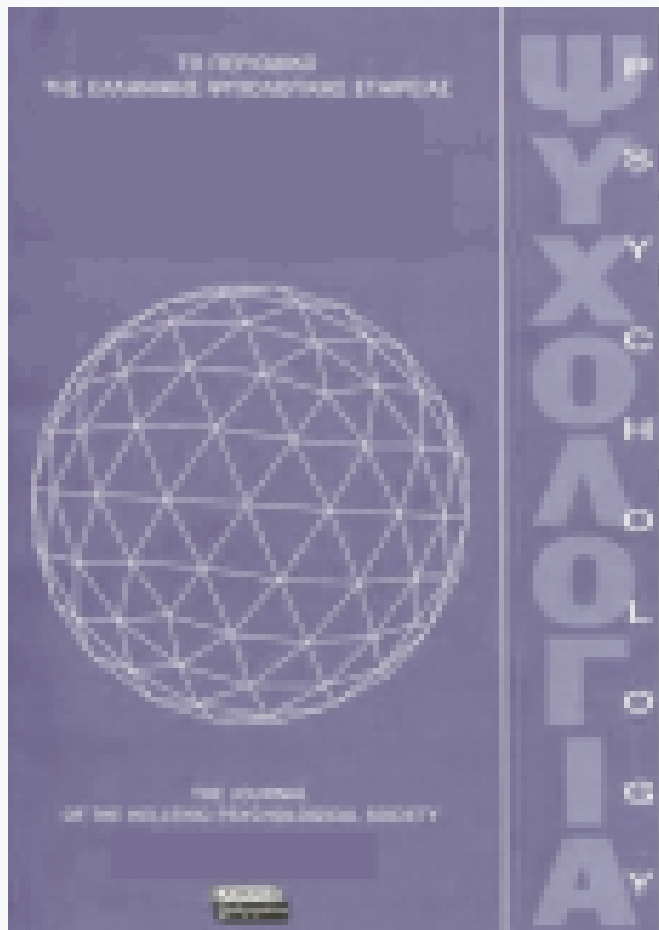


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 6, No 3 (1999)



A programme for the teaching of critical thinking: Its theoretical principles and practical procedures applied to the teaching of writing EuAS

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση

doi: [10.12681/psy_hps.24285](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24285)

Copyright © 2020, Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Γ. Ματσαγγούρας Η., & Κουλουμπαρίτση Α. (2020). A programme for the teaching of critical thinking: Its theoretical principles and practical procedures applied to the teaching of writing EuAS. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 6(3), 299–326. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24285

Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου

ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ¹

ΑΛΞΑΝΔΡΑ ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ²

Πανεπιστήμιο Αθηνών¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πρώτο μέρος του παρόντος άρθρου γίνεται σύντομη ανασκόπηση του παιδαγωγικο-διδασκαλικού κινήματος για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και επισημαίνονται οι διαφορετικές απόψεις για τη φύση και τις συνθήκες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης που οδήγησαν στη σύνταξη διαφορετικής σύνθεσης προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές και οι διδακτικές πρακτικές ενός προγράμματος "συνύφανσης" που έχει εφαρμοσθεί στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και αναφέρονται ερευνητικές διαπιστώσεις για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, όπως καταγράφηκαν στις πρώτες πειραματικές εφαρμογές. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου δασκάλα από την ομάδα της πειραματικής εφαρμογής παρουσιάζει πώς εφάρμοσε τις αρχές του προγράμματος στη Δ', Ε', και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και σχολιάζει τις διαπιστώσεις της από αυτή την εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: Γραφικές αναπαραστάσεις, διδασκαλία του γραπτού λόγου, κριτική σκέψη.

1. Εισαγωγή στο διδακτικό κίνημα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη ως εκπαιδευτικό ζητούμενο

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ως σχολική σκοποθεσία και ως διδακτική πρακτική έχει μακρά προϊστορία, η οποία αρχίζει πριν από την ελληνοκλασική εποχή. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη θέση της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική σκοποθεσία είναι χαρακτηριστική η άποψη και η προτροπή προς τους δασκάλους της εποχής εκείνης του Δημοκρίτου (460-370 π.Χ.) ότι "πολυνοήην, ου πολυμαθίην ασκέειν χρη". Έκτοτε, παρά το γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου, σειρά μεγάλων διανοητών, όπως είναι ο Πλάτων (427-347 π.Χ.), ο Montagne (1533-1592), ο Kant (1724-1804) και ο Dewey

(1859-1952), τόνισαν την ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσα από την εκπαίδευση (Mann, 1979).

Παρομοίως και σε ό,τι αφορά τη διδακτική πρακτική μπορούμε να πούμε ότι πολύ νωρίς πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες έκαναν μέσα από τη μαθηματική εκπαίδευση τη σκέψη κυρίαρχο στοιχείο της διδακτικής πράξης. Η μέχρι τότε μαθηματική εκπαίδευση των Μεσοποταμίων και των Αιγυπτίων είχε εμπειρικο-μνημονικοτεχνικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι τότε τους απασχολούσε κυρίως το πώς θα λύσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα και όχι το γιατί το πρόβλημα αυτό λύνεται με το συγκεκριμένο τρόπο. Αντίθετα, οι αρχαίοι Έλληνες με πρώτους το Θαλή το Μιλήσιο (624-546 π.Χ.) και τον Πυθαγόρα το Σάμιο (570-490 π.Χ.) προώθησαν τη μαθηματική εκπαίδευση προς την αποδεικτική διαδικασία (βλέ-

Διεύθυνση: Ηλίας Γ. Μαρσαγγούρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα. Τηλ./Fax: 01-3616817, E-mail: ematsag@c.c.uoa.gr

Σημείωση 2: Η κ. Α. Κουλουμπαρίτση είναι εκπαιδευτικός της Δημοτικής Εκπαίδευσης

πε και το "απόδειξις" του Θαλή) με βάση τον παραγωγικό συλλογισμό (βλ. Εξαρχάκος, 1994, 1997), ο οποίος, όπως θα δούμε, είναι ανώτερο δομικό στοιχείο αυτού που αποκαλούμε "κριτική" σκέψη. Ο Πλάτων είχε πλήρη συνείδηση της στενής σχέσης μαθηματικών και σκέψης και γι' αυτό συμπεριλαμβάνει τα μαθηματικά στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης με το επιχείρημα ότι αφυπνίζουν τη σκέψη (Jaeger, 1974, τ. Γ, σ. 55). Τέλος, ο Σωκράτης (470-399 π.Χ.) εκφράζοντας το γενικότερο προσανατολισμό του αρχαιοελληνικού πολιτισμού προς τη σκέψη και τη βαθιά εμπιστοσύνη του προς τις ενδογενείς λογικές δυνάμεις του ανθρώπου, διαμόρφωσε τη μαιευτική μέθοδο διδασκαλίας, που είναι ίσως η πρώτη συγκροτημένη μέθοδος διδασκαλίας της γνώσης με βάση τη σκέψη και όχι τη μνήμη (βλ. και Romilly, 1996, σ. 254).

Στη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία (βλ. Haywood, 1997. Resnick, 1987), αλλά και στην εκπαιδευτική νομοθεσία, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προβάλλει διεθνώς ως πρωταρχικός σκοπός του σχολείου. Στη χώρα μας, για παράδειγμα, και ο νόμος 1566/85 για τη γενική εκπαίδευση και το Προεδρικό Διάταγμα 583/82, που αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, προτάσσουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας.

Οι λόγοι για τους οποίους δίδεται σήμερα πρωταρχική θέση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πολλοί και οδήγησαν κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην ανάπτυξη ενός δυναμικού παιδαγωγικο-διδακτικού κινήματος για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης. Η δυναμικότητα του κινήματος εκφράζεται με την πλούσια, θεωρητική και ερευνητική, βιβλιογραφία, την ποικιλία των προγραμμάτων που προτείνονται για διδακτική χρήση, τα διεθνή συνέδρια που πραγματοποιούνται με θέμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη διεθνή οργάνωση των φορέων που προωθούν τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης. Εκφραστής και συντονιστής της διεθνούς δικτύωσης είναι το International Association for Cognitive Education, μέλη του οποίου εκδίδουν και το *Journal of Cognitive Education* και το *Teaching Thinking*.

Από τους λόγους που συνέβαλαν στην ανά-

πτυξη του κινήματος της κριτικής σκέψης ιδιαίτερο ρόλο έπαιξαν οι κοινωνικοί, παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί, τους οποίους αναπτύσσουμε αναλυτικότερα σε άλλη εργασία μας (Ματσαγγούρας, 1998α). Εδώ ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι ραγδαίοι ρυθμοί παραγωγής και παλαιώσης της γνώσης, που χαρακτηρίζουν την εποχή μας, απαιτούν άτομα με αυξημένες νοητικές ικανότητες κατανόησης και αξιοποίησης των νέων δεδομένων για την επίλυση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων (βλ. και Haywood, 1997). Το σχολείο, μετά τη συνεχώς αυξανόμενη γνώση μας για το γνωστικό εξοπλισμό του ανθρώπου και τις λειτουργίες του, που μας εξασφάλισε η ραγδαία ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας (βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997) και των νευροεπιστημών (Jensen, 1998. Kotulak, 1996. Sylwester, 1995) είναι σήμερα σε ευνοϊκότερη θέση παρά ποτέ να ανταποκριθεί σε αυτό το αίτημα των καιρών.

Με βάση την παραπάνω γνώση έχουμε σήμερα πληρέστερη εικόνα για το τι είναι η σκέψη και πώς διδάσκεται. Πάνω σε αυτή τη γνώση στηρίζεται το διαρκώς αναπτυσσόμενο κίνημα της κριτικής σκέψης, το οποίο εμφανίζεται με ποικίλα διδακτικά προγράμματα και πλούσιο διδακτικό υλικό, που χρησιμοποιούνται ευρέως σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος, από τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα μέχρι και τη Φυσική Αγωγή (βλ. Costa, 1991. Hamers & Overtoom, 1997). Πρωτεργάτες αυτού του παιδαγωγικο-διδακτικού κινήματος είναι παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και φιλόσοφοι, οι οποίοι θεωρούν την κριτική σκέψη και διδάξιμη, αλλά και διδακτέα. Βεβαίως, υπάρχουν και αυτοί που αντιτίθενται στην πρόταξη της κριτικής σκέψης μέσα στην εκπαιδευτική στοχοαξινομία και άλλοι που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης στο χώρο της σκέψης (βλ., π.χ., Blagg, 1991).

Διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας της κριτικής σκέψης

Η μεγάλη ποικιλία των προγραμμάτων διδασκαλίας της κριτικής σκέψης δεν οφείλεται μόνο

στον αριθμό των μαθημάτων και των σχολικών βαθμίδων που καλύπτουν, αλλά οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές θεωρητικές παραδοχές τους για τη φύση της σκέψης και για τον τρόπο διδασκαλίας της. Η θέση που παίρνουν οι δημιουργοί προγραμμάτων κριτικής σκέψης στα δύο αυτά ερωτήματα καθορίζουν μεταξύ των άλλων το περιεχόμενο των προγραμμάτων καθώς και τη σχέση τους με τα καθιερωμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Αναφορικά με τα ερωτήματα για τη φύση της σκέψης οι ψυχολόγοι και οι φιλόσοφοι έχουν διατυπώσει δύο αντιμαχόμενες απόψεις. Η πρώτη άποψη θεωρεί ότι η σκέψη είναι ελεύθερη περιεχόμενου ή πεδίου, που σημαίνει ότι απαρτίζεται από λειτουργίες που δεν εξαρτώνται από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά είναι γενικής φύσης και χρήσης και συναντώνται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αντίθετα, η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι δεν υπάρχουν γνωστικές λειτουργίες γενικής φύσης, αλλά μόνο ειδικές ανά πεδίο γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη φύση του περιεχομένου των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

Όσοι θεωρούν τη σκέψη ελεύθερη περιεχομένου προτείνουν προγράμματα κριτικής σκέψης που διδάσκουν τις επιμέρους λειτουργίες της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο ειδικού μαθήματος, το οποίο παίρνει συγκεκριμένη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και χρησιμοποιούν ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, ξέχωρο από τα διδασκόμενα στο σχολείο μαθήματα, και ακολουθεί συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας είναι γνωστά ως "προγράμματα γνωστικών δεξιοτήτων" (βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, σ. 255).

Υπάρχει όμως και μια δεύτερη κατηγορία ψυχολόγων, πιαζετιανής κυρίως κατεύθυνσης, οι οποίοι θεωρούν ότι η (κριτική) σκέψη απαρτίζεται από ή και από εξειδικευμένες δεξιότητες, που έχουν άμεση εξάρτηση από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου. Γι' αυτό τα προγράμματα αυτής της κατεύθυνσης αναζητούν ειδικούς τρόπους διδασκαλίας της σκέψης μέσα στο πλαίσιο των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (βλ., π.χ., McMurray, 1989). Στην επιστημονική αντιπαράθεση που έχει αναπτυχθεί κύριος εκ-

φραστής αυτής της άποψης είναι ο φιλόσοφος της εκπαίδευσης McPeck (1990, 1992), ο οποίος θεωρεί ότι η κριτική σκέψη διδάσκεται μόνο έμμεσα και επέρχεται ως απόρροια της συστηματικής διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος. Η διαφορά των εκφραστών αυτής της τάσης με το παραδοσιακό σχολείο είναι ότι δε δίνουν έμφαση στην απλή πληροφόρηση και τη συστηματική εξάσκηση, όπως έκανε το παραδοσιακό σχολείο, αλλά διδάσκουν τα μαθήματα μέσα από την ανάδειξη των εννοιών και των δομών που συγκροτούν και χαρακτηρίζουν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Τα αναλυτικά προγράμματα της δεκαετίας του 1960 που ακολουθούν τις αρχές του Bruner, όπως για παράδειγμα το *Man: A Course of Study* (MACOS), μπορούμε να πούμε ότι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (Tanner & Tanner, 1990, σ. 178. Χειμαριού, 1987, σ. 84). Τα προγράμματα αυτής της κατεύθυνσης καλούνται "προγράμματα γενικής παιδείας" (Yildirim, 1994, σ. 84) και διεκδικούν δυναμικά τη θέση τους στο κίνημα της κριτικής σκέψης (Prawat, 1991).

