



## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ: «Η Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο νηπιαγωγείο μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων»**

**«The cultivating of critical thinking through organized activities in the field of kindergarten»**

**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας : Μαρία - Πέρσα Σαμακοβλή**

**ΑΕΜ :2791**

**ΕΠΟΠΤΗΣ : Κωνσταντίνος Ντίνας , Καθηγητής**

**Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ : Δόξα Κωτσαλίδου , Ε.Ε.ΔΙ.Π**



**Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Μακεδονίας**

**Ιούνιος, 2017**

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ: .....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ: .....	2
SUMMARY .....	3
Κεφάλαιο 1: Θεωρίες για τη νοητική ανάπτυξη .....	4
1.1 «Νοητική ανάπτυξη και τεστ νοημοσύνης» .....	4
1.2 «Παλαιότερες θεωρίες για τη δομή της νόησης».....	6
1.2.1 «Η Θεωρία των δύο παραγόντων του Spearman».....	6
1.2.2 «Η θεωρία του Thomson».....	7
1.2.3 «Η θεωρία των επτά παραγόντων του Thurstone».....	8
1.2.4 «Το θεωρητικό πρότυπο του Piaget».....	9
1.2.5 «Το θεωρητικό πρότυπο του Guilford».....	11
Κεφάλαιο 2: Η κριτική σκέψη .....	13
2.1 «Τι ονομάζουμε σκέψη στην εκπαίδευση».....	13
2.2 «Η πρόσφατη καταγωγή της κριτικής σκέψης».....	14
2.3 «Η εμφάνιση της άτυπης λογικής».....	16
2.4 «Η χρησιμότητα της κριτικής σκέψης».....	17
2.5 «Η κριτική σκέψη είναι αυτο-διορθωτική».....	17
2.6 «Τα χαρακτηριστικά των κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων».....	18
2.7 «Παρανοήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης».....	19
2.8 «Οι ορισμοί της κριτικής σκέψης».....	19
2.9 Η κριτική διδασκαλία .....	22
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Η πρακτική εφαρμογή της καλλιέργειας κριτικής σκέψης στο νηπιαγωγείο. ....	24
3.1 Εισαγωγή .....	24
3.2 Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν .....	24
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	32
Παρατηρήσεις: .....	32
Συμπεράσματα: .....	34
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	36

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ:**

Η πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στη Φλώρινα. Θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου, κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, για την εμπιστοσύνη που έδειξε προς το άτομό μου, ώστε να μου αναθέσει την πτυχιακή εργασία, αλλά και για την καλή συνεργασία που υπήρχε μεταξύ μας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους που με υποστήριξαν και με βοήθησαν σε όλη την προσπάθεια της τετραετούς φοίτησής μου στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και τέλος, την οικογένεια και τους φίλους για την υπομονή και την στήριξή τους.

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ:**

Σε μία εποχή που η τεχνολογία στον τομέα της επικοινωνίας και όχι μόνο βρίσκεται στο απόγειό της, ο σύγχρονος άνθρωπος έχει τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε γνώσεις και πληροφορίες από κάθε γωνιά του κόσμου. Και ενώ η πληροφόρηση που παρέχεται σήμερα θα έπρεπε να είναι καλύτερη, πληρέστερη και αντικειμενικότερη συγκριτικά με το παρελθόν, γίνεται αντιληπτό όλο και περισσότερο πως ορισμένοι παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία των μέσων της πληροφόρησης, νοθεύουν την ποιότητα της παρεχόμενης ενημέρωσης και καλλιεργούν φαινόμενα παραπληροφόρησης και παραπλάνησης της κοινής γνώμης. Ο κριτικός άνθρωπος μπορεί να αποτελέσει πρόσκομμα για τη συνέχεια τέτοιου είδους φαινομένων. Η κριτική σκέψη βοηθά τον άνθρωπο να σκέφτεται με λογικά και ορθολογικά κριτήρια, να είναι σε θέση να εστερνίζεται απόψεις που θεωρεί σωστές, να απορρίπτει άλλες που θεωρεί λανθασμένες, να μπορεί να αιτιολογεί τις δικές του θέσεις πάνω σε κάποιο θέμα ή προβληματισμό και φυσικά να έχει την ικανότητα να επιχειρηματολογεί πάνω σε αυτά.

Η πτυχιακή αυτή εργασία αποσκοπεί να αναδείξει τη χρησιμότητα της κριτικής σκέψης για το παιδί και την αναγκαιότητα καλλιέργειάς της μέσω της εκπαίδευσης. Προκύπτει ένας προβληματισμός αναφορικά με το κατά πόσο μπορεί να είναι εφικτή μία τέτοια προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο. Στο κατά πόσο μπορεί να διδαχθεί η σκέψη και ειδικά η κριτική σκέψη.

Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά οι νοητικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, ένα ιστορικό και θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με το πως ορίζουμε τον όρο κριτική σκέψη και το ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην εκπαίδευση, και τέλος η πρακτική εφαρμογή καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στο χώρο του νηπιαγωγείου μέσω οργανομένων δραστηριοτήτων.

## SUMMARY

At a time when technology is at its peak, not only in the field of communication, modern man is able to have direct access to knowledge and information from every corner of the world. Despite the fact that information provided today should be better, fuller and more objective than the past, it is increasingly perceived that some factors have negative effects on the functioning of information media. They also distort the quality of provided information and raise phenomena of misinformation and misleading public opinion. Critical man can be an obstacle in the sequence of such phenomena. Critical thinking helps people to think with rational criteria, to be able to embrace opinions which seem to be right, to reject others which seem to be wrong, to be able to justify their own positions on a topic or a problem and of course to have the ability to argue on them.

This dissertation aims to highlight the utility of critical thinking for the child and the necessity of its cultivation through education. A reflection arises according to whether such an attempt can be made to cultivate critical thinking in primary education, and specifically in kindergarten. Whether thinking can be taught, and especially critical thinking.

Below are detailed the mental abilities that children have at this age, a historical and theoretical framework regarding how we define the term critical thinking and its role in education. Last but not least, we also analyze the practice of cultivating critical thinking in the field of kindergarten through organized activities.

To make this possible, the contribution of education is essential. According to studies that have been done in the past on whether thinking can be taught and more specifically critical thinking, the results were particularly encouraging. With the appropriate teaching methods, the teachers are able to cultivate the critical thinking of their students at all levels of education.

# Κεφάλαιο 1: Θεωρίες για τη νοητική ανάπτυξη

## 1.1 «Νοητική ανάπτυξη και τεστ νοημοσύνης».

Έως το 1950 επικρατούσαν οι εξής αντιλήψεις αναφορικά με τη νοημοσύνη του ατόμου.

Αρχικά, θεωρούσαν πως ο δείκτης νοημοσύνης ενός ατόμου, που προκύπτει από τα αποτελέσματά του σε ένα τεστ νοημοσύνης, απέδιδε στην ουσία όλα τα σημαντικά στοιχεία που συνιστούν τη νοητική του ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η παραγωγική σκέψη, οι δημιουργικές ικανότητες και άλλα, πίστευαν πως είναι αποτέλεσμα του υψηλού δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου. Στα πλαίσια του υψηλού αυτού δείκτη ωστόσο δεν συμπεριλαμβάνονταν ειδικές ικανότητες όπως είναι ορισμένες κινητικές δεξιότητες ή το καλλιτεχνικό ταλέντο. Παρόλο που οι αντιλήψεις αυτές δεν διατυπώθηκαν κατηγορηματικά, οι πρακτικές τους εφαρμογές ήταν παντού εμφανείς. Για το λόγο αυτό προέκυψε το συμπέρασμα ότι ευφυή είναι τα άτομα που έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Επιπλέον, πίστευαν πως η νοητική ανάπτυξη του ατόμου και το επίπεδό της είναι αποτέλεσμα της προσωπικής ωρίμανσης του κάθε ατόμου και πως οι περιβαλλοντικές συνθήκες, πλην ορισμένων εξαιρέσεων, δεν μπορούν να τη μεταβάλλουν. Οι ψυχολόγοι υποστήριζαν ότι κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του ατόμου, ο δείκτης νοημοσύνης του παραμένει κατά προσέγγιση σταθερός. Ακόμη, πίστευαν πως η νοητική ηλικία του ατόμου φτάνει στο υψηλότερο επίπεδο στο 14<sup>ο</sup> έτος για τα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη, για τα παιδιά με κανονική νοημοσύνη στο 15<sup>ο</sup> και στο 16<sup>ο</sup> έως το 18<sup>ο</sup> για τα παιδιά με υψηλή. Από την αντίληψη αυτή λοιπόν σχετικά με τη σταθερότητα του δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, προκύπτουν δύο συμπεράσματα. Αφενός ότι οποιαδήποτε απόπειρα αύξησης του δείκτη νοημοσύνης ενός παιδιού θα πέσει στο κενό και αφετέρου ότι η γενική νοημοσύνη ενός μέσου ενήλικα ατόμου συμπίπτει με αυτή ενός μέσου παιδιού ηλικίας 16 ετών. Στην περίπτωση που υπήρχαν διακυμάνσεις στο δείκτη νοημοσύνης ενός παιδιού κατά τη μέτρησή του στα εν λόγω τεστ, το απέδιδαν σε τεχνικές αδυναμίες ή σφάλματα στην εφαρμογή των τεστ, είτε στο ότι το παιδί υπέστη κάποια συναισθηματική διαταραχή κατά τη διάρκεια του τεστ, είτε τέλος στο ότι δεν δόθηκαν τα απαραίτητα κίνητρα. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Τέλος, θεωρούσαν πως η άσκηση των νοητικών ικανοτήτων δεν είναι εφικτή. Οι πειραματικές εργασίες του Thorndike και των άλλων, αποτέλεσαν αποδεικτικό στοιχείο πως κάθε απόπειρα άσκησης των νοητικών ικανοτήτων θα ήταν μάταιη.

Με γνώμονα όμως τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα, οι αντιλήψεις αυτές έχουν αλλάξει ριζικά. Σύγχρονοι ψυχολόγοι και ερευνητές, κάνοντας έρευνες σε ευφυή παιδιά, σε σύσκεψη που πραγματοποιήθηκε το 1963, διατύπωσαν τις εξής αντιλήψεις σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη. Αρχικά, θεωρούσαν τη νοημοσύνη ως μια

ικανότητα πολυδιάστατη. Ακόμη, πίστευαν πως τα συναισθηματικά κίνητρα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας από τη μία, και η ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων από την άλλη, συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική του ωριμότητα. Παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την ομαλή νοητική ανάπτυξη του παιδιού αποτελούν: οι αγχώδεις καταστάσεις, οι συναισθηματικές αντιξοότητες, η υπερένταση και οι εσωτερικές συγκρούσεις. Μία ικανοποιητική νοητική ανάπτυξη συνεπάγεται μια ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Αναφορικά με τη σταθερότητα του δείκτη νοημοσύνης, σύμφωνα με έρευνες, αποδείχθηκε πως ο δείκτης μπορεί να αυξηθεί. Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν και στο ρόλο που διαδραματίζει η φοίτηση ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο για τη νοητική του ανάπτυξη. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν ο Wellman και οι συνεργάτες του, διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, ο δείκτης νοημοσύνης αυξήθηκε σε διάστημα 9 μηνών της φοίτησής τους, κατά μέσο όρο 6 έως 8 μόρια συγκριτικά με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν σε αυτό. Άλλοι ερευνητές, με συστηματική παρακολούθηση εξέταζαν με τεστ νοημοσύνης παιδιά από τη νηπιακή τους ηλικία ως και την ενηλικίωσή τους. Συμπεράναν λοιπόν πως περισσότερο από το 60% των παιδιών παρουσίαζαν διακυμάνσεις στο δείκτη νοημοσύνης τους, τη χρονική αυτή περίοδο, πάνω από 15 μόρια. Παρόμοια αύξηση στο δείκτη νοημοσύνης παρατηρήθηκε και σε φοιτητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Από τις συγκεκριμένες έρευνες προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: Αρχικά, οι έρευνες που αφορούν στην κληρονομικότητα και στο περιβάλλον, ως παράγοντες που επηρεάζουν το δείκτη νοημοσύνης, δείχνουν πως υπάρχει μια απόκλιση 10 περίπου βαθμών αν κάποιο παιδί εξεταστεί δύο φορές στο ίδιο τεστ, συγκριτικά με εκείνες που αναφέρονται σε ένα σταθερό δείκτη νοημοσύνης. Δηλαδή, το παιδί που θα εξεταστεί δύο φορές στο ίδιο τεστ δεν μπορεί να έχει και τις δύο αποτελέσματα 120 βαθμών για παράδειγμα, αλλά ο δείκτης θα κυμανθεί μεταξύ 115 και 125. Επιπλέον, προκύπτει το συμπέρασμα πως σχετίζονται στενά τα κίνητρα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας από τη μία και με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων από την άλλη. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Σύμφωνα με δεδομένα που βασίζονται σε επιστημονικές έρευνες, ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης δεν συνεπάγεται και δημιουργική φαντασία. Οι ευφυείς μαθητές δηλαδή δεν είναι απαραίτητα και δημιουργικοί. Όπως και τα δημιουργικά άτομα, δεν έχουν κατ' ανάγκη υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Ο δείκτης συνεπώς δεν αποτελεί επαρκές στοιχείο για να γνωρίσουμε ένα άτομο. Ακόμη, βασικές ιδιότητες όπως η πρωτοτυπία της σκέψης και η εφευρετικότητα δεν μπορούν να διαγνωστούν από τα εν λόγω τεστ. Οι Taylor, Getzels, Torrance και άλλοι, σαν συμπέρασμα των ερευνών τους διαπίστωσαν πως αν για την ανακάλυψη ταλαντούχων ατόμων χρησιμοποιούνταν μόνο τα τεστ, τότε είναι βέβαιο πως θα είχαν αποτύχει σε ποσοστό 70%. Τα τεστ δημιουργικότητας λοιπόν πρέπει να αποτελούν συμπληρωματικό στοιχείο των τεστ νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Ωστόσο οι παραπάνω αντιλήψεις αναθεωρήθηκαν και πάλι από τις νεότερες θεωρίες για τη δομή της νόησης και από τα νέα ευρήματα για τη δημιουργική σκέψη. (Χαραλαμπίδης, 1981)

