ματσαγγούρας (2003), ό.π., σ. 536.

- 2) Διαδικασία μάθησης: Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών συντελείται μέσα από την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον και τη συμμετοχή σε διαδικασίες που ενεργοποιούν τα στοιχεία αυτά.
- 3) Ρόλος μαθητή: Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα και τα κίνητρα να εμπλακεί σε κοινωνική αλληλεπικοινωνία και αντιπαράθεση.
- 4) Διαδικασία διδασκαλίας: Η διαδικασία αρχίζει με τον καθορισμό του ομαδικού έργου, συνεχίζει με τη συλλογική επεξεργασία και ολοκληρώνεται με την ανακοίνωση και τον έλεγχο της.
- 5) Ρόλος εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός στηρίζει και διευκολύνει με έμμεσες παρεμβάσεις της συλλογική διαδικασία.
- 6) Διδακτικό πλαίσιο: Ο βαθμός οργάνωσης και καθοδήγησης είναι μικρός.
- 7) Αξιολόγηση: Κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν η ποιότητα και η εγκυρότητα του συλλογικού έργου, καθώς και η ικανότητα της ομάδας να λειτουργήσει συλλογικά.

**Συμπέρασμα:** Κλείνουμε αυτή την εργασία επισημαίνοντας πως εμπάθυνση των φοιτητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, στις στρατηγικές διδασκαλίας, που προαναφέρθηκαν, θα τους καταστήσει ικανούς στο διδακτικό τους έργο και θα βοηθήσει τους μαθητές τους να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Όπως εύστοχα τονίζει ο John Nisbet: «Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν θα είναι αποδεκτό, αν δε συμβάλλει στη διαδικασία της κριτικής σκέψης».

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Bloom, B., et al (1956). Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longmans Green.
- Bourne, I.E., Ekstrand, B.R., and Dorninowski, R.L. (1971). The Psychology of thinking, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1966). Toward a Theory of Instruction: Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Costa, A. (1985). Developing Minds. Alexandria, VA:ASCD, 2<sup>η</sup> έκδ.
- Dewey, J. (1933). How We Think? Boston: Heath.
- Fisher, R., (1990). Teaching Children to Think. Oxford: Blackwell.
- Flanders, N.A. (1966). Interaction Analysis in the Classroom, School of Education, University of Michigan.
- Guilford, J., and Hopfner, R. (1971). The Analysis of Intelligence. New York: Mc Graw-Hill.
- Halpern, D. (1984). Thought and Knowledge, Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Johnson, D.A. (1972). A systematic introduction to the psychology of thinking. New York: Harper and Row.

Kearney, R. (1994). The Wake of Imagination, London: Routledge

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

Lipman, M. (1994). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Μάνος, Κ.Γ. (1989). Γενική Διδακτική, Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Neimark, E.D. (1987). Adventures in Thinking. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Παπάς, Α.Ε. (1988). Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Paul, R. "The Critical Thinking Movement: A Historical Perspective", National Forum, The Phi Kappa Phi Journal, Winter 1985.

Pritchard, M. (1996). Reasonable Children, Lawrence, K.S.: University Press of Kansas.

Τομασίδης, Χ.Χ. (1982). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τριλιανός, Θ.Α. (1997). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Τελέθριον.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

#### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

##### **1.1 Σκοπός και περιορισμοί της εργασίας**

Στο πρώτο μέρος, το ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ, αναφέρθηκα στη «θέση της κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο». Σκοπός μου, με την παρούσα μικρή έρευνα, είναι να διερευνήσω σε ποιο βαθμό ικανοποιείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο. Επιλέχθηκε αυτή η έρευνα, επειδή σχετίζεται με το θεωρητικό μέρος της εργασίας μου. Βέβαια, ο μικρός αριθμός των διδασκαλιών που αναλύθηκαν δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Αυτός είναι και ο βασικός περιορισμός. Υποψιάζομαι, λόγω και της υπερδεκαετούς διδακτικής μου εμπειρίας, πως, ακόμα και σήμερα, δε γίνεται συστηματική δουλειά στον τομέα αυτό, γι' αυτό η υπόθεσή μου διαμορφώνεται ως εξής:

«Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο εξακολουθεί να είναι περιορισμένη».