Μια τρίτη, συνδυαστική, άποψη για τη φύση της σκέψης θεωρεί ότι υπάρχουν και γενικής και εξειδικευμένης φύσης λειτουργίες, άποψη που υποστήριζαν παλαιότεροι αλλά και σύγχρονοι ψυχομέτρες. Διδακτική συνεπαγωγή αυτής της άποψης είναι η δημιουργία προγραμμάτων κριτικής σκέψης, τα οποία αξιοποιούν τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που παρέχουν τα προβλεπόμενα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μαθήματα. Τα προγράμματα κριτικής σκέψης αυτής της κατηγορίας καλούνται "προγράμματα έγχυσης" (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, σ. 256), επειδή επιχειρούν να "εμποτίσουν" την καθημερινή διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με "κριτική σκέψη". Όταν μάλιστα δεν αντιμετωπίζουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος απλώς ως ένα καλό μέσον για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά θεωρούν ως εξίσου σημαντική αποστολή τους να διδάξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και το πληροφοριακό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, καλούνται "προγράμματα συνύφανσης σκέψης και γνώσης" (Ματσαγγούρας, 1998α). Η βασική διαφορά τους με τα προ-

γράμματα γενικής παιδείας είναι ότι, ευκαιρίας δοθείσης, διδάσκουν άμεσα και συστηματικά, και όχι έμμεσα, τις γενικές αλλά και ειδικής φύσης γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Με τα προγράμματα γνωστικών δεξιοτήτων η βασική τους διαφορά είναι ότι χρησιμοποιούν διδακτικές δραστηριότητες με περιεχόμενο παρμένο από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και όχι αφηρημένο και άσχετο, όπως κάνουν τα προγράμματα γνωστικών δεξιοτήτων. Το Σχήμα 1 που ακολουθεί επιχειρεί μια συνοπτική ταξινόμηση των κυριότερων τάσεων και προγραμμάτων διδασκαλίας της κριτικής σκέψης που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοσθεί τις τελευταίες δεκαετίες.

Τέλος, ένα άλλο ερώτημα που συσχετίζεται στενά με το ερώτημα για τη φύση της σκέψης και έχει άμεση επίπτωση στη διαμόρφωση των προγραμμάτων γνωστικής εκπαίδευσης είναι το ερώτημα που αναφέρεται στους μηχανισμούς και τις συνθήκες της γνωστικής ανάπτυξης και στη σχέση της ανάπτυξης με τη μάθηση. Σε απάντηση προς αυτό το ερώτημα έχουν αναπτυχθεί τρεις κύριες ψυχολογικές σχολές, τις οποίες αναπτύσσουν οι Hamers και Overtoom στο άρθρο τους που δημοσιεύεται στον παρόν τεύχος. Γι' αυτό εμείς εδώ απλώς τις μνημονεύουμε.

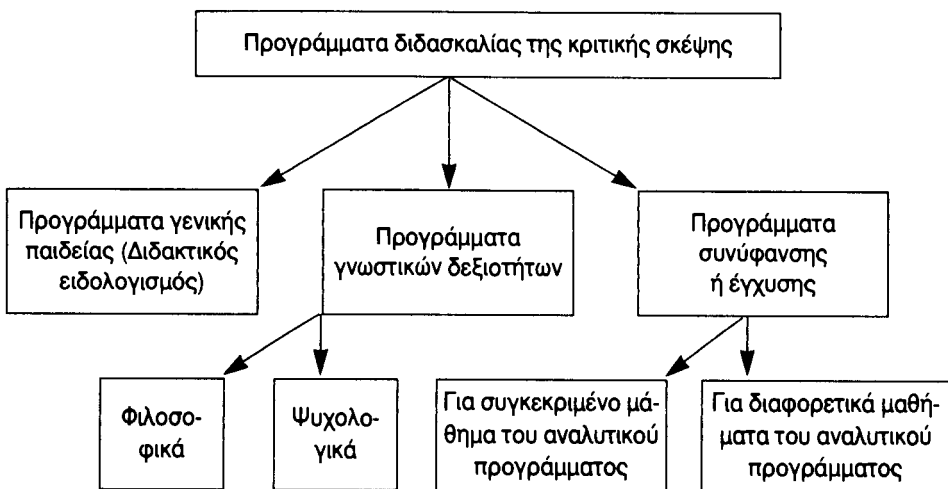
Πρόκειται για τη (νεο)πιαζετιανή σχολή, για τη σχολή της επεξεργασίας των πληροφοριών και για τη βυγκοτσκιανή σχολή (βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, σ. 251).

Από τις τρεις αυτές σχολές η βυγκοτσκιανή αναγνωρίζει στην εκπαίδευση μεγαλύτερες δυνατότητες παρέμβασης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, διότι θεωρεί ότι η μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη και δε θεωρεί την ανάπτυξη προϋπόθεση της μάθησης, όπως κάνει ο Piaget. Γι' αυτό οι (νεο)βυγκοτσκιανοί κάνουν λόγο για "γνωστική μαθητεία" (Rogoff, 1990) και αναζητούν τύπους διαμεσολάβησης της γνώσης και της ανάπτυξης της (βλ., π.χ., Mercer, 1995).

II. Ένα πρόγραμμα "συνύφανσης" για το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Σκοπός του προγράμματος

Μέσα από την εκλεκτική σύνθεση στοιχείων από την πλουσιότατη βιβλιογραφία που στηρίζει το κίνημα της κριτικής σκέψης διαμορφώσαμε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης που έχει δύο βασικούς σκοπούς: (α) να δι-



Σχήμα 1
Ταξινόμηση προγραμμάτων κριτικής σκέψης

δάξει τη σχολική γνώση με τον αποτελεσματικότερο τρόπο και (β) να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το περιεχόμενο, οι διαδικασίες και το πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας, όπως τη διαμορφώνει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα.

Σε αντίθεση με πολλά προγράμματα γνωστικής εκπαίδευσης, που θεωρούν το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του καθημερινού μαθήματος απλό μέσον για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δεν ενδιαφέρονται για το περιεχόμενο αυτό καθαυτό, το πρόγραμμά μας θεωρεί το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σημαντική υπόθεση της εκπαίδευσης και επιδιώκει την ουσιαστική του κατάκτηση από τους μαθητές. Γι' αυτό κάνει λόγο για ουσιαστικοποίηση της σχολικής γνώσης, προκειμένου να δηλώσει το είδος εκείνο της γνώσης που ξεπερνά την απλή πληροφόρηση και επιδιώκει την κατανόηση των πληροφοριακών δεδομένων, τη δόμησή τους σε συγκροτημένα σχήματα και τη μεταφορά τους σε νέες περιστάσεις. Αυτού του είδους η σχολική γνώση παρέχει στο μαθητή δυνατότητες σκέψης και δράσης και έχει αναπτυξιακή σημασία.

Όπως, επιπλέον, θα φανεί από την περιγραφή της κριτικής διδασκαλίας η ουσιαστική γνώση και η κριτική σκέψη αποτελούν οργανικά συνδεδεμένες πλευρές της γνωστικής εκπαίδευσης, όπως εμείς την ορίζουμε και την υλοποιούμε, και δεν αποτελούν ανεξάρτητα και ασύνδετα μεγέθη.

Παραδοχές του προγράμματος για την κριτική σκέψη

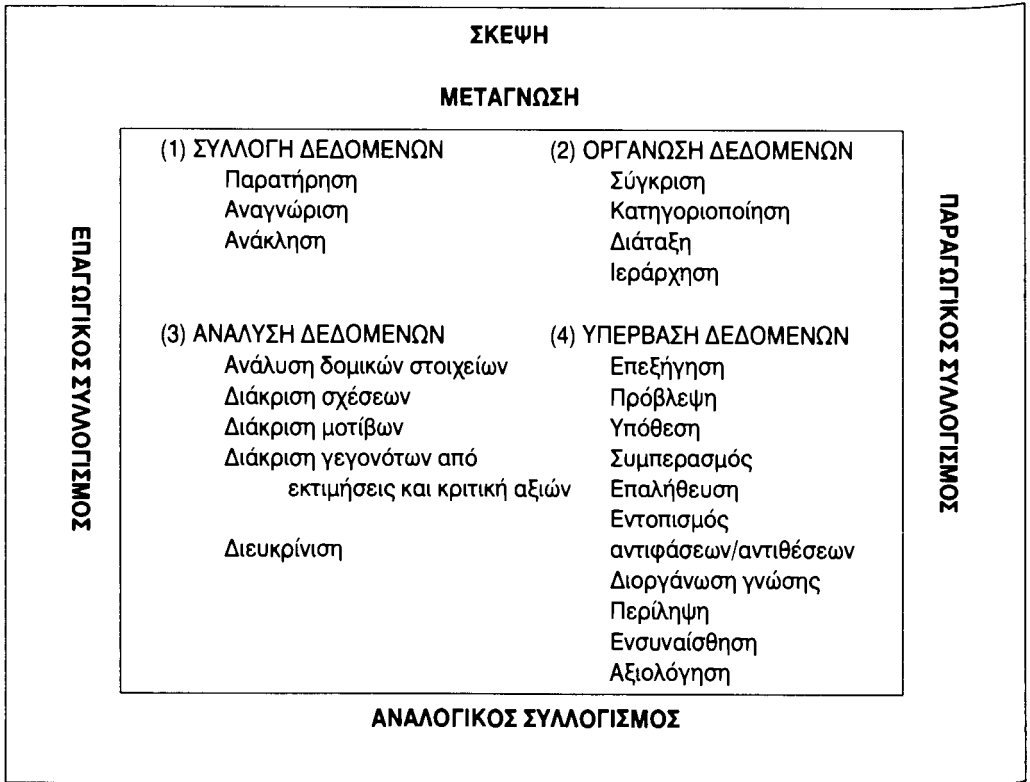
Το πρόγραμμα που διαμορφώσαμε και εφαρμόσαμε τα τελευταία χρόνια σε πειραματικό επίπεδο βασίζεται στις παρακάτω παραδοχές που αφορούν τη φύση της κριτικής σκέψης και τη διαδικασία ανάπτυξής της.

Φύση της κριτικής σκέψης. Το πρόγραμμα θεωρεί ότι η σκέψη, που αποτελεί μία από τις βασικότερες λειτουργίες του νου, είναι μια σύνθετη λειτουργία, η οποία απαρτίζεται από επιμέρους γενικής φύσης λειτουργίες που είναι δια-

κριτές και άμεσα διδάξιμες. Τις λειτουργίες αυτές τις διακρίνουμε σε (α) συλλογισμούς, (β) γνωστικές δεξιότητες και (γ) μεταγνωστικές δεξιότητες. Το Σχήμα 2 παρουσιάζει οργανωμένες τις γενικής φύσης λειτουργίες της κριτικής σκέψης. Οι συλλογισμοί είναι τρεις -επαγωγικός, παραγωγικός, και αναλογικός- και αποτελούν τρόπους λογικής συσχέτισης δύο δεδομένων κρίσεων για το σχηματισμό τρίτης, που παίρνει τη μορφή λογικού συμπεράσματος (βλ. και Ανδρούτσος, 1929, σ. 322). Σε σχέση με τους συλλογισμούς, οι γνωστικές δεξιότητες αποτελούν μερικότερης έκτασης λειτουργίες και συνίστανται σε αναπτυγμένες γνωστικές τεχνικές επεξεργασίας των δεδομένων που χρησιμοποιεί το άτομο με ακρίβεια και σχετική ταχύτητα σε ποικίλα πλαίσια, ανεξάρτητα από το πληροφοριακό τους περιεχόμενο (βλ. και Ματσαγγούρας, 1998α, σ. 84). Τέλος, η μεταγνώση απαρτίζεται από δεξιότητες προγραμματισμού, καθοδήγησης και αξιολόγησης της σκέψης, αλλά και ελέγχου των συναισθημάτων, στάσεων και έξων που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας και την αποτελεσματικότητα της σκέψης.

Η ανάπτυξη των συλλογισμών, των γνωστικών δεξιοτήτων και της μεταγνώσης ενδυναμώνουν τη σκέψη του μαθητή και τον καθιστούν, μεσοπρόθεσμα, αποτελεσματικό και αυτόνομο στη μάθηση, ενώ μακροπρόθεσμα κριτικό και υπεύθυνο πολίτη, όπως τον οραματίζεται η φιλοσοφία του σύγχρονου σχολείου.

Με βάση τις παραπάνω διευκρινίσεις το πρόγραμμά μας αντιλαμβάνεται και ορίζει την κριτική σκέψη ως σκόπιμη και αυτο-ρυθμιζόμενη νοητικό-συναισθηματική λειτουργία, η οποία ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και στάσεις, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο αναλύει, συσχετίζει και ερμηνεύει τα δεδομένα του με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένα από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να κατανοήσει το πλήθος των ετερογενών, αντιφατικών και ασαφών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε λογικά και έγκυρα συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης, τις οποίες μπορεί πειστικά να υπερασπι-



Σχήμα 2
Τα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης

σθεί.

Από τον παραπάνω ορισμό και την περιγραφή που προηγήθηκε είναι φανερό ότι η ενάσκηση της κριτικής σκέψης εμπεριέχει το στοιχείο του ατομικού αναλογισμού και της συλλογικής διαλεκτικής, καθώς επίσης και μη γνωστικά στοιχεία, συναισθηματικής φύσης, που είναι έντονα στις γνωστικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης και αξιολόγησης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν τον έλεγχο συναισθημάτων και γνωστικών στάσεων.

Τα στοιχεία αυτά, όταν εντάσσονται οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προφυλάσσουν την εκπαίδευση από τις εγγενείς τάσεις της για εκδογματισμό και της παρέχουν τη δυνατότητα να γίνει θεσμός απελευθέρωσης του ατόμου από τον "προσωπικό του ερμηνευτικό

κύκλο", κατά την έκφραση των ερμηνευτικών φιλοσόφων, και ικάνωσης του κοινωνικού συνόλου να συνειδητοποιεί και να ανασυγκροτεί τις δομές του.

Διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Το πρόγραμμά μας αποδέχεται τη βυγκοτσκιανή άποψη σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν επέρχεται μόνο μέσα από τη γενικότερη ωρίμανση του παιδιού, αλλά και μέσα από την άμεση διδασκαλία, αν αυτή λάβει χώρα σε συνθήκες που εξασφαλίζουν τα χαρακτηριστικά της "ζώνης επικείμενης ανάπτυξης", όπως τα προσδιορίζουν οι βυγκοτσκιανοί ψυχολόγοι (Rogoff, 1990. Vygotsky, 1997).