## 1.2 «Παλαιότερες θεωρίες για τη δομή της νόησης».

Η πειραματική ψυχολογία στα πρώτα της στάδια (1880) υποστήριζε πως η νοημοσύνη είναι μία ενιαία και απλή ικανότητα η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με τρόπο σαφή κατά την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή κατά τη διαδικασία εκτέλεσης κάποιου έργου. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Αργότερα, ο διάσημος ψυχολόγος Alfred Binet από τη Γαλλία, υποστήριζε πως η νοημοσύνη είναι μια πολυδιάστατη οργάνωση πολλών ικανοτήτων και όχι μια απλή ικανότητα που μετριέται από ένα τεστ. Για το λόγο αυτό δημιούργησε μια κλίμακα για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Την κλίμακα αυτή αποτελούσαν προβλήματα-ερωτήσεις που δεν αναφέρονται σε σχολικές γνώσεις, αλλά είναι παρμένες από καταστάσεις της καθημερινής ζωής στις οποίες εκδηλώνεται η νοημοσύνη. Με αυτόν τον τρόπο αλλάζει η μέθοδος αντιμετώπισης του προβλήματος, κι έτσι αντί να μετριέται μια μονοδιάστατη νοητική ικανότητα, μετριούνται οι πολυάριθμες πλευρές της νοημοσύνης μέσω της κλίμακας που αποτελείται από ποικίλα προβλήματα. Η κλίμακα του Binet-Simon είναι εμπειρική, συνεπώς βασίζεται σε θεωρητικά πρότυπα για τη δομή της νοημοσύνης. Το 1905 δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά και αποτελεί τη βάση της σύγχρονης ψυχοτεχνικής των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου. (Χαραλαμπίδης, 1981)

### 1.2.1 «Η Θεωρία των δύο παραγόντων του Spearman».

Ο ψυχολόγος Charles Spearman διατύπωσε το 1904 τη θεωρία του, κατά την οποία δύο είναι οι παράγοντες που αποτελούν τη νοημοσύνη. Αρχικά υπάρχει ένας γενικός παράγοντας που ονομάζεται  $g$  και επίσης υπάρχουν διάφοροι ειδικοί παράγοντες ( $S_1, S_2, S_3 \dots S_n$ ). Ο παράγοντας  $g$  εμφανίζεται στην εκτέλεση εργασιών και πράξεων για την αντιμετώπιση κάποιας κατάστασης. Η ικανότητα αυτή κληροδοτείται από τους γονείς στα παιδιά και είναι έμφυτη και ενιαία. Οποιαδήποτε λοιπόν νοητική ενέργεια, θεωρητική ή πρακτική, προκύπτει από τους δύο αυτούς παράγοντες. Αυτόν της έμφυτης πνευματικής ικανότητας ( $g$ ) και των ειδικών παραγόντων ( $S$ ). Και οι δύο αυτοί παράγοντες είναι ορισμένοι για κάθε νοητική ενέργεια. Όταν αναφερόμαστε σε νοητικές ενέργειες εννοούμε για παράδειγμα τη λύση προβλημάτων μαθηματικής φύσης, την ανάληψη μιας πρακτικής εργασίας, την απομνημόνευση και άλλα. Οι νοητικές αυτές ενέργειες είναι είτε θεωρητικής είτε πρακτικής φύσης και συμπεριλαμβάνουν τους δύο παράγοντες τον γενικό και ειδικό παράγοντα, τη γενική και ειδική πνευματική ικανότητα. Για κάθε νοητική ενέργεια και για την εκτέλεση πράξεων η γενική νοητική ικανότητα συμμετέχει και είναι η ίδια. Το γεγονός πως όλα

τα προβλήματα που καλείται να επιλύσει ο άνθρωπος από την καθημερινή του ζωή, δεν έχουν τον ίδιο βαθμό επιτυχίας, παρόλο που σε κάθε ενέργεια συμμετέχει σταθερά η ίδια γενική πνευματική ικανότητα, οφείλεται στον ειδικό παράγοντα. Αυτός συμπεριλαμβάνεται στο γενικό παράγοντα κατά τη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος. Χωρίς τις ειδικές ικανότητες, οι πνευματικές ενέργειες του ατόμου θα πρέπει να εκδηλώνονται στον ίδιο περίπου βαθμό. Η θεωρία λοιπόν του Spearman ονομάστηκε θεωρία των δύο παραγόντων, καθώς θεωρούσε πως η εκτέλεση κάθε θεωρητικής ή πρακτικής ενέργειας, εξαρτάται από τη συμμετοχή δύο παραγόντων.(Χαραλαμπίδης, 1981)

Με τη θεωρία αυτή ωστόσο, δεν εξηγεί τη φύση του γενικού παράγοντα g. Ακόμη, δεν μπορεί να εξηγήσει τις διαφορετικές νοητικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά ηλικίας 9 ετών και άνω (ομαδικοί παράγοντες). Επιπλέον, με τη θεωρία των δύο παραγόντων, ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι αδύνατος. Ωστόσο με πειραματικές διαδικασίες έχει αποδειχθεί η παρουσία ομαδικών παραγόντων. Για το λόγο αυτό, ο Spearman αργότερα παραδέχτηκε την ύπαρξη των ομαδικών παραγόντων. Σύμφωνα με αυτόν, οι ομαδικοί παράγοντες είναι λιγότερο γενικοί και μικρότεροι σε έκταση από τον γενικό παράγοντα g, όμως είναι περισσότερο ομαδικοί από τους ειδικούς παράγοντες S. (Χαραλαμπίδης, 1981)

## 1.2.2 «Η θεωρία του Thomson».

Ο Άγγλος ψυχολόγος Thomson ανέπτυξε μια θεωρία σύμφωνα με την οποία την νοημοσύνη αποτελούν πολλές ανεξάρτητες ικανότητες. Μία γενική ικανότητα g, ομαδικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η μνήμη, η γλωσσική ικανότητα και άλλοι, και ειδικοί παράγοντες S. Έτσι λοιπόν αν θέλαμε να εξετάσουμε την αναγνωστική ικανότητα ενός παιδιού βασισμένοι στη θεωρία του Thomson, θα έπρεπε να λάβουμε υπ'όψιν αρχικά το βαθμό της γενικής νοημοσύνης του παιδιού (γενικός παράγοντας g), στην συνέχεια τον ομαδικό παράγοντα της γλωσσικής ικανότητας και τέλος τις ειδικές για την ανάγνωση ικανότητες, όπως η οπτική αντίληψη για ένα γραπτό κείμενο ή η ακουστική αντίληψη των λέξεων και άλλα. Μεταξύ των δύο θεωριών, αυτής του Thomson και αυτής του Spearman, υπάρχει μία βασική διαφορά η οποία έγκειται στο γενικό παράγοντα g. Από τη μία ο Spearman υποστήριζε πως ο γενικός παράγοντας, είναι μια απλή και ενιαία ικανότητα, μια γενική νοητική ενέργεια δηλαδή που υπάρχει σε όλα τα προβλήματα. Από την άλλη ο Thomson, πίστευε πως ο γενικός παράγοντας g εξαρτάται από πολλές ικανότητες ανεξάρτητες μεταξύ τους. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Σύμφωνα με τον Thomson, τα τεστ νοημοσύνης μπορούν να μετρήσουν μόνο μερικές από τις νοητικές ικανότητες κάθε παιδιού. Για παράδειγμα όταν δύο διαφορετικά μεταξύ τους τεστ μετρούν δύο ικανότητες που παρουσιάζουν σήναιφεια μεταξύ τους, τότε θα μπορούσαμε να πούμε πως ένας γενικός ή ομαδικός παράγοντας



επηρεάζει τις ικανότητες αυτές. Όταν από την άλλη, δύο διαφορετικά τεστ, μετρούν δύο διαφορετικές μεταξύ τους ικανότητες (που δεν παρουσιάζουν κάποια σηνάφεια), τότε θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως δεν υπάρχει κάποιο κοινό μεταξύ των δύο ικανοτήτων και συνεπώς το κάθε τεστ σχετίζεται με διαφορετική ειδική ικανότητα. (Χαραλαμπίδης, 1981)

### 1.2.3 «Η θεωρία των επτά παραγόντων του Thurstone».

Ο Thurstone διατύπωσε κι αυτός μια θεωρία για τη δομή της νοημοσύνης. Δεν κατάφερε να αποδείξει πως υπάρχει ένας γενικός παράγοντας για κάθε νοητική ενέργεια του ατόμου, αλλά επικεντρώθηκε σε επτά πρωτογενείς ομαδικούς παράγοντες, οι οποίοι επικαλύπτουν ο ένας το άλλο στα διάφορα τεστ. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- *«Η γλωσσική ικανότητα»:* Είναι βασική για την κατανόηση της έννοιας του λόγου και μπορεί να γίνει διακριτή μέσω των τεστ ανάγνωσης, αφηρημένης λογικής και άλλα.
- *«Η γλωσσική ευχέρεια»:* Η ικανότητα αυτή διακρίνεται μέσω της ευκολίας και της ταχύτητας που χρησιμοποιεί κάποιος το λόγο και μέσω του πλούσιου λεξιλογίου που κατέχει
- *«Η αριθμητική ικανότητα»:* Γίνεται αντιληπτή από το πόσο εύκολα, γρήγορα και με πόση ακρίβεια εκτελεί κάποιος απλές αριθμητικές πράξεις.
- *«Η αντίληψη των σχέσεων του χώρου»:* Αποκαλύπτεται με τον προσανατολισμό γεωμετρικών σχημάτων και με τον προσδιορισμό της θέσης του στο χώρο.
- *«Η μηχανική μνήμη»:* Εξαρτάται από το πόσο μπορεί κάποιος να διατηρήσει στη μνήμη του παραστάσεις και να τις αναπλάσει.
- *«Η ταχύτητα αντίληψης»:* Γίνεται αντιληπτή από το κατα πόσο είναι κανείς σε θέση να αντιληφθεί γρήγορα και με ακρίβεια συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα ή να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές και άλλα.
- *«Η λογική ικανότητα»:* Συνίσταται στο κατα πόσο μπορεί κάποιος να εξάγει ένα γενικό κανόνα που να διέπει τις σχέσεις διαφόρων πραγμάτων. Η λογική ικανότητα μπορεί να μετρηθεί με τεστ επαγωγικών και παραγωγικών συλλογισμών , τεστ κατατάξεως πραγμάτων και άλλα. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Σύμφωνα με τον Thurstone καθένας από τους επτά παράγοντες κατέχει σημαντική θέση σε ορισμένες μόνο νοητικές διαδικασίες και ενέργειες στις οποίες και συμμετέχει περισσότερο συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα αν κάποιος επιθυμεί να γίνει συγγραφέας, ο παράγοντας της γλωσσικής ικανότητας θα διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο από αυτόν της αριθμητικής ικανότητας. Συμπερασματικά λοιπόν ο Thurstone πίστευε πως η καθοδήγηση του παιδιού μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική όταν βασίζεται στους επτά πρωτογενείς παράγοντες και όχι όταν στηρίζεται αποκλειστικά στα τεστ νοημοσύνης. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Καμία από τις τρεις θεωρίες που αναλύθηκαν παραπάνω δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επαρκής για να αποκωδικοποιήσει τα δεδομένα που έχουν προκύψει από τις εμπειρικές μελέτες αναφορικά με τη φύση των πνευματικών ικανοτήτων. (Χαραλαμπίδης, 1981)

