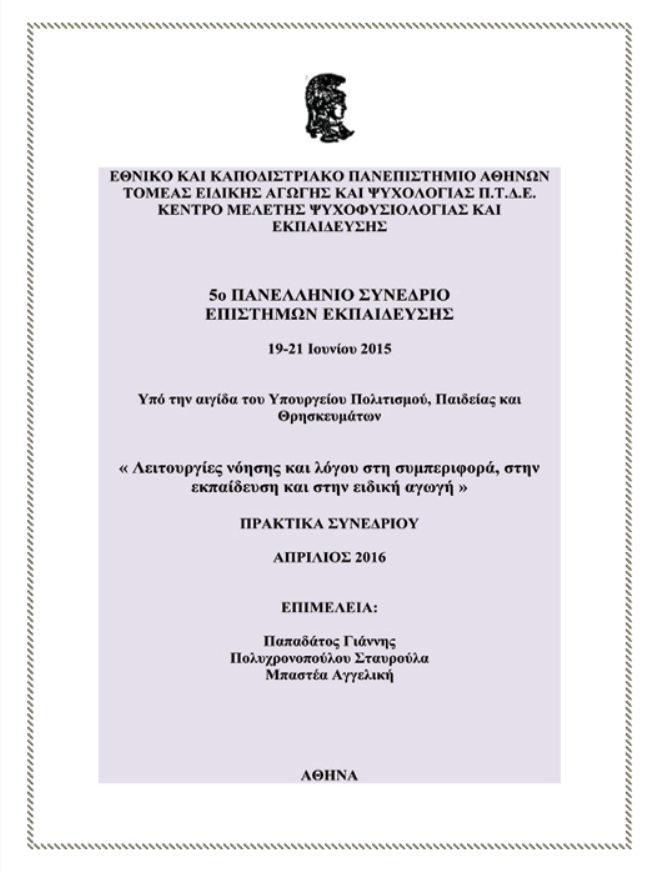
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2015, No 2 (2015)

5th Conference Proceedings



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

Η Τέχνη ως μέσο εξέλιξης της κριτικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού

Πηνελόπη Μποζνού, Μαρία Χρήστου

doi: 10.12681/edusc.200

To cite this article:

Μποζνού Π., & Χρήστου Μ. (2016). Η Τέχνη ως μέσο εξέλιξης της κριτικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, *2015*(2), 945–955. https://doi.org/10.12681/edusc.200

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 18/03/2026 16:24:33

Η Τέχνη ως μέσο εξέλιξης της κριτικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού

Πηνελόπη Μπόζνου
Δασκάλα Med Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική – Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
pinelopiboznou@gmail.com

Μαρία Χρήστου
Δασκάλα Med Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική – Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
xristou273@gmail.com

Περίληψη

Βασικός στόχος του σχολείου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δηλαδή οι μαθητές να κατανοούν όχι μόνο τις έννοιες και τα σαφή νοήματα αλλά και τι κρύβεται πίσω από αυτά, να εξετάζουν δεδομένα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να διατυπώνουν γενικεύσεις και ορισμούς. Ο Robert Kegan, σύγχρονος αναπτυξιακός ψυχολόγος, στη θεωρία του για τα στάδια ανάπτυξης της συνείδησης τονίζει ότι οι μαθητές του Δημοτικού βιώνουν διαρκείς μεταβάσεις σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της συνείδησής τους. Σε κάθε στάδιο συνειδητοποίησης αναπτύσσονται και δομούνται ικανότητες που αποτελούν προϋπόθεση για τη σταδιακή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και μετέπειτα ενήλικων πολιτών. Με όρους της θεωρίας του Kegan, οι μαθητές στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μεταβαίνουν από τη φαντασιακή αντίληψη του κόσμου στη συγκρότηση ενός κόσμου που βρίσκεται πιο κοντά στους φυσικούς νόμους, τα όρια και δυνατότητες του οποίου θέλουν να εξερευνήσουν. Στις τελευταίες τάξεις, ξεκινούν τη μετάβασή τους στο στάδιο του κοινωνικοποιημένου νου, το οποίο συμπίπτει ηλικιακά με την έναρξη της εφηβείας. Η αξιοποίηση της Τέχνης κατά τη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα μετάβασης από την απλή στην κριτική σκέψη και από το ένα στάδιο συνειδητοποίησης στο επόμενο, συμβάλλοντας στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του Δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, στάδια συνείδησης, Kegan, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

A fundamental educational objective is the development of critical thinking, the capacity of students to understand not only the concepts and clear meanings, but also what lies behind them, to examine data and to draw conclusions, to make generalizations and form definitions. Robert Kegan, developmental psychologist, in his theory on the development of the orders of consciousness, emphasizes on the fact that students of the Elementary School experience ongoing transitions in regard to the development and evolution of their orders of consciousness. At each order of consciousness skills are being developed and structured, which constitute a prerequisite for the gradual development of students' and later adult citizens' critical thinking. In terms of Kegan's theory, students of the first grades of Elementary School transit from the imaginary world view to the establishment of a world that is closer to physical laws, limits and possibilities, which they want to explore. In the last grades, the transition to the order of socialized mind starts, which coincides with the onset of adolescence. The use of Art in teaching can be the bridge in the transition

from simple to critical thinking and consciousness from one stage to the next, contributing to the cognitive, emotional and social development of students of Elementary School.