Βασικές έννοιες της έρευνας είναι: η κριτική σκέψη, η ανάπτυξή της, τα σχετικά διλήμματα και τα επίπεδα μάθησης που καλύπτονται.

## 1.2 Σημασία του θέματος

Η σημασία της διαπίστωσης του βαθμού ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο είναι αυτονόητη. Εκείνο που επιπρόσθετα με ενδιαφέρει είναι να διαπιστώσω σε ποιο βαθμό η αρχική λανθάνουσα προσωπική μου θεωρία μετατράπηκε σε συνειδητοποιημένη.

Από πλευράς εμπλοκής των διλημάτων της εκπαίδευσης η κατάσταση με δυο λόγια παρουσιάζεται ως εξής:

Με βάση την προσωπική θεωρία, που ο καθένας διαμορφώνει κατά τη διάρκεια της διδακτικής του εμπειρίας, οφείλει να ξεπεράσει την απλοϊκή διπολική θεώρηση των διλημματικών καταστάσεων, αναζητώντας τρόπους συνθετικής υπέρβασης των αντιθέσεων. Τις ειδικές αυτές διλημματικές καταστάσεις θα παρουσιάσω στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο, καθώς θα προβαίνω στην τεχνοκρατική ανάλυση και την ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων που πήρα. Το ίδιο θα γίνει και με τις παιδαγωγικές, ηθικές και κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις του θέματος.

## 1.3 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Και για την έρευνα μας καλύπτει η βιβλιογραφία που αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 2.1 Δείγμα

Έγινε ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας τεσσάρων διδασκαλιών σε 4 τάξεις (Δ, Ε, ΣΤ) του δημοτικού σχολείου και τεσσάρων διδασκαλιών σε τάξεις μαθητών Δ, Ε, ΣΤ Δημοτικού στο υπό τη διεύθυνσή μου Φ.Ξ.Γ. (φροντιστήριο ξένων γλωσσών) για σύγκριση.

Έγινε, επίσης, ανάλυση της κριτικής σκέψης, μέσω της τεχνοκρατικής ανάλυσης είκοσι (20) διδασκαλιών σε 20 τάξεις (Δ, Ε, ΣΤ) του δημοτικού σχολείου και είκοσι (20) διδασκαλιών σε τάξεις μαθητών Δ, Ε, ΣΤ δημοτικού στο υπό τη διεύθυνσή μου Φ.Ξ.Γ., ανάλυση δηλαδή 5 διδασκαλιών κάθε μιας από τις τέσσερις συναδέλφους μου για σύγκριση (βλ. συγκεντρωτικούς πίνακες και ΥΠΟΜΝΗΜΑ).

#### 2.2 Όργανα συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε η κλείδα 4.1 για ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας και η κλείδα 4.2 για την τεχνοκρατική ανάλυση των διδασκαλιών.

#### 2.3 Συγκεντρωτική παρουσίαση και επεξεργασία δεδομένων: Πρώτο επίπεδο τεχνοκρατικής ανάλυσης

Η συγκεντρωτική παρουσίαση και επεξεργασία των δεδομένων φαίνεται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας I

Ανάλυσης της Λεκτικής Επικοινωνίας

Δ, Ε, ΣΤ τάξεις Δημοτικού		Μαθητές Δ, Ε, ΣΤ, τάξεων Δημοτικού Φ.Ξ.Γ.	
Εκπαιδευτικός	56%	Εκπαιδευτικός	63%
Μαθητές	44%	Μαθητές	37%