Ένα από τα στοιχεία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης είναι και η δυνατότητα άμεσης διαμεσολάβησης από την πλευρά του εκπαιδευ-

τικού γνώσεων που κρίνει ότι συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Έτσι, οδηγούμαστε στην άποψη ότι ευνοϊκό για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι το πλαίσιο διδασκαλίας που εξασφαλίζει μέσα σε συνθήκες "φθίνουσας καθοδήγησης", πρακτικές "γνωστικής μαθητείας" (Rogoff, 1990), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός κάνει αρχικά χρήση της άμεσης πληροφόρησης και της σαφούς καθοδήγησης των μαθητών του και στη συνέχεια χαλαρώνει σταδιακά τις διαδικασίες στήριξης, ελέγχου και καθοδήγησης, καθώς οι μαθητές αναπτύσσονται βαθμιαία τις αναγκαίες δεξιότητες για αυτο-ρύθμιση της μάθησής τους.

Ένα δεύτερο στοιχείο του διδακτικού πλαισίου που διευκολύνει τη γνωστική ανάπτυξη και είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι και το στοιχείο της συνεργατικής δράσης των μαθητών. Είναι γενικότερα αποδεκτή σήμερα η βυγκοτσκιανή άποψη ότι το άτομο κατακτά ένα μέρος της γνώσης και των γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων της σκέψης μέσα από τη συστηματική αλληλεπίδρασή του με συνομηλίκους και ενηλίκους (Mercer, 1995, Rogoff, 1990, Rogoff & Lave, 1984). Τέτοιες συνθήκες συστηματικής και προγραμματισμένης αλληλεπίδρασης, συνεργατικής φύσης, εξασφαλίζει στο σχολικό πλαίσιο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1997), η οποία για τους λόγους αυτούς συνιστάται ως άριστο πλαίσιο ανάπτυξης (Zahorik, 1997), με την προϋπόθεση βέβαια ότι εξασφαλίζει μορφές επικοινωνίας με τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Για όλους αυτούς τους λόγους οργανώσαμε στα πλαίσια του προγράμματός μας εταιρικές και ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες με τις παραπάνω προδιαγραφές.

Τέλος, ένα τρίτο στοιχείο του αναπτυξιακού διδακτικού πλαισίου είναι η εξασφάλιση ενός γενικότερου ψυχολογικού κλίματος με κύρια χαρακτηριστικά την αποδοχή, τη στήριξη, τον ισορροπημένο συναισθηματισμό και τη στάση πειραματισμού. Χωρίς αυτά τα στοιχεία οι μαθητές δεν τολμούν, δε διακινδυνεύουν, δεν αμφισβητούν, δεν κρίνουν. Απλώς αποδέχονται πληροφορίες και απόψεις και τις επαναλαμβάνουν.

Τα τρία αυτά στοιχεία του διδακτικού πλαισίου

ου αναφέρονται αντίστοιχα στις δασκαλο-μαθητικές και στις δια-μαθητικές σχέσεις και στο ψυχολογικό κλίμα που πρέπει να τις διαπερνά.

Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος για την κριτική διδασκαλία

Για λόγους λεκτικής συντομίας αποκαλούμε κριτική διδασκαλία κάθε μορφή διδασκαλίας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Είναι αυτό που ο Costa (1991) αποκαλεί διδασκαλία για σκέψη. Για να καταστεί μια οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας κριτική διδασκαλία πρέπει να συνυφάνει στα δομικά της στοιχεία τα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης, ώστε μέσα από τη διεξαγωγή της να ενεργοποιούνται τα στοιχεία της κριτικής σκέψης.

Κατά τη διδακτική βιβλιογραφία τα βασικά δομικά στοιχεία της διδασκαλίας είναι: (α) η διαδικασία, (β) το περιεχόμενο και (γ) το πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 1998α). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέγει ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας να ενεργοποιούν τις λειτουργίες της κριτικής σκέψης με σκοπό τη συστηματική επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας. Αυτό επιτυγχάνεται αν οι διδακτικές δραστηριότητες αντιστοιχούν και ενεργοποιούν τους συλλογισμούς και τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που συναποτελούν την κριτική σκέψη, σύμφωνα και με το Σχήμα 2. Έτσι, συνυφάνεται η κριτική σκέψη στη διαδικασία της διδασκαλίας και αναμένεται με τη συνειδητοποίηση και την εξάσκηση των λειτουργιών της σκέψης να επέλθει η ανάπτυξη τους και η δημιουργία ενός έθους κριτικής σκέψης στους μαθητές. Εκπρόσωποι της νέας αγωγής, όπως για παράδειγμα ο Δελμούζος (Παπανούτσος, 1984, σ. 229), είχαν από τις αρχές του 20ου αιώνα προτάξει ως εκπαιδευτική επιδίωξη τη δημιουργία έθους κριτικής σκέψης, αλλά η επιδίωξη αυτή παραμένει μέχρι και σήμερα απραγματοποίητο ζητούμενο (Sears & Parsons, 1991).

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας η κριτική διδασκαλία ξεπερνά το επίπεδο

της καταγραφής και της αναπαραγωγής της πληροφόρησης και επιδιώκει (α) την κατανόηση των πληροφοριακών δεδομένων και (β) την ενεργητική αναδιάταξη και ανακατασκευή τους, που θα καταστήσουν την αποκτηθείσα μέσα από τη διδασκαλία γνώση "μεταβιβάσιμη" και εφαρμόσιμη σε νέες καταστάσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, σ. 23).

Θεωρούμε ότι άριστες μορφές αναδιάταξης και ανακατασκευής των πρωτογενών πληροφοριακών δεδομένων αποτελούν (α) οι έννοιες, (β) οι γενικεύσεις, (γ) οι κρίσεις και (δ) τα σχήματα οργάνωσης της γνώσης, που αποδεδειγμένα προωθούν την κατανόηση και διευκολύνουν τη μεταφορά και την εφαρμογή της νέας γνώσης σε διαφορετικές καταστάσεις. Με άλλα λόγια οι διεργασίες σκέψης που ενεργοποιεί η κριτική διδασκαλία κατά τη διαδικασία επεξεργασίας των πρωτογενών δεδομένων της διδασκαλίας πρέπει να στοχεύουν στην παραγωγή γνωστικών προϊόντων, τα οποία να παίρνουν τη μορφή εννοιών, γενικεύσεων, κρίσεων και σχημάτων οργάνωσης της γνώσης, που συγκαταλέγονται στα τελειότερα γνωστικά προϊόντα, τα οποία μπορεί να παραγάγει η ανθρώπινη σκέψη (βλ. και Miller & Selzer, 1985, σ. 185). Γι' αυτό χρησιμοποιούνται συστηματικά από την επιστήμη για την οργάνωση και έκφραση της επιστημονικής γνώσης.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το πλαίσιο της διδασκαλίας το πρόγραμμά μας προσπαθεί να εξασφαλίσει όλες αυτές τις συνθήκες που οι βυγκοτσικιανοί θεωρούν ότι διευκολύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Γι' αυτό επιχειρεί να εξασφαλίσει (α) διαδικασίες γνωστικής μαθητείας σε συνθήκες "φθίνουσας καθοδήγησης", (β) ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και (γ) κλίμα αποδοχής, στήριξης και πειραματισμού, σύμφωνα και με όσα έχουμε ήδη προαναφέρει.

Το Σχήμα 3 που ακολουθεί παρουσιάζει γραφικά πώς και ποια στοιχεία της κριτικής σκέψης μετατρέπονται σε δομικά στοιχεία της κριτικής διδασκαλίας. Περισσότερα στοιχεία ερμηνείας και αιτιολόγησης αυτών των μετασχηματισμών αναφέρονται σε εκτενέστερη εργασία μας (Ματσαγγούρας, 1998α). Εδώ για λόγους ανακεφαλαίωσης παραθέτουμε ορισμό της κριτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο κριτική διδα-

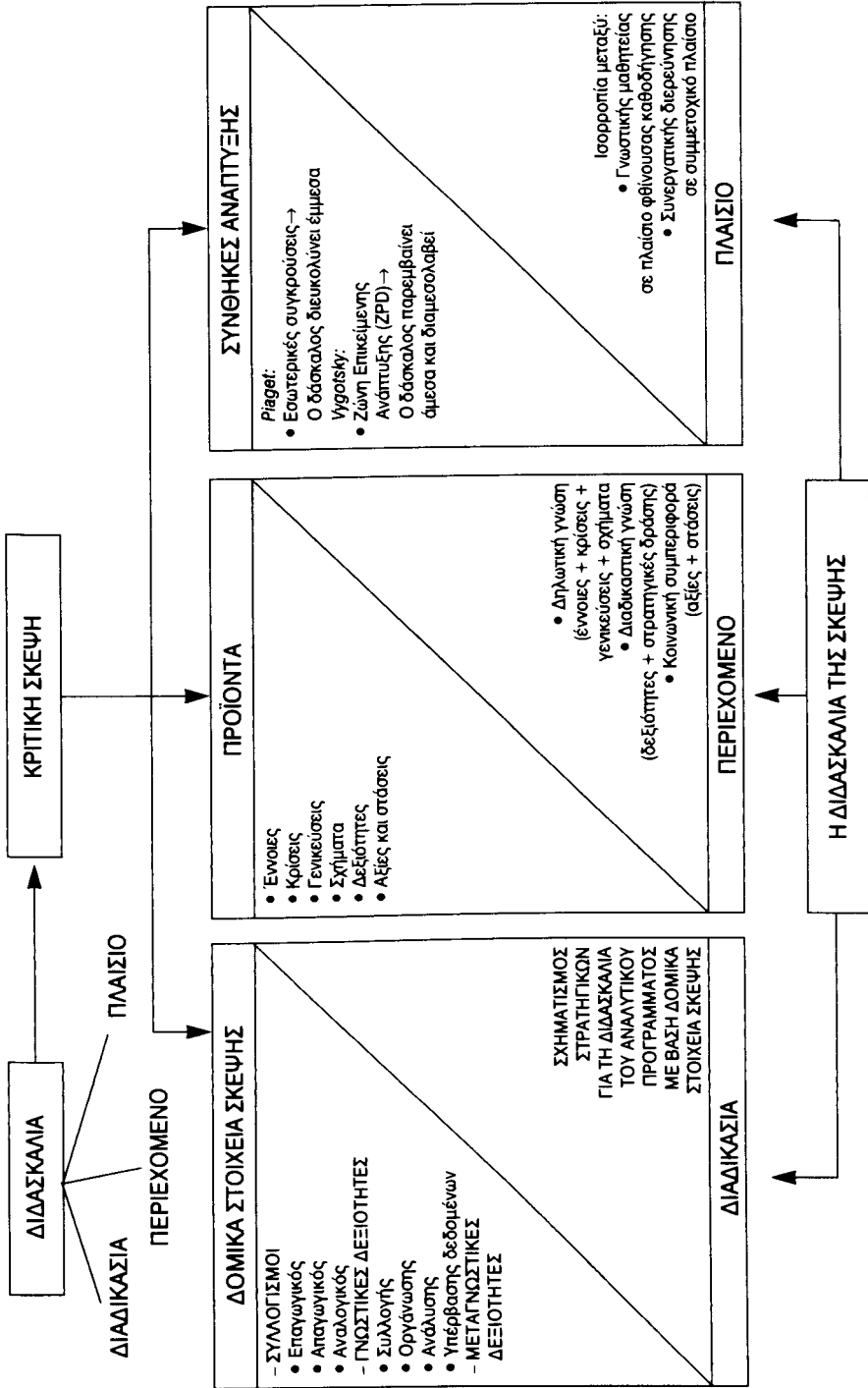
σκαλία είναι κάθε μορφή διδασκαλίας η οποία, μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργού εμπλοκής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, οι οποίες κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών και οδηγούν στο μετασχηματισμό των πρωτογενών πληροφοριακών στοιχείων της διδασκαλίας και στην έκφρασή τους με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου.

Λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος για την κριτική σκέψη

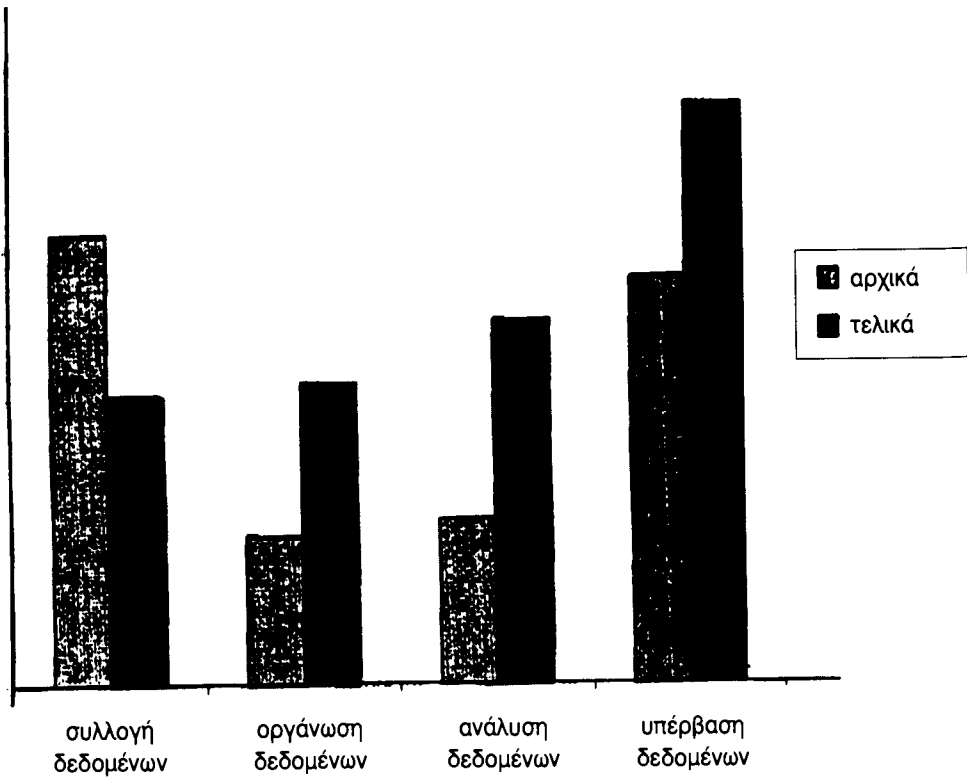
Το έργο ενός διδακτολόγου δεν ολοκληρώνεται, αλλά αρχίζει με τη διαμόρφωση ενός διδακτικού προγράμματος. Πρέπει στη συνέχεια να εφαρμόσει το πρόγραμμα αυτό στη διδακτική πράξη, για να διαπιστώσει το βαθμό λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

Προς το σκοπό αυτό έχουμε πραγματοποιήσει μια σειρά από πειραματικές εφαρμογές και έχουμε επεξεργασθεί τα αποτελέσματά τους. Αρχικά, διερευνήσαμε τη λειτουργικότητα του προγράμματος, το βαθμό δηλαδή στον οποίο είναι εύκολο να το εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας τα έχουμε ήδη δημοσιεύσει (Ματσαγγούρας, 1998γ). Εδώ παραθέτουμε στο Σχήμα 4 με τη μορφή ιστογράμματος τα τελικά δεδομένα, από τα οποία προκύπτει ότι δάσκαλοι που παρακολούθησαν ειδικό επιμορφωτικό σεμινάριο μπόρεσαν και ενέταξαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην καθημερινή τους πρακτική διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών. Τέτοιες δραστηριότητες είναι, για παράδειγμα, οι λειτουργίες οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης των δεδομένων του Σχήματος 2. Με αυτή την έννοια θεωρούμε το πρόγραμμά μας λειτουργικό και εφαρμόσιμο.