Keywords: art, orders of conscience, Kegan, primary education

Η έννοια της κριτικής σκέψης

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών αποτελεί καίριο ζητούμενο της εκπαίδευσης και ανάγκη που γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική λόγω των διαρκώς μεταβαλλόμενων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, που επηρεάζουν άμεσα την εκπαίδευση και καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με τον κατακλυσμό πληροφοριών που δεχόμαστε χάρη στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, σημαίνει, στον τομέα της εκπαίδευσης, τη στροφή του ενδιαφέροντος από τη μετάδοση γνώσεων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την παραγωγή γνώσης και την διαχείριση των πληροφοριών.

Η κριτική σκέψη είναι μία έννοια η οποία έχει επιδεχθεί πλήθος ορισμών. Σύμφωνα με τους Paul και Scriven (1987), η κριτική σκέψη μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει δύο συνιστώσες:

- ένα σύνολο δεξιοτήτων για την παραγωγή και επεξεργασία πληροφοριών και πεποιθήσεων και,
- τη νοητική συνήθεια της χρησιμοποίησης αυτών των δεξιοτήτων για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου.

Επίσης, στη σχετική με την κριτική σκέψη βιβλιογραφία απαντάται η ανάλυση της ικανότητας κριτικής σκέψης σε επιμέρους δεξιότητες. Ενδεικτικά, ο Ennis (2011) αναφέρει 15 δεξιότητες κριτικής σκέψης για τη διευκρίνιση, τη λήψη αποφάσεων, τα επαγωγικά συμπεράσματα και την υπόθεση:

Δεξιότητες κριτικής σκέψης σύμφωνα με τον Ennis (2001)

1. Εστίαση στην ερώτηση 2. Ανάλυση επιχειρήματος 3. Διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων 4. Έλεγχος της αξιοπιστίας μίας πηγής 5. Παρατήρηση και κρίση παρατηρήσεων 6. Συμπέρασμα και κριτική εξέταση συμπερασμάτων 7. Επαγωγικός συλλογισμός 8. Κριτική αξιών	9. Συγκρότηση ορισμού και κρίση ορισμών 10. Επεξεργασία ανυπόστατων παραδοχών 11. Υπόθεση 12. Συμπερίληψη στάσεων και ικανοτήτων στη λήψη αποφάσεων 13. Χρήση στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων 14. Ενσυναίσθηση 15. Χρήση ρητορικών στρατηγικών

Οι δεξιότητες που αποτελούν την κριτική σκέψη αναφέρονται κυρίως στην ανάλυση ενός επιχειρήματος, τον εντοπισμό των παραδοχών, την αξιολόγηση, τη συμπερίληψη στάσεων στη λήψη αποφάσεων, την αιτιολόγηση, το συμπέρασμα, την αξιολόγηση και την ενσυναίσθηση και αφορούν κυρίως γνωστικές διαδικασίες. Οι προαναφερθείσες δεξιότητες είναι απαραίτητο να καλλιεργούνται και να αναπτύσσονται, ωστόσο χρειάζεται να δίνεται έμφαση και στην κριτική σκέψη ως οριζόντια ικανότητα που δεν αφορά μόνο τη γνώση, αλλά κάθε πτυχή της ζωής του ατόμου.

Η θεωρία του Robert Kegan – Τα στάδια συνείδησης του ατόμου

Σε αυτό το μήκος κύματος, ο Robert Kegan, αναπτυξιακός ψυχολόγος στο Harvard University, υποστηρίζει ότι η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται στη γνώση, αλλά στην «επιστημολογία», δηλαδή στη διαδικασία δημιουργίας γνώσης, κατασκευής νοημάτων και εξέλιξης των σταδίων συνειδητοποίησης. Η «επιστημολογία δεν αναφέρεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά επίσης και στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ενδοπροσωπική επίγνωση.

Η θεωρητική του προσέγγιση δομείται στη σχέση Υποκειμένου-Αντικειμένου, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο δίνουμε νόημα στις εμπειρίες μας. Με τον όρο «αντικείμενο», εννοούμε τις εμπειρίες και τις παραδοχές οι οποίες είναι φανερές σε εμάς και μπορούμε να τις εξετάσουμε, να τις ελέγξουμε, να τις συνδέσουμε με άλλες, αλλά και να αναστοχαστούμε πάνω σε αυτές. Ο λόγος για τον οποίο μπορούμε να είμαστε αντικειμενικοί απέναντι σε αυτές, είναι ότι δεν τις βλέπουμε σαν μέρος του εαυτού μας αλλά τις θεωρούμε κάτι έξω από εμάς, κάτι πάνω στο οποίο μπορούμε να επενεργήσουμε και να το επεξεργαστούμε (Kegan, 1994). Αντίθετα, πολύ συχνά ενστερνιζόμαστε άκριτα και ασυνείδητα απόψεις με τις οποίες ταυτιζόμαστε, συνδεόμαστε και τις οποίες υιοθετούμε σε σημείο να τις θεωρούμε μέρος του εαυτού μας. Αυτές οι απόψεις είναι το «υποκείμενο» στη σχέση Υποκειμένου-Αντικειμένου, το οποίο στην ουσία θεωρούμε ότι είναι ο εαυτός μας, καθώς καθοδηγεί τη συμπεριφορά μας χωρίς όμως να έχουμε επίγνωση και συνείδησή του. Δεν μπορούμε να είμαστε υπεύθυνοι, να ελέγχουμε και να αναστοχαζόμαστε για το υποκείμενο. Το υποκείμενο είναι άμεσο, το αντικείμενο είναι έμμεσο. Το υποκείμενο είναι απόλυτο ενώ το αντικείμενο σχετικό.

