



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια
Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and
Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

**Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε΄ΤΑΞΗΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ**

ΔΗΜΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

A.M.:5052201401017

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΛΥΔΑΚΗ ΑΝΝΑ

ΜΠΛΕΣΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.), του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

Πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τον κ. Τσιάρα Αστέριο, αναπληρωτή καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, επιβλέποντα της διπλωματικής μου, για την πολύτιμη καθοδήγησή του, την υπομονή του και την υποστήριξη που μου προσέφερε.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν στην Τσάκωνα Αγγελική, θεατρολόγο και φίλη για την πολύτιμη βοήθειά της, που δίχως αυτή δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με χαρά να συμμετέχουν σε αυτή την ερευνητική διαδικασία και δίχως αυτούς δε θα ολοκληρωνόταν η εργασία.

Δε θα παρέλειπα ωστόσο να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη μητέρα μου Ευγενία, τον πατέρα μου Γεώργιο, και τα αδέρφια μου Δημήτρη και Αθανασία, καθώς και τα πολύ αγαπημένα μου πρόσωπα για την κατανόηση, τη συμπαράσταση και την πραγματική τους στήριξη σε όλη αυτή την προσπάθεια. Χωρίς αυτούς θα είχα δυσκολευτεί πολύ να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Σε όλους αυτούς αφιερώνω την παρούσα εργασία ως ελάχιστη αναγνώριση.

Ναύπλιο, Σεπτέμβριος 2016

Αικατερίνη Δήμα

**Η Διπλωματική Εργασία
αφιερώνεται στην οικογένειά μου**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT.....	viii
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	5
2.1 Κριτική σκέψη.....	5
2.1.1 Ιστορική εξέλιξη της κριτικής σκέψης	5
2.1.2 Ορισμοί της κριτικής σκέψης.....	6
2.1.3 Δεξιότητες κριτικής σκέψης	8
2.1.4 Η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης	11
2.1.5 Χαρακτηριστικά κριτικής σκέψης	12
2.2 Εκπαιδευτικό δράμα	14
2.2.1 Ιστορική αναδρομή του εκπαιδευτικού δράματος	14
2.2.2 Ορισμοί και όροι του εκπαιδευτικού δράματος	16
2.2.3 Ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος.....	19
2.2.4 Προηγούμενες έρευνες από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης- Πρωτοτυπία της έρευνας	21
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	23
3.1 Ερευνητικοί στόχοι	23
3.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	23
3.1.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	24
3.2 Ερευνητική διαδικασία	24
3.3 Σχεδιασμός του προγράμματος της ερευνητικής παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα	26
3.4 Ερευνητικό δείγμα	27
3.5 Μέσα συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία.....	28
3.5.1 Η Κλίμακα Cornell Class-Reasoning Test, (Form X).....	29
3.5.2 Συμμετοχική παρατήρηση	30
3.5.3 Εφαρμογή του προγράμματος 12 συναντήσεων.....	31
4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	35
4.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου.....	35

4.2 Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης.....	39
4.3 Περιορισμοί της ερευνητικής μελέτης	41
5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	43
5.1 Επισκόπηση αποτελεσμάτων	43
5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	48
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.	73

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Τιμές μέτρησης των παραγόντων μεταβλητών αφαίρεση-επαγωγή-αξιοπιστία-παρατήρηση-υπόθεση της πειραματικής ομάδας.....	37
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Τιμές μέτρησης των παραγόντων μεταβλητών αφαίρεση-επαγωγή-αξιοπιστία-παρατήρηση-υπόθεση της ομάδας ελέγχου.....	38

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διαπιστωθεί εάν ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα δύναται να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τις διανοητικές διαδικασίες, στρατηγικές και αναπαραστάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να λύσουν προβλήματα, να πάρουν αποφάσεις και να μάθουν νέες έννοιες. Δεδομένου ότι η ικανότητα των μαθητών να επεξεργάζονται και να διατηρούν τη γνώση εξαρτάται από τον τρόπο που σκέφτονται, που οργανώνουν και ενσωματώνουν τις νέες πληροφορίες στη μάθησή τους, η χρήση του δράματος τους παρέχει την ευκαιρία να ενισχύσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη. Προς την κατεύθυνση αυτή ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο ήταν βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα και υλοποιήθηκε μέσα σε 12 συναντήσεις. Αρχικά επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας το 4^ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου. Το δείγμα μας ήταν οι μαθητές της Ε΄ τάξης. Το τμήμα Ε΄1 επιλέχθηκε να είναι η πειραματική μας ομάδα, με αριθμό παιδιών 25 και το τμήμα Ε΄2 να είναι η ομάδα ελέγχου, με τον ίδιο αριθμό παιδιών. Οι μαθητές ήταν ηλικίας 10-11 ετών και η πειραματική ομάδα αποτελείτο από 12 κορίτσια και 13 αγόρια. Στην παρούσα έρευνα εστίασαμε στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης έτσι όπως ορίζονται από τον Robert Ennis (1993) και μελετήσαμε την αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, την αξιοπιστία, την παρατήρηση και τη διατύπωση υποθέσεων. Η ερευνητική μας διαδικασία βασίστηκε σε ημι-πειραματικό σχέδιο με προ-τεστ και μετά-τεστ αξιολόγηση. Οι πηγές των δεδομένων ήταν η κλίμακα Cornell Class-Reasoning Test, (Form X), που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση που εφαρμόσαμε στα μέλη της πειραματικής ομάδας και στην ομάδα ελέγχου καθώς και τα δεδομένα που συλλέξαμε από την καταγραφή των αντιδράσεων κατά τη συμμετοχική παρατήρηση. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, υιοθετώντας το παραμετρικό κριτήριο t-student για εξαρτημένα δείγματα. Στη συνέχεια τριγωνοποιήσαμε τα ερευνητικά μας δεδομένα με σκοπό να οδηγηθούμε σε έγκυρα αποτελέσματα. Τα συμπεράσματα της πειραματικής έρευνας έδειξαν πως μια παρέμβαση του

εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση δύναται να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικό δράμα, κριτική σκέψη, δεξιότητες, μαθητές δημοτικού, πειραματική έρευνα

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine whether an intervention program based on educational drama could enhance the critical thinking skills of the fifth grade elementary students. Critical thinking involves the mental processes, strategies and representations people use to solve problems, make decisions and learn new concepts. Given that the students' ability to process and maintain knowledge depends on the way they think, organize and integrate new information in their own learning, the use of drama provides an opportunity to enhance all those skills related to critical thinking. This was the rationale for the design, implementation and evaluation of an intervention program based on educational drama, which was completed in 12 meetings. Initially, the 4th Primary School of Nafplio was selected by means of purposive sampling. The research sample was the fifth grade pupils. The E1 class was selected to be our experimental group, numbers of children 25 and E2 class being the control group, the same number of children. The pupils were 10-11 years old and the experimental group consisted of 12 girls and 13 boys. In this study, we focused on the critical thinking skills as defined by R.H. Ennis and examined abstract and deductive reasoning, reliability, observation and hypothesis formulation. Our research process was based on a semi-experimental design with pre-test and post-test evaluation. The data sources used were the Cornell scale Class-Reasoning Test, (Form X), which was administered to the experimental group and the control group before and after the intervention, as well as the data collected by recording reactions during participant observation. The statistical analysis of results was performed using the SPSS program and the parametric t-student criterion for dependent samples. In addition, the research data was validated through triangulation. The findings of the experimental research indicated that a drama- based intervention in education could enhance the critical thinking skills of the fifth grade elementary students.

Keywords: Educational drama, critical thinking, skills, elementary students, experimental research

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας δεν μπορεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα να μένει αμέτοχο. Κύριος στόχος της σχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του European Values Education project (Baars et al., 2012) θα πρέπει να είναι η κριτική σκέψη. Η αποτελεσματική και ουσιαστική εκπαίδευση προϋποθέτει ότι τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να συντονιστούν, έτσι ώστε να προωθούν στους μαθητές όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη (Facione, 1990).

Η κριτική σκέψη είναι ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Η εκπαίδευση των μαθητών στο να σκέφτονται κριτικά είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Οι αυριανοί πολίτες θα πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και να έχουν μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων. Επομένως είναι αυτονόητο ότι η κριτική σκέψη θα πρέπει να είναι επιδίωξη της διδακτικής πράξης.

Η κριτική σκέψη δεν είναι ένας όρος καινούριος. Η ανάγκη να σκέφτεται ο άνθρωπος ορθολογικά γεννήθηκε ήδη από την εποχή του Σωκράτη, απασχόλησε τόσο τη φιλοσοφία όσο και την ψυχολογία όλους αυτούς τους αιώνες, για να φτάσουμε στον κύριο εκπρόσωπο της κριτικής σκέψης τον John Dewey (1909) (Fisher, 2001). Ο Dewey μέσα από το έργο του με τίτλο: «Πώς σκεπτόμαστε (How we think)» επιχειρεί να εξετάσει τι είναι αυτό που κάνει το ανθρώπινο μυαλό να σκέφτεται άλλοτε ορθά κι άλλοτε όχι.

Η κριτική σκέψη είναι ένα προωθημένο είδος σκέψης, η οποία καλείται έτσι διότι χρησιμοποιεί σαφή αξιολογικά κριτήρια κατά την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση συμπερασμάτων (Ματσαγγούρας, 2007). Οι Watson και Glaser υποστηρίζουν ότι η κριτική σκέψη αφορά **στην** ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει την ύπαρξη προβλημάτων, να οδηγείται σε έγκυρα συμπεράσματα, να σκέφτεται αφαιρετικά και επαγωγικά, ώστε να μπορεί να εφαρμόσει τις παραπάνω στάσεις και γνώσεις (Watson, & Glaser, 2002).

Η κριτική σκέψη είναι μια σύνθετη λειτουργία, η οποία αποτελείται από δεξιότητες. Ο συνδυασμός αυτών των δεξιοτήτων είναι απαραίτητος για τη

σωστή ανάπτυξη του ατόμου. Το συμβούλιο του Πανεπιστημίου του Νιου Τζέρσεϊ το 1981 δίνει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που περιγράφουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Αυτές περιλάμβαναν την ικανότητα των ατόμων να εντοπίζουν και να διατυπώνουν τα προβλήματα, καθώς και τη δυνατότητα να προτείνουν και να αξιολογούν τους τρόπους για την επίλυσή τους. Την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν απαγωγικό και επαγωγικό συλλογισμό. Την ικανότητα να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα μέσα από πληροφορίες που βρίσκονται σε διάφορες πηγές και να βγάζουν συμπεράσματα με βάση τη λογική. Τη δυνατότητα να κατανοούν, να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν έννοιες και γενικεύσεις και τέλος τη δυνατότητα να διακρίνουν τα γεγονότα από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις (Morante, & Ulesky, 1984:72).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης είναι πολύ μεγάλη διότι η ανάπτυξή τους προετοιμάζει τους μαθητές για το τι θα βιώσουν συστηματικά σε όλη τη ζωή τους. Η ιστορία άλλωστε μας επιβεβαιώνει ότι όπου ο άνθρωπος δεν ήταν ανοιχτόμυαλος, δεν σκεφτόταν κριτικά, η κοινωνία βυθιζόταν στις προκαταλήψεις και στις δεισιδαιμονίες. Άρα το να εκπαιδεύουμε τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά θα έχει αντίκτυπο στην ίδια την κοινωνία και την εξέλιξή της.

Σύμφωνα με τον Wade οχτώ χαρακτηριστικά διακρίνονται στην κριτική σκέψη (Wade, 1995) και αναλύονται μεταξύ άλλων στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ερευνητικής μας μελέτης. Συνεπώς ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο θα πρέπει να είναι επιφυλακτικό, ανοιχτόμυαλο, να σέβεται τα στοιχεία και τους συλλογισμούς, να σέβεται τη σαφήνεια και την ακρίβεια και να είναι ανοιχτό στις διαφορετικές απόψεις, δίχως να επηρεάζεται από προσωπικές του πεποιθήσεις και ιδεοληψίες.

Η ύπαρξη διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και κριτικής σκέψης είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Ο συνδετικός κρίκος που θα μπορούσε να βοηθήσει αυτή τη συνύπαρξη δεν θα μπορούσε να είναι άλλος από το εκπαιδευτικό δράμα. Το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη γνώση που επιχειρεί το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταδώσει στο παιδί και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

Το εκπαιδευτικό δράμα πρωτοεμφανίστηκε τον 20^ο αιώνα στην Αγγλία, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και από τότε διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην

εκπαίδευση. Σήμερα σε πολλές χώρες το εκπαιδευτικό δράμα εφαρμόζεται ως μια δραστηριότητα εκτός προγράμματος και έχει τη μορφή παιχνιδιού, ενώ σε άλλες αποτελεί μία από τις κύριες δραστηριότητες του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Πολλοί μελετητές που ασχολήθηκαν με το εκπαιδευτικό δράμα όπως η Heathcote υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά εκφράζονται όπως στην πραγματική τους ζωή, συνεργάζονται, ταυτίζονται (Αλκχστις, 2000:26) και μέσα από το παιχνίδι αυτό, διδάσκονται (Adigüze, 2009:86). Η διδασκαλία και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα είναι επομένως εφικτή.

Καθ' όλη τη διάρκεια το εκπαιδευτικό δράμα, από τη δημιουργία του μέχρι και την εξέλιξή του στο σήμερα, εμφανίστηκε με πολλούς όρους και ποικίλους ορισμούς. Όλοι όμως στο σύνολό τους αναδεικνύουν τη σημαντικότητά του στην ανάπτυξη του ατόμου και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης που εξετάζουμε στην παρούσα μελέτη.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζουμε ελάχιστες έρευνες συναφείς με την παρούσα κι αυτό μας δημιουργεί το αίσθημα της προσφοράς της έρευνας γύρω από το εκπαιδευτικό δράμα και τη συσχέτισή της με την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

Έχοντας σαν σκέψη την προώθηση και ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης δημοτικού υποθέσαμε ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Κατά την περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε διατυπώθηκαν οι ερευνητικοί μας στόχοι και συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι ερευνητικές μας υποθέσεις. Στη συνέχεια, αναλύθηκε διεξοδικά η ερευνητική διαδικασία, το πώς έγινε ο σχεδιασμός του προγράμματος της ερευνητικής παρέμβασης με βάση το εκπαιδευτικό δράμα, το ερευνητικό δείγμα που χρησιμοποιήσαμε και καταγράφεται μια περιγραφή των μέσων συλλογής δεδομένων. Ακολούθησε η καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, των ερευνητικών εργαλείων και παρατέθηκαν οι περιορισμοί της ερευνητικής μας μελέτης. Η μελέτη μας ολοκληρώθηκε με την επισκόπηση των αποτελεσμάτων και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο χώρο του εκπαιδευτικού δράματος προς την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Κριτική σκέψη

2.1.1 Ιστορική εξέλιξη της κριτικής σκέψης

Γυρνώντας πίσω στο χρόνο διαπιστώνουμε ότι ο πρώτος που άρχισε να αμφισβητεί και να αναζητά την αλήθεια σκεπτόμενος κριτικά ήταν ο Σωκράτης με τη μαιευτική μέθοδο. Επηρεασμένος από τη μητέρα του που ήταν μαία, ο Σωκράτης προσπαθούσε να εκμαιεύσει από τον συνομιλητή του μέσω του διαλόγου, προσποιούμενος άγνοια, την αλήθεια μέσα από μια πιο κριτική ματιά. Ο τρόπος διεξαγωγής αυτής της μεθόδου ήταν ουσιαστικά μια στρατηγική κριτικής σκέψης (Κανάκη-Πρωτόπαπα, 2010:1).

Αργότερα την περίοδο της Αναγέννησης (15^{ος}-16^{ος} αι) ο άνθρωπος σιγά-σιγά άλλαξε τρόπο σκέψης και διαμόρφωσε μια διαφορετική αντίληψη για τον κόσμο μέσα από το πρίσμα της κριτικής σκέψης. Ο 18^{ος} αιώνας είναι η εποχή του ορθολογισμού όπου όλες οι αξίες αμφισβητούνται δίνοντας βήμα στην κριτική σκέψη (Δημητρούκας, & Ιωάννου, 2008). Αξιοσημείωτο είναι το έργο του Kant «Η Κριτική του καθαρού λόγου» (1781), όπου μέσα από αυτό υποστήριξε ότι η ορθολογικότητα είναι ταυτόσημη έννοια με την κριτική (Μπουγάς, 2002:4). Οι επόμενοι δύο αιώνες 19^{ος}-20^{ος}, ουσιαστικά αξιοποίησαν την κριτική κληρονομιά του προηγούμενου αιώνα (Μπουγάς, 2002:4).

Στις αρχές του 20^{ου} αι. με την επικράτηση του μπιχεβιορισμού παραγκωνίστηκε η κριτική σκέψη για να επανέλθει όμως με την εμφάνιση της Γνωστικής Ψυχολογίας, η οποία βοήθησε στο να αναπτυχθεί το κίνημα της Κριτικής Σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007:27-28). Το κίνημα της Κριτικής Σκέψης είναι άμεσα συνδεδεμένο με το έργο του αμερικανού John Dewey, ο οποίος το 1909 μέσα από το βιβλίο του με τίτλο: «Πώς σκεπτόμαστε; (How we think)» μιλά για ένα είδος κριτικής σκέψης που το ονομάζει «συλλογιστική σκέψη» (reflective thinking) (Dewey,1997:6). Ο Dewey εξετάζει τι είναι αυτό που χωρίζει τη σκέψη, μια βασική ανθρώπινη ιδιότητα που εμείς θεωρούμε δεδομένη, από το να σκεφτόμαστε σωστά, τι χρειάζεται για να εκπαιδεύσουμε τους εαυτούς μας σε ότι αφορά την τέχνη της σκέψης, και πώς μπορούμε να διοχετεύσουμε τη φυσική μας περιέργεια σε έναν παραγωγικό τρόπο, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια πληθώρα πληροφοριών (Dewey,1997).

Ωστόσο σύμφωνα με τον Ennis μέχρι και το 1980 δεν είχε δοθεί η απαραίτητη προσοχή στο πως θα μπορούσαμε να μετρήσουμε την κριτική σκέψη, ένα ζήτημα που είχε παραμεληθεί περισσότερο από ότι η διδασκαλία της κριτικής σκέψης (Ennis,1993). Το 1990, υπό την αιγίδα της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης, μια διεπιστημονική επιτροπή ολοκλήρωσε ένα διετές πρόγραμμα με το όνομα Delphi Report (Facione, & Facione, 1994). Στο έγγραφο αυτό σκιαγραφείται ακριβώς τι είναι η κριτική σκέψη και πως μπορεί να μετρηθεί.

2.1.2 Ορισμοί της κριτικής σκέψης

Τα πρώτα σημάδια κριτικής σκέψης διαφαίνονται από την εποχή του Σωκράτη. Παρόλα αυτά με την πάροδο των χρόνων, οι ορισμοί που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και που αποσαφηνίζουν στο τι τελικά είναι η κριτική σκέψη ποικίλουν.

Το 1909 ο πατέρας της κριτικής σκέψης ο Dewey αναφέρει *«την ενέργεια, την επιμονή και την προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής της γνώσης, υπό το φως των λόγων που την υποστηρίζουν, και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία τείνει»* (Dewey,1910:9), αποτελούν την «συλλογιστική σκέψη» (reflective thinking) όπως την ονομάζει. Για τον Dewey η κριτική σκέψη είναι ουσιαστικά μια ενεργός διαδικασία (Fisher, 2001).

Ο Glaser θεωρεί ότι η *«κριτική σκέψη είναι η αφύπνιση του πνεύματος στη μελέτη του εαυτού του»* (Glaser, 1941:409) και ορίζει την κριτική σκέψη ως *«(1) μια στάση που προτίθεται να εξετάσει με ένα στοχαστικό τρόπο τα προβλήματα και τα θέματα που εμπίπτουν στο εύρος της κάθε εμπειρίας (2) τη γνώση των μεθόδων της λογικής έρευνας και της αιτιολογίας και (3) κάποιες δεξιότητες στην εφαρμογή αυτών των μεθόδων. Η Κριτική σκέψη είναι μια επίμονη προσπάθεια να εξετάσει κάθε πεποίθηση ή υποτιθέμενη μορφή της γνώσης, υπό το φως των στοιχείων που την υποστηρίζουν και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία τείνει»* (Glaser,1941:5).

Ο Mcpeck ορίζει την κριτική σκέψη ως το λογικό συλλογισμό που επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων για το τι πιστεύει ή πράττει κάποιος (Mcpeck, 1981).