Πίνακας II

Ανάλυση της Κριτικής Σκέψης	
Δ, Ε, ΣΤ τάξεις Δημοτικού	Μαθητές Δ, Ε, ΣΤ, τάξεων Δημοτικού Φ.Ξ.Γ.
Γνωστικές Δεξιότητες	Γνωστικές Δεξιότητες
Επίπεδο I (Πληροφοριακό) 29%	Επίπεδο I (Πληροφοριακό) 63%
Επίπεδο II (Οργανωτικό) 21%	Επίπεδο II (Οργανωτικό) 19%
Επίπεδο III (Αναλυτικό) 24%	Επίπεδο III (Αναλυτικό) 11%
Επίπεδο IV (Πραξιακό) 23%	Επίπεδο IV (Πραξιακό) 7%
Μεταγνωστικές Δεξιότητες 3%	Μεταγνωστικές Δεξιότητες 0

Από πλευράς στατιστικής επεξεργασίας μένω στις εκατοστιαίες αναλογίες.

Δεν είμαι σε θέση να εκφράσω άποψη για το κατά πόσο το φύλο, η κοινωνική προέλευση και άλλα στοιχεία για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την έρευνα.

Οι οργανωτικο-διδασκτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, ο τρόπος οργάνωσης του σχολικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζουν το φαινόμενο που μελετώ.

Συγκεκριμένα:

Η διδακτική έρευνα διαπιστώνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν κατά μέσον όρο ποσοστά αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου από τους μαθητές που ξεπερνούν το 80%. Στη δική μου έρευνα, αν και δεν τη θεωρώ τόσο πολύ έγκυρη και αξιόπιστη, λόγω του περιορισμένου αριθμού των διδασκαλιών που αναλύθηκαν, φαίνεται από τον πίνακα I ότι και στις δύο περιπτώσεις η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους μαθητές είναι αρκετά χαμηλά (44% και 37% αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει, πιθανότατα, ότι οι οργανωτικο-διδασκτικές επιλογές των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο δασκαλο-κεντρικές και λιγότερο μαθητοκεντρικές στη δική μου έρευνα. Άρα χρειάζεται βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης και κυρίως χρήση της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής της διδασκαλίας που μπορεί να κατεβάσει το ποσοστό λεκτικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού ακόμα και μέχρι το 40% δίνοντας περιθώριο 60% στους μαθητές.

Αλλά και από τον πίνακα II της έρευνάς μου για ανάλυση της κριτικής σκέψης βγαίνουν συμπεράσματα:

Πρώτα, πρώτα διαπιστώνεται (με τους περιορισμούς βέβαια που έχουμε ήδη αναφέρει) ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στα δημοτικά σχολεία είναι επιτυχεστέρα από ό,τι στα Φ.Ξ.Γ. Μάλιστα στο υπό τη διεύθυνσή μου φροντιστήριο κάποιες από τις διδασκαλίες των 4 συναδέλφων που

συνεργάζονται μαζί μου ήταν ατελείς, παρέμειναν δηλαδή στο πρώτο επίπεδο και γενικότερα το επίπεδο I (πληροφοριακό) χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο ποσοστό (63%), ενώ ήταν περιορισμένη η αξιοποίηση των άλλων επιπέδων (επίπεδο II 19%, επίπεδο III 11%, επίπεδο IV 7%) και δεν αξιοποιήθηκαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Αντίθετα στα δημοτικά σχολεία η κατάσταση ήταν πολύ πιο ικανοποιητική (επίπεδο I 29%, επίπεδο II 21%, επίπεδο III 24%, επίπεδο IV 23% και μεταγνωστικές δεξιότητες 3%). Αλλά και στα δημοτικά σχολεία, επειδή πρόκειται για μεγάλες τάξεις, θα περιμέναμε να αξιοποιηθούν περισσότερο τα ανώτερα επίπεδα (II Οργανωτικό: απόκτησης εννοιών, III Αναλυτικό: Ενδοσυσχετίσεις των δεδομένων μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικών συλλογιστικών διεργασιών που οδηγούν σε γενικεύσεις, IV Πραξιακό: με τη χρησιμοποίηση του απαγωγικού τρόπου προσφέρονται δυνατότητες πραξιακής αξιοποίησης μέσα σε προβληματικές καταστάσεις).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