Ο Kegan, επίσης, αναφέρει έξι στάδια ανάπτυξης της συνείδησης. Τα στάδια αυτά δεν αντικαθιστούν το ένα το άλλο, ούτε προστίθενται το ένα στο άλλο. Αντίθετα, εξελίσσονται, μετασχηματίζονται και ενσωματώνονται καθώς κάθε επόμενο στάδιο περικλείει και συμπεριλαμβάνει το προηγούμενο. Το επόμενο στάδιο είναι ανώτερου επιπέδου, πιο σύνθετο και πιο περιεκτικό και περιλαμβάνει το προηγούμενο σαν στοιχείο ή εργαλείο του. Αυτή είναι και η βασική διαφορά της θεωρίας του από άλλες αναπτυξιακές θεωρίες οι οποίες είναι γραμμικές ή κλιμακωτές. Τα στάδια ανάπτυξης της συνείδησης του Kegan δεν εναλλάσσονται γραμμικά, με βάση ηλικιακά σημεία αναφοράς, αλλά κάθε στάδιο μετασχηματίζεται σταδιακά και γίνεται δομικό στοιχείο του επόμενου σταδίου. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι μία γεωμετρική αναλογία για τη σχέση ανάμεσα στα στάδια είναι αυτή του σημείου, της γραμμής και του σχήματος. Κάθε επόμενη γεωμετρική μορφή συμπεριλαμβάνει την προηγούμενη.

Τέλος, η μετάβαση σε επόμενο στάδιο προϋποθέτει ότι το άτομο δε θεωρεί αμετάβλητη τη σχέση υποκειμένου-αντικειμένου. Για τον Kegan (1994) η νοητική ανάπτυξη συνίσταται στον μετασχηματισμό της επιστημολογίας, στην αποστασιοποίησή μας από τις παραδοχές μας και στην εξέταση του υποκειμένου, του εαυτού μας δηλαδή, ως αντικείμενο το οποίο κατέχουμε και δε μας κατέχει.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια συνειδητοποίησης σύμφωνα με τον Kegan (1986, 1994):

Στάδιο 0 (0 – 18 μηνών):

Τα βρέφη ζουν σε έναν κόσμο χωρίς υποκείμενο, όπου ό,τι αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους το θεωρούν προέκταση του εαυτού τους. Επιζητούν την κάλυψη των αναγκών τους και εξαρτώνται από τους γονείς τους. Επίσης, αν δεν αντιλαμβάνονται κάτι με τις αισθήσεις τους, τότε αυτό δεν υπάρχει. Από την ηλικία των 18 μηνών αρχίζουν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη αντικειμένων έξω από τον εαυτό τους, και παράλληλα οι γονείς αρχίζουν να τους παραχωρούν χώρο για να

ανεξαρτητοποιηθούν, πράγμα που τα ωθεί στο επόμενο στάδιο. Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός καθώς βοηθούν το βρέφος να καθορίσει τα όρια ανάμεσα σε αυτό και το περιβάλλον του.

Στάδιο 1 (2- 6 ετών):
Τα νήπια περίπου στην ηλικία των 2 ετών αρχίζουν να αποκτούν έλεγχο των αντανακλαστικών τους και αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα του περιβάλλοντος ως ανεξάρτητα από τον εαυτό τους. Η σκέψη τους είναι φαντασιακή, τα συναισθήματα παρορμητικά και οι κοινωνικές τους σχέσεις εγωκεντρικές. Παίρνουν αποφάσεις με βάση τα άτομα που αναγνωρίζουν πως έχουν εξουσία στη ζωή τους. Οι γονείς θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί απέναντι στη φαντασιακή σκέψη των παιδιών τους και παράλληλα να τα προκαλούν να αναλάβουν την ευθύνη για τον εαυτό και τα συναισθήματά τους, καθώς ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο ρεαλιστικά και να διαφοροποιούνται από τους γύρω τους καθώς προχωρούν στο επόμενο στάδιο.

Στάδιο 2 (6 ετών – εφηβεία):
Εργαλειακός νους. Στο δεύτερο στάδιο τα άτομα συγκροτούν «δομές βάσης», δηλαδή κατηγοριοποιούν αντικείμενα, άτομα, ή ιδέες με ειδικά χαρακτηριστικά.