Ένα δεύτερο σημαντικό ερώτημα που μας απασχολεί και το διερευνούμε πειραματικά είναι κατά πόσον το πρόγραμμα αναπτύσσει τις λειτουργίες σκέψης των μαθητών στις οποίες απο-



Σχήμα 3



Σχήμα 4
Η λειτουργικότητα του προτεινόμενου προγράμματος

βλέπει και κατά πόσον οι επιπτώσεις του στη σκέψη και τη μάθηση είναι σημαντικές και διαρκείς.

Για τη διάρκεια των επιπτώσεων δε διαθέτουμε ακόμη σχετικά δεδομένα. Διαθέτουμε όμως στοιχεία για την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών της σκέψης και για τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την ενεργοποίηση των εν λόγω λειτουργιών. Χαρακτηριστική περίπτωση μαθησιακής δραστηριότητας αυτής της κατηγορίας είναι η σύνθεση περιλήψεων. Η περίληψη και ως διαδικασία και ως περιεχόμενο ενέχει τα στοιχεία της κριτικής σκέψης, όχι μόνο διότι συμπεριλαμβάνεται στον κατάλογο των γνωστικών δεξιοτήτων υπέρβασης

των δεδομένων, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, αλλά και διότι όταν η διαδικασία της περίληψης ενεργοποιείται “συμπαράσύρει” και άλλες ανώτατου επιπέδου δεξιότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η ανάλυση, η ταξινόμηση, η αξιολόγηση και ο συμπερασμός.

Ομοίως, και ως προϊόν η περίληψη έχει όλες τις προδιαγραφές της κριτικής σκέψης, διότι μετασχηματίζει, εκφράζει και οργανώνει τα πληροφοριακά δεδομένα της μέσα από εννοιολογικές αναγωγές, λογικές κρίσεις και κειμενικά σχήματα (Ματσαγγούρας, 1998β, σ. 554).

Εφαρμόζοντας τις αρχές και τις πρακτικές του περιγραφόμενου προγράμματος της κριτικής σκέψης διδάξαμε σε 73 μαθητές Ε' και ΣΤ'

τάξης Δημοτικού Σχολείου διαδικασίες σύνθεσης περιληπτικών κειμένων. Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τις προ και τις μετά την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης επιδόσεις των μαθητών, από τη σύγκριση των οποίων διαπιστώνεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος στη διδασκαλία σύνθεσης περιλήψεων.

Για την καλύτερη κατανόηση του Πίνακα 1 διευκρινίζουμε ότι κριτήριο αξιολόγησης των περιληπτικών κειμένων αποτέλεσε η ικανότητα των μαθητών (α) να συμπεριλάβουν στο περιληπτικό κείμενο τις κύριες ιδέες του αρχικού κειμένου και (β) να αποδώσουν τις ιδέες αυτές μέσα από εννοιολογικές αναγωγές, λογικούς συμπερασμούς, και θεματικές γενικεύσεις, ώστε να εξασφαλισθεί και η πληροφροιακότητα αλλά και η συνοπτικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει ένα περιληπτικό κείμενο. Αναλυτικότερα οι εννοιολογικές αναγωγές ανακεφαλαιώνουν με τη μορφή εννοιών γένους μεγάλο αριθμό πληροφοριών που εμπερικλείουν οι ανακεφαλαιούμενες παράλληλες έννοιες, οι λογικοί συμπερασμοί προβαίνουν στη διατύπωση κρίσεων, τις οποίες οι μαθητές συμπεριλαμβάνουν στο περιληπτικό κείμενο και παραλείπουν τις αναλυτικές λεπτομέρειες του αρχικού κειμένου που οδήγησαν στη διατύπωση των κρίσεων, και τέλος, οι θεματικές γενικεύσεις ανάγον σε ενιαίο θεματικό άξονα και εκφράζουν σε ανώτερο επίπεδο αφαι-

ρέσεις πλήθους πληροφοριακών δεδομένων και θεματικές γενικεύσεις του αρχικού κειμένου.

Αντιθέτως, άτομα που αδυνατούν να μετασχηματίσουν τα πληροφοριακά δεδομένα του αρχικού κειμένου μέσα από εννοιολογικές αναγωγές, λογικούς συμπερασμούς, καταφεύγουν σε απλές συρραφές των στοιχείων του αρχικού κειμένου που θεωρούν σημαντικά. Στον Πίνακα 1 φαίνεται ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους να εντοπίζουν και να συμπεριλαμβάνουν στις περιλήψεις τους τις κύριες ιδέες του κειμένου. Παρομοίως στον Πίνακα 1 φαίνεται καθαρά ότι πριν από την εφαρμογή του προγράμματος στις περιλήψεις των μαθητών κυριαρχούσαν οι συρραφές και σχεδόν απουσίαζαν οι εννοιολογικές αναγωγές και οι λογικοί συμπερασμοί, κατάσταση που ανατράπηκε εντυπωσιακά μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας κριτικής σκέψης (βλ. και Ματσαγούρας, 1998δ).

III. Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την παραγωγή του γραπτού λόγου

Ένας προνομιακός χώρος του αναλυτικού προγράμματος για την εφαρμογή προγραμματιζόμενων κριτικής σκέψης είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου. Πολλά μάλιστα από τα εφαρμοσμένα προγράμματα κριτικής σκέψης είναι αποκλει-

Πίνακας 1

Αριθμός κύριων σημείων, συρραφών, εννοιολογικών αναγωγών και λογικών συμπερασμών πριν και μετά τη διδασκαλία περιληπτικού κειμένου

	Πριν	Μετά
Κύρια σημεία	48.0	83.0
Συρραφές	67.0	22.0
Θεματικές γενικεύσεις	39.5	68.4
Εννοιολογικές αναγωγές	2.3	8.1
Λογικοί συμπερασμοί	0.2	1.5

στικά προγράμματα παραγωγής γραπτού λόγου. Η προτίμηση των προγραμμάτων κριτικής σκέψης για το γραπτό λόγο οφείλεται στο γεγονός ότι λόγος και σκέψη γεννιούνται ταυτόχρονα και εξελίσσονται παράλληλα μέσα από μία διαδικασία αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Μέσα σε αυτή τη σχέση ο γραπτός λόγος δεν είναι ένα απλό μέσο έκφρασης της σκέψης, αλλά αποδεικνύεται και άριστο διδακτικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σε σχέση μάλιστα με άλλα διδακτικά αντικείμενα ο γραπτός λόγος αποδεικνύεται αποτελεσματικότερο μέσον για μια σειρά από λόγους, από τους οποίους θα αναφέρουμε τους σπουδαιότερους.

Ο πρώτος λόγος για τον οποίο η παραγωγή του γραπτού λόγου συμβάλλει στη νοητική ανάπτυξη είναι ότι η δομή του γραπτού λόγου, και κυρίως του αφηγηματικού λόγου, αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης. Ο Bruner (1990) διακρίνει τη σκέψη σε (α) αφηγηματική και (β) λογικο-επιστημονική σκέψη. Το πρώτο είδος, η αφηγηματική σκέψη, προσδίδει νόημα στα κοινωνικά δρώμενα, αποδίδοντας κίνητρα και σκόπιμες επιδιώξεις στους δρώντες, ερμηνεύοντας αιτιοκρατικά τις εξελίξεις και αξιολογώντας τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα. Το ίδιο ακριβώς πράγμα επιδιώκει και αυτός που γράφει ένα αφήγημα. Με τη διαφορά ότι το άτομο, όταν σκέπτεται, χρησιμοποιεί εσωτερικά προσωπικά σύμβολα για να αποδώσει νόημα σε ό,τι παρατηρεί στον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ, όταν γράφει, πρέπει να εκφράσει εξωτερικώς τα ίδια πράγματα με τρόπο κατανοητό από τους άλλους· γι' αυτό και χρησιμοποιεί σύμβολα κοινής αποδοχής (Kelllogg, 1994, σ. 6).

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο η παραγωγή του γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ότι ο γραπτός λόγος αποτυπώνει και κατά συνέπεια "ακινητοποιεί" και οπτικοποιεί τη σκέψη, και έτσι παρέχει στον γράφοντα τη δυνατότητα να εξετάσει τη δομή της σκέψης του και, όταν το κρίνει αναγκαίο, να αναζητήσει αποτελεσματικότερους τρόπους οργάνωσης και έκφρασης ιδεών (Bjork & Raisanen, 1997). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της σκέψης αξιοποιούν συστηματικά τη

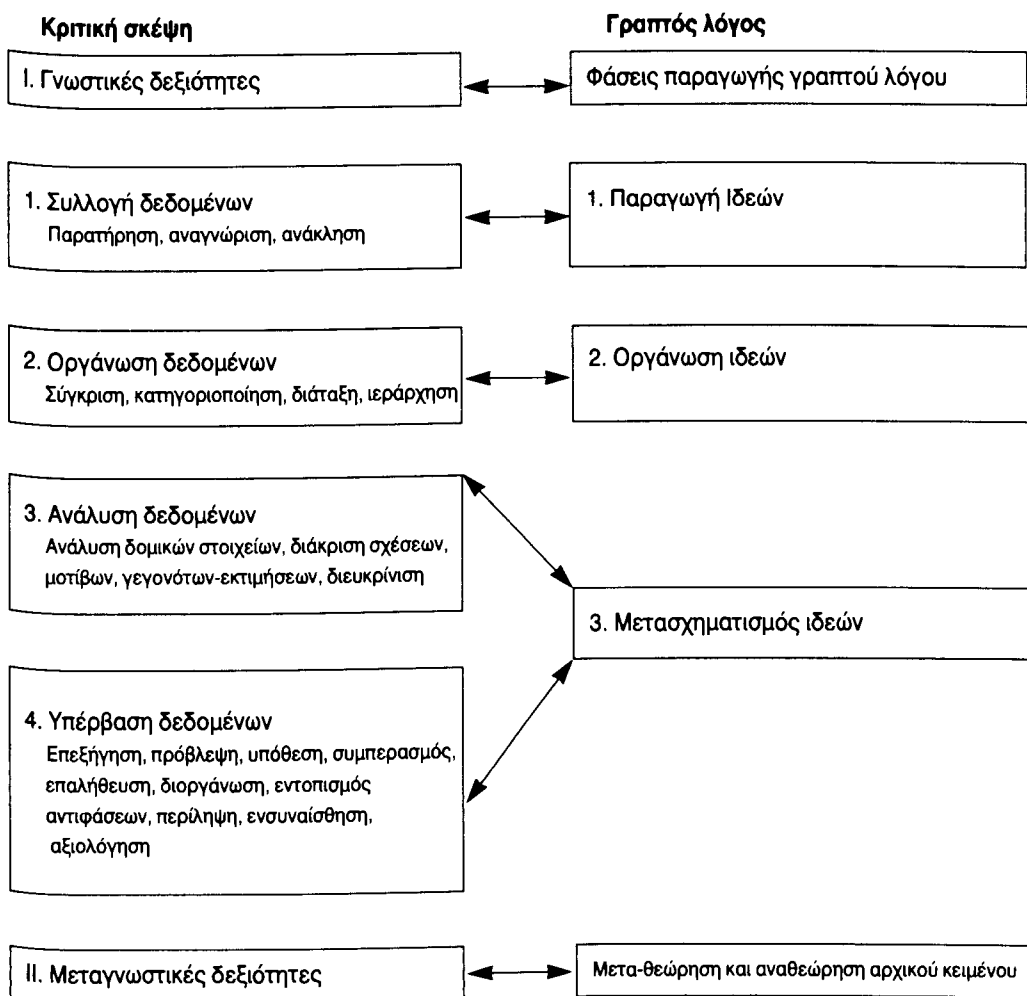
μετα-θεώρηση του παραχθέντος κειμένου και τη συνεχή επανασυγκρότηση και επαναδιατύπωση των ιδεών (Berthoff, 1978. Chanquoy, 1997. Gere, 1986. Milan Gubern, 1996).

Με άλλα λόγια, ο γραπτός λόγος παρέχει τεχνικά τη δυνατότητα επαναθεώρησής του, δυνατότητα που δεν παρέχει ο προφορικός, και τα σχετικά προγράμματα αξιοποιούν αυτή τη δυνατότητα, προκειμένου να διδάξουν μεταγνωστικές λειτουργίες για την αυτο-καθοδήγηση και αυτο-αναθεώρηση του παραχθέντος κειμένου. Η μεταγνώση, την οποία εμπλέκει η παραγωγή και η αναθεώρηση του γραπτού λόγου, αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της κριτικής σκέψης, όπως ήδη αναφέραμε.

Ένας τρίτος λόγος για τον οποίο η παραγωγή του γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ότι ενεργοποιεί -όσο πολύ λίγες πνευματικές ενασχολήσεις- το νοητικό δυναμικό του ανθρώπου. Από έρευνες που έχουν γίνει φάνηκε ότι η νοητική προσπάθεια που προϋποθέτει η παραγωγή του γραπτού λόγου ξεπερνά κατά πολύ την αντίστοιχη νοητική προσπάθεια που απαιτεί η μάθηση οποιουδήποτε άλλου διδακτικού αντικειμένου και συγκρίνεται μόνο με τη νοητική προσπάθεια που καταβάλλουν οι επαγγελματίες σκακιστές (Kelllogg, 1994, σ. 17). Επομένως, η παραγωγή του γραπτού λόγου, και ποιοτικά (μεταγνωστικά) και ποσοτικά, ενεργοποιεί και εξασκεί τη σκέψη και με τον τρόπο αυτό γίνεται άριστο μέσο ανάπτυξής της.

Ένας τέταρτος λόγος, για τον οποίο η παραγωγή του γραπτού λόγου αναπτύσσει την κριτική σκέψη, είναι ότι οι φάσεις της παραγωγής του αντιστοιχούν σχεδόν απόλυτα με τις ομάδες των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που απαρτίζουν την κριτική σκέψη, σύμφωνα και με το Σχήμα 5 που ακολουθεί.