#### **1.2.4 «Το θεωρητικό πρότυπο του Piaget».**

Οι εργασίες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget είναι ευρέως γνωστές. Ο ίδιος ανέπτυξε μια θεωρία σύμφωνα με την οποία η εξέλιξη της νοημοσύνης ακολουθεί τέσσερις περιόδους, και είναι οι εξής:

- *«Η περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (περίοδος της βρεφικής ηλικίας: 0-2 ετών)» :*

Η περίοδος αυτή μπορεί να διαιρεθεί σε έξι μικρότερα στάδια και σχετίζεται με τις αντανάκλαστικές κινήσεις των παιδιών, τα ένστικτα και τη λειτουργία τους και τον σχηματισμό των πρώτων έξεων. Σε αυτό το στάδιο μεγάλη σημασία έχει η κατ' αίσθηση αντίληψη. Στενή σχέση υπάρχει και μεταξύ αντίληψης και κίνησης. Η πηγή δηλαδή από την οποία ένα βρέφος ξεκινά την εξέλιξη της αντίληψής του είναι η κίνηση. Σε αυτή τη φάση το βρέφος δεν έχει κατακτήσει τις γλωσσικές ικανότητες και η συμπεριφορά του παρομοιάζεται με αυτή των ζώων, και συγκεκριμένα του χιμπατζή. (Χαραλαμπίδης, 1981)

- *«Η περίοδος της προσυλλογιστικής ή συμβολικής σκέψης (περίοδος της πρώτης παιδικής ηλικίας: 2-7 ετών)»:*

Κατά την περίοδο αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συμβολική λειτουργία της γλώσσας, καθώς το παιδί έχει ήδη κατακτήσει τη γλώσσα του. Το παιδί σε αυτή την περίοδο έχει την ικανότητα να σκέφτεται χρησιμοποιώντας τα σύμβολα των αντικειμένων και συνεπώς δεν χρειάζεται την παρουσία τους. Το γεγονός ότι μπορεί πλέον να χρησιμοποιεί σύμβολα το οδηγεί στη δημιουργία εννοιών, που αποτελούν τη βάση των πραγματικών νοητικών ενεργειών. Στο τέλος του 2<sup>ου</sup> έτους του το παιδί

αρχίζει να σχηματίζει τις πρώτες έννοιες, και είναι προέννοιες, κάτι ενδιάμεσο δηλαδή των αισθησιοκινητικών ενεργειών και της έννοιας. Δύο είναι τα στάδια της περιόδου αυτής. Αυτό της προεγνωσιακής σκέψης και αυτό της εννοιακής σκέψης. Κατά το στάδιο της προεγνωσιακής σκέψης (2<sup>ο</sup> έως 4<sup>ο</sup> έτος) το παιδί είναι σε θέση να αναπαριστά εσωτερικά εικόνες που συμβολίζουν ένα συμβάν, δηλαδή εξωτερικά αντικείμενα. Η ικανότητα αυτή του παιδιού αφήνει τη νόηση να ξεπερνά το παρόν και να μεταβαίνει σε παρελθοντικούς ή μελλοντικούς χρόνους. Η σύνδεση πράξεων ή καταστάσεων προκύπτει από την αισθησιοκινητική ικανότητα, ενώ το γεγονός ότι μπορεί να διακρίνει σχέσεις και να κάνει ταξιμόμηση αντικειμένων προκύπτει από την εσωτερική αναπαράσταση. Κατά το στάδιο της εννοιακής σκέψης (4<sup>ο</sup> – 7<sup>ο</sup> έτος) το παιδί δεν μπορεί να αναπτύξει τη διατήρηση της έννοιας του όλου, μπορεί όμως να αναπτύξει την έννοια διατήρησης των ιδιοτήτων ενός συγκεκριμένου αντικειμένου. Άλλες έννοιες που δεν κατέχει ακόμη είναι αυτή του ύψους, του βάρους, του αριθμού και της κίνησης. Οι προαναφερθείσες έννοιες θα αρχίσουν σταδιακά να αναπτύσσονται στο τέλος του σταδίου. Σε αυτό το στάδιο η νοημοσύνη του παιδιού έχει δύο χαρακτηριστικά. Αυτά είναι ο εγωκεντρισμός και ο ανιμισμός. Ο εγωκεντρισμός χαρακτηρίζει όλα τη συμπεριφορά του παιδιού κατά την προσχολική περίοδο. Έτσι, το παιδί δεν μπορεί να διαφοροποιήσει τις απόψεις των άλλων από τη δική του. Ακόμη, δεν έχει αναπτυχθεί η επαγωγική και απαγωγική σκέψη στο παιδί, μπορεί να σκέφτεται από το μερικό στο μερικό, χωρίς να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει από τα μέρη το όλο. Όταν το όλο δεν διαιρείται σε μέρη, μπορεί το παιδί να εκφέρει άποψη για αυτό. Τη στιγμή όμως που το όλο διαιρείται σε μέρη, το παιδί είναι ανίκανο να διατηρήσει την έννοιά του. Αναφορικά με την έννοια του χώρου, το παιδί αυτού του σταδίου, το παιδί αντιλαμβάνεται έννοιες όπως κοντά ή μακριά, έννοιες σχημάτων και μίας ευθείας γραμμής, αλλά δεν είναι σε θέση να κατανοήσει έννοιες όπως αυτής των γωνιών, των παράλληλων γραμμών και της οριζοντιότητας. Υπάρχει σύγκριση των εννοιών χώρου και χρόνου. Η ηλικία των ανθρώπων για παράδειγμα συγγέεται με το ανάστημά τους. Τέλος σχετικά με τις έννοιες των ποσοτήτων, το παιδί δεν βρίσκεται σε θέση να κατανοήσει τη διατήρηση της ύλης, του βάρους και του όγκου των αντικειμένων. (Χαραλαμπίδης, 1981)

- *«Η περίοδος των συγκεκριμένων συλλογισμών (περίοδος της δεύτερης παιδικής ηλικίας: 7-11 ετών)»:*

Στην περίοδο αυτή, οι νοητικές ενέργειες του παιδιού συμβαίνουν μόνο όταν υπάρχουν τα συγκεκριμένα αντικείμενα ή οι εικόνες τους. Το παιδί σε αυτή την ηλικία αναπτύσσει πολλές ικανότητες όπως το να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές, να αναγνωρίζει τη συγγένεια ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, να ταξινομεί και να συγκρίνει πράγματα, να απαριθμεί αντικείμενα, να ενώνει κομμάτια και να δημιουργεί το όλο. Στις έννοιες του χώρου που κατέχει από το προηγούμενο στάδιο, προστίθενται οι έννοιες των γωνιών, της οριζοντιότητας και των κανονικών σχημάτων. Επιπλέον το παιδί μπορεί να κατανοήσει τη χρονική σειρά των πραγμάτων, τη διαφορά ηλικίας σε έτη, καθώς επίσης και τη διατήρηση της ύλης, του βάρους και του όγκου των αντικειμένων. Τέλος, μπορεί να ερμηνεύσει τις αιτιώδεις

σχέσεις που υπάρχουν σε διάφορες ενέργειες και χαρακτηρίζεται από ικανότητα λογικών ενεργειών. (Χαραλαμπίδης, 1981)

- «*Η περίοδος της αφαιρετικής σκέψης (περίοδος της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας: 11-18 ετών)*»:

Το άτομο σε αυτή τη φάση, αρχίζει να σκέφτεται πέρα από το παρόν και αναπτύσσει την αφαιρετική σκέψη. Το παιδί στην ηλικία των 12-13 ετών μπορεί να κατανοήσει τη διατήρηση της ύλης, του βάρους και του όγκου των αντικειμένων. Μπορεί ακόμη να σκέφτεται για μία ιδιότητα, να απομονώνει τις άλλες και να μελετά πιθανές μεταβολές. Επιπλέον, προκειμένου να προβεί στη λύση ενός προβλήματος, μπορεί να κάνει υποθέσεις, να ελέγχει την πιθανότητά τους, να αποκλείει κάποιες εξ αυτών και να καταλήγει σε αυτές που είναι περισσότερο πιθανές. Τέλος, είναι σε θέση να εντοπίσει αναλογίες μεταξύ αντικειμένων, να ταξινομεί πράγματα σε ποικίλους συνδυασμούς. Στο στάδιο αυτό δηλαδή η σκέψη στηρίζεται στον υποθετικό – επαγωγικό συλλογισμό και αποκτά αυτοδυναμία. (Χαραλαμπίδης, 1981)

Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο J. Hunt, οι βασικότερες αρχές της θεωρίας του Piaget είναι οι ακόλουθες: α) Οι συνεχείς προοδευτικές μεταβολές που γίνονται κατά την πορεία της νοητικής εξέλιξης και διαγωγής του παιδιού. β) Τα στάδια εμφανίζονται το ένα μετά το άλλο με ορισμένη σειρά γ) αποτέλεσμα της δράσης του παιδιού προς το περιβάλλον του είναι ο ρυθμός της νοητικής του εξέλιξης. δ) Υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ των ιδιοτήτων της λογικής και των διαδικασιών της σκέψης. Κατά την κρίση του ίδιου ψυχολόγου, από τις βασικές αρχές προκύπτουν κάποιες συνέπειες: α) Μπορεί να οριστεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί ανάλογα με την ηλικία του. β) Μπορούν να επινοηθούν μέθοδοι με τις οποίες να διεγείρονται οι νοητικές ικανότητες του παιδιού, βάσει της διαδοχικής σειράς των σταδίων. γ) Οι επιδράσεις του περιβάλλοντος ενισχύουν τη δυνατότητα αύξησης της νοημοσύνης. δ) Η προσεκτική ανάλυση της λογικής σκέψης. (Χαραλαμπίδης, 1981)

### **1.2.5 «Το θεωρητικό πρότυπο του Guilford».**

Ο Guilford προσπάθησε να αναπτύξει μια ενιαία θεωρία, που να συνδυάζει τις επιμέρους πρωτογενείς νοητικές ικανότητες από τις οποίες θα προέκυπτε ένα ενιαίο σύστημα που ονομάζεται «δομή της νοημοσύνης». Σε αντίθεση με τον Piaget που εστίασε στα στάδια της νοητικής εξέλιξης του παιδιού, ο Guilford ενδιαφέρθηκε για τον ατομικό διαφορισμό των νοητικών ικανοτήτων. Προσπάθησε να επιβεβαιώσει και εμπειρικά το θεωρητικό του πρότυπο χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης των παραγόντων, αρχικά σε ενήλικες (1955-1959) και μετέπειτα σε μαθητές των πρώτων τάξεων του γυμνασίου (1961). Το θεωρητικό πρότυπο του Guilford εξετάζει τη

γνωστική λειτουργία ως ενιαίο σύνολο και όχι τμηματικά. Για το λόγο αυτό είναι προσφιλές σε ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Ακόμη, είχε τρεις διαστάσεις: α) τις διεργασίες, β) το υλικό, στο οποίο επενεργούν οι διεργασίες και γ) τα προϊόντα, που είναι αποτέλεσμα της επενέργειας των διεργασιών στο υλικό. Κάθε διάσταση χωρίζεται σε είδη ή κατηγορίες.