Ωστόσο ο Lipman το 1988 υποστηρίζει ότι «*Η κριτική σκέψη είναι η επιδέξια, υπεύθυνη σκέψη που διευκολύνει την ορθή κρίση, επειδή βασίζεται σε κριτήρια, μπορεί να αυτο-διορθωθεί και είναι ευαίσθητη στο πλαίσιο*» (Lipman, 1988:39).

Στη συνέχεια ο Ennis το 1987 υποστήριξε ότι «*η κριτική σκέψη είναι η λογική αναστοχαστική σκέψη που επικεντρώνεται στην απόφαση για το τι να πιστέψει κανείς ή τι να κάνει.*» (Norris, & Ennis,1989). Η λήψη αποφάσεων είναι μέρος της κριτικής σκέψης στον ορισμό του Ennis σε αντίθεση με τον ορισμό του Dewey. Το 1990, υπό την αιγίδα της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης, μια διεπιστημονική επιτροπή ολοκλήρωσε ένα διετές πρόγραμμα με το όνομα Delphi Report. Στο έγγραφο αυτό διατυπώνονται τα εξής: «*Κριτική σκέψη είναι η δυναμική διαδικασία αυτορρύθμισης της κρίσης. Αυτή η διαδικασία βασίζεται με αιτιολογημένη σκέψη στην απόδειξη, στα πλαίσια, στις προϋποθέσεις, στις μεθόδους και στα κριτήρια*» (American Philosophical Association, 1990).

Ο Richard Paul παραθέτει στη συνέχεια τον ακόλουθο ορισμό της κριτικής σκέψης που φαίνεται μάλλον διαφορετικός από τους άλλους ορισμούς: «*Η κριτική σκέψη είναι εκείνος ο τρόπος σκέψης - για οποιοδήποτε θέμα, περιεχόμενο ή πρόβλημα - κατά τον οποίο ο στοχαστής βελτιώνει την ποιότητα της σκέψης με επιδέξια ανάληψη των εγγενών δομών στον τρόπο σκέψης και την επιβολή του πνευματικού προτύπου επάνω τους*» (Paul, Fisher, & Nosich, 1993:4). Σύμφωνα με τα λεγόμενά του ο μόνος τρόπος για να αναπτυχθεί η ικανότητα της κριτικής σκέψης είναι η μεταγνώση.

Οι Fisher και Scriven καθορίζουν την κριτική σκέψη ως την «*ειδίκευση, ενεργό ερμηνεία και αξιολόγηση των παρατηρήσεων, των επικοινωνιών, των πληροφοριών και των συζητήσεων*» (Fisher, & Scriven, 1997:20)

Η Cottrell ορίζει την κριτική σκέψη ως τη «*σύνθετη διαδικασία της σκέψης που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και στάσεων*» (Cottrell, 2005).

Τέλος η κριτική σκέψη σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Ματσαγγούρας (Ματσαγγούρας, 2007:77) είναι «*η νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, για να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης*».

Συνοψίζοντας τους παραπάνω ορισμούς η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τις διανοητικές διαδικασίες, στρατηγικές και αναπαραστάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να λύσουν προβλήματα, να πάρουν αποφάσεις και να μάθουν νέες έννοιες (Sternberg, 1986). Κοινά αποδεκτό είναι το γεγονός ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο πρέπει να αποστασιοποιείται από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και να εξετάζει τα λογικά στοιχεία. Επίσης, να αναζητεί τις παραδοχές και να έχει μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων (Paul, 1986:130).

2.1.3 Δεξιότητες κριτικής σκέψης

Το πρώτο βήμα για να γίνει ένα άτομο κριτικά σκεπτόμενο είναι να συνειδητοποιήσει ότι για να κυριαρχήσει πρέπει να γίνει επιφυλακτικό, αλλά περισσότερο από την επιφυλακτικότητα, απαιτείται να ειδικευτεί και να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη. Θα πρέπει ως εκ τούτου να αναπτύξει τις ειδικές εκείνες δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορεί να σκέφτεται επιφυλακτικά, σε ένα παραγωγικό πλαίσιο (O' Reilly, 1985:281).

Σε ένα κόσμο που συνεχώς εξελίσσεται, η κριτική σκέψη κρίνεται απαραίτητη προς αποφυγήν προβληματικών καταστάσεων. Αρκετοί μελετητές όμως θέτουν σαν προϋπόθεση της κριτικής σκέψης μια λίστα με δεξιότητες της κριτικής σκέψης, οι οποίες ουσιαστικά συνθέτουν αυτό που ονομάζεται κριτική σκέψη.

Η κριτική σκέψη δεν είναι μια μονοδιάστατη λειτουργία αλλά ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων και διαθέσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2007:77). Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορες καταστάσεις (Lim, 1998) και επιτρέπουν σε έναν ακροατή ή αναγνώστη να εφαρμόσει ορθολογικά κριτήρια στον τρόπο σκέψης του (Browne, & Keeley, 1998). Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με την Κωσταρείδου - Ευκλείδη, εξαρτώνται από τους ποικίλους τρόπους που το ανθρώπινο μυαλό εφαρμόζει για να ορίσει, να συλλέξει και να διερευνήσει τις κατάλληλες διαδικασίες για τη λύση του προβλήματος, ανάλογα με το στόχο που κάθε φορά επιδιώκεται (Κωσταρείδου - Ευκλείδη, 1997:21).

Ο Edward Glaser απαριθμεί τις ακόλουθες δεξιότητες της κριτικής σκέψης: Οι άνθρωποι θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα προβλήματα, να βρίσκουν ένα

αποτελεσματικό μέσο για να συναντούν αυτά τα προβλήματα, να συγκεντρώνουν και να συσχετίζουν πληροφορίες. Επίσης, να αναγνωρίζουν μη δηλωμένες παραδοχές και αξίες, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ακρίβεια, σαφήνεια και διάκριση, να ερμηνεύουν τα δεδομένα, να εκτιμούν τις αποδείξεις και να αξιολογούν τις καταστάσεις. Επίσης, αυτοί πρέπει να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των λογικών σχέσεων μεταξύ των προτάσεων, να βγάζουν συμπεράσματα και γενικεύσεις, να θέτουν σε δοκιμασία τις γενικεύσεις και τα συμπεράσματα στα οποία φτάνουν, να ανακατασκευάζουν δικά τους πρότυπα από τις πεποιθήσεις, βάσει ευρύτερης εμπειρίας, και να είναι ακριβείς στις κρίσεις τους για συγκεκριμένα πράγματα και ποιότητες στην καθημερινή ζωή (Glaser, 1941:6).

Κατά τον Russel οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης συνοψίζονται στην ικανότητα του ατόμου να σχηματίσει μια γνώμη για τον εαυτό του, την ικανότητα να βρίσκει μια αμερόληπτη λύση και την ικανότητα να εντοπίζει και να αμφισβητεί τις παραδοχές (Russel,1973· Russel,1939:530).

Το συμβούλιο του Πανεπιστημίου του Νιου Τζέρσεϊ το 1981 δίνει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που περιγράφουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Αυτές περιλάμβαναν την ικανότητα των ατόμων να εντοπίζουν και να διατυπώνουν τα προβλήματα, καθώς και τη δυνατότητα να προτείνουν και να αξιολογούν τους τρόπους για την επίλυσή τους. Την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν απαγωγικό και επαγωγικό συλλογισμό. Την ικανότητα να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα μέσα από πληροφορίες που βρίσκονται σε διάφορες πηγές και να βγάζουν συμπεράσματα με βάση τη λογική. Τη δυνατότητα να κατανοούν, να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν έννοιες και γενικεύσεις και τέλος τη δυνατότητα να διακρίνουν τα γεγονότα από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις (Morante, & Ulesky, 1984: 72).

Σύμφωνα με τον Ennis οι γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης κατηγοριοποιούνται σε πέντε κύριες πτυχές. Στις απλές διευκρινίσεις, στη βασική υποστήριξη, στο συμπέρασμα, στις διευκρινίσεις, στις στρατηγικές και τακτικές (Ennis,1989).

Ο Peter Facione προσδιορίζει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των ατόμων στην ερμηνεία, στην κατανόηση και στην έκφραση του νοήματος ή σ' ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών, καταστάσεων, δεδομένων, γεγονότων, αποφάσεων, συμβάσεων, πεποιθήσεων, κανόνων, διαδικασιών και κριτηρίων

(Facione,1990· Facione,1998), Επίσης, οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης των ατόμων συνίστανται στην ανάλυση του προσδιορισμού της προβλεπόμενης πραγματικής επαγωγικής σχέσης μεταξύ των καταστάσεων, των ερωτήσεων, των εννοιών, των περιγραφών, ή άλλων μορφών που προορίζονται να εκφράσουν την πίστη, την κρίση, την εμπειρία, τους λόγους, τις πληροφορίες ή τις απόψεις (Facione,1990). Ο Peter Facione εντάσσει στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των δηλώσεων ή άλλων αναπαραστάσεων που λογαριάζονται ή περιγράφονται από ένα άτομο σε σχέση με τις εμπειρίες, τις καταστάσεις, τις κρίσεις, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του. Σημαντικό για το άτομο είναι η εκτίμηση της λογικής δύναμης της πραγματικής επαγωγικής σχέσης μεταξύ των καταστάσεων, των περιγραφών, των ερωτήσεων ή άλλων μορφών αναπαραστάσεως (Facione,1990). Συνεχίζοντας ο Peter Facione υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης σχετίζονται με τον εντοπισμό ασφαλών στοιχείων που απαιτούνται για να συναγάγουν λογικά συμπεράσματα, για να σχηματίσουν εικασίες και υποθέσεις, για να εξετάσουν τις σχετικές πληροφορίες και για να μειωθούν οι συνέπειες που απορρέουν από τα δεδομένα, τις δηλώσεις, τις αρχές, τα αποδεικτικά στοιχεία, τις αποφάσεις, τις πεποιθήσεις, τις απόψεις, τις έννοιες, τις περιγραφές και τις ερωτήσεις, ώστε τα άτομα να είναι σε θέση να παρουσιάσουν με έναν πειστικό και συνεκτικό τρόπο τα αποτελέσματα του συλλογισμού τους (Facione,1990). Αυτό σημαίνει ότι αυτά είναι σε θέση να δώσουν μια πλήρη εικόνα της κατάστασης και μπορούν να δικαιολογούν το συλλογισμό αυτής της άποψης με τη μορφή των προφανών επιχειρημάτων (Facione,1990). Κατά τον Facione η αυτορρύθμιση της κριτικής σκέψης είναι η αυτο-συνείδητη παρακολούθηση των γνωστικών δραστηριοτήτων, των στοιχείων που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις δραστηριότητες, καθώς και τα αποτελέσματα της εφαρμογής των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στην ανάλυση, και στην αξιολόγηση της ατομικής επαγωγικής απόφασης επιβεβαιώνοντας, επικυρώνοντας και διορθώνοντας την αιτιολόγηση κάποιου (Facione,1990).

Κατά τη Halpern η κριτική σκέψη συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τον υπολογισμό των πιθανοτήτων και τη λήψη αποφάσεων (Halpern, 1996,1998). Τέλος, οι βασικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης σύμφωνα με τον Ruggiero είναι η έρευνα, η ερμηνεία και η κρίση (Ruggiero, 2012:24).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η κριτική σκέψη αποτελείται από έναν συνδυασμό διάφορων δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη σωστή ανάπτυξη του ατόμου και την ενίσχυση της κριτικής του ιδιότητας. Ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο επομένως μπορεί να δράσει ενεργητικά με τρόπο ορθολογικό αρκεί να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

2.1.4 Η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη έχει ιστορικά σταχυολογηθεί σαν μία σημαντική δεξιότητα για τους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης προετοιμάζει τους μαθητές, γι' αυτό που θα βιώσουν συστηματικά σε όλη τους τη ζωή και ειδικά σε μια δημοκρατική κοινωνία στην οποία οι πολίτες θα πρέπει να πάρουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες (Newmann, 1991). Η κριτική σκέψη είναι σε θέση να προωθήσει την πολιτική της αποτελεσματικότητας και της συμμετοχής και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των δημοκρατικών θεσμών και για την ανταγωνιστικότητα της ελεύθερης αγοράς (Pass, Riccomini & Switzer, 2005· Facione, 2011:23). Είναι τόσο σημαντικό το γεγονός ότι πρέπει οι άνθρωποι να σκέφτονται κριτικά καθώς είναι προς το εθνικό συμφέρον. Αυτό έχει να κάνει με μια καπιταλιστική οικονομική κοσμοθεωρία, που οι άνθρωποι λαμβάνουν πάντα τις πιο ορθολογικές οικονομικές αποφάσεις, σταθμίζοντας το κόστος και τα οφέλη από κάθε οικονομική συμπεριφορά, βασιζόμενοι σε πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους (Stiglitz, 1997).

Την κριτική σκέψη πολύ συχνά τη συναντάμε ως «ανώτερης τάξης» σκέψη, η οποία συνήθως ορίζεται σε γενικές γραμμές ως πρόκληση για να επεκταθεί η χρήση των νοητικών ικανοτήτων, σε αντίθεση με την «κατώτερης τάξης» σκέψη που συνήθως ορίζεται ως ρουτίνα, μηχανιστική και περιορισμένη χρήση των νοητικών ικανοτήτων (Agren, 2007· Newmann, 1991).

Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές στη σημερινή μας εποχή, που συχνά αναφέρεται ως η «εποχή της πληροφορίας». Οι μαθητές έχουν πλέον πρόσβαση στις πληροφορίες του διαδικτύου, της τηλεόρασης και των άλλων μέσων επικοινωνίας και ενημέρωσης. Το πραγματικό όμως πρόβλημα δεν είναι πλέον η πρόσβαση στην ενημέρωση, αλλά η ικανότητα να διακρίνει ο μαθητής τις διαφορετικές

πηγές και τα είδη των πληροφοριών, την αξιοπιστία των διαφόρων πηγών, τον εντοπισμό και την κατανόηση της έννοιας της προκατάληψης (Agren, 2007).

Σύμφωνα με τον Facione αν διδάξεις τους ανθρώπους να παίρνουν σωστές αποφάσεις και τους εξοπλίσεις με κατάλληλες δεξιότητες, θα βελτιώσουν το δικό τους μέλλον και θα γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας. Το να διδάξεις τον μαθητή να σκέφτεται κριτικά μπορεί να μην εγγυάται απολύτως μια ζωή γεμάτη ευτυχία, αρετή ή οικονομική επιτυχία, αλλά σίγουρα του προσφέρει μια καλύτερη τύχη σε όλους τους τομείς. Και είναι σαφώς καλύτερο από το να επιβαρύνει τους φίλους και την οικογένεια με τις συνέπειες των φτωχών επιλογών του (Facione, 2011:1,2).

Η ιστορία μας έχει διδάξει ότι οι επιθέσεις στη μάθηση με το κάψιμο των βιβλίων, η εξορία των διανοουμένων, οι κανονισμοί που στοχεύουν στην καταστολή της έρευνας και της ματαίωσης της δικαιοσύνης μπορεί να συμβούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε οι άνθρωποι δεν είναι σε εγρήγορση, ανοιχτόμυαλοι, αντικειμενικοί, δεν σκέφτονται με λίγα λόγια κριτικά (Facione, 2011:25).

Άρα λογικό επόμενο είναι ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να εκπαιδεύσουμε όλους τους πολίτες, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν να σκέφτονται κριτικά. Όχι μόνο για το προσωπικό τους καλό, αλλά για το καλό της κοινωνίας.

2.1.5 Χαρακτηριστικά κριτικής σκέψης

Ο Wade προσδιορίζει οχτώ χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει ερωτήσεις, καθορισμό ενός προβλήματος, εξέταση των αποδεικτικών στοιχείων, ανάλυση των υποθέσεων και των προκαταλήψεων, αποφυγή συναισθηματικών επεξηγήσεων, αποφυγή υπεραπλουστεύσεων και ύπαρξη εναλλακτικών ερμηνειών (Wade, 1995).

Κατά τον Beyer οι βασικές πτυχές της κριτικής σκέψης είναι οι διαθέσεις, δηλαδή αυτοί που σκέπτονται κριτικά θα πρέπει να είναι επιφυλακτικοί, ανοιχτόμυαλοι, να σέβονται τα στοιχεία και τους συλλογισμούς, να σέβονται τη σαφήνεια και την ακρίβεια, να είναι ανοιχτοί στις διαφορετικές απόψεις και να τροποποιούν τις θέσεις τους όταν παρουσιάζονται νέα στοιχεία. Το άτομο επίσης θα πρέπει να θέτει κριτήρια. Για να κριθεί κάτι πιστευτό θα πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει ακόμη τον

προσδιορισμό, την αξιολόγηση και τη δημιουργία επιχειρημάτων. Επίσης, η κριτική σκέψη εμπεριέχει την αιτιολόγηση. Το άτομο θα πρέπει να εξαγάγει συμπεράσματα από διάφορες πηγές και να έχει τη δική του άποψη για τον κόσμο και να νοηματοδοτεί κατάλληλα τις περιστάσεις. Η κριτική σκέψη κάνει χρήση πολλών διαδικασιών. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν την ύπαρξη ερωτήσεων, τη λήψη αποφάσεων καθώς και τον εντοπισμό υποθέσεων (Beyer, 1995).

Ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο σύμφωνα με τον Ruggiero (2012) θα πρέπει να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του, να αναγνωρίζει τα όριά του και να είναι προσεκτικός με τα δικά του λάθη. Επίσης αυτό πρέπει να κατανοεί, να κρατάει την περιέργειά του ζωντανή, να του αρέσει η πολυπλοκότητα και να είναι έτοιμο να διαθέσει χρόνο για να ξεπεραστεί μια δύσκολη κατάσταση. Επίσης, το άτομο θα πρέπει να παίρνει αποφάσεις με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία και όχι τις προσωπικές προτιμήσεις και θα πρέπει να μην παίρνει αποφάσεις όποτε τα αποδεικτικά στοιχεία είναι ανεπαρκή. Αυτό θα πρέπει να αναθεωρήσει τις αποφάσεις του όταν νέα στοιχεία αποκαλύπτονται και θα πρέπει επίσης να ενδιαφέρεται για τις ιδέες άλλων ανθρώπων και έτσι να είναι πρόθυμο να διαβάσει και να ακούει με προσοχή, ακόμη και όταν διαφωνεί με κάποιον άλλο. Θα πρέπει επίσης να αναγνωρίζει ότι οι ακραίες απόψεις (είτε συντηρητικές ή φιλελεύθερες) είναι σπάνια σωστές, έτσι ώστε να τις αποφεύγει και να επιδιώκει μια ισορροπημένη άποψη. Ολοκληρώνοντας το άτομο θα πρέπει να ελέγχει τα συναισθήματά του, αντί να ελέγχεται από αυτά και να σκέφτεται πριν ενεργήσει (Ruggiero, 2012:21).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης με βάση τη βιβλιογραφία είναι και η μεταγνώση. Η μεταγνώση έχει την ικανότητα να καλλιεργεί στο άτομο την κριτική σκέψη και αναφέρεται ως η γνώση σχετικά με τη ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων σε διαδικασίες μάθησης (Flavell, 1979).

Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά που διέπουν την κριτική σκέψη θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενα σε ένα άτομο που σκέφτεται κριτικά, έτσι ώστε να μπορεί να είναι ανοιχτό στις διαφορετικές απόψεις, να τις σέβεται, να είναι διατεθειμένο να αλλάξει άποψη αν βρεθούν νέα τεκμήρια και στο τέλος να παίρνει τις σωστές αποφάσεις, αλλά προπάντων να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του και να γνωρίζει τα όριά του.

2.2 Εκπαιδευτικό δράμα

2.2.1 Ιστορική αναδρομή του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα έκανε την εμφάνισή του τον 20^ο αιώνα στην Αγγλία, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, όπου συνταρακτικές εξελίξεις συνέβαιναν στον χώρο των Επιστημών και της Τεχνολογίας παγκοσμίως. Το δράμα άρχισε να ξεφεύγει από τη σκηνή του θεάτρου και να στοχεύει στη σύνδεση των μαθητών με την προσφερόμενη διδασκαλία. Το 1911 το δράμα χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας ως υποβοηθητικό μέσο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, καθώς άρχισε να γίνεται ευρέως γνωστό στους κύκλους της εκπαίδευσης και συνδέθηκε με την προοδευτική εκπαίδευση (Τσιάρας, 2014: 22,23,31).