Αναλυτικότερα, η παραγωγή του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου, αναπτύσσεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις που είναι οι εξής: (α) συλλογή δεδομένων, (β) οργάνωση ιδεών, (γ) μετασχηματισμός ιδεών σε συνεκτικό κείμενο και (δ) μετα-θεώρηση και αναθεώρηση των ιδεών του αρχικού κειμένου (Kelllogg, 1994, σ. 16).



Σχήμα 5

Οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και φάσεις παραγωγής λόγου

Από τη σύγκριση των τεσσάρων φάσεων της παραγωγής του γραπτού λόγου με τις τέσσερις ομάδες των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που ανακεφαλαιώνει το Σχήμα 5, φαίνεται καθαρά η αντιστοιχισή τους. Οι δύο πρώτες φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου αντιστοιχούν σχεδόν απόλυτα με τις δύο πρώτες ομάδες γνωστικών δεξιοτήτων, όπως φαίνεται και από την αντιπαραβολή τους. Είναι σχεδόν ταυτόσημες και δεν χρειάζονται άλλες επεξηγήσεις. Στην

τρίτη φάση παραγωγής του γραπτού λόγου, κατά την οποία συντελείται ο μετασχηματισμός των ιδεών σε συνεχές κείμενο, γίνονται διεργασίες ανάλυσης, ερμηνείας, πρόβλεψης και συσχέτισης των δεδομένων, προκειμένου να αποκτήσουν τα δεδομένα λογική συνοχή και ακολούθως να αποδοθούν σε συνεχή λόγο. Όλες οι παραπάνω διεργασίες αντιστοιχούν στις γνωστικές δεξιότητες της τρίτης και της τέταρτης κατηγορίας του Σχήματος 2. Τέλος, η τέταρτη φά-

ση παραγωγής του γραπτού λόγου, κατά την οποία γίνεται αναθεώρηση του αρχικού κειμένου, αντιστοιχεί με την κατηγορία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, σύμφωνα και με το Σχήμα 2.

Τέλος, ένας πέμπτος λόγος για τον οποίο η παραγωγή του γραπτού λόγου συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ότι η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο τη σκέψη, αλλά και τη διαμορφώνει με τις λέξεις (=έννοιες) που χρησιμοποιεί. Γι' αυτό λέγεται ότι τα όρια του νοητού ταυτίζονται με τα όρια της γλώσσας (Κάλφας, 1987, σ. 13). Περισσότερα για την αμοιβαία σχέση γλώσσας και σκέψης αναφέρουν ψυχολόγοι και φιλόσοφοι (Vygotksy, 1993. Wittgenstein, 1953) και, κυρίως, ο νέος κλάδος της γνωστικής ψυχολογίας που ασχολείται με την ψυχολογία της γραφής (Bereiter & Scardamalia, 1987. Gregg & Steinberg, 1980. Kellogg, 1994. Πήτα, 1998).

Βεβαίως, για να αποκτήσει η παραγωγή του γραπτού λόγου δυνατότητες ανάπτυξης της σκέψης και της γλώσσας, αλλά και της σχολικής μάθησης, δυνατότητες που αποδεδειγμένα κατέχει (Schumacher & Nash, 1991), πρέπει η διδασκαλία του να εκπληρώνει δύο βασικές προϋποθέσεις: πρώτον, να ακολουθεί μεθοδολογικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση και προσοχή στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου και, δεύτερον, να οργανώνει το παραχθέν κείμενο με βάση τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν τα επιμέρους είδη του κειμένου, όπως, για παράδειγμα, το χωροχρονικό πλαίσιο, οι ήρωες και το πρόβλημα στα αφηγηματικά στοιχεία.

Στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου ιδιαίτερη αξία έχουν για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης οι φάσεις της παραγωγής και της οργάνωσης των ιδεών και της αναθεώρησης και αναδιατύπωσης του αρχικού κειμένου.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα συνεργασθήκαμε μεταξύ άλλων και με τη δασκάλα Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση, Δρα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, η οποία επέλεξε και προσαρμοσε στη διδακτική πρακτική τις αρχές και τα δομικά στοιχεία του προγράμματος της κριτικής σκέψης για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Σκοπός αυτής της συνεργασίας ήταν ο έλεγχος της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας

του προτεινόμενου προγράμματος στα μαθήματα του σχολείου, αλλά κυρίως στη διδασκαλία του γραπτού λόγου που μας απασχολεί εδώ. Κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος αποτελεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές βελτιώνουν την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων. Εκλαμβάνουμε τη βελτίωση αυτή ως απόδειξη της συμβολής του προγράμματος στην ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης. Ένας δεύτερος, εξίσου σημαντικός, σκοπός της συνεργασίας είναι να ελέγξουμε τις δυνατότητες που αποκτά το πρόγραμμα της κριτικής σκέψης μέσα από την εφαρμογή του στα πλαίσια των συνεργαζόμενων μαθητικών μικροομάδων.

Στο τμήμα της εργασίας που ακολουθεί η Δρ. Κουλουμπαρίτση παρουσιάζει πώς αυτή ως δασκάλα αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες του προγράμματος, πώς οργάνωσε τις πειραματικές εφαρμογές και σε ποιες διαπιστώσεις κατέληξε.

IV. Εφαρμογή του περιγραφόμενου προγράμματος στην παραγωγή του γραπτού λόγου

Θεωρώντας κανείς τα προγράμματα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης που ακολουθούν την αρχή της "συνύφανσης" από τη σκοπιά του δασκάλου της τάξης, -όπως είναι ο ένας από τους δύο συγγραφείς του παρόντος (Α. Κουλουμπαρίτση), που επιχείρησε την πειραματική εφαρμογή του περιγραφόμενου προγράμματος- διαπιστώνει ότι τα προγράμματα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης προσφέρουν πολλές δυνατότητες στον εκπαιδευτικό της τάξης να συνδυάσει τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος. Το περιγραφόμενο πρόγραμμα εφαρμόσαμε σε Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο για μία τριετία (1995-1998) σε μαθητές Δ', Ε', και Στ' τάξης. Επιλέξαμε ως κύριο χώρο για την πειραματική εφαρμογή του περιγραφόμενου προγράμματος κριτικής σκέψης την παραγωγή γραπτού λόγου, διότι: (α) η διδασκαλία διαδικασιών παραγωγής του γραπτού λόγου είναι απόλυτα συμβατή με τη φύση

του ενλόγω προγράμματος και (β) η σύνθεση γραπτών κειμένων προωθεί τη σχολική μάθηση (Schumacher & Nash, 1991) και συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης, αφού το άτομο, κατά τη συγγραφή ενός κειμένου, καλείται να δείξει κριτική ενημερότητα, δηλαδή να ελέγχει και να κατευθύνει τη σκέψη του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, σ. 281. Scardamalia & Bereiter, 1986, σ. 780 και 799). Με άλλα λόγια, η συστηματική εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή γραπτών κειμένων συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη της σκέψης, της γλώσσας και της γνώσης και οδηγεί τους μαθητές στον αλφαριθμητισμό, που αποτελεί βασική επίδωξη της εκπαίδευσης (Σκούρτου, 1998, σ. 42).

Λόγω μάλιστα της πολλαπλής συμβολής στη μάθηση και την ανάπτυξη που έχει ως μαθησιακή δραστηριότητα η παραγωγή γραπτών κειμένων προτείνεται από παιδαγωγούς διαφορετικών ειδικεύσεων η ένταξη εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η παραπάνω πρόταση αναφέρεται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως *Writing Across the Curriculum* (Ο Γραπτός Λόγος σε όλο το Φάσμα του Αναλυτικού Προγράμματος) (Ματσαγούρας, 1998β, σ. 436).

Οι αρχές του προγράμματος διδασκαλίας της κριτικής σκέψης, στο οποίο στηρίχθηκε η διδακτική μας παρέμβαση, καθώς και η ανάλυση των κεντρικών αξόνων του προγράμματος αυτού, έχουν ήδη παρουσιασθεί στο πρώτο μέρος

της παρούσας εργασίας από τον πρώτο από τους συγγραφείς, που είναι και ο συντάκτης του προγράμματος. Εμείς, εδώ, θα παρουσιάσουμε μέρος της διδακτικής παρέμβασης, που αφορά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και αναφέρεται ειδικότερα στις διαδικασίες οργάνωσης των πληροφοριών και των ιδεών που προϋποθέτει η παραγωγή του γραπτού λόγου. Για την καλύτερη περιγραφή της παρέμβασής μας θα αναφερθούμε στη συνέχεια αναλυτικά (α) στο διδακτικό πλαίσιο της σχολικής εργασίας και (β) στους στόχους, το περιεχόμενο, τα είδη των δραστηριοτήτων και τα προϊόντα μάθησης. Κατά το σχεδιασμό, ελήφθη ιδιαίτερη μέριμνα ώστε η όλη διδακτική εργασία να ενταχθεί στα πλαίσια των συνεργαζόμενων μαθητικών ομάδων (Ματσαγούρας, 1998γ, σ. 257) που διασφαλίζουν ειδικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Το διδακτικό πλαίσιο της πειραματικής παρέμβασης

Εφαρμόσαμε το πρόγραμμα στις τρεις τελευταίες τάξεις Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. Τα δύο πρώτα έτη συμμετείχαν 24 μαθητές κατά τη φοίτησή τους στην Ε' και στη συνέχεια στην Στ' τάξη και το τρίτο έτος 23 μαθητές της Δ' τάξης. Έτσι, ολοκληρώσαμε την εφαρμογή του προγράμματος της κριτικής σκέψης στις τρεις

Πίνακας 2

Η αρχική και η τελική επίδοση των μαθητών (πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα) σε συνδυασμό με το γενικό μαθησιακό τους επίπεδο

Μαθησιακό επίπεδο	Επίδοση μαθητών			
	Αρχική επίδοση		Τελική επίδοση	
	Ε' και Στ'	Δ'	Ε' και Στ'	Δ'
Καλό	10	9	10	11
Μέτριο	8	10	12	9
χαμηλό	6	4	2	3

τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, που ήταν και ο αρχικός μας σχεδιασμός.

Το ομαδοσυνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον επελέγη, διότι μέσα από τις διαπροσωπικές ανταλλαγές και τις συγκρούσεις απόψεων οι μαθητές αναζητούν τη σύνθεση, οικοδομούν τη σκέψη (Zahorik, 1997, σ. 32) και οδηγούνται στην ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Matsaouras & Couloubaritsis, 1997).

Η μετάβαση από το ατομικό-ανταγωνιστικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης, που κυριαρχεί στην παραδοσιακή τάξη, στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα έγινε σταδιακά. Από την αρχή του σχολικού έτους ξεκινήσαμε με εταιρικές δραστηριότητες που στόχευαν στην ενθάρρυνση της συνεργασίας και στην αύξηση της συνοχής μεταξύ των μελών μιας ομάδας (έστω κι αν πρωτογενώς αυτή η ομάδα ήταν πολύ περιορισμένη) μέσω της αποδοχής του "άλλου". Οι δραστηριότητες στηρίχθηκαν σε προτάσεις των Αβέρωφ-Ιωάννου (1994) και Ματσαγγούρα (1997), και σε παραλλαγή του προγράμματος *The Get - Alongs* των Cummings και Haggerty (1997). Μετά το πρώτο τρίμηνο σε κάθε τάξη σχηματίσαμε έξι ομάδες των τεσσάρων μαθητών. Όλες οι ομάδες ήταν μικτές ως προς το φύλο και την επίδοση. Με την εφαρμογή κοινωνιογράμματος από την αρχή της σχολικής χρονιάς, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στον αρμονικό συνδυασμό των χαρακτηριστικών των μαθητών και στις μεταξύ τους συμπάθειες. Στον Πίνακα 2 φαίνεται η ταξινόμηση των μαθητών και κατηγορία επίδοσης πριν την έναρξη του προγράμματος και κατά τη λήξη του, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τη γενική συνεκτίμηση της επίδοσης των μαθητών και καταχωρήθηκε από τη δασκάλα της τάξης στο βιβλίο προόδου των μαθητών.

Σχεδιάσαμε δραστηριότητες που να επιζητούν την κοινή προσπάθεια, χωρίς να παραβλέπεται η προσωπική ευθύνη και προσφορά. Έτσι δόθηκαν δύο τύποι δραστηριοτήτων. Στον πρώτο τύπο δραστηριοτήτων το κοινό έργο επιμεριζόταν σε τέσσερα μέρη, όσοι, δηλαδή, ήταν οι μαθητές της ομάδας, ενώ στο δεύτερο όλοι συνεισέφεραν συγχρόνως στο κοινό έργο (βλ. και Bennett & Dunne, 1992, σ. 23-28). Το είδος εργα-

σίας είχε άμεση σύνδεση και αντιστοιχία με τη μέθοδο αξιολόγησής της. Έτσι, οι μαθητές λάβαιναν ατομικούς, αλλά και ομαδικούς βαθμούς που ως στόχο είχαν να οδηγήσουν στη συνοχή των μελών της ομάδας και να τα παρακινήσουν στη συνεργασία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήσαμε εναλλακτικά δύο τεχνικές αξιολόγησης: (α) την τεχνική της πριμοδότησης των ατομικών βαθμών κατά την οποία πριμοδοτούνται οι ατομικές επιδόσεις ανάλογα με τη συνολική επίδοση της ομάδας και (β) την τεχνική του μέσου όρου, κατά την οποία ως ατομικός βαθμός θεωρείται ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας (Ματσαγγούρας, 1997, σ. 127). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα μαθήματα Γλώσσα, Ιστορία, Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή και Γεωγραφία και αφορούσε πάντοτε την παραγωγή γραπτών εργασιών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε μόνο εργασίες που έγιναν στο μάθημα της Γλώσσας.

Στόχοι, περιεχόμενο, δραστηριότητες και αξιολόγηση της παρέμβασης

Η διοργάνωση της γνώσης. Η διοργάνωση της γνώσης αποτελεί σημαντική νοητική δεξιότητα, διότι καθιστά το άτομο ικανό να συσχετίζει τις γνώσεις του και να τις οργανώνει σε σχήματα με βάση κάποιο κριτήριο. Πρώτης επιλογής κριτήριο πρέπει να αποτελεί η λογική σχέση που συνδέει τα πληροφοριακά δεδομένα μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τα δομικά στοιχεία για την περιγραφή ενός προσώπου συνδέονται άμεσα και με λογική σχέση μεταξύ τους. Έτσι το άτομο προκειμένου να αποδώσει λεκτικά, με πληρότητα και με σαφήνεια, την περιγραφή ενός προσώπου, πρέπει προηγουμένως να ανακαλέσει όλες τις συναφείς γνώσεις με αυτό το πρόσωπο και να τις οργανώσει νοητικά με λογική συνέπεια και συγκρότηση. Με αυτή την έννοια, η διοργάνωση της γνώσης θεωρείται μία από τις κυριότερες προσυγγραφικές φάσεις που ακολουθούν οι δόκιμοι συγγραφείς, ο βαθμός εφαρμογής της καθορίζει την πληρότητα και τη συγκρότηση του κειμένου που θα παραχθεί. Γι' αυτό τα προγράμματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, τα οποία δίνουν έμφαση στη διαδικασία παραγωγής γρα-

πτού λόγου προβλέπουν φάση διοργάνωσης της γνώσης και προτείνουν, προς τούτο διδακτικές τεχνικές που αποδεδειγμένα βοηθούν, τους μαθητές στη διοργάνωση (Ματσαγγούρας, 1998β, σ. 458). Μια από τις αποτελεσματικότερες τεχνικές διοργάνωσης της γνώσης είναι και οι γραφικές αναπαραστάσεις.