#### **ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

##### **3.1 Αιτιατές σχέσεις**

Έχω ήδη αναφέρει ότι οι οργανωτικο-διδακτές επιλογές των εκπαιδευτικών υπήρξαν οι βασικές αιτίες των αποτελεσμάτων της έρευνας. Άλλες αιτίες μπορεί να είναι: το αναλυτικό πρόγραμμα, η κοινωνική οργάνωση της τάξης, το στυλ διδακτικής συμπεριφοράς, το σύστημα στήριξης της σχολικής πειθαρχίας κλπ.

##### **3.2 Ερμηνεία διαπιστώσεων: Δεύτερο επίπεδο διερμηνευτικής ανάλυσης**

Σε δεύτερο επίπεδο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να ερμηνευτούν μέσω της ποικιλίας των διλημάτων που αναδεικνύονται κατά την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας. Έχει σημασία, λόγου χάρη, για τα αποτελέσματα αν:

α) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα ως εξωτερική παροχή που προσφέρει το σχολείο στο μαθητή ή ως εσωτερική διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου, β) το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ως θεσμός πολιτιστικής μεταβίβασης στη νέα γενιά ή ως θεσμός ανασυγκρότησης της κοινωνίας προς δικαιότερα σχήματα, γ) η μάθηση θεωρείται ως ατομική υπόθεση προσαρμογής και πρόσληψης των εξωτερικών δεδομένων ή ως μια ενεργητική διαδικασία, δ) ο μαθητής θεωρείται ενήλικος σε μικρογραφία ή ως ποιοτικά διάφορος από τον ενήλικο, ε) ο εκπαιδευτικός κινείται αυτόνομα ή ως υπάλληλος, στ) ο εκπαιδευτικός θεωρείται αυθεντία ή δίνεται ουσιαστικότερος ρόλος στους μαθητές.

##### **3.3 Επιπτώσεις: Τρίτο επίπεδο αξιολογικής ανάλυσης**

Στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης αξιολογούνται οι επιπτώσεις που έχουν στα άτομα οι σταθερές επιλογές των εκπαιδευτικών. Ποιες είναι οι επιπτώσεις, λόγου χάρη, στις αρχές του εκδημοκρατισμού, της ισότητας, της αυτονομίας, της παιδοκεντρικότητας και της παιδείας από τις επιλογές των εκπαιδευτικών; Από την έρευνά μας φαίνεται πως δεν ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό οι παραπάνω αρχές, με αποτέλεσμα να μην

ικανοποιείται, όσο θα έπρεπε, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, που είναι και το θέμα μας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ ΤΡΙΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ**

#### **4.1 Για άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό**

Διαπιστώθηκε και από τη δική μου μικρή έρευνα και με όλους τους περιορισμούς που υπάρχουν, πως: α) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου από τους μαθητές είναι αρκετά χαμηλά (κατά μ.ό. 40%), πράγμα που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί μιλούν περισσότερο από όσο πρέπει εις βάρος του χρόνου των μαθητών και β) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν είναι και τόσο ικανοποιητική (επιβεβαιώθηκε η υπόθεσή μου), πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προωθούνται σε ικανοποιητικό βαθμό από το επίπεδο I (πληροφοριακό) στα επίπεδα II, III, IV και στο μεταγνώστικό. Αυτό οφείλεται, υποθέτω, στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αφού διαμορφώσουν την προσωπική λανθάνουσα θεωρία τους, παθαίνουν ένα είδος προσκόλλησης σ' αυτή και δύσκολα την μετατρέπουν σε συνειδητοποιημένη. Κάποιοι, λοιπόν, πρέπει να τους ξυπνήσει. Θεωρώ ότι το πιο κατάλληλο πρόσωπο γι' αυτή την αποστολή είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, ο ενημερωμένος βέβαια Σχολικός Σύμβουλος