Στάδιο 3 (εφηβεία και έπειτα):
Κοινωνικοποιημένος νους. Η δια-κατηγοριακή σκέψη, δηλαδή η δυνατότητα συσχέτισης μιας δομής βάσης με μια άλλη είναι τα χαρακτηριστικό του τρίτου σταδίου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την κριτική και αφηρημένη σκέψη, την επίγνωση των συναισθημάτων και τις εσωτερικές διαδικασίες που συνδέονται με αυτά, καθώς και να μπορούν να δεσμεύονται σε κοινότητες ατόμων και ιδεών.

Στάδιο 4 (ενηλικίωση):
Αυτό-καθοριζόμενος νους. Σε αυτό το στάδιο το άτομο έχει την ικανότητα να αναλάβει την ευθύνη της σκέψης του και να επιλέξει τα δικά του σύνολα ιδεών και ιδεολογιών. Οι σχέσεις αποτελούν μέρος της ύπαρξής του και όχι την ίδια την ύπαρξή του. Το άτομο είναι ανεξάρτητο και έχει πετύχει την αυτορρύθμιση.

Στάδιο 5 (ενηλικίωση):
Αυτό-μετασχηματιζόμενος νους. Αυτό το στάδιο επιτυγχάνεται σπάνια και μετά την ηλικία των 40. Εδώ το άτομο βλέπει πέρα από τον εαυτό του, τους άλλους και τα συστήματα στα οποία ανήκει και αντιλαμβάνεται με ποιον τρόπο συνδέονται όλοι οι άνθρωποι και όλα τα συστήματα, τις ομοιότητες και την αλληλεξάρτηση με τους άλλους.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι τα ηλικιακά όρια δεν είναι πάγια και ότι η ηλικία από μόνο της δεν εξασφαλίζει τη μετάβαση σε επόμενο στάδιο. Η μετάβαση εξαρτάται από την ωριμότητα του ατόμου, όπως αυτή εξελίσσεται μέσα από προσωπικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές εμπειρίες. Σύμφωνα με έρευνα των Lahey, Souvaine, Kegan, Goodman, & Felix (1988), περίπου τα 2/3 των ενηλίκων βρίσκονται στο τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης.

Η θέση της θεωρίας στο Δημοτικό

Οι μαθητές του Δημοτικού βιώνουν συνεχείς μεταβάσεις καθώς περνούν από τη νηπιακή (προσχολική) ηλικία στην παιδική κατά τις πρώτες τάξεις και στη συνέχεια από την παιδική στην εφηβική ηλικία στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Με όρους της θεωρίας του Kegan, οι μαθητές μεταβαίνουν από το πρώτο στάδιο

συνειδητοποίησης στο δεύτερο και προς το τέλος του Δημοτικού ξεκινούν τη μετάβασή τους στο τρίτο. Κάθε στάδιο δημιουργεί τις βάσεις για τη μετάβαση στο επόμενο, του οποίου λειτουργικό και δομικό μέρος είναι το προηγούμενο. Σε κάθε στάδιο συνειδητοποίησης αναπτύσσονται και δομούνται δεξιότητες και ικανότητες που αποτελούν προϋπόθεση για τη σταδιακή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και μετέπειτα ενήλικων πολιτών. Στη συνέχεια παρατίθενται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τριών πρώτων σταδίων ανάπτυξης και η σχέση τους με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Οι μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, βιώνουν μία ποιοτική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν την σκέψη τους, τα συναισθήματά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Αρχίζουν να μεταβαίνουν από τη φαντασιακή αντίληψη του κόσμου (στάδιο 1), στη συγκρότηση ενός κόσμου που βρίσκεται πιο κοντά στους φυσικούς νόμους ο οποίος έχει όρια και δυνατότητες τις οποίες θέλουν να εξερευνήσουν (στάδιο 2). Όταν τα παιδιά κατακτήσουν το δεύτερο στάδιο (αυτό του εργαλειακού νου), αντιλαμβάνονται ότι τα αντικείμενα έχουν τις δικές τους ιδιότητες, μπορούν να αιτιολογήσουν με βάση τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος και να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ δεδομένων. Ξεκινούν να ρωτούν «γιατί;» με διάθεση να διερευνήσουν καταστάσεις και να τις εξηγήσουν. Μπορούν να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν γραμματικούς, για παράδειγμα, κανόνες και να φέρουν εις πέρας βασικές μαθηματικές διαδικασίες. Στον διαπροσωπικό τομέα, προχωρούν πέρα από την εγωκεντρική θεώρηση του κόσμου στην αναγνώριση ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης από αυτούς, μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου, να κάνουν σχέδια, συμφωνίες και να διαμορφώσουν στρατηγικές. Ξεκινούν να αντιλαμβάνονται ότι οι φίλοι τους, για παράδειγμα, έχουν τη δική τους βούληση και επιθυμίες, τις οποίες προσπαθούν να σέβονται και να λαμβάνουν υπ' όψιν. Με άλλα λόγια, αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τις συνέπειες των πράξεών τους στις διαπροσωπικές τους σχέσεις Στην ίδια ηλικία, στον ενδοπροσωπικό τομέα, τα παιδιά ξεκινούν να διαχωρίζουν το εγώ, τον εαυτό τους από τις προτιμήσεις τους, τις συνήθειές τους και τις ικανότητες τους οι οποίες γίνονται πλέον αντικείμενο των παιδιών αυτής της ηλικίας (Kegan 1986, 1994). Διαμορφώνουν εικόνα του εαυτού τους, των χαρακτηριστικών και των προτιμήσεών τους και επιδιώκουν την αυτοβελτίωση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Ωστόσο, το Δημοτικό σχολείο, πέρα από την κατάκτηση βασικών εννοιών, και γνωστικών δεξιοτήτων, μηχανισμών και διαδικασιών, αποσκοπεί και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών του. Κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία προκύπτουν στόχοι και προσδοκίες που σηματοδοτούν την εκκίνηση της μετάβασης από το δεύτερο στο τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης, αυτό του κοινωνικοποιημένου νου, σύμφωνα με τον Kegan (1994). Στο τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης κύριος γνωστικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δηλαδή οι μαθητές να κατανοούν όχι μόνο τις έννοιες και τα σαφή νοήματα αλλά και τι κρύβεται πίσω από αυτά, να εξετάζουν δεδομένα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, να διατυπώνουν γενικεύσεις και ορισμούς. Στον ενδοπροσωπικό τομέα, οι μαθητές αναμένεται να μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται την ψυχολογική τους κατάσταση, να έχουν εσωτερικά κίνητρα, να αναγνωρίζουν την εσωτερική συναισθηματική σύγκρουση, να έχουν συνείδηση του εαυτού τους. Έπειτα, σε ό,τι αφορά στον ενδοπροσωπικό τομέα, χαρακτηριστικό του τρίτου σταδίου είναι το άτομο να σκέφτεται πριν ενεργήσει, να υπολογίζει τις επιπτώσεις των πράξεών του, να έχει φίλους αλλά να μην καθοδηγείται από αυτούς, να έχει δηλαδή τη δική του προσωπικότητα.