- **«Διεργασίες» :**

1. *«Η γνωστική λειτουργία ή κατανόηση»:* Η αναγνώριση των στοιχείων γνώσεων στις ποικίλλες μορφές τους, η ικανότητα της παρατήρησης, της αντίληψης, της προσοχής και ερμηνείας παραστάσεων.
2. *«Η μνήμη»:* Η δυνατότητα διατήρησης και ανάπλασης των αναπαραστάσεων
3. *«Η αποκλίνουσα σκέψη»:* Η ικανότητα πρωτοτυπίας και ευφευκτικότητας.
4. *«Η συγκλίνουσα σκέψη»:* Η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, σύγκρισης παραστάσεων και εννοιών με λογικό τρόπο, με σκοπό την εύρεση μίας και μόνο λύσης, της λογικής λύσης.
5. *«Η αξιολόγηση»:* Η ικανότητα διατύπωσης κρίσεων σχετικά με την καταλληλότητα και την επάρκεια των στοιχείων γνώσεων για την υλοποίηση ενός επιδιωκόμενου σκοπού. (Χαραλαμπίδης, 1981)

- **«Υλικό»:**

1. *«Υλικό μορφών»:* Ιδιότητες που αντιλαμβανόμαστε με την όραση, έχουν δηλαδή χρώμα, μέγεθος, σχήμα κτλ
2. *«Υλικό συμβόλων»:* Γνώσεις που προκύπτουν από σημεία ή σύμβολα (γράμματα, αριθμοί, νότες κτλ) τα οποία αποκτούν νόημα και σημασία παριστάνοντας δηλαδή άλλα πράγματα.
3. *«Υλικό σημασίας των λέξεων»:* Η σημασία που αποκτά κάθε λέξη στον γραπτό και τον προφορικό λόγο.
4. *«Υλικό διαγωγής»:* Οι φυσικές ενέργειες, οι αντιδράσεις και οι κοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου ( κοινωνική νοημοσύνη). (Χαραλαμπίδης, 1981)

- **«Προϊόντα»:**

1. «Μονάδες»: Περιγραφικά στοιχεία γνώσεων, τα οποία έχουν χαρακτήρα πράγματος.
2. «Τάξεις»: Σύνολα στοιχείων γνώσεων, τα οποία ταξινομούνται με βάση τις κοινές τους ιδιότητες.
3. «Σχέσεις»: Πρόκειται για τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών.
4. «Σύστημα»: Οργανωμένα σύνολα γνώσεων, σύμπλεγμα μερών που συνδέονται μεταξύ τους αμοιβαία.
5. «Μετασχηματισμοί»: Οι μεταβολές σε υπάρχοντα στοιχεία γνώσεων ή στη χρήση του, όπως γίνεται στην παραγωγή ιδεών.
6. «Επιπτώσεις»: Γνώσεις που έχουν τη μορφή συνεπειών και προσδοκιών.

*«Σύμφωνα με τον Guilford λοιπόν υπάρχουν 120 διαφορετικές πρωτογενείς ιδιότητες ( 5 διεργασίες x 4 υλικά x 6 προϊόντα = 120) και έχει κατασκευάσει ψυχομετρικές κλίμακες για τη μέτρηση των 60 εξ αυτών». (Χαραλαμπίδης, 1981)*

## **Κεφάλαιο 2: Η κριτική σκέψη**

### **2.1 «Τι ονομάζουμε σκέψη στην εκπαίδευση».**

Κύριος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Στο επίκεντρο λοιπόν των διδακτικών προσπαθειών κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να βρίσκεται ακριβώς αυτό. Στο σημείο αυτό προκύπτει ο προβληματισμός του τι εννοούμε με τον όρο σκέψη.

Η σκέψη είναι η διαδικασία της νόησης που λειτουργεί με πολλούς τρόπους κατά τη λύση διαφορών προβλημάτων. Στο αντικείμενο σκέψη συναντώνται οι έννοιες ψυχολογία της σκέψης και η διδακτική διαδικασία του προβληματισμού. Η πρώτη, ερευνά τη λειτουργία και τα φαινόμενα της σκέψης, ενώ η δεύτερη αξιοποιεί τη δυναμική της λειτουργία, κατά τη διάρκεια της μάθησης προκειμένου να πετύχει τους διδακτικούς σκοπούς της. (Δερβίσης, 1998)

Η σκέψη αποτελεί το μοναδικό μέσο, με το οποίο μπορεί ο κάθε άνθρωπος να έρθει αντιμέτωπος αλλά και να επιλύσει κάθε πρόβλημά του. Όταν η λύση του εκάστοτε προβλήματος δεν είναι προφανής ή δεν προκύπτει με την αξιοποίηση κάποιας εμπειρίας ή γνώσης τότε ξεκινά η ενεργοποίηση της σκέψης. Η ενεργοποίηση αυτή για τους μαθητές μεταφράζεται στο ότι θέλουν να πετύχουν κάποιο στόχο, χωρίς όμως να γνωρίζουν τον τρόπο που θα τον προσεγγίσουν. Στη διαδικασία ενεργοποίησης της σκέψης αξιοποιούνται οι κεκτημένες έως τώρα γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες ωστόσο δεν είναι πάντα αρκετές, ούτε η ύπαρξή τους αυτή καθ' αυτή και η αξιοποίησή τους σημαίνουν διαδικασία σκέψης.

Στα πλαίσια του μαθήματος συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διαμορφώνει διδακτικές καταστάσεις που προκαλούν απορία, γεγονός που κάνει τους μαθητές να σκέφτονται δημιουργικά, μεθοδικά και συστηματικά. Η δημιουργία μιας κατάστασης προβληματισμού λοιπόν από μεριάς του εκπαιδευτικού αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο παρακινεί τους μαθητές να ενεργοποιούν μεθοδικά τη σκέψη τους κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Κατά τη διαδικασία αυτή η νοημοσύνη επεξεργάζεται και αξιοποιεί κεκτημένες γνώσεις κι εμπειρίες ή γνώσεις που αποκτά ο μαθητής κατά την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Συνεπώς, για να ενεργοποιηθεί η σκέψη πρέπει να υπάρχει κάποιο κίνητρο. Το κίνητρο αυτό είναι για παράδειγμα το πρόβλημα. (Δερβίσης, 1998)

## **2.2 «Η πρόσφατη καταγωγή της κριτικής σκέψης».**

Ο όρος κριτική σκέψη δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής στα παλαιά χρόνια. Κάποιοι θεωρούσαν πως ήταν συνδεδεμένος με το διδακτικό σύγγραμμα του Max Black «Κριτική σκέψη» (1952). Σε αυτό το βιβλίο ο εν λόγω επιστήμονας προσπαθούσε να εξοικειώσει τους φοιτητές με τον όρο της Λογικής. Άλλοι πάλι συνέδεσαν τον όρο κριτική σκέψη με τη δουλειά της επιστήμονα Susan Stebbing «Σκέψη με κάποιο σκοπό». Με το έργο αυτό όμως η Susan προσπαθούσε να καταδείξει την πρακτική αξία της λογικής σκέψης. (Lipman,2006)

Σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δεδομένα διαδραμάτισε και το έργο του Monroe Beardsley «Πρακτική Λογική». Αποτέλεσε μια συνύφανση Λογικής Γραμματικής,

Δημιουργικής Γραφής και Ρητορικής. Στους Αμερικανούς επιστήμονες που το έργο τους συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συμπεριλαμβάνεται επίσης ο Josiah Royce με το έργο του «Εισαγωγή στη Λογική ανάλυση για το μάθημα της έκθεσης» (Primer of Logical Analysis for the Use of Composition Students). Όπως οι περισσότεροι που ασχολήθηκαν με την κριτική σκέψη, έτσι και ο Royce ήθελε να δείξει τη μεγάλη χρησιμότητα της Λογικής στην εκπαίδευση και είχε έντονο το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Εξέχοντα ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα κατείχε ο φιλόσοφος και ψυχολόγος John Dewey. Υπήρξε μαθητής του Charles Sanders Peirce στο πανεπιστήμιο John Hopkins τη δεκαετία του 1870. Πίστευε πως «*Τα σχολεία δεν θα μπορέσουν να είναι εντελώς ικανοποιητικά, ούτε η κοινωνία απολύτως πολιτισμένη, αν οι μαθητές δεν μνηθούν στη διερεύνηση, ούτε η κοινωνία αναλάβει τη δέσμευση στην υπηρεσία της διερεύνησης, η οποία αποτελεί την ανώτερη μέθοδο αντιμετώπισης των προβλημάτων*». Η ψυχολογική προσέγγιση του Dewey, καθώς εκτός από φιλόσοφος υπήρξε και ψυχολόγος όπως προειπώθηκε, φαίνεται στο έργο του «Πώς σκεφτόμαστε (How we think)» 1903. Στο εν λόγω βιβλίο ο Dewey κάνει τη διάκριση μεταξύ των όρων «σκέψη» και «αναστοχαστική σκέψη». Με τον όρο αναστοχαστική σκέψη αναφερόταν στην επίγνωση των αιτιών που προκαλούν τις ιδέες, στις συνθήκες κάτω από τις οποίες σκεφτόμαστε τις ιδέες και στη δύναμη της επιλογής μεταξύ διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων. Για πολλούς υποστηρικτές του κινήματος της κριτικής σκέψης, προάγγελο της κριτικής σκέψης αποτελούσε η ενασχόληση του Dewey με την αναστοχαστική σκέψη. (Lipman,2006)

Ένα άλλο έργο του Dewey μεταγενέστερα «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» εστιάζει στη σκέψη εντός της εκπαίδευσης. Στο πώς δηλαδή ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τα παιδιά να σκέφτονται, καθώς για τον Dewey «*ένα άτομο που σκέφτεται είναι εξίσου σημαντικό με μία κοινωνία που διερευνά*». (Lipman,2006)

Τη δεκαετία του 1950 έγινε ένα κίνημα προς τιμή του Dewey που ονομάστηκε «κίνημα αναστοχαστικής εκπαίδευσης» (Reflective education) με την καθοδήγηση των: Ernest Bayles, H. Gordon Hullfish, Lawrence Metcalf και άλλων. Το κίνημα αυτό δεν κατάφερε να προσφέρει αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα μπορούσαν να μεταδώσουν τη σκέψη του δασκάλου στο μαθητή. Ωστόσο, για τις παιδαγωγικές σχολές που ασχολούνται αποκλειστικά με την αναστοχαστικότητα των δασκάλων και αδιαφορούν για τον τρόπο μετάδοσης της σκέψης στο μαθητή, έχουν υιοθετήσει την προσέγγιση αυτή και αναγγέλουν πλέον ότι «*διδάσκουν την κριτική σκέψη*». (Lipman,2006)

Το 1963 ο Robert Ennis δημοσίευσε ένα άρθρο με τίτλο: «Ένας ορισμός της κριτικής σκέψης». Υπήρξε επίσης και συγγραφέας του έργου «*Η Λογική για εκπαιδευτικούς*». Μέσα από τα έργα του στόχευε να αποκτήσει λογικό κύρος η κριτική σκέψη και συνάφεια με τα εκπαιδευτικά πράγματα. Ο ορισμός που έδωσε στον όρο είναι: «*Η λογική, ορθολογική σκέψη που μας βοηθά να αποφασίζουμε τι να πιστέψουμε και να πράξουμε*». (Lipman,2006)



### 2.3 «Η εμφάνιση της άτυπης λογικής».

Κατά τη δεκαετία 1970 αυξήθηκε η ορμή του κινήματος της κριτικής σκέψης, λόγω του εγχειρήματος της «Άτυπης Λογικής». Μια ομάδα επιστημόνων της Λογικής, αναζητούσε λογική που να σχετίζεται περισσότερο με τη φυσική γλώσσα και που να μπορεί να προσαρμόζεται καλύτερα συγκριτικά με τη συμβολική ή την κλασσική λογική, ώστε να βοηθάει τους μαθητές να σκέφτονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Με αυτόν ακριβώς το στόχο έγινε ένα συνέδριο στο πανεπιστήμιου του Γουίντσορ στον Καναδά (1978), προϊόν του οποίου είναι το «Δελτίο άτυπης Λογικής (Newsletter of Informal Logic)». Στο πρώτο τεύχος ανακοινώνονταν οι αντιλήψεις της ομάδας: *«Οι αρχές και οι ιδέες μας είναι πολύ ευρείες και φιλελεύθερες και καλύπτουν όλα τα θέματα, είτε θεωρητικά, (όπως η θεωρία της λογικής πλάνης και του επιχειρήματος) είτε πρακτικά (όπως ποιός είναι ο καλύτερος τρόπος να δομηθούν συνηθισμένα επιχειρήματα), καθώς και παιδαγωγικά ερωτήματα (πώς σχεδιάζεται ένα μάθημα κριτικής σκέψης ή τι υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί)».* (Lipman,2006)

Ανάμεσα σε όσους συμμετείχαν στο συνέδριο ήταν επιστήμονες που συγκαταλέγονται στους φιλοσόφους της Άτυπης Λογικής. Ο Ralph Johnson και ο J. Anthony Blair (εκδότες του Δελτίου), οι Michael Scriven, Robert Ennis, Alex Michalos, Douglas Walton και Howard Kahane. Ανάμεσα σε αυτούς υπήρχαν και άλλοι οι οποίοι προσπάθησαν να γεφυρώσουν τις έννοιες γλωσσολογική ανάλυση και κριτική σκέψη μέσω της Άτυπης Λογικής, όπως οι Paul Grice, Stephen Toulmin, Robert Fogelin, C.L Hamblin, Rupert Crawshaw- Williams. (Lipman,2006)

Όπως οι φιλόσοφοι της Άτυπης Λογικής και οι θεωρητικοί της Ρητορικής υποστηρίζουν την κριτική σκέψη από διαφορετικές οπτικές γωνίες, έτσι οι φιλόσοφοι επικεντρώνονται στο συλλογιστικό στοιχείο της κριτικής σκέψης, ενώ όσοι δεν είναι φιλόσοφοι δίνουν έμφαση στο κομμάτι που αφορά την επίλυση προβλημάτων.