Πρωτοπόροι του δράματος στην εκπαίδευση θεωρούνται η Harriet Finlay-Jonson (1911) και ο Henry Cook (Τσιάρας, 2014:22). Η Harriet Finlay-Jonson μέσα από το έργο της με τίτλο: «*Η δραματική μέθοδος διδασκαλίας*» τονίζει ότι θα πρέπει να εκπαιδεύονται τα παιδιά, προκειμένου να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους και να αναπτυχθούν. Ο Henry Cook θεωρεί το δραματικό παιχνίδι πολύ σημαντικό και κατάλληλο για τα παιδιά και στόχος του είναι να εμπλουτίσει τη φαντασία των παιδιών μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι, χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές (Adigüze, 2009:86).

Τη δεκαετία του '50 ο αυτοσχεδιασμός καθίσταται βασικό εργαλείο και ο δάσκαλος εμπυχωτής της δραματικής διαδικασίας (Τσιάρας, 2014:23). Το 1944, στην Αγγλία, σε επίσημη πράξη για την Παιδεία, το εκπαιδευτικό δράμα προσδιορίζεται ως το κλειδί στην κοινωνική, ηθική ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας του παιδιού (Άλκηστις, 2000:61). Η κίνηση αυτή εξαπλώνεται στη συνέχεια και σε άλλες χώρες. Το 1955 ο Augusto Boal επηρεασμένος από τη φιλοσοφία του Freire δημιουργεί το «Θέατρο της Αγοράς» ή διαφορετικά το θέατρο του καταπιεσμένου (Χολέβα, 2002).

Το 1967 ο Way μέσα από το έργο του με τίτλο: «*Ανάπτυξη μέσα από το δράμα*» επικεντρώνεται στις εμπειρίες και τον αυτοσχεδιασμό των συμμετεχόντων (Adigüze, 2009:86) και δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γίνει υπεύθυνο (Way,1998:219). Ο Peter Slade το 1971 ονομάζει αυτό το θεατρικό παιχνίδι και τις προσπάθειες των παιδιών Παιδικό Δράμα (Slade, 1954) και διακρίνει το εκπαιδευτικό δράμα από το θέατρο (Τσιάρας, 2014:27). Ο Slade

προσέγγισε το δράμα ως μέσο καλλιέργειας του συναισθηματικού ελέγχου στο παιδί και τις ικανότητές του να παρατηρεί, να συνεργάζεται και να υπολογίζει τους άλλους (McGregor, 1976).

Το 1984 η Dorothy Heathcote στηριζόμενη στο έργο του Vygotsky χρησιμοποιεί το δράμα στα παιδιά για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, ώστε να μπορέσουν να δουν την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007). Τα παιδιά δίχως να προσλαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν αυτές που ήδη γνωρίζουν (Wagner, 1976:15). Σύμφωνα με την Heathcote το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια διαδικασία όπου τα παιδιά εκφράζονται όπως στην πραγματική τους ζωή, συνεργάζονται, ταυτίζονται και διδάσκονται (Adigüze, 2009:86· Άλκηστις, 2000:26). Το δραματικό παιχνίδι είναι μια αλληγορία της ζωής των παιδιών και οι Heathcote και Bolton προτείνουν ένα διαλεκτικό είδος δράματος, όπου τα παιδιά αποστασιοποιούνται από την εμπειρία και οδηγούνται στο στοχασμό (Bolton, 1978· Heathcote, & Bolton, 1995).

Η Cecile O'Neill η οποία επεκτείνει την εργασία της Heathcote και του Bolton, οριοθετεί το δράμα με έμφαση στη διαδικασία (process drama). Το επίτευγμα της O'Neill είναι ότι παρουσιάζει στους δασκάλους το πως να αναλύουν και να οικοδομούν τη διδασκαλία του δράματος. Μετέπειτα ακολούθησαν κι άλλοι εκφραστές του εκπαιδευτικού δράματος όπως ο Neelands, ο O' Toole και άλλοι (Τσιάρας, 2014:77).

Σήμερα σε πολλές χώρες το εκπαιδευτικό δράμα εφαρμόζεται ως μια δραστηριότητα εκτός προγράμματος και έχει τη μορφή παιχνιδιού, ενώ σε άλλες αποτελεί μία από τις κύριες δραστηριότητες του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη το εκπαιδευτικό δράμα στις διάφορες χώρες που εφαρμόζεται διέπεται από διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία ανάλογα τη χώρα, την κουλτούρα, την εξελικτική φάση στην οποία βρίσκεται, την εκπαίδευση των εμπυχωτών καθώς και την ψυχοσύνθεση του κάθε λαού (Άλκηστις, 2000:62). Κανένας όμως πλέον δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό δράμα βρίσκεται σε μια δυναμική εξέλιξη μιας κι έχει παγιωθεί ως μια θεμελιώδης διαδικασία στην ανθρώπινη εμπειρία (Τσιάρας, 2014:90).

2.2.2 Ορισμοί και όροι του εκπαιδευτικού δράματος

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι στο εκπαιδευτικό δράμα αποδίδονται διάφοροι ορισμοί αλλά και διαφορετικοί όροι. Σύμφωνα με την Άλκηστις Κοντογιάννη «οι ορισμοί, ανάλογα με την οπτική τους, ρίχνουν το βάρος τους σε διαφορετικά κριτικά σημεία και διαστάσεις, γεγονός που δείχνει την πολυπλοκότητα, το εύρος και την πολύπλευρη δυναμική του εκπαιδευτικού δράματος» (Άλκηστις, 2008:217-218). Όλοι όμως οι ορισμοί που θα παραθέσουμε στη συνέχεια καταγράφουν την πολύπλευρη διάσταση μέσα από την οποία κατακτάται η μάθηση.

Το εκπαιδευτικό δράμα στην αρχή εμφανίστηκε με τον όρο δημιουργικό δράμα (creative drama), στο οποίο λογίζονταν οι δραματικές δραστηριότητες ως βιωματική εμπειρία των συμμετεχόντων. Μέσα από το δημιουργικό δράμα οι συμμετέχοντες μπορούσαν να ωφεληθούν από τη δραματική εμπειρία, δίχως πίεση να συμμετέχουν στη δραματική διαδικασία (McCaslin, 2006).

Ο Peter Slade το 1954 χρησιμοποιεί τον όρο παιδικό δράμα (child drama) στο βιβλίο του με τίτλο: «Το Παιδικό Δράμα (*Child Drama*)» (Slade,1954). Το παιδικό δράμα έδινε έμφαση στη φυσική δραστηριότητα και στον χορό (Landy, Montgomery, 2012). Ο Slade πιστεύει ότι το παιδικό δράμα είναι μια μορφή τέχνης από μόνη της και κύριο μέλημα του είναι να πείσει τους εκπαιδευτικούς να το αφήσουν να υπάρχει, και να μην προσπαθήσουν να το μετατρέψουν σε θεατρική τέχνη.

Το 1967 η αξία του δράματος σαν εργαλείο για προσωπική ανάπτυξη ερευνήθηκε περαιτέρω από τον Brian Way. Στο έργο του με τίτλο: «Ανάπτυξη μέσω του δράματος (*Development Through Drama*)» υποστηρίζει την πραγματική συναισθηματική εκπαίδευση μέσα από το δράμα. Σαφέστατα ανέπτυξε τη φιλοσοφία του Slade με περαιτέρω έμφαση στην κοινωνική και ψυχολογική αξία του δράματος για το παιδί (Wooster, 2007).

Μέχρι τη δεκαετία του 1970 και ενώ είχε επικρατήσει στην Αμερική ο όρος δημιουργικό δράμα, εμφανίζεται στη Μεγάλη Βρετανία με έναν άλλο όρο, ως εκπαιδευτικό δράμα (*Drama in education*). Ο όρος εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει όχι μόνο το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, αλλά οποιαδήποτε δραματική διαδικασία η οποία εμπλέκει τους μαθητές στην έννοια των αποφάσεων (Landy, & Montgomery,

2012). Ο όρος Curriculum drama που εμφανίστηκε αργότερα, είναι ένας πιο συγκεκριμένος όρος που χρησιμοποιείται για να εντοπίζεται το εκπαιδευτικό δράμα που εξυπηρετεί τη διδασκαλία του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών (Landy, & Montgomery, 2012).

Ενώ όμως το δημιουργικό δράμα αναπτυσσόταν στις ΗΠΑ, εμφανίζεται στο Ηνωμένο Βασίλειο το διαδικαστικό δράμα (process drama), που είναι μια δημοφιλής μορφή του εκπαιδευτικού δράματος. Ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε το 1991 σε ένα άρθρο του Haseman δημοσιευμένο στο The Drama Magazine (Landy, & Montgomery, 2012). Το διαδικαστικό δράμα είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων δράματος και μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για να διερευνήσει τα θέματα και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Όταν οι συμβάσεις του διαδικαστικού δράματος ολοκληρώνονται, το νόημα των αποφάσεων, συχνά οδηγεί σε μια δομημένη, αυτοσχέδια δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επικοινωνούν από κοινού σε ένα φανταστικό κόσμο. Μπορεί βέβαια το διαδικαστικό δράμα να εμφανίστηκε σαν όρος το 1991 στην ουσία όμως το είχε αναδείξει η κύρια εκπρόσωπός του η Dorothy Heathcote. Το 1970 η Heathcote μέσα από τη φιλοσοφία της έκανε προσπάθειες να προάγει τη λειτουργική σημασία του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο που ζουν δίνοντας βαρύτητα στην αξία της δραματικής διαδικασίας (Johnson, & O'Neill, 1991).

Ο Edmiston εξηγεί και ορίζει ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία μεθοδολογία της έρευνας, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες, να συγκεντρώσει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα (Edmiston, 1992). Μετέπειτα ο Booth εισάγει τον όρο ιστορικό δράμα (story drama) όπου περιγράφει ένα πλήθος στρατηγικών. Το ιστορικό δράμα έχει πολλές ομοιότητες όμως με το διαδικαστικό και δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν τις ιστορίες μέσα από ζευγάρια, μικρές ομάδες εργασίας ή και μεγαλύτερες (Booth, 2005).

Στην Ελλάδα ο Μέγας το 1990 ορίζει το εκπαιδευτικό δράμα ως μια τεχνική που *«σχετίζεται με όλες τις μορφές του δράματος και στοχεύει σε κάποιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα»* (Μέγας, 1990:22). Το 2000 η Κοντογιάννη εισάγει έναν άλλο όρο για να εκφράσει το εκπαιδευτικό δράμα και είναι: *«Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση»*. Έτσι ορίζει τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως *«μια νέα*

παιδαγωγική αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Αποτελεί μια νέα εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές καθώς επίσης και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, όπως το ψυχόδραμα, τις οποίες προσαρμόζει σύμφωνα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της» (Αλκηστis, 2000:17).

Επίσης το εκπαιδευτικό δράμα σύμφωνα με τις Καλλιαντά και Καραβόλτσου ορίζεται ως «μία δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί τις θεατρικές τεχνικές, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006).

Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου «*Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education)* είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19).

Το 2014 ο Τσιάρας χρησιμοποιεί τον όρο αναπτυξιακό δράμα για να συνοψίσει και να επεκτείνει τον ορισμό του εκπαιδευτικού δράματος και το ορίζει ως «*τη μελέτη του δραματικού μετασχηματισμού, ως συνολική παιδαγωγική διαδικασία, σε σχέση με το μορφωτικό αποτέλεσμα που επέρχεται στους συμμετέχοντες*» (Τσιάρας, 2014:13).

Συνοψίζοντας το εκπαιδευτικό δράμα καθ' όλη τη διάρκεια, από τη δημιουργία του μέχρι και την εξέλιξή του στο σήμερα, εμφανίστηκε με πολλούς όρους και ποικίλους ορισμούς. Όλοι όμως στο σύνολό τους αναδεικνύουν τη σημαντικότητά του στην ανάπτυξη του ατόμου, στον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται.

2.2.3 Ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος

Ο όρος δράμα έχει να κάνει με τη δράση και όχι με το προϊόν. Το δράμα ξεκινά συνήθως με ένα πρόβλημα που εγείρει ένταση κι επιζητά λύση. Η λύση δίνεται μέσω του δράματος. Οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν την κρίση τους, να πάρουν αποφάσεις την κατάλληλη στιγμή και να οδηγηθούν σε λύσεις. Μέσα από το δράμα οι μαθητές δεν βιώνουν απλά καταστάσεις αλλά προχωρούν στη συνειδητοποίηση αυτών των εμπειριών (Καραβόλτσου, 2010).

Το εκπαιδευτικό δράμα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να σκέφτεται κριτικά, επειδή συνδέει την ικανότητα της σκέψης με τον τρόπο συμπεριφοράς ενός ατόμου συνολικά (Fisher, 2008:164). Η εμπειρία του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να επηρεάσει την κρίση των παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μπορεί να τους προσθέσει γνώσεις καθώς και τη δυνατότητα να επεκτείνουν το πλαίσιο της νοητικής τους αναφοράς (De la Roche, 1993). Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από βιωματικές διαδικασίες διαμορφώνει ευνοϊκές απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις, δράσεις και συμπεριφορές στο κοινωνικό, πολιτικό και φυσικό περιβάλλον ωθεί ουσιαστικά τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και να δρουν αναλόγως (Poston-Anderson, 2012).

Μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου που παρέχει το εκπαιδευτικό δράμα, τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν κοινωνικά ζητήματα και να εντοπίσουν τα άτομα που επηρεάζονται από αυτά, καθώς και να δράσουν εκτός σκηνής. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των παιδιών (De la Roche, 1993). Ένα καλό παράδειγμα αυτού είναι τα παιχνίδια ρόλων σε μικρές ομάδες. Τα παιχνίδια ρόλων έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκουν τους μαθητές και να βελτιώνουν την κριτική σκέψη μέσα στην τάξη, διότι μέσω αυτών τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Το εκπαιδευτικό δράμα στην ουσία μετατρέπει τη μάθηση από νοητική διαδικασία σε βίωμα ζωντανό με τρόπο χαρούμενο και δημιουργικό μέσα από τη συνεργασία, την ενεργοποίηση για συζήτηση, την αλληλεπίδραση, την κατανόηση, τη συγκίνηση και την επικοινωνία (Νικολάου, 2005· Περδικάρη, 2007). Τα παιχνίδια ρόλων είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την κριτική σκέψη διότι διδάσκουν τη συνεργασία,

την ενσυναίσθηση για τους άλλους, τη λήψη αποφάσεων, τις δεξιότητες όπως την παρατηρητικότητα, την αφαιρετική ή την επαγωγική σκέψη και ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μαθητών (Κρίνκονά,2011).

Το εκπαιδευτικό δράμα διαπραγματεύεται θεμελιώδη θέματα όπως η αγάπη, το μίσος, ο φόβος, ο θάνατος, η ελπίδα καθώς και κοινωνικά, εισάγει διάφορες μεθόδους προσέγγισης και ασχολείται με τις εν λόγω καταστάσεις. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να αμφισβητήσουν τα δικά τους συναισθηματικά σχήματα με εκείνα των χαρακτήρων που παίζουν. Έχοντας μια πιο κριτική ματιά οι μαθητές μπορούν να ενσταλάξουν μια ισχυρότερη αίσθηση και πιο θετικές προοπτικές της ταυτότητάς τους, οι οποίες ως εκ τούτου βελτιώνουν την δεκτικότητα των μαθητών στις νέες πληροφορίες (Marcus, & Nurius,1986).

Η Bailin υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει στη διδασκαλία των μαθητών την αξία του λόγου και της αλήθειας, το να είναι οι μαθητές λογικοί κι ανοιχτόμυαλοι στα καινούρια ερεθίσματα, να σέβονται τους συνομιλητές τους και να είναι πρόθυμοι να σκέπτονται μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα και προοπτική (Bailin, et al., 1999: 285-302). Οι μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού δράματος έχουν την ευκαιρία να σκέφτονται ελεύθερα και λογικά, να ενθαρρύνονται στο να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες, μέσα από τη βιωματική μάθηση και να συνεισφέρουν σε ολόκληρη την ομάδα (Ganiron, 2014: 23-34).

Ο Poston-Anderson (2012) διαμηνύει ότι η κριτική συνειδητοποίηση είναι η ανάπτυξη των παραδειγμάτων για την επεξεργασία των αισθητήριων δεδομένων σε όλο και πιο περίπλοκους τρόπους και ότι οι εικαστικές τέχνες συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού δράματος, επειδή επικοινωνούν οπτικά χρησιμοποιώντας κύρια σύμβολα, θα μπορούσαν να ισχυριστούν την προώθηση της ευαισθητοποίησης των μοντέλων των αισθητηριακών πληροφοριών από ό, τι, για παράδειγμα, κάνει η γλώσσα, η οποία χρησιμοποιεί δευτερεύοντα σύμβολα (Bannister, 2012:5).

Ο Winston συμφωνεί ότι τα εμφανή σημάδια της μη λεκτικής επικοινωνίας έχουν την ικανότητα να μεταδίδουν πληροφορίες πέρα από τη λεκτική. Υποστηρίζει δηλαδή ότι το εκπαιδευτικό δράμα με το μοναδικό συνδυασμό της μη λεκτικής και της λεκτικής επικοινωνίας είναι σε θέση να διεγείρει όχι μόνο γνωστικές, αλλά και συναισθηματικές ικανότητες (Bannister, 2012:5).«Ακριβώς επειδή οι δημιουργικές πράξεις συμβαίνουν από μέσα προς

τα έξω και όχι το αντίθετο, αυτό βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τους δικούς τους πόρους, να αναπτύξουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και να συνειδητοποιήσουν τη δική τους προσωπική δυναμική» (Fowler, 1996). Τα παιδιά μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα «χτίζουν μια κοινότητα μέσα στην τάξη, αξιολογούν τον εαυτό τους και τα άλλα μέλη της τάξης, κρατούν ένα κοινό όραμα για το τι η τάξη θα πρέπει να είναι και να κάνει» (Morris, & Obenchain, 1991).

Συνοψίζοντας ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί κοινωνική μορφή τέχνης, ενισχύει την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία. Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, την ανοχή αντιφάσεων και τη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Γκόβαρης, 2011). Το παιδί μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους μαθαίνει και δοκιμάζει ρόλους, στάσεις και συμπεριφορές και αυτό μετέπειτα θα κρίνει ποιες θα υιοθετήσει αργότερα στη ζωή του (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006).

2.2.4 Προηγούμενες έρευνες από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης- Πρωτοτυπία της έρευνας

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι το φάσμα των ερευνών που αφορούν στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των παιδιών του δημοτικού είναι αρκετά περιορισμένο. Σ' αυτό έγκειται η πρωτοτυπία και η προσφορά της παρούσας έρευνας τόσο στην ελληνική βιβλιογραφία όσο και στη διεθνή. Για το λόγο αυτό στη συνέχεια παραθέτουμε έρευνες που αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σαν δευτερεύον αποτέλεσμα έρευνας τόσο σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια ποιοτική έρευνα με τίτλο «Το εκπαιδευτικό δράμα στα σχολεία της Νέας Ζηλανδίας: Η πρακτική έξι έμπειρων εμπυχωτών», διεξήχθη από την Cody το 2013 στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Ζηλανδίας. Η μελέτη παρείχε έξι μελέτες περιπτώσεων (case study) των πρακτικών δράματος στα σχολεία της Νέας Ζηλανδίας και οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν παιδαγωγικές μεθόδους που ενίσχυαν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά. Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν οι πρακτικές του

εκπαιδευτικού δράματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων μέσα από έναν αριθμό έμπειρων εμπυχωτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ άλλων έδειξαν ότι οι μαθητές ανέπτυξαν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ ανακάλυψαν και ανέπτυξαν τις καλλιτεχνικές - αισθητικές τους δυνατότητες (Cody, 2013).

Μια άλλη έρευνα έχει τίτλο «*Θα πρέπει τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να κάψουν το σπίτι; Εξερευνώντας τον ρόλο της ιδεολογίας και της κριτικής παιδαγωγικής μέσα από το δράμα στην τάξη*». Η έρευνα διεξήχθη το 2003 σε παιδιά δημοτικού και παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την Alrutz (2003). Η έρευνα παρουσιάστηκε στο Πανεπιστήμιο της Αριζόνα και εξετάζει το πώς το δράμα σαν διαμεσολαβητής προωθεί την κριτική σκέψη, χωρίς να προωθείται η συμπεριφορά που θα μπορούσε να ανατρέψει κυρίαρχες αξίες και ιδεολογίες που έχουν παγιωθεί από το σχολείο ή την κοινωνία γενικότερα.