Η τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων.

Οι γραφικές αναπαραστάσεις (ΓΑ) αποτελούν απεικόνιση του τρόπου που συσχετίζονται οι έννοιες και οργανώνονται οι σκέψεις στον ανθρώπινο νου. Για διδακτικούς λόγους, σχεδιάζοντας μια ΓΑ ξεκινάμε από μια κεντρική έννοια, την οποία καταγράφουμε σε έναν κύκλο στο μέσον του φύλλου ή του πίνακα. Στη συνέχεια, αναπτύσσουμε ακτινωτά τις συναφείς προς την αρχική έννοιες. Οι δυνατότητες αναπαράστασης των δεδομένων είναι πολλές και το άτομο μέσα από τις επιλογές του αναπτύσσει την ικανότητά του να ελέγχει και να κατευθύνει τις σκέψεις του, άρα αποκτά μεταγνωστική δεξιότητα (Κουλουμπάρη, 1997. Ματσαγγούρας, 1998α, σ. 547).

Εφαρμογή των ΓΑ στο “Σκέφτομαι και Γράφω”. Εφαρμόσαμε τις ΓΑ κατά τη διδασκαλία του “Σκέφτομαι και Γράφω” για την οργάνωση και την αξιολόγηση της δομής περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων για τους ακόλουθους λόγους. Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία οργάνωσης της δομής του περιεχομένου του γραπτού, διότι από την ποιότητα της δόμησης ενός κειμένου εξαρτάται σημαντικά η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά του. Ακόμη, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις προτείνουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, που κάνει διάκριση μεταξύ των κειμενικών ειδών και αξιοποιεί διδακτικά τα δομικά στοιχεία και τα σχήματα υπερδομής, κάθε είδους (βλ. και Ματσαγγούρας, 1998β, σ. 502).

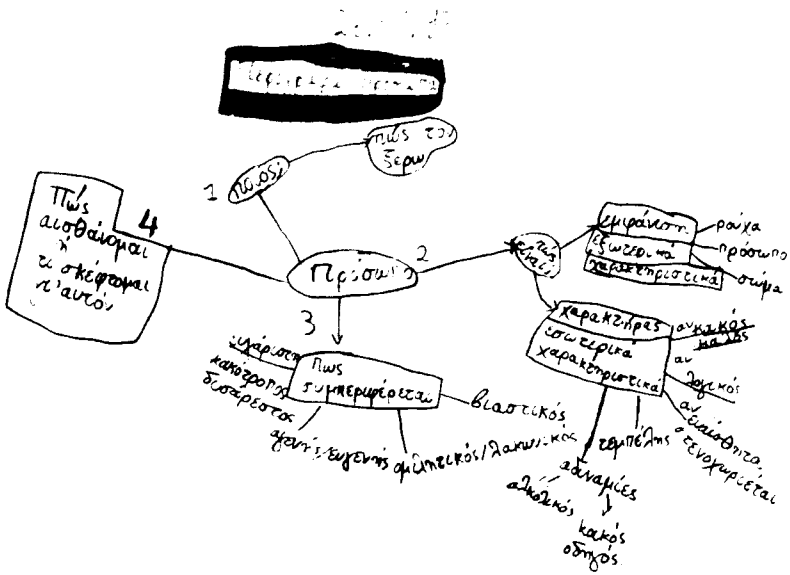
Συνδυάζοντας, στην πειραματική μας παρέμβαση τις δύο αυτές προσεγγίσεις -διδακτική και κειμενοκεντρική- αξιοποιήσαμε τις ΓΑ προκειμένου να βοηθήσουμε τους μαθητές στις προ-συγγραφικές φάσεις αναζήτησης και οργάνωσης ιδεών σχετικών με το θέμα του γραπτού, με την προσδοκία ότι τους διευκολύνουμε να ερ-

γασθούν επαγωγικά και να μετατρέψουν τις εμπειρίες σε λογικά οργανωμένες ιδέες, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να τις μετασχηματίσουν σε συνεχή λόγο.

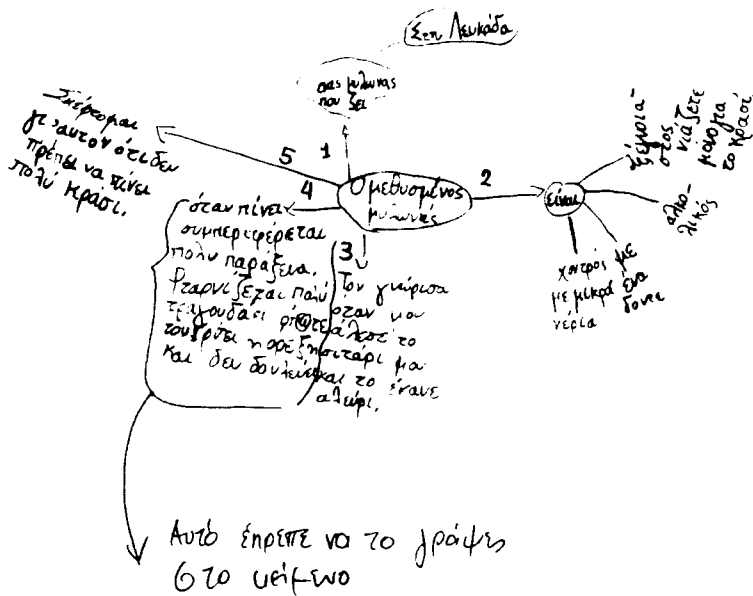
Ακόμη, αξιοποιήσαμε τις ΓΑ και στη (μεταγνωστική) φάση της αναθεώρησης, κατά την οποία γίνονται παρεμβάσεις εμπλουτισμού και αναδόμησης του αρχικού κειμένου. Κριτήρια για τις παρεμβάσεις εμπλουτισμού και αναδόμησης αποτελούν τα δομικά στοιχεία των κειμένων, τα οποία αποτυπώνονται άμεσα και παραστατικά από τις ΓΑ. Για διδακτικούς λόγους, λοιπόν, χρησιμοποιήσαμε τις ΓΑ ως βοηθητικά εργαλεία, για να προβούν οι μαθητές σε διαδικασίες βελτίωσης των προσωπικών τους γραπτών και των γραπτών των μελών της ομάδας. Χρησιμοποιήσαμε, δηλαδή, συστηματικά και μεθοδευμένα διαδικασίες αυτο-αναθεώρησης και ετερο-αναθεώρησης, αλλά και διαδικασίες αντικειμενικής αξιολόγησης του βαθμού πληρότητας και λογικότητας του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν τη δεξιότητα μεταγνωστικής θεώρησης του γραπτού λόγου, που συμβάλλει στη βελτίωση της συγγραφικής δεξιότητάς τους.

Για να επιτύχουμε τους στόχους μας αναρτήσαμε στην τάξη αρχέτυπες ΓΑ που περιλάμβαναν τα δομικά στοιχεία κάθε είδους κειμένου. Αυτές τις ΓΑ συμβουλευόνταν όσοι μαθητές το επιθυμούσαν πριν γράψουν, προκειμένου να σχεδιάσουν τη δική τους ΓΑ για το θέμα που ετοιμάζονταν να αναπτύξουν. Απώτερος στόχος της προσέγγισης ήταν να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να σχεδιάζουν ΓΑ που να απεικονίζουν τις προσωπικές τους επιλογές δεδομένων και το δικό τους τρόπο οργάνωσης. Για να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος εργασίας παραθέτουμε το παρακάτω παράδειγμα.

Στην Εικόνα 1 έχουμε μία ΓΑ που περιέχει τα δομικά στοιχεία της περιγραφής προσώπου. Στην Εικόνα 2 βλέπουμε τη ΓΑ που σχεδίασε η μαθήτρια της Δ΄ τάξης Ευαγγελία, προκειμένου να γράψει για το “Μεθυσμένο μυλωνά”. Με βάση τη ΓΑ της Εικόνας 2 η Ευαγγελία έγραψε το κείμενο, το οποίο φαίνεται στην Εικόνα 3. Όπως φαίνεται σε αυτήν την εικόνα, η διόρθωση του αρχικού κειμένου της Ευαγγελίας έχει γίνει με



Εικόνα 1
Η αρχέτυπη ΓΑ για περιγραφή προσώπου



Εικόνα 2
Η ΓΑ της μαθήτριας Ευαγγελίας με θέμα: "Ο μεθυσμένος μιλωνάς"

βάση δύο κυρίως κριτήρια: (α) τη συνεπή παρουσίαση του θέματος, δηλαδή τη σωστή δομή, όπου κάθε θεματικός άξονας (π.χ., εμφάνιση) παρουσιάζεται με πληρότητα σε συγκεκριμένη παράγραφο και (β) την πλήρη ανάπτυξη των δομικών στοιχείων, όπως αυτά έχουν αναλυθεί από τη μαθήτριά στη ΓΑ. Έτσι, με βάση την αντιπαράθεση των σημείων που αναπτύσσει το αρχικό κείμενο της μαθήτριας με τα σημεία που η ίδια συμπεριέλαβε στη ΓΑ, επισημάναμε στη μαθήτριά τα σημεία που υπάρχουν στη ΓΑ, αλλά απουσιάζουν από το κείμενο (Παρατήρηση 2). Επίσης, επισημάναμε ασυνέπεια στην ανάπτυξη της θεματικής ενότητας “εμφάνιση” (Παρατήρηση 1). Με αυτές τις παρατηρήσεις καθοδηγήσαμε τη μαθήτριά στη βελτίωση του αρχικού κειμένου της κατά τη δεύτερη προσπάθεια, το αποτέλεσμα της οποίας παρατίθεται στην Εικόνα 4. Παρόμοιο τρόπο διόρθωσης ακολουθήσαμε και με τους υπόλοιπους μαθητές. Με αυτή την προσέγγιση είχαμε ως στόχο να τους εξηγήσουμε ότι τα στοιχεία της ΓΑ αποτελούν μονάδες δεδομένων συνειδητής επιλογής και ως τέτοια αποτελούν και κριτήρια αντικειμενικής αξιολόγησης του γραπτού του μαθητή από τον ίδιο ή από κάποιον συμμαθητή του. Έτσι, πριν να παραδώσει το κείμενό του, ο μαθητής αποκτά πλέον τη δυνατότητα να το επανεξετάσει εφοδιασμένος με σαφή κριτήρια τα οποία ο ίδιος έχει προκαθορίσει εφαρμόζοντας τις ΓΑ δομικών στοιχείων από διαφορετικά είδη κειμένων που έχουν διδαχτεί στην τάξη. Κατ’ αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αυτο-ρυθμίζει το προϊόν της προσπάθειάς του και αποκτά μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής παρέμβασης

Παρατηρώντας για τρία χρόνια τους μαθητές να σχεδιάζουν ΓΑ και να παράγουν κείμενα με θέματα είτε από το σχολικό εγχειρίδιο, είτε ελεύθερης επιλογής, ατομικά ή ομαδικά, καταλήξαμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Οι ΓΑ αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο καθοδήγησης και υποστήριξης, κυρίως των μέτριων και αδύνατων μαθητών. Με τη βοήθεια

των ΓΑ οι μέτριοι, κυρίως, μαθητές χρησιμοποίησαν πλουσιότερο λεξιλόγιο, έγιναν πιο σαφείς και αναλυτικοί στην έκφρασή τους και, τέλος, ακολούθησαν τις χρονικο-λογικές σχέσεις, στοιχεία τα οποία αυξάνουν την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του κειμένου (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίση, 1996). Συγκεκριμένα, έχουμε το παράδειγμα δύο μαθητριών (της ομάδας Ε’-Στ’) που μετά από δύο χρόνια χρήσης των ΓΑ μεταπήδησαν από την κατηγορία αδύνατος στην κατηγορία μέτριος, με κριτήριο πάντα τη συνολική επίδοση, όπως την αποτιμά η δασκάλα της τάξης και όπως προκύπτει από τη βελτίωση στο γραπτό λόγο. Μία από τις μαθήτριες, της Στ’ τάξης η Τριφυλλία, αναφέρει χαρακτηριστικά στις συνεντεύξεις που πήραμε από τους μαθητές στο τέλος της διέτας: *Τώρα νιώθω πως ξέρω τόσο καλά τι να κάνω στο “Σκέφτομαι και Γράφω” που βοηθάω και την αδελφή μου που πηγαίνει Β’ Γυμνασίου και δεν ξέρει τι να γράψει σ’ αυτά που τους ζητάει η καθηγήτριά τους. Αυτή η πρόοδος, όπως τη βίωσε και την περιγράφει η μαθήτριά, φάνηκε ήδη από το πρώτο έτος παρέμβασης με την τεχνική των ΓΑ και με συμπληρωματικές τεχνικές, όπως η ανάπτυξη των προτάσεων και παραγράφων (Ματσαγγούρας, 1998β, σ. 476-482). Ως παράδειγμα παραθέτουμε το αφηγηματικό κείμενο της Τριφυλλίας με τίτλο “Τι συνέβηκε στον Αναστάση και δεν μπόρεσε να πάει στην Ανάσταση”, που το έγραψε ως μαθήτριά της Ε’ τάξης. Στην Εικόνα 5 βλέπουμε το αρχικό της κείμενο, πριν να σχεδιάσει τη ΓΑ. Διακρίνουμε τις παρατηρήσεις της δασκάλας που καθοδηγούν τη μαθήτριά στην ανάπτυξη των προτάσεων. Επίσης ζητήσαμε προφορικά από τη μαθήτριά να σχεδιάσει τη ΓΑ που φαίνεται στην Εικόνα 6. Στην Εικόνα 7 φαίνεται το τελικό βελτιωμένο γραπτό της Τριφυλλίας, στο οποίο έχει ενσωματώσει και στοιχεία περιγραφής, όπως αυτά εντοπίστηκαν από την ίδια στη ΓΑ.*

2. Παρόμοια μεταπήδηση είχαμε και σε μαθητές της Δ’ τάξης. Σε αυτό, όμως, το σημείο οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι αναφερόμαστε σε δύο κατηγορίες αδύνατων μαθητών, όπως αυτοί διαχωρίζονται εμπειρικά από κάποια αδρά χαρακτηριστικά επίδοσης.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκαν μαθητές,

Περιγράφω το μεθυσμένο μωλάκι

1^ο

Αυτός το μωλάκι το λένε κυρ-Νίκο.
 Ζει στη Λευκιά σε ένα χωριό. Πίνει πολύ, περίπου τετρακόσια δράμια - τη ημέρα.
 Αυτός ο μωλάκας είναι πολύ χοντρός, έχει κοντά χέρια, ένα δόντι, είναι αλκοολικός.
 Είναι ξηνολαστος, δηλαδή δεν νοιάζεται για τίποτα άλλο παρά μόνο για το κρασί.
 Είναι και πολύ χοντρός, έχει κοντά χέρια, ένα δόντι και είναι πολύ αλκοολικός.
 Όταν πίνει συμπεριφέρεται πολύ παράξενα, φταρνίζεται πολύ, τραφουδάει όπως
 του 'ρθει η όρεξη και δεν δουλεύει. Η γυναίκα του επειδή είναι πολύ προκομμένη
 αυτή κρατάει το μύλο.
 Θα ήθελα να σταματήσει να πίνει ο κυρ-Νίκος.