Ακόμη ένας σύνδεσμος που έχει εντοπιστεί είναι μεταξύ κριτικής σκέψης και εφαρμοσμένης φιλοσοφίας. Κάποιες εκδοχές της κριτικής σκέψης δίνουν την εντύπωση πως ίσως έπρεπε να ανήκουν στην κατηγορία της εφαρμοσμένης φιλοσοφίας. Θα μπορούσε κάτι τέτοιο να ισχύει στην παιδαγωγική προσέγγιση που είναι γνωστή ως «Φιλοσοφία για Παιδιά». Αυτό αποτελεί παράδειγμα φιλοσοφίας εφαρμοσμένης στην εκπαίδευση, που αποσκοπεί στο να παράγει μαθητές με καλές επιδόσεις συλλογισμού και κρίσης. Οι συνηθισμένες μορφές εφαρμοσμένης φιλοσοφίας αποτελούν μια παρέμβαση των φιλοσόφων που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μη φιλόσοφοι, σε αντίθεση με τη Φιλοσοφία για τα Παιδιά που είναι μια παρέμβαση που στοχεύει να κάνει τα ίδια τα παιδιά να φιλοσοφούν. (Lipman,2006)

## **2.4 «Η χρισιμότητα της κριτικής σκέψης».**

Οι άνθρωποι χρειάζονται την κριτική σκέψη για να μπορούν να αποτιμούν γνώσεις διαχωρίζοντας τες σε αδύναμες και ισχυρές. Η κριτική σκέψη μας βοηθά να αποφεύγουμε να σκεφτόμαστε μη κριτικά ή να πράττουμε αστόχαστα. Είναι ακόμη, πιο σημαντική σε αμφιλεγόμενες έννοιες ή σε αντιπαραθέσεις παρά σε ζητήματα τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά. Όσον αφορά τη γνώση και την πεποίθηση, η κριτική σκέψη διαδραματίζει ρόλο άμυνας. Προστατεύει τον άνθρωπο από το να υιοθετεί ιδέες άλλων άκριτα, του δίνει δηλαδή τη δυνατότητα να διερευνά και να οδηγείται μόνος του στη δική του αλήθεια. Η ασπίδα προστασίας του σκεπτικισμού που μπορεί να προσφέρει η κριτική σκέψη δεν είναι αδιαπέραστη σε κάθε άτομο μεμονωμένα, ωστόσο συλλογικά μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά. Η κριτική σκέψη μας βοηθά ουσιαστικά να παίρνουμε την απόφαση ποιούς ισχυρισμούς να μην υιοθετήσουμε κάθε φορά. (Lipman,2006)

## **2.5 «Η κριτική σκέψη είναι αυτο-διορθωτική».**

Η σκέψη σε ένα μεγάλο ποσοστό κινείται με τρόπο μη κριτικό. Αυτή οδηγείται από τον έναν συνειρμό στον άλλο χωρίς να αδιαφορώντας για την εκγυρότητα της ή την αλήθεια για το αν καταλήγει να μην είναι έγκυρη. Ανάμεσα σε όλα αυτά που σκεφτόμαστε συμπεριλαμβάνεται και η ίδια η σκέψη. Επομένως, αν θεωρήσουμε μεταγνώση τη σκέψη που για τη σκέψη, δεν υπάρχει απαραίτητα ταύτιση με την κριτική σκέψη.

Σύμφωνα με τον C.S Pierce, το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο της διερεύνησης είναι ότι « έχει ως στόχο να διορθώσει τα ελαττώματα των ίδιων της των διαδικασιών και να ανακαλύψει τις ίδιες της τις αδυναμίες. Συνεπώς, είναι αυτο-διορθωτική».

Εάν λοιπόν η τάξη μετατραπεί σε μία κοινότητα διερεύνησης, τα μέλη της θα αρχίσουν να αναζητούν και να διορθώνουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες ο ένας του άλλου. Έτσι, στο βαθμό που κάθε μέλος είναι σε θέση να εσωτερικεύσει τη μεθοδολογία της κοινότητας στο σύνολό της, ο καθένας μπορεί να γίνει αυτο-διορθωτικός ως προς την ίδια του τη σκέψη. (Lipman,2006)

## 2.6 «Τα χαρακτηριστικά των κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων».

Σύμφωνα με τον Robert H. Ennis όσοι είναι κριτικά σκεπτόμενοι έχουν την τάση να:

1. *«αναζητούν και να διατυπώνουν με σαφήνεια τις απόψεις τους πάνω σε μία θεωρία ή ένα ερώτημα».*
2. *«αιτιολογούν τις απόψεις τους»*
3. *«προσπαθούν να είναι καλά ενημερωμένοι για τα πράγματα»*
4. *«χρησιμοποιούν αξιόπιστες πηγές και παρατηρήσεις και να αναφέρονται σε αυτές»*
5. *«λαμβάνουν υπόψιν τη συνολική κατάσταση»*
6. *«κρατούν στο μυαλό τους το βασικό συλλογισμό από τα συμφραζόμενα»*
7. *«αναζητούν εναλλακτικές»*
8. *«έχουν διευρημένους ορίζοντες, λαμβάνοντας υπόψιν κι άλλες οπτικές γωνίες του ίδιου θέματος»*
9. *«παραμένουν στην ίδια θέση ή να αλλάζουν τη θέση τους σε ένα θέμα όταν οι αποδείξεις και οι αιτιολογήσεις είναι ανεπαρκείς»*
10. *«έχουν όση ακρίβεια απαιτεί η κάθε περίπτωση»*
11. *«απολαμβάνουν τις κριτικές τους ικανότητες»*

## **2.7 «Παρανοήσεις σχετικά με τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης».**

Παρανόηση 1<sup>η</sup> : *«Η διδασκαλία της σκέψης είναι ισοδύναμη με τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης».*

Παρανόηση 2<sup>η</sup> : *«Η αναστοχαστική διδασκαλία είναι βέβαιο ότι θα καταλήξει σε αναστοχαστική μάθηση».*

Παρανόηση 3<sup>η</sup> : *«Η διδασκαλία σχετικά με την κριτική σκέψη είναι ισοδύναμη με τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης».*

Παρανόηση 4<sup>η</sup> : *«Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης απαιτεί εξάσκηση μέσω επανάληψης στις δεξιότητες σκέψης».*

Παρανόηση 5<sup>η</sup> : *«Η διδασκαλία της λογικής σκέψης είναι ισοδύναμη με τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης».*

Παρανόηση 6<sup>η</sup> : *«Η διδασκαλία που εστιάζει στη μάθηση είναι τόσο αποτελεσματική όσο η διδασκαλία της κριτικής σκέψης».* (Lipman,2006)

## **2.8 «Οι ορισμοί της κριτικής σκέψης».**

Κατά τη τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα η κριτική σκέψη γνώρισε μια αξιοσημείωτη εξάπλωση και θεσμοποίηση σε πολλά μέρη του κόσμου της εκπαίδευσης. Όσοι σκέφτονται κριτικά συχνά περιγράφονται ως «έντονα αναλυτικοί», «σχολαστικά ακριβείς» και άλλα. Τα τελευταία χρόνια η κριτική σκέψη φαίνεται να υποδηλώνει οποιαδήποτε σκέψη η οποία όταν βρίσκει εφαρμογή σε μία πράξη

σκέψης, τείνει να την κάνει πιο αξιόπιστη. Πολλοί προσπάθησαν να την ορίσουν κατά καιρούς. Ακολουθούν κάποιοι ορισμοί εξ αυτών.

### **Κριτική σκέψη είναι:**

- *«Η λογική αναστοχαστική σκέψη με βάση την οποία αποφασίζουμε τι να πιστέψουμε ή τι να κάνουμε».* (Ennis ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που μας βοηθά να λύσουμε προβλήματα ή να πάρουμε αποφάσεις».* (Stenberg ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που διευκολύνει τη μεταβίβαση κριτικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικά αντικείμενα».* (Mc Peck ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που περιέχει δεξιότητες οι οποίες μας δίνουν δυνατότητες (όπως αρχές συλλογισμού, δεξιότητες λογικής) καθώς και δεξιότητες που είναι κοινές σε διάφορους τομείς εκπαίδευσης».* (Resnick ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη η οποία προκύπτει ή ενδέχεται να προκύψει όταν υποψιαζόμαστε ότι κάτι είναι εσφαλμένο».* (Mc Peck ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που αντιπροσωπεύει τη φιλοσοφία του χ, επειδή η φιλοσοφία του χ ιδανικά θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκμάθησης του χ».* (Mc Peck ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τα λογικά συνδετικά (logical connectives) των αγγλικών».* (Adler ο.α Lipman, 2006)
- *«Η εστίαση στις τυπικές πλευρές της σκέψης».* (Garver ο.α Lipman, 2006)
- *«Η συζήτηση πάνω σε κείμενα επιχειρηματολογίας τα οποία προέρχονται από κλασικά λογοτεχνικά έργα».* (Garver, Adler ο.α Lipman, 2006)

- *«Η σκέψη όποιου υποκινείται καταλλήλως από λόγους».* (Siegel ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που στοχεύει στην υπέρβαση των μεροληπτικών κρίσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων».* (Paul ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που έχει στόχο να μας προστατεύσει από την εξαπάτηση που μπορεί να μας επιφυλάσσουν είτε άλλοι είτε ο εαυτός μας».* (Paul ο.α Lipman, 2006)
- *«Ο αναστοχαστικός σκεπτικισμός».* (Mc Peck ο.α Lipman, 2006)
- *«Ένας σκεπτικισμός».* (Olson ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σωστή αποτίμηση δηλωτικών προτάσεων».* (Ennis ο.α Lipman, 2006)
- *«Η απόκτηση επίγνωσης της ίδιας μας της σκέψης έτσι ώστε να μπορούμε να τη μεταβιβάζουμε από οικεία σε μη οικεία πλαίσια».* (Arons ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που έχει στόχο την ενοποίηση σκέψης και πράξης».* (J.R Martin ο.α Lipman, 2006)
- *«Η ικανότητα όσων σκέφτονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, να αναπτύσσουν διανοητικά πρότυπα και να τα εφαρμόζουν στη δική τους σκέψη».* (Paul ο.α Lipman, 2006)
- *«Η σκέψη που επιχειρεί να καταλήξει σε μία κρίση μόνο αφού αξιολογήσει αντικειμενικά τις εναλλακτικές απόψεις με βάση τις όποιες διαθέσιμες ενδείξεις και επιχειρήματα».* (Hatcher ο.α Lipman, 2006)

Συμπερασματικά, στους σύγχρονους ορισμούς για την κριτική σκέψη γίνεται αντιληπτό ότι συνήθως δεν αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά της, αλλά τα αποτελέσματα που αυτή έχει. Αυτά τα αποτελέσματα τείνουν να περιορίζονται σε λύσεις και αποφάσεις. Έτσι, κάποιος συγγραφέας θεωρεί πως η κριτική σκέψη είναι οι νοητικές διαδικασίες, στρατηγικές και αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να μαθαίνουν νέες έννοιες. Κάποιος άλλος, την ορίζει ως λογική αναστοχαστική σκέψη που

εστιάζει στην απόφαση του τι να πιστέψει και τι να κάνει ένα άτομο. Οι παραπάνω ορισμοί δεν είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικοί. Τα αποτελέσματα που αναφέρονται (λύσεις, αποφάσεις, κατάκτηση εννοιών) είναι περιορισμένα και τα χαρακτηριστικά (λογική, αναστοχαστική) ασαφή. *«Η κριτική σκέψη είναι η εφαρμοσμένη σκέψη. Συνεπώς, δεν είναι απλώς μια διαδικασία – επιδιώκει τη δημιουργία ενός προϊόντος. Αυτό συνεπάγεται κάτι περισσότερο από την απλή κατανόηση. Σημαίνει την παραγωγή ενός πράγματος που λέγεται, φτιάχνεται ή γίνεται. Συνεπάγεται την εφαρμογή της γνώσης ώστε να επέλθει μια λογική αλλαγή. Το λιγότερο που μπορεί να συνιστά αυτό το προϊόν είναι μια κρίση. Το περισσότερο είναι η εφαρμογή αυτής της κρίσης».* (Lipman,2006)