Συνοπτικά λοιπόν, έχουμε την προσδοκία να έχουν τεθεί οι βάσεις για τους μαθητές που ολοκληρώνουν το Δημοτικό ώστε να σκέφτονται κριτικά, να έχουν κοινή λογική, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να γίνουν καλοί πολίτες και να διαμορφώσουν ιδανικά. Αυτές οι προσδοκίες δεν έχουν να κάνουν με τη δηλωτική γνώση των μαθητών, με το τι γνωρίζουν δηλαδή, αλλά με τη διαδικαστική γνώση, πώς δηλαδή μαθαίνουν, πώς συγκροτούν νοήματα μέσα από τις εμπειρίες τους. Οι δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τις ηλικίες αυτές συνοδεύονται από την ανάληψη ρόλων και από προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά και τη σκέψη των μαθητών. Για να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης της συνείδησης και της κριτικής τους σκέψης χρειάζεται να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες μεταξύ των οποίων είναι (Kegan 1994):

- Η ικανότητα να γνωρίζουν τα στοιχεία και τη διαδικασία με βάση τα οποία αιτιολογούν.
- Η ικανότητα συγκρότησης γενικεύσεων
- Η ικανότητα να σκέφτονται υποθετικά και παραγωγικά.
- Η ικανότητα εξέτασης των σχέσεων ως ταυτόχρονα αμοιβαίων.

Επίσης, πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν ότι τα κοινά συναισθήματα, οι κοινές συμφωνίες και προσδοκίες υπερτερούν των ατομικών συμφερόντων. Τέλος, θα πρέπει να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, να είναι σε θέση να διαχειρίζονται περισσότερες από μία απόψεις και τα συναισθήματά τους να προκύπτουν από εσωτερικές αντικειμενικές καταστάσεις και όχι από την κοινωνική τους συναλλαγή. Με άλλα λόγια, στο τρίτο στάδιο τίθενται τα θεμέλια για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σαν σύνολο δεξιοτήτων. Την περίοδο του Δημοτικού ξεκινά η μετάβαση από το δεύτερο στάδιο στο τρίτο, δεν ολοκληρώνεται. Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να τεθούν οι βάσεις της μετάβασης αυτής, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες και ενέργειες.

Η κριτική σκέψη στη διαδικασία εξέλιξης των σταδίων συνειδητοποίησης αποτελεί ταυτόχρονα ζητούμενο και εργαλείο. Η κριτική σκέψη δε θεωρείται απλά στόχος γνωστικός και σύνολο δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Kegan (1994), για να σκεφτούμε κριτικά πρέπει να αποστασιοποιηθούμε, να δούμε «απ' έξω» μία ιδέα, μία σκέψη, ένα γεγονός, μία περιγραφή, σαν αντικείμενο. Η ιδέα, η σκέψη, το γεγονός, ή η περιγραφή γίνεται στοιχείο προς εξέταση από τη σκέψη μας, γίνεται αντικείμενό της. Αντικείμενο της σκέψης μπορεί να είναι μία πληροφορία, μία άποψη, ένα γεγονός, μία κατάσταση, οι κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, οι σχέσεις με τους φίλους του, με τους συμμαθητές του, με τους γονείς και την οικογένειά του, το κοινωνικό του περιβάλλον και πώς αυτό επηρεάζει τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του.