ΠΑΡ. 1:
 Προσέξτε στην
 πρόταση για την
 εμφάνιση

ΠΑΡ. 2: Το σημείο 4 που υπάρχει στο διάγραμμα σου
 δεν υπάρχει στην ιστορία σου. Είναι τόσο
 καταγραμμένες οι σκέψεις σου που είναι κρίμα
 να τις παραλείψεις. Ξαναγράψε την ιστορία
 για να τις συμπεριλάβεις

Εικόνα 3
 Το αρχικό κείμενο της μαθήτριας Ευαγγελίας με τις παρατηρήσεις

Περιγράφω το Μεθυσμένο μωλάκι

2^ο

Αυτός το μωλάκι το λένε κυρ-Νίκο.
 Ζει στη Λευκάδα σε ένα χωριό. Πίνει πολύ, περίπου τετρακόσια δράμια στην ημέρα.
 Είναι ξηνολαστος, δηλαδή δεν νοιάζεται για τίποτα άλλο παρά μόνο για το κρασί.
 Είναι και πολύ χοντρός, έχει κοντά χέρια, ένα δόντι και είναι πολύ αλκοολικός.
 Όταν πίνει συμπεριφέρεται πολύ παράξενα, φταρνίζεται πολύ, τραφουδάει όπως
 του 'ρθει η όρεξη και δεν δουλεύει. Η γυναίκα του επειδή είναι πολύ προκομμένη
 αυτή κρατάει το μύλο.
 Θα ήθελα να σταματήσει να πίνει ο κυρ-Νίκος.

Εικόνα 4
 Το δεύτερο, βελτιωμένο κείμενο της Ευαγγελίας

1-4-96

«Τι συνέβη στον Αναστάση και αν μπορούσε να πάει στην Ανάσταση»

Έπειτα το πρώτο ερώτημα είναι η ανάλυση. Πόσο δεν μπορούσε να
 έρθει στην έκτακτη, γιατί ήθελε ο πατέρας του που είναι νοσηλεύς. ①
 Έπειτα τον πατέρα να πάει να πάρει από το πλοίο ② και έφτασε το βράδυ απογοητευμένος.
 ③ να βάλει τα κλάματα. ④ και έφτασε στην ειρήνη με τη γυναίκα του στο σπίτι.
 αμίλητα. ④ πατέρας του του μίλησε έτσι και του έδωσε ένα μπισκότο με ένα
 κάρβουνο μέγαλο στην τσάντα. Διασώζει μας τα σημαντικά στοιχεία για την
 Ανάσταση.

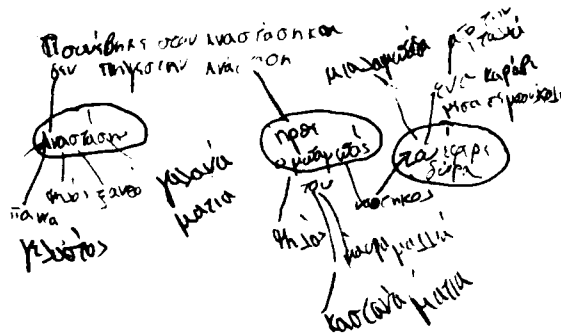
Τριφυλλία

Ανάπτυξη προτάσεων και αναθεώρηση 1, 2, 3, 4.

Εικόνα 5

Το αρχικό κείμενο της μαθήτριας Τριφυλλίας (Ε' τάξη) με τίτλο: "Τι συνέβη στον Αναστάση και αν μπορούσε να πάει στην Ανάσταση"

«Τι συνέβη στον Αναστάση και αν μπορούσε να πάει στην Ανάσταση»



Εικόνα 6
Η ΓΑ της Τριφυλλίας

Ο λησστής ήταν ένα φτωχό παιδί μεγαλόσωμο μέτρια και φορούσε μακριά, ίσως γούστε με τη μητέρα
 σε ένα κενό της Τίτου. Ο πατέρας του ήταν του ενός

Το πριμ του Η. Σαββίτου η κριτική του λησστής οδηγούσε σε κατάρραξη συνείδησης
 εκείνη, ως μέρος είναι Σάββα στα πράγματα από τον πατέρα του λησστής έλεγαν θα είναι
 η γύρα σου και

Όταν γύρισε ο λησστής πάρα κι
 κατά κέρει Σαρκοτάδα

Ο λησστής περίμενε τον πατέρα του εν> σε 11:00 το βράδυ του Η. Σαββίτου Ο λησστής
 σε φρόσκακε με την κενότητα έβαλε τα ρούχα του και πήρε την μαγκιόλα του.

ο λησστής πήγαινε στον εκκίστα ειδε τον πατέρα του πατέρα σε αποσε ζωντανή
 έστρεψε προ> Σοφίρας του πατέρα του και ο πατέρα του τον πήρε στον
 αφοσίωση.

Ο πατέρας του λησστής και ο λησστής πήγαν στο σπίτι. Ο πατέρας του λησστής είδατο
 λησστής ένα μικρό παιδί με ένα κορίτσι δίπλα και μια λαφύρα,
 λίγο ήταν το καλό από ποτέ και πρώτο λησστής.

Εικόνα 7
 Το τελικό, βελτιωμένο γραπτό της Τριφυλλίας

όπως η Τριφυλλία, που είχαν ελλείψεις στην κατανόηση και στη γραπτή έκφραση, αλλά που με εναλλακτική παρέμβαση έδειξαν από την αρχή ότι μπορούσαν να καλύψουν αρκετές από τις ελλείψεις αυτές. Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονταν όσοι είχαν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες, τις οποίες ήταν αδύνατον να υπερβούν, όταν είχαν ήδη φθάσει σε "μεγάλη" τάξη με συσσωρευμένες ελλείψεις. Για αυτή την κατηγορία αδύνατων μαθητών οι ΓΑ αποτέλεσαν ένα εργαλείο που βελτίωνε τη γραπτή έκφραση, αυτο όμως συνέβαινε μόνο όταν εφαρμόζαμε εξατομικευμένη διδασκαλία για την ανάγνωση και τη χρήση της ΓΑ. Θα λέγαμε πως αυτοί οι μαθητές παρέμειναν στο στάδιο της "συνειρμικής γραφής", όπως αυτή περιγράφεται από τους Scardamalia και Bereiter (1986), χωρίς να αναπτύξουν κάποια μορφή ενημερότητας ή συνειδητότητας για τα γνωστικά τους αποθέματα (βλ. και Κωσταριδίου-Ευκλείδη, 1997, σ. 285). Παράδειγμα επίδοσης στο γραπτό λόγο αδύνατου μαθητή αυτής της δεύτερης κατηγορίας παραθέτει ο Ματσαγγούρας (1998β, σ. 464-467).

3. Από τους καλούς μαθητές κάποιοι ωφελή-

θηκαν, όπως η Ευαγγελία, η μαθήτριά του πρώτου παραδείγματος με το "Μεθυσμένο μυλωνά", ενώ κάποιοι άλλοι εγκλωβίστηκαν από τη ΓΑ και παρήγαγαν κείμενα συγκροτημένης δομής, αλλά μικρότερα σε έκταση απ' ό,τι συνήθιζαν, με πιο λιτό λεξιλόγιο και κάπως ξερά, θα λέγαμε. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί από τους καλούς μαθητές βρίσκονται ήδη στο στάδιο της "επικοινωνιακής γραφής" (Scardamalia & Bereiter, 1986) και έχουν τα εκφραστικά μέσα και τη μεταγνωστική ικανότητα να χειρίζονται τα μέσα αυτά, χωρίς να έχουν ανάγκη από τη χρήση των ΓΑ. Ίσως, οι ΓΑ να ανασκευάζουν στο νου τους τα προσωπικά τους κριτήρια ενός άρτιου γραπτού κι έτσι να τους προκαλούν κάποια σύγχυση. Ενδιαφέρουσες εξηγήσεις και αποτιμήσεις προσφέρονται και από τους ίδιους τους μαθητές:

Συνήθως, πριν να γράψω "Σκέφτομαι και Γράφω" ή περιλήψη, κάνω διάγραμμα, γιατί πρέπει πρώτα να συγκεντρώσω τις σκέψεις μου κι έτσι να βρω μια καλή λέξη. Θυμάμαι στο διάγραμμα για το "Πε-

ριβάλλον" έμαθα τη λέξη νοοτροπία. Όμως, όταν κάναμε πολλά διαγράμματα, κουράστηκα και βαρέθηκα (Άρης, Στ' τάξη).

Βαριέμαι, αλλά τα διαγράμματα βοήθάνε τη σκέψη και αργότερα γράφω καλύτερα "Σκέφτομαι και Γράφω". Στις άλλες τάξεις έγραφε ό,τι σου 'ρχόταν και μερικές φορές δεν ήξερες τι να γράψεις. Σκεφτόμουνα πολλή ώρα. Όμως, όταν έχεις κάνει το διάγραμμα, ξέρεις τι να γράψεις (Εφη, ΣΤ' τάξη).

Τα διαγράμματα δεν είναι τόσο καλά, γιατί με μπερδεύουν. Το διάγραμμα έχει όλα όσα θέλω να γράψω, όχι όμως με τον τρόπο που θέλω να τα γράψω εγώ (Τάσος, Δ' τάξη).

Τα διαγράμματα μ' αρέσουν, γιατί πολλές φορές συγκεντρώνουν τις σκέψεις σου και σε βοηθάνε να γράψεις κάτι καλύτερα ή να καταλάβεις κάτι καλύτερα (Ειρήνη, Δ' τάξη).

Όπως φαίνεται, υπάρχει η κατηγορία των καλών μαθητών που βοηθούνται να ταξινομήσουν τις ιδέες τους, να κατευθύνουν τις σκέψεις τους και να οργανώσουν το γραπτό λόγο τους και, επομένως, να ενισχύσουν τις "δυνάμει" δομές αυτορρυθμίσσης και μεθόδευσης της εργασίας τους, δηλαδή, τη μεταγνωστική τους ικανότητα. Από την άλλη, κάποιοι νιώθουν να περιορίζονται και να παγιδεύονται από τις ΓΑ, με αποτέλεσμα να τις θεωρούν ως ένα κανονιστικό και προκαθορισμένο πλαίσιο ταξινόμησης των δεδομένων. Τέλος, όπως προκύπτει από τα λόγια των μαθητών, η σύνταξη ΓΑ αποτελεί σημαντική, αλλά επίπονη και χρονοβόρα διανοητική εργασία. Οι παραπάνω επισημάνσεις έχουν και τις ανάλογες επιπτώσεις: (α) Η τεχνική των ΓΑ διδάσκεται στους μαθητές για δυναμική χρήση και δεν επιβάλλεται, και (β) Το "Σκέφτομαι και Γράφω" πρέπει να αποκτήσει μεγαλύτερη βαρύτητα μέσα στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να υπάρχει άνεση χρόνου οι μαθητές

να αναπτύξουν προφορικά και γραπτά τις ιδέες τους και να εμπλακούν σε διάφορους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του γραπτού λόγου.

Οι επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης

Τέλος, πρέπει να αναφερθούμε και στη συμβολή που είχε η συνεργασία των μαθητών σε μικρο-ομάδες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ευκαιρίες που δίνονταν στα παιδιά να ανταλλάξουν απόψεις δε βελτίωσαν μόνο αισθητά τα γραπτά τους (το τελικό προϊόν), αλλά και τη μέθοδο εργασίας (τη διαδικασία). Αυτό εκφράζεται εύγλωττα μέσα από τα λόγια του Τάσου, μαθητή της Δ' τάξης:

Εγώ βοήθησα το Δημήτρη λιγάκι στο "Σκέφτομαι και Γράφω". Αρχίζε απότομα και τελείωνε απότομα. Του είπα μερικά πράγματα. Ας πούμε, να λείει όλες τις ιδέες στο χαρτί κι ύστερα να σκέφτεται για να βρει ένα ωραίο τέλος ή να διορθώσει μια ιδέα, ή στην αρχή να γράφει, όπως είπατε εσείς, κυρία, "Κάποτε...Μια φορά..." και να μην αρχίζει απότομα. Μετά δε με χρειαζόταν, γιατί είχε μάθει κι από τις παρατηρήσεις που του κάνατε εσείς στο γραπτό του.

Τα λόγια του Τάσου εκφράζουν ακριβώς την εφαρμογή του μοντέλου της "φθίνουσας καθοδήγησης", όπου ο μαθητής μέσα σ' ένα "πλαίσιο στήριξης", που το αποτελούν ο δάσκαλος κι οι συμμαθητές του βελτιώνεται, προοδεύει κι αυτονομείται. Χειροπιαστό παράδειγμα αυτής της προόδου δίνεται παρακάτω με την εργασία της Μαρίας, μαθήτριας της Δ' τάξης, με τίτλο "Ένα επεισόδιο στο...." (τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν ελεύθερα τον τόπο όπου έγινε το επεισόδιο). Η Μαρία ανήκει στην κατηγορία των "καλών" μαθητριών. Στην αρχή της χρονιάς έγραψε ένα κείμενο με τίτλο "Ένα επεισόδιο στο λεωφορείο" (Εικόνα 8). Τρεις μήνες αργότερα κι αφού οι μαθητές είχαν διδαχτεί τις ΓΑ κι είχαν αρχίσει να κάθονται και να εργάζονται σε ομάδες, τους

ΜΕΜΟΡΑΝΔΑΚΙΟΝ 23.9.92
FOLDED

Λευτέρα 22 Σεπτεμβρίου 1997
Ένα επεισόδιο λεωφορείου.