Ένα άρθρο των Barnes, Johnson, Neff και Lois με τον τίτλο «Μάθηση μέσα από το διαδικαστικό δράμα στην Α΄ δημοτικού» δημοσιεύθηκε το 2010. Πρόκειται για μια μελέτη που διεξήχθη τον Μάρτιο του 2010 και είχε σαν στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν προβλήματα και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας μέσω του διαδικαστικού δράματος. Διατέθηκαν 6 ώρες, από δύο ώρες τη φορά για τρεις συνεχόμενες μέρες. Αυτό έδωσε στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο να εντρυφήσουν σε βάθος στα ζητήματα, να συζητήσουν τις δραστηριότητες σε κάθε βήμα και να προβληματιστούν σχετικά με το τι μάθαιναν (Barnes, et al., 2010).

Συμπερασματικά ολοκληρώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος και των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης σύμφωνα και με την ενδελεχή ανασκόπηση της διεθνής και ελληνικής βιβλιογραφίας όσον αφορά τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διαπιστώνουμε ότι δεν έχει μελετηθεί στο μέτρο που της αναλογεί η σύνδεση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και του εκπαιδευτικού δράματος και ειδικά σε παιδιά δημοτικού. Δεν βρέθηκε δε καμιά έρευνα που να αφορά τη σύνδεση του εκπαιδευτικού δράματος με τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών. Ελπίζουμε η παρούσα έρευνα, η οποία μελέτησε ξεχωριστά πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης να γίνει το εφαλτήριο νέων ερευνών γύρω από το εκπαιδευτικό δράμα και την προσφορά του στην εκπαίδευση.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Ερευνητικοί στόχοι

3.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Ο Ηλίας Ματσαγγούρας θεωρεί ότι η κριτική σκέψη ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων, τα οποία είναι διαφορετικής φύσης και εντοπίζονται σε καταστάσεις που πολλές φορές δεν μπορούμε να τις προβλέψουμε (Ματσαγγούρας, 2007:77). Γι' αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να πάρει τη μορφή μιας συγκεκριμένης γνωστικής στρατηγικής με σαφή βήματα, αλλά αποτελεί μια γνωστική στάση και ικανότητα για τη χρήση ποικιλίας γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή κατά ποικίλους συνδυασμούς ανάλογα με την περίπτωση (Beyer, 1998· Paul, 1986). Το γεγονός ότι η κριτική σκέψη ορίζεται ως στάση μπορούμε επομένως να τη μετρήσουμε (Τσιάρας, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας, στο πεδίο της κριτικής σκέψης, οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στις δεξιότητες της κριτικής **σκέψης**, τις οποίες θεωρούν πολύ βασικές. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένας μαθητής σύμφωνα με το Partnership for 21st Century Skills (2009). Ωστόσο σύμφωνα με τον Ennis οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που μπορούν να μετρηθούν και στις οποίες βασιστήκαμε και στην έρευνά μας είναι η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η διατύπωση των υποθέσεων (Ennis, 1993).

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε η ανάγκη να διερευνηθεί κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις αρχές του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να βελτιώσει αυτές τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού.

Έτσι λοιπόν προέκυψε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

1. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης του εκπαιδευτικού δράματος θα ενίσχυε τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης;

Για να ικανοποιηθεί το βασικό μας ερώτημα ελέγξαμε πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης που θα μπορούσαν να ενισχυθούν από το πρόγραμμα παρέμβασης του εκπαιδευτικού δράματος που θα χρησιμοποιούσαμε.

- 1.1 Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την αφαιρετική σκέψη των μαθητών;
- 1.2 Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την επαγωγική σκέψη;
- 1.3 Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την παρατηρητικότητα;
- 1.4 Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την αξιοπιστία;
- 1.5 Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε τη διατύπωση των υποθέσεων;

3.1.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας, η προτεινόμενη ερμηνεία δηλαδή για μια παρατηρημένη σχέση μεταξύ των γεγονότων (Manstead, & Semin, 2007), σύμφωνα με την προέρευνα που είχαμε κάνει, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις προηγούμενες έρευνες που εντοπίσαμε, ήταν ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης του εκπαιδευτικού δράματος, που θα εφαρμοζόταν στους μαθητές της Ε΄ τάξης θα ενίσχυε τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης, όπως είναι η επαγωγή, η παρατήρηση, η αφαίρεση, η αξιοπιστία και η διατύπωση υποθέσεων.

Όσο περισσότερο οι ενδείξεις που θα προέκυπταν από την ερευνητική διαδικασία θα ήταν συνεπείς με τις υποθέσεις μας τόσο περισσότερο θα αυξανόταν η εμπιστοσύνη στη θεωρία από την οποία προέκυψαν οι υποθέσεις μας (Manstead, & Semin, 2007).

3.2 Ερευνητική διαδικασία

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να εξετάσουμε αν ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Στην παρούσα έρευνα εστιάσαμε στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης έτσι όπως ορίζονται από τον Ennis (1993).

Προς αυτή την κατεύθυνση ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης. Η πειραματική αυτή διαδικασία

υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 και εφαρμόστηκε σε μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σε σχολείο του Νομού Αργολίδας.

Για να καταφέρουμε να συλλέξουμε τις πληροφορίες που ζητούσαμε ήταν απαραίτητο να σχεδιαστεί και να χρησιμοποιηθεί ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάσαμε βασίστηκε όπως προαναφέραμε σε ένα από τα ερωτηματολόγια που είχε σχεδιάσει ο Ennis γύρω από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Με σκοπό να οδηγηθούμε σε έγκυρα αποτελέσματα, σχετικά με το θέμα για το οποίο κάναμε την έρευνα, χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα, με την κουλτούρα και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.¹

Κατά τη διαδικασία της προέρευνας αξιολογήθηκε το ερευνητικό εργαλείο και η διδακτική μεθοδολογία. Ελέγχθηκε η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και υπολογίστηκε η μέση τυπική απόκλιση της διαφοράς των τιμών των μεταβλητών σε δυο διαδοχικές μετρήσεις, η τιμή του τυπικού σφάλματος, καθώς και το διάστημα εμπιστοσύνης (Τρικαλινός, 2014). Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό της κύριας έρευνας που θα ακολουθούσε στη συνέχεια. Αυτή η πιλοτική έρευνα έλαβε χώρα σε ένα περιορισμένο δείγμα και στόχευε στην αποφυγή λαθών, και τον εντοπισμό ασαφειών (Λιώλη, 2014). Κατά τη διαδικασία αυτή επιλέχθηκαν αρχικά η Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου Αγίας Τριάδας κι έπειτα η Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου Ανυφίου. Μετά από αυτή την πιλοτική έρευνα, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή και μπορέσαμε πλέον και υλοποιήσαμε την έρευνα.

Κατά τη διάρκεια της κυρίως έρευνας, πήραμε την έγκριση του διευθυντή του σχολείου στο οποίο είχαμε αποφασίσει ότι θα υλοποιείτο η παρέμβαση. Επίσης, ενημερώσαμε τον υποδιευθυντή για την έρευνα και ακολούθως εξασφαλίσαμε τη σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού στις οποίες το τμήμα θα εφαρμόζαμε το πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και της θεατρολόγου στις οποίες τις ώρες θα υλοποιείτο το πρόγραμμα και η οποία θα συμμετείχε ως κριτική φίλη και εμπυχώτρια των βιωματικών εργαστηρίων. Παρουσιάσαμε αναλυτικά τους στόχους της έρευνάς μας και συζητήσαμε διεξοδικά για τη διαδικασία της

¹ Το ερωτηματολόγιο της έρευνας ανακτήθηκε στις 28/06/2016, από την ιστοσελίδα: www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc

έρευνας. Στη συνέχεια ενημερώσαμε τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους για την παρουσία μας στο σχολείο.

Το τμήμα της Ε1 που θα γινόταν η παρέμβαση επιλέχθηκε να είναι η πειραματική μας ομάδα, με αριθμό παιδιών 25 και το Ε2 τμήμα να είναι η ομάδα ελέγχου, με αριθμό παιδιών 25, επίσης. Μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια και στα δυο τμήματα, πριν την έναρξη των βιωματικών εργαστηρίων και συλλέξαμε τα αποτελέσματα.

Επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα και σχεδιάσαμε 12 προγράμματα παρέμβασης εκπαιδευτικού δράματος τα οποία υλοποιήθηκαν σε διάστημα τριών μηνών. Λόγω του ότι φιλοξενηθήκαμε σε συγκεκριμένη ώρα του ωρολογίου προγράμματος, η διάρκεια του κάθε βιωματικού εργαστηρίου ήταν 45 λεπτά. Οι συναντήσεις γίνονταν κάθε Τρίτη, μια φορά την εβδομάδα. Για κάθε εργαστήριο κρατήσαμε λεπτομερή πρακτικά.

Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν, όπως προαναφέραμε 12 βιωματικά εργαστήρια, ακολουθήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης με εμπυχώτρια την ίδια την ερευνήτρια καθώς και την πολύτιμη βοήθεια της παρατήρησης της κριτικής φίλης, η οποία ήταν έμπειρη θεατρολόγος. Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων δόθηκε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου το ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί αρχικά.

Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών μεθόδων. Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας στόχευαν στην επαλήθευση των υποθέσεών μας μέσω αριθμητικών στοιχείων² και οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν στο να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με τις ποσοτικές μεθόδους και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα. Τέλος προχωρήσαμε στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

3.3 Σχεδιασμός του προγράμματος της ερευνητικής παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα

Για το σχεδιασμό του προγράμματος της ερευνητικής παρέμβασης λάβαμε υπόψη τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Με τον τρόπο αυτό φροντίσαμε το

² Παπαγεωργίου, Γ. (ΧΧ). Ποσοτική έρευνα, http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf (Τελευταία πρόσβαση 27/06/2016)

πρόγραμμα παρέμβασης να διαμορφωθεί έτσι ώστε να ασκούνται οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που ήταν υπό διερεύνηση.

Λάβαμε υπόψη επίσης τις μεθόδους που εξυπηρετούν το εκπαιδευτικό δράμα καθώς και εφαρμογές του σε ομάδες παιδιών τέτοιας ηλικίας. Έτσι επιλέχθηκαν δραστηριότητες και ιστορίες από την καθημερινότητα των παιδιών.

Ελέγξαμε το χώρο όπου θα υλοποιούνταν το πρόγραμμα παρέμβασης του εκπαιδευτικού δράματος καθώς και το χρόνο που θα είχαμε στη διάθεσή μας με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Επιπλέον λάβαμε υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Ακόμη ζητήσαμε από τον διευθυντή και συζητήσαμε με τις εκπαιδευτικούς για το γνωστικό επίπεδο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τμήματος.

Εξετάσαμε τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στα πρώτα έντυπα, κατά την πρώτη μέτρηση και με βάση αυτές σχεδιάστηκε και το πρόγραμμα παρέμβασης. Τέλος μελετήσαμε τις αντιδράσεις των παιδιών και την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης.

Όλα αυτά μας βοήθησαν να σχεδιάσουμε στοχευμένες παρεμβάσεις έτσι ώστε να μελετήσουμε πιο σωστά τα υπό διερεύνηση θέματα που είχαμε θέσει στην αρχή της έρευνάς μας.

3.4 Ερευνητικό δείγμα

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της σκόπιμης δειγματοληψίας³ όπου χρησιμοποιήσαμε τις περιπτώσεις του πληθυσμού που θέλαμε να μελετήσουμε. Κατά τη διαδικασία αυτή προχωρήσαμε σε μια εσκεμμένη υποκειμενική επιλογή. Επιλέξαμε από τον ανομοιογενή πληθυσμό ένα δείγμα τυπικών μονάδων, οι οποίες βρίσκονταν στη μέση τιμή του πληθυσμού.⁴ Το δείγμα επιλέχτηκε από τον πληθυσμό επιδιώκοντας αυτό να είναι κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο, να διαθέτει κατά προσέγγιση τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο ανήκει (Ρούσσος, 2004). Στην προκειμένη αφού χρησιμοποιήθηκε ένα μόνο σχολείο

³ Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (χχ). Κοινωνιολογική έρευνα- μέθοδοι και τεχνικές: Σημειώσεις, www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc (Τελευταία πρόσβαση 22/07/2016).

⁴ Εισαγωγή. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.stat-athens.aueb.gr/~exek/Sampling-Techniques/chapter1.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 15/05/2016).

του Νομού Αργολίδας και η γενίκευση που θα κάναμε θα γινόταν κατά προσέγγιση.

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας όπως αναφέραμε το 4^ο Δημοτικό σχολείο Ναυπλίου. Το δείγμα μας ήταν οι μαθητές της Ε΄ τάξης. Τα υποκείμενα του πειράματος χωρίστηκαν σε δυο ισοδύναμες ομάδες (Ρούσσος, 2004). Το Ε1 τμήμα επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως πειραματική ομάδα (experimental), η ομάδα δηλαδή στην οποία οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν στην πειραματική συνθήκη, στη συνθήκη στην οποία εκτέθηκαν στο χειρισμό (Manstead, & Semin, 2007) και το Ε2 τμήμα του ίδιου σχολείου σαν ομάδα ελέγχου (control group), στην ομάδα όπου οι συμμετέχοντες δεν εκτέθηκαν σε κάποιο χειρισμό. Οι μαθητές ήταν ηλικίας 10-11 ετών και η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 12 κορίτσια και 13 αγόρια.

Το δείγμα της έρευνας είχε συσταθεί από παιδιά διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων της πόλης του Ναυπλίου.

3.5 Μέσα συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία

Το οιονεί πείραμα που εφαρμόσαμε, διεξήχθη σε ένα φυσικό πλαίσιο της καθημερινής ζωής, πάνω στο οποίο ως ερευνήτρια είχα ελάχιστο έλεγχο. Σε αυτή την περίπτωση ο ρεαλισμός του φυσικού πλαισίου ήταν σχετικά υψηλός και ο έλεγχος σχετικά χαμηλός (Manstead, & Semin, 2007). Η ερευνητική μας διαδικασία βασίστηκε σε ημι-πειραματικό σχέδιο με προ-τεστ και μετά-τεστ αξιολόγηση. Κατά τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση αξιοποιήσαμε τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων για να ερμηνεύσουμε καλύτερα τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Οι πηγές των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση που εφαρμόσαμε στα μέλη της πειραματικής ομάδας και στην ομάδα ελέγχου καθώς και τα δεδομένα που συλλέξαμε από την καταγραφή των αντιδράσεων κατά τη συμμετοχική παρατήρηση. Στη συνέχεια τριγωνοποιήσαμε τα ερευνητικά μας δεδομένα με σκοπό να οδηγηθούμε στα επιθυμητά αποτελέσματα.

3.5.1 Η Κλίμακα Cornell Class-Reasoning Test, (Form X)

Για την αξιολόγηση της κριτικής σκέψης ως σύνθετης λειτουργίας βασιστήκαμε στην κλίμακα Cornell Class-Reasoning Test, (Form X)⁵. Αποδώσαμε την κλίμακα στα ελληνικά, εφαρμόζοντας την αντίστροφη μετάφραση, την τροποποιήσαμε σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος προσθέτοντας δικές μας ερωτήσεις και κάνοντας κάποια επιλογή των ερωτήσεων λόγω του μεγάλου αριθμού των ερωτήσεων.

Λόγω του ότι οι έρευνες για την κριτική σκέψη σε παιδιά δημοτικού ήταν ελάχιστες χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα η οποία είχε σχετικά ασθενείς ψυχομετρικές ιδιότητες. Το ερευνητικό εργαλείο στο οποίο βασιστήκαμε σε αυτή την μελέτη για τη συλλογή των δεδομένων ήταν όπως αναφέραμε το Cornell Class-Reasoning Test, (Form X) μια σειρά του Cornell Critical thinking test. Οι Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus και Ringel δημιούργησαν αυτό το τεστ το 1964 και δημοσιεύτηκε από το Πανεπιστήμιο του Ιλινόις. Το Cornell Class-Reasoning Test, (Form X) αποτελείται από 72 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής από τις οποίες επιλέξαμε τις 28. Οι ερωτήσεις είναι όλες κλειστού τύπου (Τζιανόπουλος, 2012). Ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα από τρεις επιλογές (ΝΑΙ-ΟΧΙ-ΙΣΩΣ). Στην αρχή του τεστ υπήρχαν 5 δοκιμαστικές ερωτήσεις, οι οποίες έδιναν στο παιδί να καταλάβει τη φιλοσοφία των ερωτημάτων. Στο πάνω μέρος κάθε σελίδας υπήρχε πάντα υπενθύμιση για το τι σήμαιναν οι υποτιθέμενες απαντήσεις.

Στην ποσοτική μας έρευνα αναζητήσαμε εμπειρικές γενικεύσεις και κανονικότητα καθώς και τον έλεγχο της σχέσης αίτιου κι αιτιατού (Κυριαζή, 2002). Βάση αυτών ορίσαμε ως εξαρτημένες μεταβλητές την αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, την παρατήρηση, την αξιοπιστία και τη διατύπωση των υποθέσεων των μαθητών ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή το πρόγραμμα των εργαστηρίων του εκπαιδευτικού δράματος.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα 1) δόθηκε στους μαθητές και χρονομετρήθηκε στα 45 λεπτά. Από τις 25 ερωτήσεις του τελικού ερωτηματολογίου, 2 εξέταζαν την αφαιρετική σκέψη και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 9,11, 6 ερωτήσεις την επαγωγική και συγκεκριμένα οι 12, 15, 18, 23,

⁵ Η κλίμακα ανακτήθηκε στις 18/07/2016, από την ιστοσελίδα: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/cornellclassreas.pdf>

24, 28. Από τις υπόλοιπες ερωτήσεις 4 εξέταζαν την παρατήρηση και συγκεκριμένα οι 6, 7, 8, 14. Την αξιοπιστία την εξέταζαν 7 ερωτήσεις οι 10, 17, 20, 22, 25, 26, 27 και οι υπόλοιπες 4 τη διατύπωση υποθέσεων και συγκεκριμένα οι 13, 16, 19, 21.

Το διορθωμένο ερωτηματολόγιο που είχε χρησιμοποιηθεί στην προέρευνα ήταν κοινό τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου. Δόθηκε στην αρχή της πειραματικής μας έρευνας και μετά το πέρας για να μετρηθεί κατά πόσο ενισχύθηκαν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης μετά τα εργαστήρια παρέμβασης.

Κάθε μαθητής συγκέντρωνε ένα προσωπικό σκορ από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ξεχωριστά. Τα σκορ τοποθετήθηκαν σε δύο στήλες, για τις μετρήσεις πριν και μετά. Προχωρήσαμε στη στατιστική ανάλυση και συσχέτιση των αποτελεσμάτων, για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά.

Η στατιστική επεξεργασία των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η στατιστική σημαντικότητα (Κιουφεντζή, 2006), η πιθανότητα ότι η παρατηρηθείσα σχέση στο δείγμα εμφανίστηκε κατά τύχη και ότι στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα μας, καμία τέτοια σχέση δεν υπάρχει, τέθηκε στο 0,05. Η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών έχουν μετρηθεί στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές στιγμές, με το στατιστικό κριτήριο t-student. Η t - κατανομή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκτιμηθεί πόσο πιθανό είναι η πραγματική μέση τιμή να βρίσκεται σε οποιαδήποτε δεδομένη περιοχή. Βασική προϋπόθεση της εφαρμογής του t - κριτηρίου είναι οι θεωρούμενες ως εξαρτημένες μεταβλητές να ακολουθούν την κανονική κατανομή (Φίλιας,1995). Η ομοιογένεια της κλίμακας μετρήθηκε με το συντελεστή Cronbach' s alpha.

3.5.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων αυτή τη φορά που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν και η συμμετοχική παρατήρηση. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά με το

τυποποιημένο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές και αναφερθήκαμε προηγουμένως.

Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε να εφαρμοστεί μιας και μας ενδιέφερε να μελετήσουμε τα κίνητρα που ώθησαν τους μαθητές στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους. Θεωρήσαμε ότι η συμμετοχική παρατήρηση ήταν κατάλληλη μιας και το δείγμα μας ήταν μικρό, γεωγραφικά περιορισμένο και άρα εύκολα παρατηρήσιμο (Κυριαζή, 2002:275).

Ακολουθώντας αυτή τη μέθοδο έρευνας τόσο εγώ, ως ερευνήτρια-εμπυχώτρια, όσο και η θεατρολόγος του σχολείου σαν κριτική φίλη της έρευνας και εμπυχώτρια, καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας. Το εργαλείο αυτό μας παρείχε τη δυνατότητα να έχουμε οι ίδιες αντίληψη του χωροχρόνου και της ζωής των ερευνώμενων υποκειμένων. Την ίδια στιγμή μπορούσαμε να καταγράψουμε συμπεριφορές και να έχουμε μια συνολική εικόνα της αλλαγής στον τρόπο σκέψης των μαθητών που υπόκεινται στην παρατήρηση.