Κάνω, λοιπόν, μια πρόταση την οποία περνώ στο επόμενο υποκεφάλαιο, γιατί έχει σχέση και με την ευρύτερη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος:

#### **4.2 Για ευρύτερη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος**

Η πρότασή μου είναι η ακόλουθη:

Το Υπουργείο Παιδείας να οργανώσει σεμινάρια συγκεκριμένης διάρκειας για να ενημερώσει τους Σχολικούς Συμβούλους στα σύγχρονα θέματα της Θεωρίας της Διδασκαλίας και στις σύγχρονες Στρατηγικές της Διδασκαλίας για να επέλθει βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πιο ικανοποιητική ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Το θέμα έχει τον τίτλο: «θέση της κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο». Στο πρώτο μέρος, το ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ, αναφέρθηκα στην κριτική σκέψη σε συσχετισμό με τη δημιουργική σκέψη και κατέληξα, με τη βοήθεια σύγχρονων βιβλιογραφικών πηγών, στο συμπέρασμα ότι πρέπει να καταβάλλονται συνεχείς προσπάθειες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, πράγμα που προϋποθέτει ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη θεωρία και τις σύγχρονες στρατηγικές της διδασκαλίας.

Στο δεύτερο μέρος, το ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ, έχω προβεί σε ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας, 8 διδασκαλιών και σε ανάλυση της κριτικής σκέψης, μέσω

της τεχνοκρατικής ανάλυσης 40 διδασκαλιών κατά την παρακολούθηση διδασκαλιών στα σχολεία, αλλά και στο ιδιόκτητο φροντιστήριό μου Ξ.Γ. Λόγω της απειρίας μου στις σύγχρονες τάσεις για τη Διδασκαλία διατηρώ ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με την ορθότητα των παρατηρήσεων και αναλύσεών μου. Το μεγάλο κέρδος όμως ήταν πως κατόρθωσα μετά από αυτή την ενασχόληση να ξεφύγω από τη λανθάνουσα προσωπική μου θεωρία και να έχω διαμορφώσει μια πιο συνειδητοποιημένη θεωρία για τη διδασκαλία.

Επειδή αυτό είναι ανάγκη να γίνει με το σύνολο των εκπαιδευτικών κάνω την πρόταση να ενημερωθούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι στα θέματα αυτά και στη συνέχεια να ενημερώσουν κυρίως τους εκπαιδευτικούς που δεν πέρασαν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Παράλληλα πρέπει να πραγματοποιηθούν πιο συστηματικές έρευνες που να αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Bloom, B., et al (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green.

Bourne, I.E., Ekstrand, B.R., and Dorninowski, R.L. (1971). *The Psychology of thinking*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*: Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Costa, A. (1985). *Developing Minds*. Alexandria, VA:ASCD, 2<sup>η</sup> έκδ.

Dewey, J. (1933). *How We Think?* Boston: Heath.

Fisher, R., (1990). *Teaching Children to Think*. Oxford: Blackwell.

Flanders, N.A. (1966). *Interaction Analysis in the Classroom*, School of Education, University of Michigan.

Guilford, J., and Hopfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.

Halpern, D. (1984). *Thought and Knowledge*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Johnson, D.A. (1972). *A systematic introduction to the psychology of thinking*. New York: Harper and Row.

Kearney, R. (1994). *The Wake of Imagination*, London: Routledge

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

Lipman, M. (1994). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μάνος, Κ.Γ. (1989). *Γενική Διδακτική*, Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία*



ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Neimark, E.D. (1987). *Adventures in Thinking*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Παπάς, Α.Ε. (1988). Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Paul, R. "The Critical Thinking Movement: A Historical Perspective", *National Forum, The Phi Kappa Phi Journal*, Winter 1985.

Pritchard, M. (1996). *Reasonable Children*, Lawrence, K.S.: University Press of Kansas.

Τομασίδης, Χ.Χ. (1982). Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τριλιανός, Θ.Α. (1997). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Τελέθριον.