Γνωστό πως περ φέρε και ένας πρωτοετής
και γραφείο

Πα προέλασε φέρε, ήμ με τη μορφή και
υπεβλήθημε στη σφαγή με να παραγγείλω
μαστίχο

Σταμάτα ποδός κέρσανε το ματσορέο σφηνάει τον
φ' για αυτοκτονία

Ε αυτοκτονία είχε φέρε και ούρα
έτσι ήμω είναι βεβ γάτο να σ' κεντηθώμε
από 100. 1000 είναι για πόδα

Αποκλίσει παρή παραπορεύονται και αραβός μω
πάσαν.

Εο 2ος κέρσανε κέρσε να φέρε και
έμω και κέρσε και να είναι μαρτυρία
δυνατός και δεν πικεύται στο ματσορέο.

Μαρία Κοχλέρ

99

Εικόνα 8

Αρχικό γραπτό της μαθήτριας Μαρίας - Τέλη Σεπτεμβρη 1997 (Δ' τάξη) με τίτλο: "Ένα επεισόδιο στο λεωφορείο"

Δευτέρα 26 Ιανουαρίου 1998
Ένα επεισόδιο στο αεροπλάνο

υποβλήθηκα
και με 80-85 και
50 κέρσε η κέρσε
πρότερο και κέρσε
αυτοκτονία και κέρσε

Υπέλαξη
με 1000 κέρσε ποδός
και 100 20 30 και
10 κέρσε
παρακαλώ μη κέρσε
και κέρσε κέρσε
και κέρσε
Ε αεροπλάνο κέρσε
και κέρσε

Κέρσε κέρσε αεροπλάνο
αεροπλάνο κέρσε κέρσε
και κέρσε και κέρσε
κέρσε

Αεροπλάνο κέρσε 50 κέρσε
κέρσε

Κέρσε κέρσε και κέρσε
και κέρσε και κέρσε
και κέρσε

Εικόνα 9

ΓΑ των μαθητριών Μαρίας και Ξένιας με τίτλο: "Ένα επεισόδιο στο αεροπλάνο"

10/10/1998

Η παύση - προσπάθεια να αλλάξω τη γνώμη του συμμαθητή
 ως προς την ιστορία

Για παράδειγμα, Μέντο - χρησιμοποιεί δύο στοιχεία με-
 τα: ① Δεν έζησε ποτέ ② Πόλεμος στη διαφορά με
 έργο.

Γράφω ένα διάλογο που προσπαθώ να πείσω
 τους γονείς μου να μην πάρουν ένα δώρο
 (είναι ένα παιχνίδι, αρσενικό - Αφίρο, Ευαγγελία)

Μια μέρα πήρα από ένα μαγαζί παιχνιδιών, ενός
 ένα ώρα πούλησε πήρα στο σπίτι κα είπα στη μαμά και

Εισα - Μαμά, πούλησε να μου πάρει ένα παιχνίδι
 Μ - Έχεις πούλησε Ευαγγελία
 Εισα - Μα μαμά το παιχνίδι το πούλησε μου έχει ταλέντο
 Μ - Πούλησε το παιχνίδι σε 10 ευρώ, αν θέλεις πάντοτε στο
 πούλησε και τα χίλια, να σου μια χαρά.
 Εισα - Ωχ μαμά, κάνει 10 ευρώ, όταν ανέβα, να κα
 κάνουν το ετήσιο δελτίο, να το πείσω ότι το παιχνίδι
 σου περισσότερο καλό από πούλησε θα σου περάσει
 να πείσω και τα χίλια σου.
 - Καλή του αλλο μιννα να θα πείρω και θα σου πείσω
 εσύ πείρω, μαμά Ευαγγελία Καρίνη

Εικόνα 10:
Το τελικό γραπτό των μαθητριών Μαρίας και Ξένιας

δόθηκε πάλι το ίδιο θέμα, με την ελευθερία να επιλέξουν πάλι τον τόπο όπου εξελισσόταν το επεισόδιο. Η Μαρία αποφάσισε να δουλέψει με την Ξένια, που είναι κι αυτή καλή μαθήτρια. Έφτιαξαν ένα δικό τους διάγραμμα της ιστορίας, όπως αυτό φαίνεται στην Εικόνα 9, και μετά από μικρές κι όχι σημαντικές επισημάνσεις από τη δασκάλα της τάξης παρέδωσαν ως τελικό γραπτό την ιστορία της Εικόνας 10. Ανάμεσα στα δύο γραπτά είναι εμφανής η πρόοδος στο δεύτερο, όσον αφορά την πλοκή, τον πλούτο ιδεών, τα στοιχεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για να κινηθούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη, όπως οι περιγραφές συναισθημάτων και ο διάλογος. Αυτά τα δεδομένα αποτελούν ενθαρρυντικά στοιχεία για τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και της γραπτής έκφρασης.

Τελικές επισημάνσεις και προτάσεις

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος της κριτικής σκέψης συναντήσαμε πολλαπλές δυ-

σκολίες και καταλήξαμε σε συμπεράσματα που αφορούν: (α) το αναλυτικό πρόγραμμα, (β) τον εκπαιδευτικό και (γ) τους μαθητές. Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα διαπιστώνουμε ότι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία του γραπτού λόγου δεν μπορούν να εφαρμοσθούν στα λίγα λεπτά της διδακτικής ώρας τα οποία προβλέπει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Απαιτείται περισσότερος χρόνος. Ακόμη, η οργάνωση του περιεχομένου του γραπτού λόγου γύρω από τα δομικά στοιχεία του κειμένου προϋποθέτει αναδιοργάνωση και εμπλουτισμό της θεματολογίας του "Σκέφτομαι και Γράφω", ώστε να δημιουργηθούν κύκλοι θεμάτων που να αντιστοιχούν στα είδη κειμένων. Οι θεματικοί κύκλοι πρέπει να αρχίζουν με αφηγηματικά θέματα, που είναι ευκολότερα για τα μικρά παιδιά, και σταδιακά να προχωρούν προς τα περιγραφικά, τα πραγματολογικά και τα επιχειρηματολογικά θέματα που είναι δυσκολότερα.

Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό διαπιστώνουμε ότι παρόμοιες προσεγγίσεις που ξεφεύγουν από τη φιλοσοφία του παρεχόμενου από

την υπηρεσία διδακτικού υλικού (βιβλία μαθητών και δασκάλων) απαιτούν πολύ χρόνο και μόχθο εκ μέρους του εκπαιδευτικού, τόσο για την ενημέρωσή του στη θεωρία και τις διδακτικές αρχές των εναλλακτικών προσεγγίσεων, όσο και για την παραγωγή του κατάλληλου υλικού. Γι' αυτό θεωρούμε αναγκαίο να γίνεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η κατάλληλη επιμόρφωση και να αναλαμβάνει την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων ομάδα συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και όχι μεμονωμένα άτομα. Η αλληλο-ανατροφοδότηση και η συμπαραγωγή υλικού από τη συνεργαζόμενη ομάδα δασκάλων διευκολύνει τα πράγματα.

Τέλος, διαπιστώσαμε ότι στην αρχή της εφαρμογής νέων προσεγγίσεων οι μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα, διότι πρέπει να μάθουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Στη δική μας περίπτωση έπρεπε να μάθουν να συνεργάζονται και, δεύτερον, να εξοικειωθούν με νέες τεχνικές και διαδικασίες για την παραγωγή και την οργάνωση των ιδεών και πληροφοριών και, τρίτον, έπρεπε μάθουν να εκφράζουν γραπτώς τις ιδέες τους με τη μορφή συγκροτημένου κειμένου. Γι' αυτό είναι ανάγκη οι διδακτικές καινοτομίες να μην επαφίενται στην περιστασιακή επιλογή μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά να αποτελούν ευρύτερη επιλογή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ώστε να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στο σχολικό πρόγραμμα και, κυρίως, να επιμερίζεται η διδασκαλία των αναγκαίων δεξιοτήτων σε όλες τις τάξεις. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται και οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

- Αβέρωφ-Ιωάννου, Τ. (1994). *Μαθαίνουντα τα παιδιά να συνεργάζονται*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρούτσος, Χ. (1929). *Λεξικό Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Bennett, N., & Dunne, E. (1992). *Managing classroom groups*. Herts, UK: Simon & Schuster.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bjork, K., & Raisanen, C. (1997). *Academic writing: A university writing course*. Lund, Sweden: Studentlitterature.
- Blagg, N. (1991). *Can we teach intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's instrumental enrichment program*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1990). *Actual minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berthoff, A. (1978). *Forming, thinking, writing*. Montclair, NJ: Boynton-Cook.
- Cummings, C., & Haggerty, K. P. (1997). Raising healthy children. *Educational Leadership*, 54(8), 28-30.
- Εξαρχάκος, Θ. (1994). Η φιλοσοφία λύσης προβλημάτων στην αρχαία Ελλάδα. Στο Μαθηματική Εταιρεία της Ελλάδος (Επιμ. εκδ.), *Τα μαθηματικά στην εκπαίδευση και στην τεχνολογία* (σ. 1-15). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εξαρχάκος, Θ. (1997). *Ιστορία των Μαθηματικών* (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Gere, A. (1986). Teaching writing: The major theories. In A. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.), *The teaching of writing* (pp. 30-48). Chicago: University of Chicago Press.
- Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing. In J. Hamers & T. Overtom (Eds.), *Teaching thinking in Europe* (pp. 179-183). Utrecht, The Netherlands: Sardes.
- Costa, A. (Ed.). (1991). *Developing minds: Programs for teaching thinking* (Vol. I-II). Alexandria, VA: ASCD.
- Gregg, L., & Steinberg, E. (Eds.). (1980). *Cognitive process in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hamers, J., & Overtom, M. (Eds.). (1997). *Teaching thinking in Europe*. Utrecht, The Netherlands: Sardes.
- Haywood, H. C. (1997). A total cognitive approach in education: Enough bits and pieces. *Journal of Cognitive Education*, 6(3), 5-12.
- Jaeger, W. (1974). *Παιδεία* (Γ. Βερροίου, Μετάφ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Jensen, R. (1998). *Teaching with brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.

- Κάλφας, Β. (1987). Εισαγωγή: Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη αγγλοσαξονική επιστημολογία. Στο Τ. Κuhn, *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* (Β. Κάλφας, Επιμ. Έκδ., Γ. Γεωργακόπουλος & Β. Κάλφας, Μετάφ.) (σ. 9-51). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kotulak, R. (1996). *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City, MO: Andrews & McMeely.
- Κουλουμπαρίτη, Α. (1997). Γραφικές αναπαραστάσεις - εννοιολογικός χάρτης: Όταν οι γνώσεις γίνονται ευέλικτα νοητικά σχήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 68-74.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mann, L. (1979). *On the trail of process*. New York: Crune and Stratton.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998β). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998γ). Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη: Πειραματική εφαρμογή ενός προτεινόμενου προγράμματος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 251-275.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998δ, Δεκέμβριος). *Σύνθεση περιληπτικών κειμένων*. Εισήγηση στο Συμπόσιο-Επιμορφωτικό Σεμινάριο, Ευρωπαϊκό Κέντρο Δελφών, Δελφοί.
- Ματσαγγούρας, Η., & Κουλουμπαρίτη, Α. (1996, Μάιος). *Οι γραφικές αναπαραστάσεις ως μέσον δόμησης του γραπτού λόγου*. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάτρα.
- Matsagouras, E., & Couloubaritsis, A. (1997, August). *Using co-operative groups to teach critical thinking in primary school*. Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece
- McMurray, M. (1989). *Identifying domain-specific aspects of critical thinking in Biology* (ERIC document No 303517).
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking*. New York: Routledge.
- McPeck, J. E. (1992). Thoughts on subject specificity. In S. M. Norris (Ed.), *The generability of critical thinking* (pp. 198-205). New York: Teachers College Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Milan Gubern, M. (1996). Contexted factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborating writing. In G. Rijaurdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective teaching and learning of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Miller, J., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Α. Δελμούζος*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prawat, R. (1991). The value of ideas. *Educational Researcher*, 20(2), 3-10.
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academic Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Rogoff, B., & Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Romilly, J. (1996). *Γιατί η Ελλάδα;* (Α. Αθανασίου & Α. Μηλιαρέση, Μετάφ.). Αθήνα: Άστυ.
- Sears, A., & Parsons, J. (1991). Toward critical thinking as an ethic. *Theory and Research in Social Education*, 19(1), 45-68.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). New York: Macmillan.
- Schumacher, G., & Nash, J. (1991). Knowledge change due to writing. *Research in the*

- Teaching of English*, 25(1), 67-96.
- Σκούρτου, Ε. (1998). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας (1ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98, 29-36.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator guide to the brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of school curriculum*. New York: Mcmillan.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (Λ. Ρόδη, Μετάφ.). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Έκδ. και Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations* (G. Anscombe, Trans.). New York: Mcmillan.
- Yildirim, A. (1994). Teachers' theoretical orientations toward teaching thinking. *Journal of Educational Research*, 88(1), 28-35.
- Χειμαριού, Ε. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Zahorik, J. A. (1997). Encouraging -and challenging- students' understandings. *Educational Leadership*, 54(6), 30-32.

**A programme for the teaching of critical thinking:
Its theoretical principles and practical procedures
applied to the teaching of writing**

ELIAS MATSAGOURAS¹ & ALEXANDRA COULOUBARITSIS²
University of Athens, Greece¹

ABSTRACT

In the first section of this article we give a brief review of the movement within education for the teaching of critical thinking, together with a survey of the differing views about the nature of such thinking and the conditions for its development - views which have led to the diversity we now see in programmes for educational intervention. This is followed by a presentation of the theoretical foundations and practical procedures of an 'infusion' programme which has been applied in greek primary schools. We also present findings recorded in the first phases of this study, relating to the effectiveness of the programme and the way it has been applied in the classroom. In the second section of the paper, a participating teacher, a member of the 'experimental' group of the study, gives a description of the application of the theory to the teaching of writing in classes 4, 5, and 6 in primary school, and comments on the findings of this application.

Key words: Critical thinking, graphic representations, teaching writing.

Address: Elias Matsagouras, Department of Primary Education, University of Athens, 20 Ippokratous Street, 106 80 Athens, Greece. Tel./Fax: *30-1-3616817, Email: ematsag@c.c.uoa.gr

Note 2: Dr. A. Couloubaritsis is teacher of primary education.