Η κριτική σκέψη εστιάζει στα προϊόντα της, τα οποία μπορεί να είναι γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις και παραδοχές. Η κριτική εξέταση των παραδοχών είναι χαρακτηριστικό του τέταρτου σταδίου συνειδητοποίησης, του οποίου οι βάσεις μπορούν να τεθούν ακόμα και στο Δημοτικό, αρκεί οι μαθητές να έχουν ανάλογες εκπαιδευτικές και προσωπικές εμπειρίες. Για να επιτευχθεί αυτό, οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να αποκτήσουν τις γνωστικές δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν σε έναν ποιοτικά ανώτερο τρόπο σκέψης. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχει το πώς οι μαθητές μαθαίνουν, οι διαδικασίες δηλαδή σκέψης αλλά και οι ικανότητες δόμησης και οργάνωσης του νοήματος οι οποίες επιτρέπουν στο μαθητή να έχει ενεργό ρόλο στην κατασκευή και δόμηση των γνώσεών του και στην επενέργεια και επεξεργασία των προϊόντων και των διαδικασιών της σκέψης του ως αντικειμένων.

Τέλος, οι Love και Guthrie (1999· Kegan, 1994) υποστηρίζουν ότι για να βοηθηθούν οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους από το δεύτερο στο τρίτο στάδιο είναι

καλό να τους γνωστοποιείται η συμπεριφορά που αναμένεται από αυτούς και ποιες είναι οι ευθύνες τους, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες όπου θα βλέπουν την οπτική των άλλων θα τη συγκρίνουν με τη δική τους και θα εξετάζουν πότε οι ανάγκες των άλλων έχουν προτεραιότητα, καθώς και θα ενθαρρύνουν τον αυτο-στοχασμό.

Η αξιοποίηση της τέχνης και η επεξεργασία έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν πολύτιμο αρωγό στην προσπάθεια για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Η αξιοποίηση της τέχνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν επίσημο φορέα κουλτούρας, πολιτισμού και παιδείας, αφού μέσω των ευκαιριών μάθησης που προσφέρει στους μαθητές, στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων, καθώς και στη διαμόρφωση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να συνεισφέρουν αργότερα ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες στη διαμόρφωση της κοινωνίας και στην ανάπτυξη του πολιτισμού (ΔΕΠΠΣ, 2003). Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη τόσο από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές απεικονίζουν τι σκέφτονται, τι αισθάνονται και τι φαντάζονται κατά την εκπαιδευτική πράξη. Καταλήγουμε, επομένως, στο ότι τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διεργασία χρειάζεται να αξιοποιούν συστηματικά κατάλληλα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας, στόχος των οποίων να είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του πνεύματος των μαθητών.

Παρ' όλα αυτά, επισημαίνουμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τον τρόπο που είναι δομημένο, ουσιαστικά στοχεύει περισσότερο στην ανάπτυξη της γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας και λιγότερο στην ανάπτυξη των άλλων νοητικών ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, δεν επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών η οποία, σύμφωνα και με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983), στηρίζεται στην ενεργοποίηση διαφορετικών συμβολικών συστημάτων, αναφέροντας ενδεικτικά το διαπροσωπικό, το ενδοπροσωπικό, το οπτικό, το ακουστικό. Προκειμένου να υποστηρίξουμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους, χρειάζεται να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο να τους παρέχει ευκαιρίες εξερεύνησης του κόσμου στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν, χρησιμοποιώντας, κατά το δυνατόν, όλες τις αισθήσεις τους. Αυτό συνεπάγεται ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ωφέλιμο να αξιοποιούνται διαφορετικά είδη και μορφές απεικονίσεων οι οποίες να ενεργοποιούν, να εξασκούν και να αναπτύσσουν διάφορες νοητικές ικανότητες των μαθητών. Η χρήση ποικιλίας απεικονίσεων δίνει άλλη διάσταση σε αυτό που ονομάζουμε *εκπαιδευτική ισότητα*, καθώς ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να κάνει τις ανάλογες συσχετίσεις που χρειάζονται προκειμένου να το κατανοήσει και να αναπτύξει σταδιακά συγκεκριμένες ικανότητες, χρησιμοποιώντας ενδεχομένως ένα διαφορετικό είδος απεικόνισης από αυτό που προσφέρεται σε όλους τους μαθητές μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί, διατηρώντας τη διαφορετικότητά του, να βιώσει τουλάχιστον ως ένα βαθμό τη σχολική επιτυχία, και να ενισχύσει την αυτοεικόνα του (Eisner, 2000).