Μια παράμετρος αρκετά σημαντική ήταν και η είσοδός μας στο πεδίο παρατήρησης και η αποδοχή από τους μαθητές. Κληθήκαμε να οικοδομήσουμε, για όσο χρόνο θα διαρκούσαν οι παρεμβάσεις, εμπιστοσύνη και οικειότητα προς την πειραματική ομάδα, αποφεύγοντας να γίνουμε κριτές των λόγων και των πράξεων, έτσι ώστε να διασφαλίσουμε μια σχέση αμοιβαίας κατανόησης. Καταγράψαμε ότι θεωρούσαμε σημαντικό για την έρευνα, παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά της ομάδας καθώς και την εξέλιξή της.

Τα στοιχεία που συλλέξαμε μας βοήθησαν αργότερα κατά την τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που στόχευε στην επαλήθευση της αρχικής μας υπόθεσης.

3.5.3 Εφαρμογή του προγράμματος 12 συναντήσεων

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στους μαθητές της Ε΄ Τάξης του 4^{ου} δημοτικού σχολείου Ναυπλίου και πραγματοποιήθηκε σε 12 συναντήσεις. Το Ε΄1 τμήμα επιλέχθηκε να είναι η πειραματική μας ομάδα και το Ε΄2 η ομάδα ελέγχου. Το κάθε τμήμα είχε από 25 παιδιά και η διάρκεια κάθε συνάντησης ορίστηκε στα 45΄.

Οι συναντήσεις μας υλοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα και συγκεκριμένα κάθε Τρίτη στην ώρα της Θεατρικής Αγωγής σύμφωνα με το αναλυτικό

πρόγραμμα του σχολείου και τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι συναντήσεις μας γίνονταν στο ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου όπου εκεί πραγματοποιούνταν τα μαθήματα της Θεατρική Αγωγής όλων των τάξεων του δημοτικού επομένως οι παρεμβάσεις μας για τη διαμόρφωση του χώρου ήταν ελάχιστες.

Όλα τα εργαστήρια ήταν έτσι σχεδιασμένα σύμφωνα με τις αρχές του διαδικαστικού δράματος και πάντα είχαν να αφηγηθούν άλλοτε μια ιστορία και άλλοτε ένα ποίημα. Τα παιδιά καλούνταν, μέσα από τις διάφορες τεχνικές του θεάτρου, να σκεφτούν λογικά και να πάρουν θέση στην εκάστοτε προβληματική.

Η κάθε συνάντησή μας ξεκινούσε με κινητικές ασκήσεις, οι οποίες ήταν περίπου ίδιες με μικρές παραλλαγές κάθε φορά και συνέχιζε με την αφήγηση της ιστορίας όπου και η απαρχή της εισήγαγε τα παιδιά σε έναν φανταστικό κόσμο. Ακολουθούσαν διάφορες τεχνικές του θεάτρου όπως ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, η παγωμένη εικόνα, η καυτή καρέκλα, ο διάδρομος συνειδησης και άλλες, που στόχο είχαν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Τα εργαστήρια πάντα ολοκληρώνονταν με έναν αναστοχασμό όπου τα παιδιά κάθονταν σε κύκλο και εφαρμόζοντας μια άσκηση αξιολόγησης, εξέφραζαν αυτό που έζησαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης.

Για την επαλήθευση των ερευνητικών μας ερωτημάτων και για την ομαλή έκβαση των συναντήσεών μας κινηθήκαμε μεθοδευμένα και τηρήσαμε κάποιους βασικούς κανόνες.

Ως προς το πρόγραμμα που υλοποιήσαμε είχαμε κατά νου κάθε εργαστήριο να προχωρά σταδιακά από τις πιο απλές ασκήσεις σε πιο σύνθετα δρώμενα. Κατά τη διάρκεια αυτού υπήρχαν πολλές διλημματικές καταστάσεις που εισήγαγαν τα παιδιά σε προβληματισμό και σκέψη.

Η θεματολογία των εργαστηρίων κινήθηκε σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα όπου τα παιδιά έδειξαν να τα απασχολούν όπως η διαφορετικότητα, η έννοια της εξορίας, της προδοσίας και άλλα όπου αναφέρονται αναλυτικά στο παράρτημα. Τα θέματα αυτά είχαν σαν στόχο να προβληματίσουν τα παιδιά και με λογικά επιχειρήματα να πάρουν θέση.

Δόθηκαν ασκήσεις όπου τα παιδιά συνεργάστηκαν σε μικρότερες ομάδες και αργότερα σε μεγαλύτερες για ένα κοινό αποτέλεσμα, σε ζευγάρια έτσι ώστε να

γνωριστούν καλύτερα αλλά και μόνα τους σύμφωνα με τους κανόνες που κάθε φορά εκφωνούσαμε.

Ως προς τα παιδιά, σε κάθε εργαστήριο δώσαμε τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να συνεργαστούν, να προβληματιστούν, να αναζητήσουν εναλλακτικές και να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα. Η ομάδα λειτουργούσε βοηθητικά ώστε το κάθε παιδί να αναδειχθεί και να πει την άποψή του.

Δώσαμε στην κάθε ομάδα το χρόνο να ολοκληρώσει αυτό που θέλει, τιθασεύσαμε τα παιδιά που προσπαθούσαν να επιβληθούν σε άλλα και δώσαμε βήμα στα παιδιά που ήταν ντροπαλά και δεν εξέφραζαν πολύ τη γνώμη τους. Οι προσπάθειες όλων των παιδιών αναγνωρίζονταν, ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις και διατυπώθηκαν πολλές και διάφορες υποθέσεις.

Από την μεριά του ερευνητή, προσπαθήσαμε να τηρηθεί ο στόχος των εργαστηρίων, να σχεδιαστούν προγράμματα που θα έχουν αρκετές διλημματικές καταστάσεις ώστε τα παιδιά να προβληματιστούν και μέσα από αυτές να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Από την πρώτη στιγμή ενημερώσαμε τα παιδιά για το εγχείρημά μας και οδηγηθήκαμε σε κάποιες συμφωνίες οι οποίες έπρεπε να τηρηθούν για να είμαστε όλοι ικανοποιημένοι. Προσπαθήσαμε να διευκολύνουμε τα παιδιά στις συνεργασίες τους, τροποποιήσαμε εργασίες που στην πράξη δεν ήταν εφικτές, αλλά χωρίς να ξεφεύγουμε από το στόχο μας, προκαλέσαμε την έκπληξη πολλές φορές στα παιδιά, ώστε να κρατήσουμε το ενδιαφέρον τους και χρησιμοποιήσαμε κάποια αντικείμενα για να υλοποιήσουμε κάποιες ασκήσεις.

Παρακάτω θα αναφερθούμε στις συναντήσεις μας, οι οποίες ήταν βιωματικές και ο σχεδιασμός τους κινήθηκε σε παρόμοια πλαίσια. Τα εργαστήρια αναλυτικά παρουσιάζονται στο παράρτημα.

Στις πρώτες μας συναντήσεις με τα παιδιά συζητήσαμε για την ομάδα για το τι επρόκειτο να κάνουμε και συμφωνήσαμε για το ποια θα είναι η συμπεριφορά μας προς την ομάδα. Υλοποιήσαμε ασκήσεις γνωριμίας και διάφορες κινητικές ασκήσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα τόσο μεταξύ τους όσο και να εξοικειωθούν με το καινούριο άτομο, την ερευνήτρια.

Συνήθως γινόταν η εισαγωγή της καινούριας έννοιας του εργαστηρίου πάνω στην οποία θα βασιζόταν η προβληματική μας με διάφορες τεχνικές όπως η τεχνική του καθρέφτη, των παγωμένων εικόνων ή κάποιας κινητικής άσκησης

βάζοντας κάποιες συνθήκες. Στη συνέχεια, ακολουθούσε η αφήγηση της ιστορίας η οποία εμπλουτιζόταν με τις τεχνικές του θεάτρου καθώς και με άλλες ασκήσεις που στόχευαν στο να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά γύρω από την έννοια-προβληματική που κάθε φορά ζητούσαμε, να μπουν στη θέση των κύριων προσώπων της ιστορίας, να προβληματιστούν, να πάρουν θέση και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα.

Τα εργαστήρια όπως αναφέραμε έκλειναν πάντα με έναν αναστοχασμό των πεπραγμένων και όλα είχαν σαν στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής μας διαδικασίας θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα που προέκυψαν, έτσι ώστε να ελέγξουμε αν ο στόχος που είχαμε θέσει αρχικά, ο οποίος αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος των μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού εκπληρώθηκε.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές που διερευνήθηκαν αφορούσαν στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η αξιοπιστία, η παρατήρηση και η διατύπωση υποθέσεων.

Έγινε αποτίμηση των δεδομένων που συλλέξαμε από τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των 12 συναντήσεων που είχαμε με την πειραματική ομάδα όπου και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα.

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μας δεδομένων.

4.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στην παρούσα έρευνα η στατιστική επεξεργασία των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα έπρεπε να γίνει ο στατιστικός έλεγχος των υποθέσεων. Σε μια έρευνα διατυπώνονται δύο υποθέσεις η Μηδενική Υπόθεση H_0 και η Εναλλακτική Υπόθεση H_a . Στον στατιστικό έλεγχο των υποθέσεων μας ενδιέφερε να ελέγξουμε αν η μέση τιμή των μεταβλητών ικανοποιούσε τη Μηδενική Υπόθεση έναντι της Εναλλακτικής Υπόθεσης.⁶

Επομένως για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα διατυπώθηκαν οι παρακάτω στατιστικές υποθέσεις.

Μηδενική Υπόθεση H_0-1

⁶ Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v. 20. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.fme.aegean.gr/sites/default/files/cf/elegchosstatistikonipotheseon.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 27/07/2016).

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα δε θα ενίσχυε την αφαιρετική σκέψη των μαθητών.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-1

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την αφαιρετική σκέψη των μαθητών.

Μηδενική Υπόθεση H_0-2

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα δε θα ενίσχυε την επαγωγική σκέψη.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-2

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την επαγωγική σκέψη.

Μηδενική Υπόθεση H_0-3

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα δε θα ενίσχυε την παρατηρητικότητα.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-3

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την παρατηρητικότητα.

Μηδενική Υπόθεση H_0-4

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα δε θα ενίσχυε την αξιοπιστία.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-4

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε την αξιοπιστία.

Μηδενική Υπόθεση H_0-5

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα δε θα ενίσχυε τη διατύπωση των υποθέσεων.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-5

Η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα θα ενίσχυε τη διατύπωση των υποθέσεων.

Για τον έλεγχο των παραπάνω στατιστικών υποθέσεων έγινε η σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίοι μετρήθηκαν στην ίδια κλίμακα, σε δυο διαφορετικές στιγμές (pre-και post-test), με το στατιστικό κριτήριο t-student.

Ο στατιστικός έλεγχος για την κανονική κατανομή έγινε με το τεστ των Shapiro-Wilk γιατί ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός $N=25 < 50$ και μετρήθηκε $\text{Sign.}=0.974=97,4\%$. Επομένως αφού για το τεστ των Shapiro-Wilk $\text{Sign.}=97.4\% > 5\%$ (5% το όριο που θέσαμε για να κρίνουμε την μηδενική μας υπόθεση), καταλήγουμε στο ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική μας υπόθεση. Άρα η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι προσεγγιστικά κανονική.

Σύμφωνα και με τα παραπάνω κρίθηκε απαραίτητο να μελετηθεί ξεχωριστά η κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Στον ΠΙΝΑΚΑ 1 παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τους πέντε παράγοντες όπως εξελίχθηκαν στην πειραματική ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.

Τιμές μέτρησης των παραγόντων μεταβλητών αφαίρεση-επαγωγή-αξιοπιστία- παρατήρηση-υπόθεση της πειραματικής ομάδας

Πειραματική ομάδα (N 25)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	T Value	Sig (2- tailed) P*
Αφαίρεση	1.96 .20	1.60 .50	.36 .489	3.674	.001
Επαγωγή	1.80 1.19	2.64 1.186	-.84 1.46	-2.871	.008
Αξιοπιστία	4.36 1.15	3.52 1.47	.84 1.84	2.281	.032
Παρατήρηση	2.32 .476	2.28 1.10	.040 1.24	.161	.873
Υπόθεση	.92 .64	2.24 1.234	-1.32 1.37	-4.797	.000

Σημείωση: *P<.01

Τα αποτελέσματα για την επαγωγική σκέψη και τη διατύπωση των υποθέσεων, παρατηρούμε στον ΠΙΝΑΚΑ 1, έχουν θετική στατιστική σημαντικότητα (διάστημα εμπιστοσύνης < 0.001). Δηλαδή μετά την παρέμβαση η επαγωγική σκέψη και η διατύπωση των υποθέσεων των μαθητών βελτιώθηκαν.

Στον ΠΙΝΑΚΑ 2 παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τους πέντε παράγοντες όπως εξελίχθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Η στατιστική σημαντικότητα για την ομάδα ελέγχου υπολογίστηκε στο 0.025.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.

Τιμές μέτρησης των παραγόντων μεταβλητών αφαίρεση-επαγωγή-αξιοπιστία-παρατήρηση-υπόθεση της ομάδας ελέγχου

Ομάδα ελέγχου (N 25)	Πριν M SD	Μετά M SD	MD SD	T Value	Sig (2-tailed) P*
Αφαίρεση	1.24 .663	1.04 .789	.20 1.08	.926	.364
Επαγωγή	2.52 1.32	2.28 1.06	.24 1.535	.782	.442
Αξιοπιστία	3.84 1.17	3.40 1.35	.440 1.68	1.305	.204
Παρατήρηση	1.84 1.28	1.96 1.27	-.12 1.81	-.331	.743
Υπόθεση	1.76 1.23	1.96 1.27	-.20 1.22	-.816	.422

Σημείωση: *P<.01

Τα αποτελέσματα στον ΠΙΝΑΚΑ 2, της ομάδας ελέγχου δεν δείχνουν στατιστική σημαντικότητα.

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Ο συντελεστής παίρνει τιμές από το 0 έως το 1. Στα πλαίσια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων μας υπολογίστηκαν οι τιμές του Cronbach's alpha για κάθε επιμέρους δεξιότητα. Ο υπολογισμός βασίστηκε στις τιμές που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Η διαδικασία έγινε τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την πειραματική ομάδα. Οι δεξιότητες που παρουσιάζουν αποδεκτές τιμές είναι η δεξιότητα της υπόθεσης με τιμή 0,687 και η δεξιότητα της επαγωγικής σκέψης με τιμή 0,390 και η μέση τιμή εγκυρότητας υπολογίστηκε στο 0,397.

Η στατιστική ανάλυση των υπό διερεύνηση δεδομένων αποκάλυψε ότι η ερευνητική μας υπόθεση εν μέρει επιβεβαιώθηκε. Στην τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η πειραματική παρέμβαση επέδρασαν θετικά δύο από τις εξαρτημένες μεταβλητές, η επαγωγική σκέψη και η διατύπωση υποθέσεων. Τα

κύρια ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η απάντηση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι καταφατική. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να ενισχύσει εν μέρει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ Τάξης δημοτικού.

4.2 Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης συλλέξαμε δεδομένα για τα παρατηρούμενα υποκείμενα. Σύμφωνα με τη Wright αυτή η μέθοδος έρευνας υπερτερεί έναντι άλλων ερευνών, διότι ο ερευνητής μπορεί να έχει μια συνολική εικόνα της σχολικής εμπειρίας (Wright,1993:26). Έτσι τόσο εγώ ως ερευνήτρια όσο και η κριτική φίλη καταγράψαμε η κάθε μια ξεχωριστά την εξελικτική πορεία των υποκειμένων, όπως την αντιληφθήκαμε.

Η πειραματική μας ομάδα όπως προαναφέραμε αποτελούνταν από 25 παιδιά, 13 αγόρια και 12 κορίτσια. Η συμμετοχή στα εργαστήρια ήταν καθολική. Αυτό που φάνηκε σαν γενικό συμπέρασμα ήταν ότι τα παιδιά στο σύνολό τους ήταν προβληματισμένα σχετικά με τα επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα, τα οποία και θίξαμε μέσα από τα εργαστήρια, για να κινητοποιήσουμε την κριτική τους σκέψη.

Η πειραματική μας ομάδα εξ αρχής ήταν μια ομάδα ομοιογενής. Τα παιδιά γνωρίζονταν καλά από τα προηγούμενα χρόνια, εκτός από ένα παιδί που είχε έρθει την προηγούμενη χρονιά και έδειχνε να μην μπορεί να ενταχθεί απόλυτα στην ομάδα. Το μαθησιακό τους επίπεδο ήταν υψηλό και είχαν μια καλή επαφή με τις θεατρικές τεχνικές. Παρόλα αυτά υπήρχε ένα θέμα στις συνεργασίες τους. Ήδη αυτό φάνηκε από την πρώτη συνάντηση μαζί τους. Προοδευτικά όμως και με τις συναντήσεις μας αυτό άρχισε να φθίνει με αποτέλεσμα τα παιδιά να συνεργάζονται όλο και καλύτερα μεταξύ τους.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, έκπληξη μας προκάλεσε το γεγονός ότι το παιδί που ήταν απομονωμένο και δεν μπορούσε να ενταχθεί στις ομάδες σιγά σιγά άρχισε να ανοίγεται και να θέλει κι αυτό να πει την γνώμη του, να κάνει υποθέσεις σε κάποιο υποτιθέμενο πρόβλημα και να δείχνει ότι θέλει να ενταχθεί στην ομάδα.

Στην αρχή των εργαστηρίων υπήρχε μια χαλαρή αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που θέταμε από μια ομάδα παιδιών που ήταν πιο ζωντανά και προσπαθούσαν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων. Στην πορεία όμως όλα τα παιδιά άρχισαν να προβληματίζονται, να κάνουν υποθέσεις, να παρατηρούν την εκάστοτε διλημματική κατάσταση και να εξάγουν λογικά συμπεράσματα. Άξιο σημείωσης επίσης ήταν και το γεγονός ότι τα παιδιά άρχιζαν να απαντούν με επιχειρήματα και να στηρίζουν κάθε φορά τη γνώμη τους.

Τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς τις παγωμένες εικόνες, το διάδρομο συνείδησης, την καυτή καρτέλα, έθεταν στους εαυτούς τους μέρος των προβληματικών καταστάσεων, και μέσα από την ενσυναίσθηση προβληματίζονταν. Πολλές φορές και ειδικά προς το τέλος των εργαστηρίων οδηγούνταν από μερικές εικασίες σε ένα γενικό συμπέρασμα και άλλοτε από κάποιο συμπέρασμα σε λογικές απαντήσεις. Καλλιεργούσαν σταδιακά και ουσιαστικά την αφαιρετική και την επαγωγική σκέψη.

Σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης *«Η πειραματική ομάδα της Ε΄ Δημοτικού, στην οποία συμμετείχα ως κριτική φίλη και εμπυχώτρια, διδάσκεται Θεατρική Αγωγή από την Α΄ τάξη. Αυτό συνεπάγεται την συνεκτικότητα της ομάδας και την ανάπτυξη κοινών κωδικών επικοινωνίας που διευκόλυναν την ομαλή λειτουργία του εργαστηρίου. Βέβαια, υπήρχαν δυναμικές στην ομάδα που έπρεπε να αποδομηθούν κυρίως σε ό,τι αφορά το status που έχουν υιοθετήσει οι μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα υπόλοιπα μαθήματα (καλοί-κακοί μαθητές)»*.

Τα παιδιά παρόλη την υπερένταση που είχαν (λόγω της μετάβασης από το παιδικό στο εφηβικό στάδιο) συμμετείχαν όλα ενεργά και η πρόοδος στα εσωστρεφή παιδιά που τυχαίνουν να είναι οι κακοί μαθητές της τάξης υπήρχε αξιοθαύμαστη. Το γεγονός ότι τους δόθηκε το δικαίωμα να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς να φοβούνται, αν αυτό που θα πουν είναι σωστό ή λάθος, τα απελευθέρωσε. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ύπαρξη σεβασμού που δείχνουν οι άλλοι στην άποψη του καθενός. Οι σχολιασμοί που ακούστηκαν δεν ήταν αποδοκιμαστικοί αλλά ενθαρρυντικοί με δόση χιούμορ. Ήταν πάντα πρόθυμα να εκφράσουν τη γνώμη τους δείχνοντας πως ένιωθαν ασφάλεια μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Μεγάλη εντύπωση μου έκαναν οι 4 μαθητές που

μετά από συζήτηση με τη δασκάλα του τμήματος διαπίστωσα ότι στα υπόλοιπα μαθήματα ήταν ανύπαρκτοι στην τάξη. Ήταν οι πρώτοι που ζητούσαν να μιλήσουν και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους ήταν κατάδηλη.

Οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν κατά το διάστημα της έρευνας αποδεικνύουν πως συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής ικανότητας των μαθητών, μα κυρίως είχαν θετική επίδραση στους μαθητές που θεωρούνταν «αδύναμοι» ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και εντάσσοντάς τους έτσι στην ομάδα ως ισότιμα μέλη.»

Συμπερασματικά οι μαθητές μέσα από τις παρεμβάσεις οι οποίες ήταν βασισμένες στο εκπαιδευτικό δράμα εργάστηκαν μέσα σε ένα ευδιάθετο κλίμα, ήρθαν πιο κοντά, εξωτερίκευσαν τις απόψεις τους, απέκτησαν περισσότερο θάρρος, καλλιέργησαν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και επαλήθευσαν τις αρχικές μας υποθέσεις.

4.3 Περιορισμοί της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε υπό την ύπαρξη κάποιων περιορισμών τους οποίους θα πρέπει να αναφέρουμε για να ολοκληρωθεί η αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε τον Φεβρουάριο και ολοκληρώθηκε τον Μάιο. Το δυναμικό της τάξης ήταν ομοιογενές μιας και τα παιδιά ήταν ίδιας ηλικιακής ομάδας, 10-11 ετών. Απαρτιζόταν από 25 παιδιά, μεταξύ των οποίων τα 13 ήταν αγόρια (52%) και τα 12 κορίτσια (48%). Ο αριθμός των παιδιών του δείγματος ήταν σχετικά περιορισμένος (N<30), με αποτέλεσμα να μην θεωρείται αντιπροσωπευτικός.

Η έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα αλλά εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός της σκόπιμης δειγματοληψίας.⁷ Από τα δημοτικά σχολεία της Αργολίδας επιλέχθηκε ένα, το 4^ο δημοτικό σχολείο Ναυπλίου, στο οποίο υλοποιήθηκε η παρέμβασή μας.

Λόγω των περιορισμένων ερευνών γύρω από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα δυσκολευτήκαμε να βρούμε ερευνητικό εργαλείο μέτρησης γι' αυτό το λόγο καταλήξαμε να βασιστούμε στο

⁷ Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (χχ). Κοινωνιολογική έρευνα- μέθοδοι και τεχνικές: Σημειώσεις, www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc (Τελευταία πρόσβαση 22/07/2016)

Cornell Class-Reasoning Test, (Form X), το οποίο όμως μεταφράσαμε, τροποποιήσαμε και σταθμίσαμε σε δύο σχολεία του Ν. Αργολίδας.

Ο χρόνος των συναντήσεων μας ήταν περιορισμένος στα 45' σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου μιας και όπως έχουμε αναφέρει γίνονταν την ώρα της Θεατρικής Αγωγής. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα κάποια εργαστήρια να ολοκληρωθούν σε άλλο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στην αίθουσα των μαθημάτων των παιδιών, γεγονός που ορισμένες φορές επέδρασε ανασταλτικά όσον αφορά τη συμπεριφορά τους.

Ένα άλλο γεγονός που λειτούργησε περιοριστικά για την έρευνά μας ήταν ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από εμάς, που αποτελούσαμε ξένο σώμα για το σχολείο. Παρόλο όμως τους αρχικούς μας προβληματισμούς τα εργαστήρια κύλησαν ομαλά και γρήγορα κερδίσαμε την εμπιστοσύνη των παιδιών.

Επομένως σύμφωνα και με τους παραπάνω περιορισμούς τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλον τον πληθυσμό, αλλά έχουν εγκυρότητα μόνο για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Εντούτοις όμως η παρούσα έρευνα πιστεύουμε πως θα αποτελέσει συνεισφορά στη μελέτη για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Επισκόπηση αποτελεσμάτων

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και η πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας μάς οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία και αναφέρουμε παρακάτω.

Η παρούσα μελέτη μάς επιβεβαίωσε ότι ορισμένες δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού μπορούν να τροποποιηθούν προς τη θετική κατεύθυνση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που βασίζονται στο εκπαιδευτικό δράμα.

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος εστιάζει στις κοινωνικές πραγματικότητες. Τα παιδιά μέσα από την ανάληψη ρόλων που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα, εκφράζουν ουσιαστικά με τον πιο άμεσο τρόπο την ίδια τους τη ζωή και βρίσκουν λύσεις στα διάφορα προβλήματα (Adigüzel, 2009). Στα παιδιά η προσποιούμενη συμπεριφορά εξελίσσεται από ένα σύμπλεγμα αναδημιουργίας της ρουτίνας των γεγονότων της οικογενειακής ζωής, των ιστοριών που διαβάζουν και των ερεθισμάτων που λαμβάνουν από την τηλεόραση. Αυτό το γεγονός αντανakλά τις εμπειρίες της ζωής τους (Tsiaras, 2016).

Έχοντας κατά νου αυτά, ο σχεδιασμός των εργαστηρίων, στόχευε στο να οικειοποιηθούν τα παιδιά τα προβλήματα που ζούσαν οι ήρωες των ιστοριών μας, να τα παρουσιάσουν με αυτοσχέδια δρώμενα ή μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό δράμα, να σκεφτούν και να οδηγηθούν σε λογικά συμπεράσματα και αποφάσεις. Όπως και έγινε. Αυτό που εκλάβαμε εμείς ήταν ότι όσο περνούσε ο καιρός όλο και περισσότερα παιδιά ήθελαν να εκφραστούν μέσα από τα αυθόρμητα, δραματικά παιχνίδια. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα κάθε μέλος της ομάδας να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη, να γνωρίζει διαφορετικές συμπεριφορές από αυτές που ήδη γνώριζε και στην ουσία να χτίζει έναν άλλον τρόπο σκέψης και αντίληψης των γεγονότων και στην ουσία να εξελίσσεται.

Μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης τα παιδιά άρχισαν να καλλιεργούν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα και σταδιακά αυτό που παρατηρήσαμε ήταν αρχικά η ενίσχυση

της επαγωγικής τους σκέψης. Η επαγωγική σκέψη συχνά αναφέρεται ως γενίκευση⁸, διότι στην ουσία σημαίνει ότι μέσα από συγκεκριμένες λεπτομέρειες ή γεγονότα οδηγούμαστε σε πιο γενικά συμπεράσματα. Στην περίπτωση μας αυτό που διαπιστώσαμε μέσα από τις συναντήσεις μας, ήταν ότι τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια ρόλων βίωσαν τα προβλήματα που προέκυπταν στους ήρωες των ιστοριών που χρησιμοποιούσαμε, προβληματίστηκαν, γενίκευσαν τα συμπεράσματα και βρήκαν λύσεις βγαλμένες μέσα από τη δική τους πραγματικότητα. Τα συμπεράσματα που ακούγονταν κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού υποδήλωναν ότι τα παιδιά σταδιακά κατακτούσαν την επαγωγική σκέψη γενικεύοντας τα συμπεράσματα που είχαν προκύψει από τις διλημματικές καταστάσεις που τους είχαμε θέσει.

Η διατύπωση υποθέσεων σε μια προβληματική κατάσταση και η ενίσχυση εύρεσης εναλλακτικής λύσης επιτεύχθηκε με τις διάφορες τεχνικές του δράματος που χρησιμοποιήσαμε όπως οι παγωμένες εικόνες, οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και ο διάδρομος συνείδησης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας επιδιώξαμε όλα τα παιδιά να εκφράζουν την άποψή τους, ακόμα και τα πιο συνεσταλμένα. Από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις μας και με την πολύτιμη βοήθεια της κριτικής φίλης διαπιστώσαμε ότι ένα συγκεκριμένο παιδί το οποίο εντάχθηκε πέρυσι στην ομάδα της τάξης και αντιμετώπιζε προβλήματα ενσωμάτωσης στην ομάδα, άρχισε σταδιακά να ανοίγεται, να διατυπώνει όλο και περισσότερο θαρρετά τη γνώμη του και να δίνει λύσεις.

Οι υπόλοιπες δεξιότητες της κριτικής σκέψης λόγω και της δυσκολίας της φύσης τους δεν ενισχύθηκαν σημαντικά. Παρόλα αυτά όμως ο τρόπος που εργαστήκαμε θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να επιφέρει αποτελέσματα. Συγκεκριμένα για την ενίσχυση της αφαιρετικής σκέψης των παιδιών χρησιμοποιήσαμε κάποια παιχνίδια προσποίησης. Ασκηθήκαμε στα παιχνίδια ρόλων, στα μικρά αυτοσχέδια δρώμενα, έτσι ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να δώσουν συμβολικό χαρακτήρα στα διάφορα αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό επιδιώξαμε και καταφέραμε όσο ήταν δυνατόν, τα παιδιά να εκλογικεύσουν τη σκέψη τους και να αναπτύξουν την αφαιρετική σκέψη. Στην αρχή των συναντήσεών μας υπήρχαν κάποια παιδιά

⁸ Inductive thinking for writing. (xx) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο 27/07/2016, <https://www.liberty.edu/media/2030/Writing%20with%20Inductive%20Strategy.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 27/07/2016)

όπου επευφημούσαν κάποιες λάθος συμπεριφορές μόνο και μόνο για να ξεχωρίσουν από την ομάδα, στην πορεία όμως αυτά ήταν κυρίως τα παιδιά που εξέφραζαν απορίες και φαίνονταν πιο προβληματισμένα.

Για την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας των παιδιών χρησιμοποιήσαμε τις παγωμένες εικόνες. Αυτή την τεχνική του δράματος τη χρησιμοποιήσαμε σχεδόν σε όλα τα εργαστήρια όπου τα παιδιά κάθε φορά έπρεπε να παρατηρήσουν την παγωμένη εικόνα της άλλης ομάδας. Ακολουθούσε κάποια συζήτηση ανάλογα το θέμα του εργαστηρίου και με αυτό καταφέραμε να δημιουργούμε προβληματισμούς στα παιδιά που οδηγούσε στο να γνωρίσουν και άλλους τρόπους συμπεριφοράς και σε άλλα συμπεράσματα τελικά. Επίσης, η παρατηρητικότητα στο κομμάτι της αφήγησης της ιστορίας ήταν πρωταρχικό μέλημα των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν στη συνέχεια να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν.

Τέλος, κατά τον σχεδιασμό των εργαστηρίων έπρεπε οι τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαμε να έπρεπε να καλλιεργούν και την αξιοπιστία. Τα παιδιά θα έπρεπε να ελέγχουν αν οι λύσεις που δίνονταν στις ιστορίες μας είχαν λογική ή αν αυτές ήταν οι σωστές. Ακολουθήθηκε η ίδια οδός, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές όπως ήταν η καυτή καρέκλα, τα παιχνίδια ρόλων, όπου το παιδί έπρεπε να ελέγξει τις συνθήκες, να εκφραστεί με επιχειρήματα για να υποστηρίξει τη γνώμη του και να καταλήξει σε αξιόπιστες αποφάσεις και λύσεις. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στην αρχή των συναντήσεών μας τα παιδιά δεν μπορούσαν εύκολα να υποστηρίξουν τη θέση τους, όσο περνούσε ο καιρός όμως η αλλαγή στον τρόπο τοποθέτησης της άποψής τους βάση επιχειρημάτων ήταν εμφανής.

Πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι μετά από συζητήσεις με την κριτική φίλη που τα συναντούσε κάθε μέρα και την εκπαιδευτικό της τάξης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά είχαν αλλάξει συμπεριφορά τόσο στην τάξη όσο και γενικότερα στην καθημερινή τους ζωή. Ήταν πιο συνεργάσιμα, πιο εύκολα άκουγαν την άποψη του συμμαθητή τους μέσα στην τάξη, εξαλείφθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα μεταξύ του κοροϊδευτικά πειράγματα, υποστήριζαν σθεναρά την άποψή τους με επιχειρήματα και εκλογίκευαν πολύ πιο εύκολα τα γεγονότα.

Συμπερασματικά καταλήξαμε στο ότι μια παρέμβαση βασισμένη στο εκπαιδευτικό δράμα αν εφαρμοστεί προγραμματισμένα ανά τακτά χρονικά διαστήματα και για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να καλλιεργήσει και να

ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα στην τάξη, να δημιουργήσει σχέσεις αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας και να αλλάξει προς τον επιθυμητό τρόπο, τον τρόπο σκέψης των παιδιών.

5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η Κριτική σκέψη αναγνωρίζεται ευρέως ως η βασικότερη συνιστώσα της εκπαίδευσης και ως ένας ισχυρός και ζωτικός πόρος της προσωπικής και κοινωνικής ζωής (Facione et al., 1997).

Η ανάλυση της γνώσης απαιτεί κριτική σκέψη, η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται τη διαδικασία της νόησης και τη σημασία των παρατηρηθέντων εμπειριών και την έκφραση συμπερασμάτων. Η εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στο να εκπαιδεύσει τους αυριανούς πολίτες να σκέφτονται και να δρουν κριτικά. Η παραδοσιακή διδασκαλία δείχνει να μην μπορεί να συγχρονιστεί με τη συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία και τις απαιτήσεις της.

Αυτό κατά την άποψή μας έρχεται να συμπληρώσει το εκπαιδευτικό δράμα. Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά μια διαφορετική εκπαιδευτική πρόταση που στην ουσία σπάει τα δεσμά της παραδοσιακής διδασκαλίας και μετατρέπει τη μάθηση σε ένα δημιουργικό παιχνίδι. Οι μαθητές μέσα από αυτό αυτενεργούν, εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, προβληματίζονται, σκέφτονται κριτικά, και δρουν για την ομάδα.

Την καινοτόμο αυτή πρόταση θελήσαμε να εκμεταλλευτούμε και να αποδείξουμε στην ουσία ότι τα παιδιά μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης. Χρησιμοποιώντας την πειραματική έρευνα καταφέραμε να αποδείξουμε την αρχική μας υπόθεση, ότι όντως το εκπαιδευτικό δράμα επιδρά θετικά σε αυτό το προωθημένο είδος σκέψης.

Το γεγονός ότι το εύρος των ερευνών είναι περιορισμένο και τα υπό διερεύνηση θέματα αρκετά μας κάνει να επιστήσουμε την προσοχή για περαιτέρω μελέτες στο μέλλον προς τα χαρακτηριστικά που η δική μας μελέτη δεν μπόρεσε να αντιμετωπίσει.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε γεννιέται η ανάγκη για μια μελέτη με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα και να γενικευτεί σε ολόκληρο τον πληθυσμό.

Η έρευνα θα πρέπει να εφαρμοστεί στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έτσι ώστε να υπάρχει μια συνέχεια για ακόμη μεγαλύτερα αποτελέσματα. Σε μια κοινωνία όπου οι απαιτήσεις είναι αυξημένες το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να είναι ουραγός των εξελίξεων μιας κι οι αυριανοί πολίτες επιβάλλεται να σκέφτονται κριτικά.

Επιπλέον ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος που ενισχύει την κριτική σκέψη θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με διάφορα θέματα που απασχολούν την κοινωνία, όπως η διαφορετικότητα, ο σχολικός εκφοβισμός προκειμένου τα παιδιά να αλλάξουν τρόπο σκέψης και να αντιδρούν κριτικά στα γεγονότα.

Συμπερασματικά η εμπειρία του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να επηρεάσει την κρίση των παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μπορεί να τους προσθέσει γνώσεις καθώς και τη δυνατότητα να επεκτείνουν το πλαίσιο αναφοράς τους (De la Roche,1993). Επομένως το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο, στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, ως μέσο ενίσχυσης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, διαμορφώνοντας προοδευτικά ισορροπημένους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες της αυριανής κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adigüzel, H. O. (2009). Το Παρελθόν και το Παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ζητήματα και Προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής* (σσ.83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Agren, K. L. (2007). *Teaching for Thinking: Critical Thinking in Diverse Secondary Social Studies Classrooms*. Thesis (MIT), The Evergreen State College.
- Άλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Alrutz, M. (2003). *Should Kids Be Allowed to Burn the House Down? Interrogating the Role of Ideology and Critical Pedagogy in the Drama Classroom*. Paper presented at the Arizona State University Department of Theater's "What Is 'Cinderella' Hiding? Theatre/Ideology/Young People" Research Symposium (Tempe, AZ, February 20-22, 2003).
- American Philosophical Association [APA] (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy*. ERIC Doc. No. ED 315-423.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baars, D., Bajzík, M., Pisarčík, St., & Weiser, I. (2012). Developing Critical Thinking. In Anke Uhlenwinkel (ed.), *Teaching About the Religious Values of EVE-project*. (pp.45-51). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bailin, S., Case, R., Coombs R. J., & Daniels L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Bannister, P. (2012). Recognising the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: international Journal of Drama in Education*, 3(1), 1-21.
- Barnes, Johnson, M. K., Neff, E.C., & Lois (2010). Learning through Process Drama in the First Grade. *Social Studies and the Young Learner*, 22(4), 19-24.

- Beyer, B. (1998). *Developing a Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bolton, G. M. (1978). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Booth, D. (2005). *Story Drama: Creating Stories through Role Playing, Improvising, and Reading aloud* (2nd Ed.). Markham, UK: Pembroke Publishers.
- Browne, M. N., & Keeley, S. M. (1998). *Asking the Right Questions: A guide to critical thinking*, 5th edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cody, T. L. (2013). *Drama Education in New Zealand Schools: The Practice of Six Experienced Drama Teacher*. New Zealand: University of Canterbury.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- De la Roche, E. (1993). *Drama, Critical Thinking and Social Issues*. ERIC Document Reproduction Service ED379172.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Δημητρούκας, Ι., & Ιωάννου, Θ. (2008). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Edmiston, B. (1992). The Dramatic Art of Theatre and Drama. *Drama/Theatre Teacher*, 4 (2), 21- 24.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment, *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P.A. (1998). *Critical Thinking: What it is and why it Count: a Resource Paper*. Millbrae: California Academic Press

- Facione, P. A., Facione N. C., & Giancarlo, C. A. (1997). The Motivation to Think in Working and Learning. In E. A. Jones (Ed.), *Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations for Student Learning - New Directions for Higher Education* (pp.67-79). San Francisco: Jossey- Bass.
- Facione, P. A., & Facione, N. (1994). *California Critical Thinking Skills: CCTST: test manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking. Its Definition and Assesement*. Cambridge: Edgepress and Center for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.
- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*, (2nd edn), Oxford: Oxford University Press.
- Ganiron, Jr., T. U. (2014). Teaching Styles of Using English Drama in Critical Thinking Course for Architecture Students in Qassim University. *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 11-22.
- Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia University.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Heathcote, D., & Boltin, G. (1995). *Drama for Learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heathcote, D. (1984). The Authenting Teacher and the Future. In L. Johnson & C.O' Neill (1984), *Dorothy Heathcote: Collected writings on drama and education* (pp. 170–199). London: Hutchinson.
- Johnson, L., & O' Neil, C. (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Καλλιαντά Θ., & Καραβόλτσου Α. (2006). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Παιδαγωγικός Ρόλος, Πεδία Εφαρμογής και ...Παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος.
- Κανάκη-Πρωτόπαπα,Σ. (2010). *Η Διαδρομή της Κριτικής Σκέψης από τη Φιλοσοφία στη Διδακτική*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», (σσ.1-7). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),.
- Καραβόλτσου, Α. (2010). *Ο Ρόλος της Μη Κατευθυντικής Μάθησης στο Εκπαιδευτικό Δράμα*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Κιουφεντζή, Ό. (2006). *Το Κλασσικό Πολλαπλό Γραμμικό Μοντέλο Παλινδρόμησης – Στατιστικά Συμπεράσματα και Εκτιμήσεις*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κřivκονά, L. (2011). *Design of the Workshop: How to Use Drama in an English Language Class?* Undergraduate Thesis, Department of English Language and Literature. Masaryk University.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Landy, R. J., & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for Change: Education, Social Action and Therapy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lim, T. K. (1998). Ascertaining the Critical Thinking and Formal Reasoning Skills of Students. *Research in Education*, 59, 9-18.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Λιώλη, Χ. (2014). *Εργαλεία Δειγματοληπτικής Έρευνας*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, ΤΕΙ Πειραιά.
- Manstead, A. S. R., & Semin, G. R. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, (μτφ. Αμελαδιώτη, κ.α.) (3^η εκδ). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, 8/E, New York University
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- Μέγα, Γ. (1990). *Το Δράμα ως Μέσον Κοινωνικοποίησης του Παιδιού*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Morante E. A., & Ulesky A. (1984). Assesment of Reasoning Abilities. *Educational Leadership*, 42(1), 71-74.
- Morris, R. V., & Obenchain, K. M. (1991). *Three Methods for Teaching the Social Studies to Students through the Arts*. Ανάκτηση στις 10/09/16 από την ιστοσελίδα: http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_35_4/ARsocstud_through_arts.htm.
- Μπουγάς, Τ. (2002). Κριτική: Λόγος και Πάθος. *Νεύσις*, 11, 3-32.
- Newmann, F. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 410-433.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο Περιβάλλον, Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Norris, S. P., & Ennis, R.H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- O'Reilly, K. (1985). Teaching Critical-thinking in High School U.S. History. *Social Education*, 49(4), 281-284.

- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Framework for 21st century learning*. Tucson, AZq Author. Accessed at www.21stcenturyskills.org/documents/framework_flyer_updated_april_2009.pdf on September 12/ 2016.
- Pass, S., Riccomini, P., & Switzer, D. (2005). A Case Study Documenting Experience and its Impact in the Classroom. *International Journal of Social Education*, 19(2), 88-101.
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Workshop on Critical Thinking Strategies*. California: Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University.
- Paul, R. W. (1986). Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 127-148). New York: Freeman.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με Έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πέτρου, Α. (2001). Η «Κατά Συστάδες» Δειγματοληψία. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 56(3), 45-46.
- Poston-Anderson, B. (2012). *Drama: Learning Connections in Primary Schools*. Victoria: Oxford University Press.
- Ρούσσο, Π. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking* (9th ed). New York: McGraw-Hill.
- Russell, B. (1973). *The Problems of Philosophy*. London: Oxford University Press.
- Russell, B. (1939). Education for Democracy. *Addresses and Proceedings of the National Education Association*, 77, 527–534.
- Slade P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Mature, Measurement, and Improvement*. Washington: National Inst. of Education.

- Stiglitz, J. (1997). *Principles of Macro Economics* (Second Edition). New York: W.W. Norton.
- Τζιανόπουλος, Ι. (2012). *Η Πληροφορική στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Toye, N. & Prendiville, F. (2000). *Drama and Traditional Story for the Early Years*. London: RoutledgeFalmer.
- Τρικαλινός, Χ. (2014). *Εισαγωγή στη Θεωρία Σφαλμάτων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φυσικής.
- Tsiaras, A. (2016). Improving Peer Relations Through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18),1-21.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Unesco, (2010). *The Seoul agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Second World Conference on arts Education, Seoul.
- Wade, C. (1995). Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
- Watson, G. B. & Glaser, E. M. (2002). *Watson Glaser: Critical Thinking Appraisal –UK Edition*. Manual. London: Psychological Corporation
- Way, B. (1998). *Development through Drama*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wright, C. (1993). School Processes – an Ethnographic Study. In P. Woods & M. Hammersley (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools*. London: The Open University and Routledge.
- Φίλιας, Β. (1995). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Χολέβα, Α. (2002). *Η σχολή μας Συναντά τον κ .Augusto Boal: Πληροφορίες, Προτάσεις και Σχόλια*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (χχ). *Κοινωνιολογική έρευνα- μέθοδοι και τεχνικές: Σημειώσεις*,
www.nsph.gr/Files/006_Koinoniologias/Research_Stages.doc (Τελευταία πρόσβαση 22/07/2016).

Παπαγεωργίου, Γ. (χχ). *Ποσοτική έρευνα*,
http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf (Τελευταία πρόσβαση 27/06/2016).

Εισαγωγή. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο, <http://www.stat-athens.aueb.gr/~exek/Sampling-Techniques/chapter1.pdf>
(Τελευταία πρόσβαση 15/05/2016).

Έλεγχος στατιστικών υποθέσεων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v. 20. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,
<http://www.fme.aegean.gr/sites/default/files/cf/elegxostatistikonipotheseon.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 27/07/2016).

Inductive thinking for writing. (χχ) Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο 27/07/2016,
<https://www.liberty.edu/media/2030/Writing%20with%20Inductive%20Strategy.pdf> (Τελευταία πρόσβαση 27/07/2016).

The Cornell Class-Reasoning Test, Form X
<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/cornellclassreas.pdf>
(Τελευταία πρόσβαση 18/07/2016)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης

Συμπλήρωσε τα κενά:

Αγόρι Κορίτσι

Η ημερομηνία γέννησής σου: ημέρα..... μήνας..... έτος.....

Η τάξη σου.....

Το σχολείο σου.....

Η σημερινή ημερομηνία: ημέρα..... μήνας..... έτος.....

Γενικές οδηγίες:

Αυτό είναι ένα τεστ για να δούμε πόσο καλά θα τα πας σε ένα ιδιαίτερο είδος σκέψης. Εμείς το αποκαλούμε «Κριτική Σκέψη». Εσύ θα δεις ότι ήδη σκέφτεσαι με αυτό το είδος σκέψης.

ΜΗΝ ΜΑΝΤΕΥΕΙΣ ΕΠΙΠΟΛΑΙΑ. Υπάρχει μια βαθμολογική ποινή για την λάθος απάντηση. Αν νομίζεις ότι ξέρεις την απάντηση, αλλά δεν είσαι σίγουρος, κύκλωσε την απάντηση. Αλλά αν νιώθεις ότι δεν μπορείς να την απαντήσεις, τότε προχώρησε στην επόμενη ερώτηση.

Στην αρχή υπάρχουν **5 δοκιμαστικές ερωτήσεις**, στη συνέχεια, άλλες **23**. Θα πρέπει να εργαστείς όσο πιο γρήγορα μπορείς, αλλά μη βιαστείς. **Αυτό δεν είναι ένα τεστ ταχύτητας.**

ΜΗΝ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΣΟΥ ΤΟ ΠΕΙ

Απάντησε τις ερωτήσεις:

Κατά την απάντηση σε κάθε ερώτηση, χρησιμοποίησε μόνο ό,τι σου ζητά αυτή η ερώτηση. Για να το κάνεις αυτό, θα πρέπει να φανταστείς ότι το μυαλό σου είναι κενό, διότι ορισμένα από τα πράγματα που θα διαβάσεις είναι προφανώς λάθος. Ακόμα και έτσι, εσύ θα πρέπει να υποθέσεις ότι είναι αλήθεια - μόνο για την ερώτηση αυτή.

Θα σου δοθούν μία ή περισσότερες προτάσεις με τις οποίες θα σκεφτείς. Στη συνέχεια θα σου δοθεί μια άλλη φράση, για την οποία θα πρέπει να αποφασίσεις, χρησιμοποιώντας μόνο ό, τι σου είπαν.

Υπάρχουν τρεις πιθανές απαντήσεις:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Η σημασία των πιθανών απαντήσεων δίνεται στην κορυφή της κάθε σελίδας για να σε βοηθήσει να θυμηθείς.

Κάθε ερώτηση έχει μόνο μία σωστή απάντηση.

Σημείωσε τις απαντήσεις σου σε αυτό το φυλλάδιο **χαράσσοντας έναν κύκλο γύρω από την σωστή απάντηση.**

Να θυμάσαι: Εάν δεν έχεις ιδέα ποια είναι η απάντηση, παράλειψε το ζήτημα και πήγαινε στο επόμενο. Μην μαντέψεις επιπόλαια, αλλά αν νομίζεις ότι ξέρεις, τότε απάντα στην ερώτηση.

Δοκιμαστικές Ερωτήσεις:

Διάβασε την πρώτη ερώτηση και δες πώς έχει επισημανθεί.

1. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Ο Βασίλης είναι δίπλα στον Τάσο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Τάσος είναι δίπλα στον Βασίλη.

1. A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι A, «ΝΑΙ». Αν ο Βασίλης είναι δίπλα στον Τάσο, τότε ο Τάσος θα πρέπει να είναι δίπλα στον Βασίλη. Πρέπει να είναι αλήθεια, έτσι, ένας κύκλος χαράσσεται γύρω από το "ΝΑΙ".

Εδώ είναι ένα άλλο παράδειγμα. Αυτή τη φορά εσύ θα κυκλώσεις την απάντηση.

2. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Το σπουργίτι είναι πάνω από το γεράκι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το γεράκι είναι πάνω από το σπουργίτι.

2. A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Θα πρέπει να έχεις κυκλώσει το B, "ΟΧΙ". Αν το σπουργίτι είναι πάνω από το γεράκι, τότε το γεράκι δεν μπορεί να είναι πάνω από το σπουργίτι. Δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Κύκλωσε την απάντηση στο επόμενο παράδειγμα. Πρόσεχε:

3. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Η Ευγενία στέκεται κοντά στον Μπάμπη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Μπάμπης στέκεται κοντά στην Ευγενία.

3. A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι Γ, «ΙΣΩΣ». Ακόμη κι αν η Ευγενία στέκεται κοντά στον Μπάμπη, ο Μπάμπης μπορεί να κάθεται. Ο Μπάμπης θα μπορούσε να στέκεται κοντά στην Ευγενία, αλλά θα μπορούσε να κάθεται κοντά στην Ευγενία, ή κάτι άλλο. Δεν σου έδωσαν αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος, έτσι το «ΙΣΩΣ» είναι η απάντηση.

Κύκλωσε την απάντηση στην επόμενη δοκιμαστική ερώτηση. Να θυμάσαι ότι το μυαλό σου υποτίθεται είναι κενό στην αρχή της κάθε ερώτησης.

4. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Το Ναύπλιο είναι κοντά στο Άργος.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το Άργος είναι κοντά στο Ναύπλιο.

4. A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι το Α, «ΝΑΙ». Ακόμη κι αν το Άργος και το Ναύπλιο δεν είναι πραγματικά κοντά το ένα στο άλλο. Εάν το Ναύπλιο ήταν κοντά στο Άργος, τότε το Άργος θα είναι κοντά στο Ναύπλιο. Αυτό θα πρέπει να είναι αλήθεια.

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

Μέχρι στιγμής στις δοκιμαστικές ερωτήσεις σου έδιναν μία μόνο πληροφορία. Στην επόμενη ερώτηση θα σου δώσουν δύο.

5. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Το κουκούτσι είναι μέσα στο στόμα της αλεπούς.

Το κεράσι είναι μέσα στο στόμα της αλεπούς.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το κουκούτσι είναι μέσα στο κεράσι.

5. Α. ΝΑΙ

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι Γ, «ΙΣΩΣ». Το μόνο που σου λένε είναι ότι το κουκούτσι και το κεράσι και τα δύο είναι στο στόμα της αλεπούς. Δεν σου δίνουν καμιά πληροφορία για να είσαι σίγουρος ότι το κουκούτσι είναι μέσα στο κεράσι ή όχι

Τώρα που έχεις κάνει τις πρακτικές ερωτήσεις ίσως κατάλαβες τι να περιμένεις.

Εάν έχεις οποιαδήποτε ερώτηση, ρώτησε τώρα.

ΜΗΝ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΣΟΥ ΤΟ ΠΕΙ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

6. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Καμία από τις κούκλες της Ευγενίας δεν έχει καπέλο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Καμία από τις κούκλες που έχουν καπέλα δεν είναι της Ευγενίας.

6. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

7. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα από τα βιβλία της Αθανασίας δεν είναι σχετικό με τα ζώα

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα βιβλία για τα ζώα δεν είναι της Αθανασίας.

7. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

8. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια του Γιώργου είναι πράσινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα μολύβια του Γιώργου δεν είναι πράσινα.

8. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

9. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Τουλάχιστον κάποια από τα παιδιά στην οικογένεια Παπαδοπούλου παίρνουν βιβλία από τη βιβλιοθήκη.

Όλοι οι άνθρωποι που παίρνουν βιβλία από τη βιβλιοθήκη έχουν κάρτες βιβλιοθήκης.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια από τα παιδιά στην οικογένεια Παπαδοπούλου έχουν κάρτες βιβλιοθήκης.

9. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

10. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μέλη της ομάδας μπάσκετ του σχολείου ήταν στην Αθήνα.

Κανείς από την τάξη του Άρη δεν ήταν στην Αθήνα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον ορισμένα μέλη της ομάδας μπάσκετ είναι στην τάξη του Άρη.

10. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

11. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα από τα αγόρια της Ε΄ τάξης δεν είναι στην ποδοσφαιρική ομάδα.

Ο Γιάννης είναι ένα αγόρι της Ε΄ τάξης.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Γιάννης δεν είναι στην ομάδα ποδοσφαίρου.

11. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

12. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα αγόρια είναι ζωγράφοι.

Όλα τα παιδιά είναι ζωγράφοι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά παιδιά είναι αγόρια.

12. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

13. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα παιδιά της Β΄ τάξης είναι στην παιδική χαρά.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα παιδιά στην παιδική χαρά είναι της Β΄ τάξης.

13. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

14. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα από τα βιβλία του Δημήτρη δεν είναι στο τραπέζι, αλλά υπάρχουν βιβλία πάνω στο τραπέζι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία στο τραπέζι δεν είναι του Δημήτρη.

14. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

15. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα ζώο δεν είναι σκυλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα σκυλί δεν είναι ζώο.

15. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

16. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα πράγματα στο δωμάτιο είναι του Δημήτρη.

Η μπλε μπάλα του ποδοσφαίρου είναι του Δημήτρη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Η μπλε μπάλα του ποδοσφαίρου είναι στο δωμάτιο.

16. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

17. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μολύβια της Μαρίας είναι κίτρινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια της Μαρίας δεν είναι κίτρινα.

17. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

18. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα γλυκά της Κατερίνας είναι στο κουτί.

Όλα τα γλυκά που δεν είναι σοκολατένια δεν είναι επίσης στο κουτί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα γλυκά της Κατερίνας δεν είναι σοκολατένια.

18. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

19. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Καμιά μπλούζα μου δεν είναι μάλλινη.

Καμιά από τις μπλούζες που κρέμονται στην ντουλάπα δεν είναι μάλλινη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικές μπλούζες μου κρέμονται στην ντουλάπα.

19. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

20. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μολύβια είναι βαριά.

Ό,τι είναι κατασκευασμένο από ξύλο δεν είναι βαρύ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια μολύβια είναι κατασκευασμένα από ξύλο.

20. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

21. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα από τα βιβλία του Θωμά δεν βρίσκεται στο ράφι.

Κανένα επιστημονικό βιβλίο δεν βρίσκεται στο ράφι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία του Θωμά είναι επιστημονικά βιβλία.

21. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

22. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Τουλάχιστον κάποιοι από τους μαθητές του κ. Γιάννη παίρνουν το λεωφορείο για να έρθουν στο σχολείο.

Όλοι οι μαθητές που μένουν στην οδό Κολοκοτρώνη έχουν σκυλιά.

Όλοι οι μαθητές που παίρνουν το λεωφορείο για το σχολείο μένουν στην οδό Κολοκοτρώνη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένας από τους μαθητές του κ. Γιάννη δεν έχει σκύλο.

22. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

23. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα πουλιά έχουν τρία μάτια.

Καμιά πάπια δεν είναι πουλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Καμιά πάπια δεν έχει τρία μάτια.

23. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

24. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μολύβια στο κουτί είναι κίτρινα.

Κανένα από τα σπασμένα μολύβια δεν είναι κίτρινο.

Όλα τα μολύβια του Μάνου είναι μέσα στο κουτί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα σπασμένα μολύβια δεν είναι του Μάνου.

24. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

25. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα σκυλιά είναι καφέ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά σκυλιά δεν είναι καφέ.

25. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

26. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα σκυλιά είναι κόκκινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Όλα τα ζώα που δεν είναι κόκκινα δεν είναι επίσης σκυλιά.

26. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ».

27. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλοι οι αλιγάτορες είναι έξυπνα ζώα.

Όλα τα ζώα που δεν μπορούν να τραγουδήσουν, δεν είναι, επίσης, έξυπνα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποιοι αλιγάτορες δεν μπορούν να τραγουδήσουν.

27. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

28. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Καμιά πάπια δεν είναι πουλί.

Ό,τι έχει μεγάλα φτερά δεν είναι πουλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικές πάπιες έχουν μεγάλα φτερά.

28. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ. ΠΗΓΑΙΝΕ ΠΙΣΩ ΚΙ ΕΛΕΓΞΕ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΟΥ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Οι 12 παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση (Η έννοια της εξορίας)

Άσκηση γνωριμίας: Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο, όρθια. Ο εμπυχωτής κρατά ένα αόρατο κουτί που αλλάζει σχήμα και προτρέπει τα παιδιά να το κρατήσουν και να το πλάσουν σε ότι σχήμα εκείνα θέλουν. Στη συνέχεια να πουν κάτι που τα κάνει χαρούμενα (π.χ. η θάλασσα, το ηλιοβασίλεμα, ένα βιβλίο, να παίζω).

Ασκήσεις προθέρμανσης: Τα παιδιά με την καθοδήγηση του εμπυχωτή διασκορπίζονται στο χώρο. Δίνονται οι εξής οδηγίες: Περπατάμε και με τον ήχο του τύμπανου σταματάμε (ή χτύπος με τις παλάμες). Γίνονται 3 επαναλήψεις. Οι οδηγίες τώρα αλλάζουν. Όταν ακούμε τη λέξη περπατάμε, θα σταματάμε και όταν ακούμε τον ήχο, θα περπατάμε. Γίνονται 3 επαναλήψεις. Οι οδηγίες αλλάζουν. Περπατάμε με τα χέρια ψηλά χωρίς να αγγίζουμε κανέναν, με τον ήχο σταματάμε. Γίνονται δύο επαναλήψεις. Τώρα περπατάμε μόνο κουτσό, με τον ήχο σταματάμε. Γίνονται δύο επαναλήψεις.

Εισαγωγή έννοιας (συναισθήματα): Τα παιδιά κάνουν ζευγάρια. Το ένα παιδί το ονομάζουμε Α και το άλλο Β. Ο Α κάνει κινήσεις και ο Β κάνει ακριβώς το ίδιο (τεχνική καθρέφτη). Αφήνουμε λίγα λεπτά τα ζευγάρια να κάνουν τις κινήσεις τους (χέρια, πόδια, πρόσωπα, σε όλα τα επίπεδα). Στη συνέχεια ο Β κάνει τις κινήσεις και ο Α ακολουθεί. Μετά από λίγα λεπτά δίνεται η οδηγία ο Α να κάνει με μορφασμό τον χαρούμενο, τον λυπημένο, τον θυμωμένο, τον απογοητευμένο, τον φοβισμένο και ο Β ακολουθεί με την ίδια τεχνική. Τώρα όλα αυτά τα κάνει ο Β και ο Α ακολουθεί.

Αφήγηση ιστορίας: Τα παιδιά στη συνέχεια κάθονται σε κύκλο μαζί με τον εμπυχωτή και ακούν την ιστορία που θα τους αφηγηθεί.

1^ο μέρος: « Η Ειρήνη, βλέποντας τις φλόγες να πέφτουν από τον ουρανό, έφυγε μακριά. Ήταν πεινασμένη. Κανένας δεν ενδιαφερόταν για ένα παιδί που ήταν μόνο του και τρομαγμένο.

Η Ειρήνη έτρεχε και έτρεχε και δεν σταμάτησε μέχρι που έφθασε σ' ένα δάσος. Εκεί βρήκε μερικά βατόμουρα, τα έφαγε και έτσι ένιωσε λιγότερο πεινασμένη. Πάνω σε κάποια χόρτα έκανε ένα μαλακό, ζεστό κρεβάτι. Όμως, πεινούσε ακόμη, και οι θόρυβοι της νύχτας την έκαναν να φοβάται.

Όχι, δεν μπορούσε να μείνει εκεί για πάντα, ολομόναχη.

Η Ειρήνη άρχισε να περιπλανάται πάλι στο δάσος και ακολουθώντας την όσφρησή της, έφθασε στην άλλη πλευρά του.

Εκεί μπήκε στη χώρα των **Πετροφάγων**. Ήταν πολύ φιλικοί και έδωσαν στην Ειρήνη να φάει μία χούφτα πέτρες. Όμως εκείνη δεν μπορούσε να τις φάει.

Η αφήγηση σταματά

Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να κάνουν μια σκηνή που να δείχνει πως αντέδρασαν οι Πετροφάγοι στο γεγονός ότι η Ειρήνη δεν μπορούσε να φάει το φαγητό τους.

Συνέχεια αφήγησης

Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να κάτσουν πάλι σε κύκλο.