## 2.9 Η κριτική διδασκαλία

*«Ως κριτική διδασκαλία χαρακτηρίζουμε κάθε μορφή ωριαίας διδασκαλίας η οποία εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων του περιεχομένου της διδασκαλίας, και τους παρέχει τη δυνατότητα, μέσα από την ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών ανωτέρου επιπέδου, να διατυπώνουν τα συμπεράσματα της επεξεργασίας με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων ερμηνείας της πραγματικότητας».* (Ματσαγγούρας, 1998)

Η κριτική διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Έτσι, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να απελευθερωθεί από την καθοδήγηση του διδάσκοντα και επιπλέον δημιουργούνται οι απαραίτητες συνθήκες προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι πνευματικές δυνάμεις των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 1998)

Σύμφωνα με τον Shor (1985), τα χαρακτηριστικά της κριτικής διδασκαλίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, δημιουργούν και ένα ανάλογο πλαίσιο. Έτσι, από τον συνδυασμό χαρακτηριστικών και πλαισίου προκύπτουν τα εξής στοιχεία: ο διάλογος και η διαλεκτική επικοινωνία, τα οποία καθιστούν το πλαίσιο επικοινωνίας δημοκρατικό και καταργούν την ιεραρχική κοινωνία, η «κριτική συνειδητοποίηση» που αναπτύσσεται μέσω της καθιέρωσης διαδικασιών αυτοδιερεύνησης και συλλογικής διερεύνησης, η «αλληλουχική ανάπτυξη δεξιοτήτων» μέσα σε ένα πλαίσιο ενοποίησης διδακτικού περιεχομένου με την εμπειρία των μαθητών και τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και τέλος η αναδιάρθρωση των οργανωτικών δομών της παραδοσιακής τάξης και η διάταξη της σχολικής αίθουσας που προκύπτουν από τη συλλογική εργασία των μαθητών σε οργανωμένες ομάδες. Η κριτική διδασκαλία λοιπόν, διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες μορφές διδασκαλίας καθώς αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη μορφή της γνώσης, τη διδακτική διαδικασία και τα χαρακτηριστικά του μορφωμένου ανθρώπου, η δημιουργία του οποίου αποτελεί κύρια επιδίωξη της εκπαίδευσης. (Ματσαγγούρας, 1998)

Πιο αναλυτικά, η κριτική διδασκαλία θεωρεί πως αποτέλεσμα της ανθρώπινης σκέψης είναι το περιεχόμενο, η μορφή, ο τρόπος οργάνωσης και οι εφαρμογές της γνώσης. Δε θεωρεί δηλαδή τη γνώση ως μία αντικειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας, αλλά ως σχήματα που κατασκευάζει και αξιοποιεί το μυαλό μας προσπαθώντας να ερμηνεύσει τι εμπειρίες που το κατακλύζουν (Postman, 1975). Για το λόγο αυτό η κριτική διδασκαλία εστιάζει στη διεργασία της σκέψης και διδάσκει με τρόπο συστηματικό τις γνωστικές διεργασίες συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και αξιολόγησης των δεδομένων της γνώσης. Έτσι, η κριτική διδασκαλία ξεφεύγει από την απλή πληροφόρηση, και μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η διατύπωση ορισμών, η επαλήθευση υποθέσεων, ο σχηματισμός εννοιών, γενικεύσεων και σχημάτων, η ταξιμόηση και άλλα, επιδιώκει την ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας. Το περιεχόμενο καθώς και η διαδικασία που απαιτείται για να αποκτήσει το άτομο την πολύπλευρη αυτή γνώση, το καθιστούν ικανό να θεωρεί κριτική το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, να κατανοεί τουα άλλους αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό και να ρυθμίζει με γνώμονα λογικά και ηθικά κριτήρια την καθημερινή του ζωή. Είναι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο που ξεχωρίζει για την ικανότητα επεξεργασίας δεδομένων και όχι τόσο για την κεκτημένη του γνώση, σύμφωνα με το πρότυπο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Στοιχεία επεξεργασίας αποτελούν οι διδαδικασίες επιλογής, οργάνωσης, ανάλυσης, αξιολόγησης και αμφισβήτησης των δεδομένων που χαρακτηρίζουν την κριτική διδασκαλία. Ο συσχετισμός του μαθητή με τους άλλους παράγοντες της διδασκαλίας που προκύπτουν από την κριτική διδασκαλία, υποδηλώνει εμπιστοσύνη στις ικανότητες και συνατότητες του μαθητή, σεβασμό της προσωπικότητάς του και αναδεικνύει τη λογική βάση της διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας, 1998)

Η κριτική διδασκαλία δεν εξαρτάται μόνο από τη διερευνητική σχέση του μαθητή με το αντικείμενο, αλλά και από το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, κλείνοντας, η κριτική διδασκαλία περιλαμβάνει διεργασίες επεξεργασίας των δεδομένων που ενεργοποιούν τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των μαθητών, αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία, οργανώνει το μάθημα μέσα από έννοιες, γενικεύσεις, σχέσεις και ερμηνευτικά σχήματα που σχετίζονται με τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και συμπεριφοράς, αναφορικά με το περιεχόμενο και εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής μέσα σε πνεύμα πειραματισμού, στήριξης και επιλογής στοιχείων της διδασκαλίας, αναφορικά με το διδακτικό πλαίσιο. (Ματσαγγούρας, 1998)

Όλα αυτά τα στοιχεία δηλώνουν πως η κριτική διδασκαλία συμβαδίζει με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης και τη φύση της γνώσης. Αυτό συμβαίνει καθώς κάνει πραγματικότητα την αποστολή του σχολείου, αφού συμβάλλει στην πολιδιάστατη ανάπτυξη των μαθητών, την οποία οι παιδαγωγοί της εποχής μας θεωρούν ως μία από τις βασικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης. Η πολυδιάστατη ανάπτυξη του μαθητή τον καθιστά ικανό να αυξάνει σταδιακά τον έλεγχο πάνω στις γνώσεις του και στις μαθησιακές του εμπειρίες και να τις αντιμετωπίζει αξιοποιώντας τις κριτικές του ικανότητες. (Ματσαγγούρας, 1998)



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Η πρακτική εφαρμογή της καλλιέργειας κριτικής σκέψης στο νηπιαγωγείο.

### 3.1 Εισαγωγή

Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017 υλοποιήθηκε ένα οργανωμένο διδακτικό πρόγραμμα δύο εβδομάδων στο νηπιαγωγείο. Ορισμένες από τις οργανωμένες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών. Η πρακτική άσκηση πραγματοποιήθηκε στο 3<sup>ο</sup> Κλασσικό Νηπιαγωγείο Φλώρινας. Παρακάτω αναγράφονται αναλυτικά οι οργανωμένες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των παιδιών καθώς και η ανταπόκριση που υπήρξε από πλευράς των παιδιών

### 3.2 Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1<sup>Η</sup> :

Η πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε ήταν μια εισαγωγική δραστηριότητα συζήτησης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορούσε τους κανόνες που υπήρχαν στην τάξη και στην παρεούλα. Για αρχή λοιπόν ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν εάν υπάρχουν κάποιοι κανόνες στην τάξη και η απάντησή τους ήταν θετική. Στην συνέχεια, τους ρώτησα αν πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχουν κανόνες στην τάξη και έδωσα χρόνο σε κάθε παιδί ξεχωριστά να πεί τη γνώμη του και εν συνεχεία να την αιτιολογήσει. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών υποστήριξε πως πρέπει να υπάρχουν οι κανόνες, ενώ δύο από τα παιδιά πίστευαν πως δεν πρέπει να υπάρχουν. Οι αιτιολογήσεις των παιδιών ήταν οι εξής:

Χ (κορίτσι): *«Οι κανόνες υπάρχουν παντού γιατί αυτό είναι το σωστό».*

Σ (αγόρι): *«Πρέπει να υπάρχουν κανόνες για να μην γίνεται χαμός στην τάξη».*

Φ (κορίτσι): *«Πρέπει να υπάρχουν κανόνες γιατί το λέει η κυρία».*

Β (αγόρι): *«Δεν μου αρέσουν οι κανόνες γιατί δεν μπορώ να κάνω ό,τι θέλω».*

Θ (κορίτσι): *«Πρέπει να υπάρχουν οι κανόνες γιατί μας παίρνουν τα παιχνίδια μας και μετά δεν μπορούμε να βρούμε».*

Ι (κορίτσι): *« Πρέπει να υπάρχουν κανόνες για να είμαστε καθαροί και να μην χάνουμε τα παιχνίδια μας και τα παζλ».*

Χ (αγόρι): *«Πρέπει να υπάρχουν κανόνες γιατί μια φορά έχασα το αμαξάκι μου».*

Σ (κορίτσι): *« Πρέπει να έχουμε κανόνες γιατί δεν γίνεται να μπαίνουμε όλοι μαζί στο κουκλόσπιτο και να μαγειρεύουμε».*

Φ (αγόρι): *« Άμα δεν έχουμε κανόνες μας κλέβουν τη σειρά στον υπολογιστή και δεν προλαβαίνουμε να παίζουμε γιατί μετά έχουμε μάθημα».*

Σ (αγόρι): *«Να έχουμε για να μην μιλάμε όλοι μαζί και κάνουμε φασαρία στο μάθημα και μας κάνουν παρατήρηση».*

Θ (αγόρι): *«Να μην έχουμε για να μην κάνουμε συνέχεια μάθημα και να παίζουμε με τα αυτοκίνητα και τα τουβλάκια».*

Ε (κορίτσι): *« Πρέπει να έχουμε γιατί μια φορά που δεν κάναμε σειρά για να πλύνουμε τα χέρια ο τάδε με χτύπησε γιατί έτρχε πρώτος και μου πήρε τη σειρά».*

Σ (αγόρι): *« Μια φορά παίζανε με τη μπάλα στην τάξη και εμένα μου χαλάσανε τη χειροτεχνία και δεν πρέπει να παίζουμε με τη μπάλα στην τάξη λέει η κυρία γιατί μπορεί να χτυπήσουμε».*

Α (κορίτσι): *« Να έχουμε γιατί μια φορά μου πήρανε τα φρούτα και δεν μπορούσα να παίξω μανάβικο» .*

Μ (κορίτσι): *«Πρέπει να έχουμε για να μην μας κλέβουν τη σειρά».*

Γ (αγόρι): *«Να έχουμε για να μην μαλώνουμε για τον υπολογιστή».*

Α (αγόρι): *«Πρέπει να έχουμε κανόνες για να μην μπορούνε να μας χτυπάνε οι άλλοι».*

Στη συνέχεια, ζήτησα από τα παιδιά να μου πούνε κάποιους από τους κανόνες που υπάρχουν στην τάξη. Οι κανόνες που ακούστηκαν ήταν:

1. Να σηκώνουμε το χέρι για να πάρουμε το λόγο στην παρεούλα.
2. Να μην χτυπάμε τα άλλα παιδιά.
3. Να βάζουμε στη σωστή θέση τα πράγματα μετά το παιχνίδι στις γωνιές.
4. Να κάνουμε σειρά για να πλύνουμε τα χέρια πριν το φαγητό.

5. Να μην πετάμε σκουπίδια στην τάξη.

Έπειτα, αναλύσαμε γιατί είναι σημαντικός καθένας από τους κανόνες που προαναφέρθηκαν. Ζήτησα λοιπόν από τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους.

Σχετικά με τον 1<sup>ο</sup> κανόνα (να σηκώνουμε χέρι για να πάρουμε το λόγο στην παρευούλα), οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι εξής:

Χ (κορίτσι): « Γιατί δεν κάνει να φωνάζουμε και να κάνουμε φασαρία».

Σ (αγόρι): «Γιατί άμα μιλάμε όλοι μαζί δεν μπορούμε να κάνουμε μάθημα».

Φ (κορίτσι): « Για να μπορούμε να μιλάμε όλοι».

Β (αγόρι): « Για να έχουμε ησυχία και να ακούμε την κυρία».

Θ (κορίτσι): « Γιατί όταν μιλάμε όλοι μαζί δεν καταλαβαίνουμε τίποτα».

Οι απαντήσεις των υπόλοιπων παιδιών ήταν ίδιες ή παρόμοιες με τις προαναφερθείσες. Συγκεκριμένα, τα υπόλοιπα παιδιά είτε έλεγαν πως συμφωνούν, είτε επαναλάμβαναν με άλλα λόγια όσα έλεγε το προηγούμενο παιδί που είχε το λόγο.