Στο σημείο αυτό, αναφέρουμε πως οι τέχνες προσφέρουν ποικιλία απεικονίσεων και στην περίπτωση που αξιοποιούνται συστηματικά κατά την

εκπαιδευτική πράξη, κάνουν τη διδασκαλία μας περισσότερο αποτελεσματική και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Ο ρόλος της Τέχνης ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών

Στις μέρες μας επικρατεί όλο και περισσότερο η αντίληψη ότι οι τέχνες χρειάζεται να αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια είναι εμπλουτισμένα με αξιόλογα έργα τέχνης, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να χρησιμοποιούν διάφορα έργα τέχνης ως μέσα διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (Μέγα στο Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Πολλοί μελετητές έχουν μιλήσει για τη συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία.

Ο Gardner (1983, 1990) τονίζει πως η επαφή με την τέχνη παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, καθώς χρησιμοποιεί και ενεργοποιεί διαφορετικά συμβολικά σχήματα. Επίσης, επισημαίνει ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην ενίσχυση των πολλαπλών πτυχών της νοημοσύνης, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο το φάσμα των ικανοτήτων των μαθητών.

Ο Eisner (2000) θεωρεί πως οι τέχνες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του πνεύματος και κατ' επέκταση της προσωπικότητας των μαθητών, θεωρώντας αυτές αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Αξιοποιώντας συστηματικά τις τέχνες κατά την εκπαιδευτική διεργασία, η νοημοσύνη των μαθητών δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες μορφές έκφρασης οι οποίες βασίζονται μόνο στη χρήση της λογικής, λαμβάνοντας υπόψη ότι από τη στιγμή που οι τέχνες χρησιμοποιούν ποικιλία απεικονίσεων, οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν και να κατανοήσουν το νόημα των διαφόρων έργων τέχνης, χωρίς να βασίζονται αμιγώς στη χρήση της λογικής τους. Η συστηματική επαφή με τις τέχνες εγείρει διάφορα συναισθήματα στους μαθητές, π.χ. οργή, λύπη, χαρά, γεγονός που συμβάλλει στην αληθινή κατανόηση διαφόρων κοινωνικών φαινομένων ή ακόμα και ιστορικών γεγονότων. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και της ανάλυσης ενός έργου τέχνης, οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που σε αρκετές περιπτώσεις τους ωθεί να επαναξιολογήσουν τις ίδιες τις ιδέες τους, να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους που ενδεχομένως δεν είχαν συνειδητοποιήσει και ταυτόχρονα να καταλήξουν σε νέα συμπεράσματα. Επομένως, προάγεται και αναπτύσσεται τόσο η κριτική τους σκέψη, όσο και η ενσυναίσθησή τους.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Perkins, ο οποίος τονίζει την αξία που έχει η παρατήρηση έργων τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Στη μονογραφία του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art (1994)*, αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι τέχνες λειτουργούν *«ως άγκυρα για τις αισθήσεις»* (βλ. όπ., σ. 83). Παρατηρώντας ένα έργο τέχνης οι μαθητές εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο γεγονός το οποίο αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω ανάλυση, εμβάθυνση, διατύπωση υποθέσεων, αιτιολόγηση των απόψεων, ανταλλαγή ιδεών. Τα έργα τέχνης αποτελούν ένα πρόσφορο μέσο για την ανάπτυξη ενός καλύτερου και περισσότερο στοχαστικού τρόπου σκέψης, αρκεί αφενός να καταφέρουμε να τα παρατηρήσουμε και να τα επεξεργαστούμε σε βάθος, και αφετέρου να προβούμε στις κατάλληλες αναλογίες προεκτείνοντας τη σκέψη μας σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά μας. Τέλος, ένα έργο τέχνης αποτελεί για τον παρατηρητή πηγή ανάδυσης συναισθημάτων τα οποία συνήθως εξωτερικεύει και μοιράζεται με τους υπόλοιπους παρατηρητές, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης των συναισθημάτων του.

Ο Dewey στο βιβλίο του *Art as Experience (1934 [1980])* επισημαίνει πως *«το έργο τέχνης […] δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί*

φαντασιακά στη σφαίρα των φυσικών εμπειριών. Αυτό που κάνει είναι να επικεντρώνει και να διευρύνει την άμεση εμπειρία» (Dewey, 1934, σ.273). Η φαντασία είναι η μοναδική διέξοδος διά μέσου της οποίας οι παλιές αντιλήψεις μας συναντώνται και αλληλεπιδρούν με τις νέες, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο νόημα στις εμπειρίες που βιώνουμε στο παρόν. Επομένως, η αισθητική εμπειρία ουσιαστικά προκαλεί και διευρύνει τη σκέψη μας. Επίσης, στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τα νοήματα που «κρύβονται» στα έργα τέχνης και τελικά να δώσουμε την προσωπική μας ερμηνεία, χρειάζεται να ενεργοποιήσουμε τόσο τις διανοητικές όσο και τις πνευματικές μας δυνάμεις. Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε πως ο Dewey θεωρεί την αισθητική εμπειρία βασικό στοιχείο για κάθε διανοητική δραστηριότητα προκειμένου να είναι πλήρης, τονίζοντας πως *«κανενός είδους διανοητική εμπειρία δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη, εκτός εάν έχει αισθητική ποιότητα»* (βλ. όπ., σ. 40).

Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο ότι η επαφή των μαθητών με τις τέχνες και η συστηματική αξιοποίησή τους κατά την εκπαιδευτική διεργασία, συμβάλλει εξίσου στη νοητική ανάπτυξή τους, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη βασικών οριζόντιων ικανοτήτων (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση) και κατ' επέκταση στη μετάβασή τους σε ένα ανώτερο στάδιο συνειδητοποίησης του εαυτού τους. Ωστόσο, καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη όλων αυτών, μέσω της αισθητικής εμπειρίας, παίζουν τόσο τα ίδια τα έργα τέχνης που οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν, όσο και η μέθοδος διδασκαλίας την οποία θα επιλέξουν να ακολουθήσουν. Για τον λόγο αυτό, αναφερόμαστε στις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης σε ό,τι αφορά στα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας.

Σύμφωνα με τις απόψεις πολλών μελετητών και ιδιαίτερα των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης (π.χ.Adorno, Horkheimer, Marcuse), η επιλογή έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη και άλλων οριζόντιων ικανοτήτων. Τα έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία δεν ακολουθούν τους κανόνες της τυποποίησης, αναφέροντας ενδεικτικά τη συνεχή επανάληψη των ίδιων θεμάτων, τεχνικών και μοτίβων, την επιπόλαιη διασκευή κλασικών έργων τέχνης, την υπερβολική χρήση τεχνικών στοιχείων. Ταυτόχρονα, τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν ένα έργο τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας δημιουργούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο, το νόημα του οποίου δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τις αισθήσεις μας ή τους κανόνες της λογικής. Χρειάζεται ένας συνδυασμός της νόησης, του συναισθήματος, της φαντασίας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτών των έργων τέχνης είναι ότι δεν παρουσιάζουν μία συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας, αλλά παρατηρώντας τα, ο καθένας αντιλαμβάνεται κάτι διαφορετικό, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά του βιώματα. Επίσης, αυτού του είδους τα έργα τέχνης χαρακτηρίζονται από την αλήθεια που περιέχουν, αλλά ταυτόχρονα, ο κάθε καλλιτέχνης μέσω των έργων του, θέτει ανοιχτά ερωτήματα τα οποία δεν επιδέχονται μία σαφή απάντηση. Καθένας δίνει την προσωπική του ερμηνεία σε αυτά και ταυτόχρονα θέτει τις προσωπικές του ερωτήσεις επί του έργου (Adorno, Lowenthal, Marcuse, Horkheimer, 1984).

Σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω, η συστηματική επαφή με τα έργα τέχνης μαζικής κουλτούρας, περιορίζει τη σκέψη των παρατηρητών, καθώς τους ωθεί έμμεσα στην άκριτη αποδοχή και αφομοίωση των συστημάτων νοηματοδότησης που χρησιμοποιούν τα ίδια για τα διάφορα θέματα που παρουσιάζουν, τα οποία συνάδουν με τα συστήματα αντίληψης που διέπουν την ισχύουσα τάξη των πραγμάτων (Κόκκος, 2011). Με αυτόν τον τρόπο η σκέψη και κατ' επέκταση η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παρατηρητών περιορίζεται κατά πολύ, γεγονός που δυσχεραίνει

την προσωπική τους εξέλιξη και τη μετάβασή τους σε ένα ανώτερο στάδιο ωριμότητας.

Επίλογος

Όπως αναφέρει και ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2008), η τέχνη αποτελεί ένα *«παράθυρο στο χάος»*, δηλαδή έναν τρόπο να έρθουμε αντιμέτωποι με τις βαθύτερες σκέψεις μας, τις αγωνίες μας, τους φόβους μας, τις παραδοχές μας. Δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν όλες αυτές τις βαθιές τους σκέψεις, να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως στερεότυπες παραδοχές τους, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους και να εντοπίσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και ταυτόχρονα τους προσφέρει μία «γέφυρα» μετάβασης σε ένα ανώτερο στάδιο νοηματοδότησης της εμπειρίας τους.

Συνεπώς, καταλήγουμε στο ότι η αξιοποίηση κατάλληλων έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, κατά την εκπαιδευτική πράξη, θεωρούμε ότι αποτελεί το «κλειδί» και τη «γέφυρα» για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αλλά και της προσωπικότητας των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος.* Αθήνα: Ύψιλον.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα.* Αθήνα: Ύψιλον.

Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience.* USA: The Penguin Group.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* USA: Basic Books.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self.* Harvard University Press. Cambridge: Mass.

Kegan, R. (1994). *In over our heads.* London: Harvard University Press.

Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R, Goodman, R., & Felix, S. (1988). A guide to the Subject- Object Interview: Its administration and interpretation. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Subject-Object Research Group.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art.* Los Angeles. California: The Getty Education Institute for the Arts.

Διαδικτυακές Βιβλιογραφικές Αναφορές (όπως προσπελάστηκαν στις 29/07/2015)

ΥΠΕΠΘ. (2003). ΔΕΠΠΣ – ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Ennis, R. H. (2011) *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities,* http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

Scriven, M., & Paul, R. (1987). *A working definition of critical thinking,* http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766