Σχετικά με τον 2<sup>ο</sup> κανόνα (να μην χτυπάμε τα άλλα παιδιά) οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι εξής:

Ι (κορίτσι): « Δεν πρέπει να χτυπάμε τους άλλους γιατί πονάει».

Χ (αγόρι): « Δεν κάνει να χτυπάμε κανέναν γιατί δεν είναι σωστό».

Γ (αγόρι): « Πρέπει να χτυπάμε μόνο όταν κάνουν κάτι πολύ κακό».

Θ (κορίτσι): « Δεν είναι σωστό να χτυπάμε γιατί εμένα δε μου αρέσει να με χτυπάνε».

Σ (αγόρι): « Στην τηλεόραση χτυπάνε τους κακούς και εμείς μόνο τους κακούς χτυπάμε».

Φ (κορίτσι) : « Και μένα μια φορά με χτύπησε ο μπαμπάς γιατί έκανα αταξίες αλλά δεν το ξανάκανα γιατί πόνεσα και δεν μου άρεσε».

Οι υπόλοιπες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά ήταν παρόμοιες με αυτές που ειπώθηκαν παραπάνω. (Στο τέλος της συζήτησης όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι δεν πρέπει να χτυπάμε τους άλλους, ακόμα κι όσα είχαν αντίθετη άποψη στην αρχή).

Σχετικά με τον 3<sup>ο</sup> κανόνα (Να βάζουμε στη σωστή θέση τα πράγματα μετά το παιχνίδι στις γωνιές) οι απόψεις των παιδιών ήταν οι ακόλουθες:

Σ (αγόρι): « Πρέπει να συμμαζεύουμε για να είναι καθαρή η τάξη».

Χ (αγόρι): « Πρέπει να καθαρίζουμε για να προλαβαίνουμε να κάνουμε μάθημα».

Θ (κορίτσι): « Πρέπει να μαζεύουμε για να μην χάνουμε τις κούκλες και τα στέμματα».

Σ (αγόρι): « Πρέπει να τα βάζουμε στα κουτιά για να μπορούμε να ξαναπαίζουμε».

Μ (κορίτσι): « Πρέπει να μαζεύουμε για να μην μας μαλώνει η κυρία».

Τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν με παρόμοιο τρόπο.

Σχετικά με τον 4<sup>ο</sup> κανόνα (Να κάνουμε σειρά για να πλύνουμε τα χέρια πριν το φαγητό), ακούστηκαν τα εξής από τα παιδιά:

Θ (κορίτσι): «Πρέπει να κάνουμε σειρά για να μην τρέχουμε και χτυπάμε».

Σ (αγόρι): «Πρέπει να κάνουμε γραμμή για να μην μας κλέβουν τη σειρά».

Β (αγόρι): «Εγώ θέλω να μπαίνω πρώτος στη σειρά αλλά οι άλλοι προλαβαίνουν, δεν θέλω να έχουμε σειρές για να τρέχω και να προλαβαίνω εγώ».

Φ (κορίτσι): « Άμα δεν κάνουμε σειρές τα αγόρια θα τρέχουν και εμείς θα είμαστε πάντα στο τέλος».

Και τα υπόλοιπα παιδιά ήταν σύμφωνα με τις παραπάνω αιτιολογήσεις εκτός από αυτή που είναι αντίθετη προς το συγκεκριμένο κανόνα.

Σχετικά με τον 5<sup>ο</sup> κανόνα (να μην πετάμε σκουπίδια στην τάξη), όλα τα παιδιά συμφώνησαν πως πρέπει να τηρείται ο κανόνας αυτός για να διατηρείται καθαρή η τάξη και να μπορούν να παίζουν χωρίς να λερώνονται.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά εξέφρασαν το καθένα την προσωπική του άποψη σχετικά με τους κανόνες της τάξης και ήταν σε θέση να την αιτιολογήσουν. Οι περισσότερες απόψεις ήταν από βιωματικές εμπειρίες και από όσα

ακούν από τους μεγαλύτερους, ωστόσο το γεγονός ότι μπόρεσαν και στήριξαν τις απόψεις τους με κάποια αιτιολόγηση προκύπτει από κριτική σκέψη.

## **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2<sup>Η</sup> :**

Η δεύτερη δραστηριότητα για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης ήταν η ακόλουθη: Στις 17 Νοέμβρη, ημέρα του πολυτεχνίου, ξεκινήσαμε τη γιορτή κάνοντας μια συζήτηση με τα παιδιά αναφορικά με τον όρο ελευθερία. Ζήτησα συγκεκριμένα από κάθε παιδί ξεχωριστά να μου πεί πώς αντιλαμβάνεται τον όρο αυτό, αν γνωρίζουν δηλαδή τι σημαίνει και αν πιστεύουν πως έχει θετική υπόσταση. Και τέλος όλα τα παιδιά σε συνεργασία σύμφωνα με αυτά που πίστευαν, έδωσαν έναν ορισμό για την ελευθερία τον οποίο καταγράψαμε σε ένα χαρτόνι. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των παιδιών και ο διάλογος που ακολούθησε ήταν οι εξής:

- Σ (αγόρι): *« Ελεύθεροι είναι αυτοί που δεν είναι στη φυλακή».*
- (Δική μου ερώτηση): *«Γιατι; Τι είναι αυτό που δεν μπορούν κάνουν όσοι είναι στη φυλακή;»*
- Σ (αγόρι): *« Δεν μπορούν να βγούν έξω και να φύγουν»*
- (Δική μου ερώτηση): *« Εμείς που είμαστε έξω τι μπορούμε να κάνουμε;»*
- Φ (κορίτσι): *«Μπορούμε να παίζουμε με τα άλλα παιδάκια μπάλα και κούκλες και κυνηγητό».*
- (Δική μου ερώτηση): *« Τι άλλο μπορούμε να κάνουμε;»*
- Θ (κορίτσι): *« Να πηγαίνουμε βόλτα με τη μαμά και το μπαμπά και το μικρό μου το αδερφάκι στα μαγαζιά και στο πάρκο».*
- Χ (αγόρι): *« Μπορούμε να πηγαίνουμε στο σχολείο και να βλέπουμε τους φίλους μας και να κάνουμε μάθημα».*
- Β (αγόρι): *« Και μπορούμε να πάμε στο μαγαζί με τα αμαξάκια και να τα παίρνουμε για να παίζουμε στο σπίτι».*
- (Δική μου ερώτηση): *« Μπορούμε να κάνουμε ταξίδια;»*
- Σ (αγόρι): *«Ναι μπορούμε να πάμε τα Χριστούγεννα και το Πάσχα στο χωρίο στον παππού και στη γιαγιά για να μας προσέχουν».*

- Γ (αγόρι): « Και μπορούμε να πάμε και διακοπές και να κάνουμε μπάνιο στη θάλασσα το καλοκαίρι και να κάνουμε κάστρο από το χώμα μεγάλο».
- (Δική μου ερώτηση): « Μπορούμε να ακούμε τραγούδια; Να χορεύουμε; Να κάνουμε ποδήλατο; Να ζωγραφίζουμε; Να πηγαίνουμε στο θέατρο; Να διαβάζουμε παραμύθια;»
- (Παιδιά): « Ναι »
- (Δική μου ερώτηση): « Άρα εμείς είμαστε ελεύθεροι;»
- (Παιδιά): « Ναι »
- (Δική μου ερώτηση): « Άρα εμείς που είμαστε ελεύθεροι τι μπορούμε να κάνουμε με λίγα λόγια;»
- Σ (αγόρι): « Μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε».
- (Δική μου ερώτηση): « Αφού μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε μπορούμε για παράδειγμα να χτυπάμε του; άλλους;»
- Χ (αγόρι): « Όχι δεν μπορούμε».
- (Δική μου ερώτηση ) : « Για ποιό λόγο δεν μπορούμε;»
- Χ (αγόρι): « Γιατί είναι κανόνας της τάξης»
- (Δική μου ερώτηση): « Δηλαδή έξω από την τάξη μπορούμε να το κάνουμε;»
- (Παιδιά) : « Όχι, δεν μπορούμε»
- (Δική μου ερώτηση): « Για ποιό λόγο»
- Φ (κορίτσι): « Γιατί είναι κακό να χτυπάμε και πονάει και δεν μας αρέσει γιατί πονάμε».
- (Δική μου ερώτηση) : « Άρα αφού δεν μας αρέσει να μας χτυπάνε πρέπει εμείς να χτυπάμε;»
- (Παιδιά): «Όχι»
- (Δική μου ερώτηση) : «Επομένως μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε εκτός από τι;»
- Φ (αγόρι) « Εκτός από το να χτυπάμε και να κάνουμε κακά πράγματα που δεν μας αρέσουν».
- (Δική μου ερώτηση): «Άρα η ελευθερία είναι κάτι καλό ή κάτι κακό;»
- (Παιδιά) : « Είναι καλό»

Έπειτα, διαμορφώσαμε το χαρτόνι με τις ιδέες των παιδιών για την ελευθερία και το καρφίτσώσαμε στον πίνακα ανακοινώσεων που υπάρχει στη γωνιά της παρεούλας.

Και σε αυτή την δραστηριότητα παρατηρούμε ότι τα παιδιά λένε τι πιστεύουν και είναι σε θέση να το αιτιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν πάνω στις απόψεις τους. Επομένως και εδώ βλέπουμε πως αξιοποιούν την κριτική τους ικανότητα.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3<sup>Η</sup> :

Η τρίτη δραστηριότητα που αποσκοπούσε στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών έγινε στα πλαίσια του διδακτικού πλάνου που είχε προγραμματιστεί το οποίο είχε ως βασικό θέμα τα μέσα μεταφοράς και την κυκλοφοριακή αγωγή. Αφού είχαμε ήδη μελετήσει τα μέσα μεταφοράς και αναφερθήκαμε σε κάποια σημεία της κυκλοφοριακής αγωγής, ρώτησα τα παιδιά με ποιό τρόπο πιστεύουν πως μπορούμε να μάθουμε περισσότερα πράγματα αναφορικά με το πώς να περνάμε με ασφάλεια το δρόμο και πώς να ξεχωρίζουμε τις πινακίδες που υπάρχουν σε αυτόν. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι εξής: ( από την τηλεόραση, από τον υπολογιστή, αν ρωτήσουμε τους γονείς, ο τροχομόμος). Στην συνέχεια, τους ρώτησα πως μπορούμε να πούμε στη σχολική τροχονόμο να έρθει στην τάξη για να μας μιλήσει. Τα παιδιά απάντησαν ως εξής: ( να την φωνάξουμε, να της πεί η κυρία να έρθει, να πούμε στους γονείς να της το πούνε, να της στείλουμε γράμμα). Έπειτα, τους ρώτησα πως λέγεται το γράμμα που στέλνουμε σε κάποιον που θέλουμε να τον καλέσουμε κάπου και τα παιδιά γνώριζαν πως λέγεται πρόσκληση. Ακολούθως, ρώτησα τα παιδιά σε ποιές άλλες περιπτώσεις στέλνουμε πρόσκληση. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν τα γενέθλια και ένα παιδί ανέφερε και το προσκλητήριο του γάμου. Μετά συζητήσαμε για το τι πρέπει να αναγράφεται πάνω σε μία πρόσκληση και έτσι «έβαλα τα παιδιά στη θέση του προσκεκλημένου» ζητώντας του να μου πουν τι πρέπει να ξέρουν για να πάνε σε ένα πάρτι που κάνει κάποιος συμμαθητής τους. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν:

- Θ (κορίτσι) : « Πρέπει να ξέρουμε αν είναι κοντά στο σπίτι για να πάω στη μαμά να με πάει».
- Σ (αγόρι) : « Που είναι το σπίτι»
- (Δική μου ερώτηση): «Μπορείτε να πάτε στο πάρτι όποια μέρα θέλετε;»
- Φ (κορίτσι): « Όχι δεν έχει κάθε μέρα πάρτι».
- (Δική μου ερώτηση): « Άρα η πρόσκληση πρέπει να γράφει τη μέρα που θα γίνει το πάρτι;»

- (Παιδιά): « *Ναι*»
- (Δική μου ερώτηση): « *Και μπορείτε να πάτε ό,τι ώρα θέλετε εκείνη τη μέρα;*»
- Σ (αγόρι): « *Όχι γράφει και την ώρα στο γράμμα γιατί το πάρτι δεν γίνεται το πρωί γιατί έχουμε σχολείο*».

Επομένως σύμφωνα με τα παιδιά και στη δική μας πρόσκληση έπρεπε να αναφέρουμε τον τόπο, τον χρόνο και την ώρα. Στην συνέχεια είπα στα παιδιά πως τα ίδια γνώριζαν πως θα πάνε σε πάρτι, αλλά η τροχονόμος πώς θα ξέρει ότι θέλουμε να μας μιλήσει; Τα παιδιά λοιπόν μου πρότειναν να της γράψουμε ότι θέλουμε να έρθει για να μάθουμε για τα σήματα και τα αυτοκίνητα. Έτσι, στην πορεία ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν το καθένα ξεχωριστά τι θα ήθελε να ρωτήσει την τροχονόμο όταν έρθει. Και έλαβα τις παρακάτω απαντήσεις:

Θ (κορίτσι): « *Μπορούμε να βγαίνουμε στο δρόμο όταν κάνουμε ποδήλατο;*»

Μ (κορίτσι): « *Όταν κουνάτε τα χέρια σας τι σημαίνει;*»

Σ (αγόρι): « *Γιατί έγινες τροχονόμος;*»

Β (αγόρι): « *Γιατί έχει τόσες πολλές ταμπέλες στο δρόμο;*»

Χ (αγόρι): « *Δεν μπορούμε να περπατάμε στο δρόμο;*»

Φ (κορίτσι): « *Γιατί το φανάρι έχει και πορτοκαλί; Αφού η μαμά σταματάει στο κόκκινο και προχωράει στο πράσινο στο πορτοκαλί δεν κάνει τίποτα έπρεπε να υπάρχει μόνο κόκκινο και πράσινο*»

Σ (αγόρι): « *Αφού εμείς προχωράμε και δεν έχουμε αμάξι γιατί έχουμε φανάρι;*»

Φ (αγόρι): « *Δουλένετε και το βράδυ;*»

Μ (κορίτσι): « *Άμα χτυπήσουν τα αμάξια τι θα κάνετε;*»

Σ (αγόρι) : « *Εγώ κάθομαι πίσω στο αυτοκίνητο και η μαμά λέει να φοράω ζώνη και γω γιατί;*»

Γ (αγόρι): « *Γιατί εμένα ο μπαμπάς μου λέει να περνάμε μόνο από τις γραμμές και οι άλλοι δεν περνάνε από τις γραμμές;*»

Ι (κορίτσι): « *Γιατί έχει νούμερα στις ταμπέλες;*»

Θ (αγόρι): « *Γιατί τα φανάρια τα λένε Σταμάτη και Γρηγόρη;*»



Χ (κορίτσι): « Εσείς που βγαίνετε στο δρόμο δεν σας έχει χτυπήσει αμάξι;»

Σ (αγόρι): « Για να γίνω τροχονόμος που πρέπει να πάω να το μάθω;»

Σ (αγόρι): «Η στολή φωσφορίζει και στο σκοτάδι για να σας βλέπουν;»

Δ (αγόρι): « Εσείς δεν τσακώνεστε με αυτούς που τρέχουνε; γιατί έτσι βλέπω στην τηλεόραση».

Αφού ολοκλήρωσαν τα παιδιά τις ερωτήσεις που ήθελαν να απευθύνουν στη σχολική τροχονόμο, ξεκινήσαμε να διαμορφώνουμε ομαδικά την πρόσκληση που θα της στέλναμε προκειμένου να έρθει και να μας επισκευτεί στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά μπόρεσαν να προσαρμόσουν τις ερωτήσεις του ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθυνόταν η πρόσκληση. Για να γίνει κάτι τέτοιο απαραίτητη και εδώ είναι η ύπαρξη κριτικής σκέψης.

Συμπερασματικά, με την εφαρμογή των τριών αυτών δραστηριοτήτων που σκοπό τους είχαν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά παρά τη μικρή τους ηλικία, βρίσκονταν σε θέση να εκφράσουν μία ολοκληρωμένη σκέψη και κρίση, να την αιτιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτή. Επομένως, ένας τέτοιος σκοπός μπορεί να έχει ρεαλιστική υπόσταση και να βρεί πρακτική εφαρμογή ακόμη και σε αυτές τις ηλικίες, στην τάξη του νηπιαγωγείου.

## **ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **Παρατηρήσεις:**

Παρατηρούμε πως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί ήδη από το νηπιαγωγείο. Μέριμνα λοιπόν πολλών εκπαιδευτικών σήμερα είναι η υλοποίηση αυτού του σκοπού. Για το λόγο αυτό παρατίθενται

παρακάτω ορισμένες οργανωμένες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο.

Ως οργανωμένη δραστηριότητα που αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να θεωρηθεί η δημιουργία από πλευράς του εκπαιδευτικού μιας κατάστασης προβληματισμού. Να δημιουργήσει δηλαδή ο ίδιος ένα πρόβλημα και στη συνέχεια να ζητήσει από τα παιδιά να βρουν τη λύση στο πρόβλημα αυτό.

### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

Για παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να ασχοληθεί με το θέμα ζώα. Φέρνει λοιπόν στην αίθουσα του νηπιαγωγείου ή στην αυλή μια χελώνα. Τα παιδιά μόλις εισέλθουν στο νηπιαγωγείο έρχονται αντιμέτωπα με το πρόβλημα. Από εκείνο το σημείο και μετά ο εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις προς τα παιδιά ώστε να βρεθεί μία λύση στο πρόβλημα.

Παραδείγματα ερωτήσεων:

- Πώς βρέθηκε η χελώνα στην τάξη;
- Ήρθε μόνη της ή την έφερε κάποιος εδώ;
- Κανονικά που ζούν οι χελώνες;
- Μπορούμε εμείς να την κρατήσουμε ή πρέπει να την επιστρέψουμε στο περιβάλλον που ζει;
- Θα μπορούσαμε να την πάρουμε στο σπίτι;
- Η χελώνα είναι κατοικίδιο ζώο;
- Ποιά είναι τα κατοικίδια ζώα;
- Ποιά άλλα ζώα είναι σαν τη χελώνα;
- Επομένως τί είναι αυτό που πρέπει να κάνουμε στην συγκεκριμένη περίπτωση;

Έστω ότι ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να ασχοληθεί με το θέμα του ρατσισμού και της δραφορετικότητας.

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> :**

Συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός τα παιδιά στη γωνιά του κουκλοθέατρου. Στη συνέχεια, «στήνει» ένα διάλογο ανάμεσα σε δύο κούκλες. Ο διάλογος αυτός έχει ως εξής:

- Κούκλα 1<sup>η</sup> : « Εγώ είμαι από την Αφρική και ήρθα από πολύ μικρός εδώ με τους γονείς μου γιατί η μητέρα μου είναι Ελληνίδα και γιατί εδώ οι συνθήκες είναι καλύτερες. Όμως τα παιδιά στην τάξη δεν θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μου και κάθομαι συνέχεια μόνος μου».
- Κούκλα 2<sup>η</sup> : « Εμείς είμαστε όλοι φίλοι στο σχολείο και αυτός ήρθε μετά. Και δεν θέλουμε να τον κάνουμε φίλο γιατί δεν είναι σαν και εμάς. Δεν καταλαβαίνουμε πολλές φορές τι λέει και πηγαίνει συνέχεια και κάθεται με την κυρία».
- Κούκλα 1<sup>η</sup> : « Όχι διαφωνώ! Πηγαίνω στην κυρία γιατί τα άλλα παιδιά δεν θέλουν να παίζω μαζί τους. Και είμαι ίδιος δεν είμαι διαφορετικός. Μπορεί να έχω άλλο χρώμα, μπορεί να μη μιλάω την ίδια γλώσσα μαζί τους, όμως είμαι κι εγώ παιδί, σαν όλα τα άλλα παιδιά της τάξης. Θέλω να παίζω με τα παιχνίδια, να τρέχω στο διάλειμμα, να έχω φίλους και να κάνω μάθημα. Και τα μήλα έχουν διαφορετικό χρώμα μεταξύ τους, άλλα είναι κόκκινα, άλλα κίτρινα κι άλλα πράσινα, όμως αν τα κόψεις και τα δείς από μέσα θα αντιληφθείς ότι είναι ίδια...».

Και ο διάλογος συνεχίζεται με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα από τη μία και την άλλη πλευρά. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Τα ρωτά: με ποιά από τις δύο απόψεις συμφωνούν και γιατί, τι θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση του παιδιού που είναι από άλλη χώρα, τι θα κάναμε εμείς αν ερχόταν στην τάξη μας ένα παιδί από άλλη χώρα, πως θα του φερόμασταν, με ποιούς τρόπους θα προσπαθούσαμε να το ενσωματώσουμε με το υπόλοιπο σύνολο κ.ο.κ

## **Συμπεράσματα:**

Κλείνοντας, η κριτική σκέψη είναι μιας ζωτικής σημασίας δεξιότητα, μια διαδικασία συνεχούς αμφισβήτησης, εξέτασης και ανάλυσης καταστάσεων, θεμάτων, προβλημάτων και πληροφοριών κάθε είδους από κάθε οπτική γωνία. Αυτό οδηγεί σε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική θέαση των πραγμάτων γύρω μας, αυξάνοντας την πιθανότητα για ακριβείς ερμηνείες των πληροφοριών που εισπράττουμε και επίλυσης των προβλημάτων που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε. Η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από ανθρώπους που χαρακτηρίζονται από κριτικό πνεύμα, που είναι σε θέση να αντιληφθούν και να αντισταθούν στην όποια απόπειρα χειραγώγησης ή παραπληροφόρησης τους.

Η εκπαίδευση είναι σε θέση να οξύνει την ικανότητα αυτή στα παιδιά από πολύ μικρές ηλικίες. Η δυνατότητα καλλιέργειάς της και η πεποίθηση ότι αυτή μπορεί να διδαχθεί έχει επιβεβαιωθεί και ερευνητικά. Ο παιδαγωγός λοιπόν γνωρίζοντας τις

ιδιαιτερότητες των μαθητών του πρέπει να οργανώνει τη διδασκαλία των μαθημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις προβληματισμού, να ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώνουν κρίσεις και αξιολογήσεις βασιζόμενοι σε επιχειρήματα και να προκαλούν στις αξιολογήσεις που κάνουν διατύπωση κριτικής επιχειρηματολογίας απέναντι σε θέσεις τρίτων και απέναντι σε κοινωνικά γεγονότα.

Στην παρούσα εργασία αφού αναφερθήκαμε στις νοητικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά και σε ένα θεωρητικό και η ιστορικό πλαίσιο για την κριτική σκέψη, είδαμε την πρακτική εφαρμογή που μπορεί να έχει η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Για να κλείσουμε λοιπόν αυτόν τον κύκλο αναφορικά με την κριτική σκέψη παραθέτουμε ορισμένα γνωμικά που σχετίζονται με αυτή:

« Ό,τι ελπίζουμε να κάνουμε με ευκολία, πρέπει πρώτα να μάθουμε να το κάνουμε με συνέπεια». ( Samuel Johnson)

« Αν νομίζεις πως η εκπαίδευση είναι ακριβή, δοκίμασε την αμάθεια». ( Derek Bok)

« Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους νέους να εκπαιδεύουν τον εαυτό τους μέσα από τη ζωή». (Robert Maynard Hutchins)

« Πολύ συχνά δίνουμε στα παιδιά απαντήσεις να θυμούνται, παρά προβλήματα να λύσουν». (Roger Lewin)

«Τα λάθη είναι ένα γεγονός στη ζωή. Αυτό που μετράει είναι η απάντηση στα λάθη». (Nikki Giovanni)

«Το πιο σημαντικό πράγμα είναι να μην σταματάς να αμφισβητείς». (Albert Einstein)

«Όποιος τολμάει να διδάσκει δεν πρέπει ποτέ να σταματήσει να μαθαίνει». (John Cotton Dana)

«Τα μάτια βλέπουν μόνο ό,τι το μυαλό είναι προετοιμασμένο να καταλάβει». (Henri Bergson)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης (Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας Τ.Α)* Αθήνα

Ιωάννης Ν. Χαραλαμπόπουλος, (1981). *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψης σε παιδιά του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα.

Στέργιος, Ν Δερβίσης, (1998). *Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία.* Θεσσαλονίκη.

Matthew Lipman, (2006) *Η σκέψη στην εκπαίδευση.* (Γιώργος Σαλαμας, Μετάφ.) Αθήνα

Editors: Davis, M., Barnett, R., (2015). *The Palgrave Handbook Of Critical Thinking in Higher Education.* Chapter: *Critical Thinking: A Streamlined conception* (Author of this chapter: Robert, H., Ennis) from:

[https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137378057\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137378057_2)