«...Οι Πετροφάγοι εξαφανίστηκαν και την άφησαν μόνη της. Η Ειρήνη τότε στεναχωρημένη συνέχισε την περιπλάνησή της.

Διέσχισε ξανά ένα τεράστιο, σκοτεινό δάσος. Μπροστά της ήταν η χώρα με τις **Μεταξωτές Ουρές**.

«Καλώς ήρθες! Καλώς ήρθες!», της φώναξαν και τη ρώτησαν τι θέλει από τον τόπο τους.

«Ω, μόνο ένα μικρό κομματάκι ψωμί και μια ζεστή γωνιά να κοιμηθώ», είπε η Ειρήνη

«Αυτό μπορείς να το έχεις», τιτίβισαν οι Μεταξωτές Ουρές.

Ωστόσο, μία απ' αυτές που στεκόταν πίσω από την Ειρήνη, είπε τρομαγμένα:

«Δεν έχει ουρά !!!» Τότε όλες θέλησαν να κοιτάξουν την Ειρήνη από πίσω, και όταν είδαν ότι πραγματικά δεν είχε ουρά, είπαν ανήσυχες: «Όχι δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας. Στο κάτω κάτω, δεν έχεις μεταξωτή ουρά».

«Μα, αυτό δεν έχει σημασία», προσπάθησε να τους καθησυχάσει η Ειρήνη. «Μπορώ να κρεμάσω μία γύρω από τη μέση μου ή να καρφισώσω μία με παραμάννα.» «Όχι, όχι αυτό δε φθάνει», φώναζαν οι Μεταξωτές Ουρές τρομοκρατημένες. «Μόνο οι Μεταξωτές Ουρές επιτρέπεται να ζουν σ' αυτή τη χώρα». Η Ειρήνη παρακάλεσε, ικέτευσε, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Σκέφθηκε στεναχωρημένη, «Δε με βοηθάνε γιατί είμαι ξένη και διαφορετική απ' αυτές.»

Η αφήγηση σταματά

Ο εμπυχωτής τοποθετεί δυο λευκά χαρτιά στο κέντρο και ζητά από τα παιδιά να γράψουν στο ένα χαρτί πώς νιώθει η Ειρήνη και στο άλλο πώς νιώθουν οι μεταξωτές ουρές για την Ειρήνη.

Συνέχεια αφήγησης

2^ο μέρος: «Δεν της έμενε τίποτε άλλο να κάνει από το να συνεχίσει να περπατάει. Στο τέλος του δάσους μπήκε στη χώρα των **Αχόρταγων**.

Ήταν πλούσιοι, ζούσαν σε μεγάλα, άνετα σπίτια και πάντα είχαν αρκετό φαγητό. Ό,τι τους περίσσευε, το πετούσαν. Ακόμα και τα ζωάκια τους απολάμβαναν το καλύτερο φαγητό.

Όταν οι άνθρωποι συναντιόνταν στο δρόμο, αγκαλιάζονταν και αντάλλαζαν φιλιά, ένα σε κάθε μάγουλο.

Αλλά κανένας δεν αγκάλιασε την Ειρήνη, παρόλο που η πείνα της και η μοναξιά της ήταν ολοφάνερη. Ντροπαλά, χαιρέτησε δύο ανθρώπους και ρώτησε που μπορούσε να βρει κάτι να φάει και ένα ζεστό μέρος για να κοιμηθεί.

Αλλά εκείνοι εξοργίστηκαν! «Δίνε του από δω! Δεν μας περισσεύει τίποτα!», είπαν οι Αχόρταγοι.

«Οι πλούσιοι δεν ξέρουν πόσο πονάει η πείνα», σκέφθηκε η Ειρήνη. «Πρέπει να ψάξω για φτωχούς ανθρώπους. Αυτοί ξέρουν πόσο οδυνηρό είναι να μη σε βοηθάει κανένας».

Προχώρησε μέχρι την άκρη της πόλης, σε μια περιοχή πίσω από μεγάλα εργοστάσια και σκουπιδοτόπους. Εκεί, **φτωχοί** άνθρωποι ζούσαν σε παράγκες.

«Φύγε!», φώναξαν όταν είδαν ένα ξένο παιδί. «Δε σε χρειαζόμαστε εδώ. Εάν μαζευτούμε πολλοί φτωχοί εδώ, δεν θα υπάρχει ούτε αρκετό φαγητό ούτε και χώρος για να μείνουμε.»

« Πρέπει να καταλάβεις.»

Η Ειρήνη κατάλαβε ότι δεν μπορούσε να ζήσει εκεί.

Αλλά δεν ήξερε πλέον πού αλλού να πάει. Και σαν να μην έφθαναν όλα αυτά, άρχισε και να βρέχει. Τότε κατά ένα περίεργο τρόπο είδε τον εαυτό της να καθρεφτίζεται στις σταγόνες της βροχής.»

Η αφήγηση σταματά.

Ο εμψυχωτής ζητά από τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και να πει ο καθένας τι θα σκεφτόταν, αν ήταν στη θέση της Ειρήνης και έβλεπε τον εαυτό του μέσα στις σταγόνες της βροχής.

Στη συνέχεια ο εμψυχωτής καλεί τα παιδιά να σηκωθούν και τοποθετεί στο κέντρο μια καρέκλα δίνοντας στα παιδιά τις εξής οδηγίες: Από την καρέκλα και δεξιά θα πηγαίνουν τα παιδιά που πιστεύουν ότι αυτό που θα ακούσουν είναι ΣΩΣΤΟ. Αν φτάσουν στο τέρμα του τοίχου θα σημαίνει ΠΟΛΥ ΣΩΣΤΟ, κοντά στη καρέκλα λιγότερο σωστό. Αντίθετα όποιο παιδί κινηθεί από την καρέκλα και προς τα αριστερά θα σημαίνει ότι αυτό που άκουσαν είναι ΛΑΘΟΣ. Αν φτάσουν

στο τέρμα του τοίχου θα σημαίνει ΠΟΛΥ ΛΑΘΟΣ, κοντά στην καρέκλα λιγότερο λάθος.

Τα παιδιά στέκονται γύρω από την καρέκλα και ο εμπυχωτής διαβάζει μια-μια τις προτάσεις περιμένοντας κάθε φορά που θα σταθούν τα παιδιά στο άκουσμά τους. Δεν σχολιάζει τίποτα και συνεχίζει στην επόμενη.

- Ο πόλεμος λύνει τα προβλήματα των ανθρώπων.
- Το παιδί χρειάζεται φαγητό, ασφάλεια, αγάπη κι ένα σπίτι για να μεγαλώσει σωστά.
- Όταν υπάρχει ειρήνη οι άνθρωποι είναι χαρούμενοι.
- Τα παιδιά μπορούν να ζήσουν και χωρίς τους μεγάλους.
- Μπορεί να είμαστε διαφορετικοί αλλά όλοι είμαστε ίσοι.
- Όταν κάποιος πιστεύει σε μια άλλη θρησκεία δεν πρέπει να τον δεχόμαστε στην παρέα μας.
- Οι άνθρωποι που αναγκάστηκαν να φύγουν από τη χώρα τους λόγω του πολέμου ή της φτώχειας καλό θα ήταν να γυρίσουν πίσω.

Όταν ειπωθεί και η τελευταία πρόταση ο εμπυχωτής επιλέγει ένα παιδί που πήγε τέρμα δεξιά, ένα παιδί που πήγε τέρμα αριστερά, ένα παιδί αναποφάσιστο αλλά γέρνει προς το σωστό και ένα παιδί αναποφάσιστο αλλά γέρνει προς το λάθος και τα ρωτά για ποιο λόγο επέλεξαν να πάνε μέχρι εκεί, ποια είναι η άποψή τους.

Η αφήγηση συνεχίζεται.

Ο εμπυχωτής προτρέπει τα παιδιά να καθίσουν ξανά στον κύκλο για να ακούσουν το τέλος της ιστορίας.

3^ο μέρος: «...Η Ειρήνη απομακρύνθηκε από την πόλη και κατευθύνθηκε προς τα χωράφια. Ξαφνικά είδε ένα τεράστιο δέντρο. Στα κλαδιά του κάποιος είχε χτίσει ένα σπίτι από παλιά και άχρηστα πράγματα. Καθόταν στο παράθυρο, κοιτούσε έξω και έτρωγε ένα μεγάλο κομμάτι ψωμί με τυρί.

«Γεια σου! Έλα πάνω να σου δώσω λίγο ψωμί με τυρί», της φώναξε.

«Φαίνεσαι κουρασμένη και πεινασμένη. Κάθισε εδώ που είναι ζεστά και στεγνά.»

«Ποιος είσαι;» ρώτησε η Ειρήνη ξαφνιασμένη, κοιτάζοντας αυτόν τον άντρα που ήταν ντυμένος αλλόκοτα με τόσο έντονα χρώματα, όσο και το σπιτάκι του.

«Είμαι ο κύριος Καλόκαρδος», απάντησε.

«Α!», είπε η Ειρήνη, που δεν είχε ξανακούσει αυτό το όνομα, «Έτσι δεν λέγονται όσοι είναι ευγενικοί με τους άλλους;»

Σας έφαχνα πολύ καιρό. Αν μου το επιτρέπατε, θα ήθελα να έρθω να μείνω εδώ με σας και την οικογένειά σας.» Κι έτσι, ο κύριος Καλόκαρδος άνοιξε το σπίτι του στην Ειρηνούλα που έμεινε κοντά τους για πολύ, πολύ καιρό.»

Τέλος αφήγησης.

Τα παιδιά χωρίζονται ξανά σε ομάδες και παρουσιάζουν με παγωμένη εικόνα.

1^η ομάδα: Η συμπεριφορά των Πετροφάγων που οδήγησε την Ειρήνη να φύγει.

2^η ομάδα: Ο λόγος που έφυγε η Ειρήνη από τη χώρα των Μεταξωτών ουρών.

3^η ομάδα: Η συμπεριφορά των Αχόρταγων (πλούσιοι και φτωχοί).

4^η ομάδα: Η συμπεριφορά του κύριου Καλόκαρδου.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά ένα-ένα σηκώνονται και σχηματίζουν ένα γλυπτό με θέμα την αγάπη προς τον συνάνθρωπό μας.

2^η Παρέμβαση (Αυτογνωσία)

Συγκεντρώνουμε τα παιδιά σε κύκλο και τα ρωτάμε να μας πουν ποιο είναι το αγαπημένο τους παραμύθι.

Κινητικές ασκήσεις: Περπατήματα στο χώρο. Περπατάμε- σταματάμε με τον ήχο του τύμπανου.

Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και ακούν κάποιες στροφές από το ποίημα που τους διαβάζει ο εμπυχωτής.

Ποίημα

Σε παραθύρι κρεμασμένη
μια κουρτίνα φίνα
από άσπρη μουσελίνα,
νόμιζε πως είναι μπαλαρίνα
παραμελημένη...

"Είμαι στο χορό ξεφτέρι",
συλλογιόταν η κουρτίνα
κάθε που φύσαγε το αγέρι,
"είμαι μπαλαρίνα φημισμένη,
χαραμίζομαι, πάω χαμένη,
σε ένα δοκάρι κρεμασμένη".

Μπαίνουν ιδέες της κουρτίνας να φύγει από αυτό το σπίτι.

Ο εμπυχωτής σε ρόλο κουρτίνας κάθεσαι σε μια καρέκλα στο κέντρο του κύκλου. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα συμβουλεύει την κουρτίνα να αφήσει αυτές τις σκέψεις και να μείνει στη θέση της και η άλλη ομάδα επιμένει ότι πρέπει να φύγει. Οι απόψεις θα πρέπει να στηριχθούν με επιχειρήματα που θα γίνονται όλο και πιο πειστικά.

Τα παιδιά σε κύκλο λένε το καθένα την απόφαση της κουρτίνας.

Την ξεκρέμασε μια μέρα
για να την καθαρίσει του σπιτιού η κυρία,
επωφελήθηκε η κουρτίνα από την ευκαιρία,

"πάρε με", παρακάλεσε το αγέρι,
"πάρε με, στου ουρανού τα μαγεμένα μέρη,
πάρε με, καλέ μου, μακριά,
βαρέθηκα σε τούτη τη γωνιά".

"Ελα", ψιθύρισε το αγέρι

Τα παιδιά στέκονται σε δυο σειρές σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Καθένας σκέφτεται μια συμβουλή να δώσει στην κουρτίνα (**διάδρομος συνείδησης**). Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο όπου τα παιδιά καλούνται να πουν αν τελικά θα έκαναν το βήμα ή όχι να ακολουθήσουν το αγέρι.

και την πήρε από το χέρι
και πετάξανε ψηλά,
στου ουρανού τα ατλάζια,
τα αιθέρια, τα γαλάζια.

"Είσαι μπαλαρίνα πρώτη"
θαυμάσανε οι πιλότοι,
"μπαλαρίνα ζηλευτή",
είπαν οι χαρταετοί,
σταμάτησε η κυκλοφορία,
πλημμύρισαν οι δρόμοι
και με απορία
τρίβανε τα μάτια τους οι αστρονόμοι.

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες. Η α΄ ομάδα είναι οι πονηροί πιλότοι που με τα λόγια τους κάνουν την κουρτίνα να πιστέψει ότι όλοι και πάντα θα την θαυμάζουν, η β΄ ομάδα οι εύπιστοι, φοβητσιάρηδες χαρταετοί μιλούν για όλα αυτά που έχουν δει τα μάτια τους να συμβαίνουν σε όσους τολμούν, η γ΄ ομάδα οι σοφοί αστρονόμοι συμβουλεύουν την κουρτίνα τι πρέπει να προσέχει εκεί ψηλά. Ο εμπυχωτής σε ρόλο κουρτίνας περνάει από κάθε ομάδα και συζητά μαζί τους. Αναρωτιέται πόσο επικίνδυνα να είναι έξω στον κόσμο μόνη της όταν οι πάντες την θαυμάζουν.

Και χόρεψε, φτερούγισε
με την καρδιά της η κουρτίνα,
στου ουρανού τη μέση,
ώσπου κουράστηκε το αγέρι
και την άφησε να πέσει.

Ήταν αργά, ήταν βράδυ
και βαθύ, πυκνό σκοτάδι,
όταν δώρο της σιωπής,
έπεσε απαλά σαν χάδι
σε δρόμο πόλης μακρινής.

Τα παιδιά χωρίζονται ξανά σε ομάδες και καλούνται με παγωμένες εικόνες να παρουσιάσουν την σκηνή όπου πέφτει στο δρόμο η κουρτίνα. Ο εμπυχωτής με την τεχνική της **ανίχνευσης σκέψης** προσπαθεί να καταλάβει ποιες είναι τώρα οι σκέψεις της κουρτίνας.

Αθόρυβα έπεσε σαν οπτασία,
δεν της έδωσε κανένας σημασία.
Τα μεγάλα φορτηγά
πέρασαν πάνω της βαριά
με αναισθησία,
τα λεωφορεία
για τιμωρία
την πατήσαν ένα ένα,
λες και ήταν θυμωμένα,
επειδή άφησε την παλιά της θέση,
επειδή χόρεψε στου ουρανού τη μέση.

Τα παιδιά τώρα καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτί μια λέξη ή μια φράση αυτό που κατάλαβε η κουρτίνα από την περιπέτειά της. Τι ήταν αυτό που δεν είχε εκτιμήσει σωστά εξ αρχής. Τα χαρτιά συγκεντρώνονται στο κέντρο και διαβάζονται από τα παιδιά, μπερδεμένα.

Σχίστηκε, λασπώθηκε,
κουρέλι στο σκοτάδι,

μα προτού χαθεί το τελευταίο της υφάδι,
η στερνή της ίνα,
"δε με μέλλει", συλλογίστηκε η κουρτίνα,
"χόρεψα στον ουρανό,
με το άνεμο τον γιορτινό,
το όνειρο μου έγινε αλήθεια,
όπως εκείνα τα παλιά τα παραμύθια..."


Αναστοχασμός

Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά που κάθονται σε κύκλο να πουν μια λέξη που τους έμεινε από το εργαστήρι..

3^η Παρέμβαση (Διαφορετικότητα)

Αφήγηση ιστορίας: Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της

Το κορίτσι με το παράξενο όνομα Αστραδενή, ζει με την οικογένειά της στη Σύμη. Όμως η ζωή στο νησί είναι δύσκολη και ο πατέρας της αναγκάζεται να πουλήσει το καΐκι του, ότι έχει και δεν έχει και να μετακομίσει όλη η οικογένεια στην Αθήνα. Η Αστραδενή νιώθει να μην ταιριάζει στο καινούριο της περιβάλλον.

ραία! Λοιπόν, αυτή είναι η τάξη μου! Η Ε³!... Πρέπει να βάλω κάποιο σημάδι για να τη βρίσκω. Καλά θα δω..., ο κύριος ανοίγει μια πόρτα... Με σπρώχνει απαλά μέσα...

Πρώτα είδα την κυρία μας.

«Τι συμβαίνει, κύριε Γιώργο;».

«Μια καινούργια μαθήτρια, δεσποινίς».

«Στη δική μου τάξη βρήκανε να τη βάλουνε... Έχουμε κιόλας 62 παιδιά. Τέλος πάντων. Ευχαριστώ, κύριε Γιώργο».

Στεκόμουνα κάπου κοντά στην έδρα. Κοίταξα την τάξη. Μεγάλη ήτανε κι όμως νόμιζες ότι θα έσκαγε σε λίγο από τα πολλά παιδιά. Είχε τέσσερις σειρές θρανία. Στα πιο πολλά θρανία καθόντουσαν τρία τρία παιδιά. Και είχε και δυο θρανία στο πλάι της έδρας.

«Βρες μια θέση και κάτσε», μου 'πε η κυρία.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Οι ομάδες θα πρέπει να παρουσιάσουν μια σκηνή που θα δείχνουν πως υποδέχονται την καινούρια μαθήτρια με το περίεργο όνομα, Αστραδενή. Ο εμπυχωτής σε ρόλο Αστραδενής περνάει από όλες τις ομάδες και δέχεται τις αντιδράσεις τους.

Εκεί στη δεύτερη σειρά στο τρίτο θρανίο κάθονται δυο κορίτσια. Συμπαθητικά μου φαίνονται. Προχωρώ προς τα κει. Όταν φτάνω όμως... έχουν κάτσει στις δυο άκρες του θρανίου και κάνουν ότι δε με βλέπουν. Τι να κάνω τώρα; Να τους πω «πήγαινε πιο μέσα...», δεν μπορώ. Κοιτάζω γύρω. Όλοι κάνουν ότι κοιτάνε τα τετράδιά τους. Ξέρω όμως ότι εμένα κοιτάνε. Τι θα κάνω...

Αναστενάζω. Έχει και παρακάτω θρανίο με άδεια θέση.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο λέει το καθένα τι πιστεύει ότι έκανε η Αστραδενή και γιατί.

Στο θρανίο με την άδεια θέση κάθονται ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Όταν φτάνω έχουν πιάσει κι αυτοί τις άκρες... Κοιτάω γύρω. Τι να κάνω;... Ακούω και κάτι γέλια... Επίτηδες το κάνουνε... Δε με θέλουνε να καθίσω δίπλα τους. Γιατί;... Πρέπει να 'χω γίνει κόκκινη σαν παντζάρι. Γυρνάω το κεφάλι μου και τους κοιτάω. Ν' άνοιγε η γη να με καταπιεί... Στέκομαι εκεί στη μέση. Στο λαιμό μου κάτι ανεβοκατεβαίνει...

Τοποθετείται χαρτί του μέτρου ή κάποια χαρτιά A4. Σχεδιάζεται ένας κύκλος. Μέσα στον κύκλο τα παιδιά πλησιάζουν και γράφουν μια λέξη που να εκφράζει πως νιώθει η Αστραδενή κι έξω από τον κύκλο άλλη μία για το τι νιώθουν τα υπόλοιπα παιδιά.

Μια μέρα, κάτι κορίτσια με κορόιδευαν. Τις πλάκωσα στο ξύλο. Με νευριάζανε... Καθόμουν στη γωνιά μου κι έτρωγα το κουλούρι μου κι αυτές εκεί. Τις βούτηξα απ' τα μαλλιά — τις δύο— και τις έφερα κάτω. Είμαι πολύ καλή σ' αυτό το κόλπο. Μου το 'χει μάθει ο ξάδελφος μου ο Ντίνος. Η δασκάλα θύμωσε. Με είπε αυθάδη, αναιδή και τέτοια. Με πήγε στον κύριο διευθυντή.

Ο εμπυχωτής ζητά από κάθε παιδί να πει τι μπορεί να έλεγαν αυτά τα κορίτσια στην Αστραδενή κι αντέδρασε έτσι.

Ο διευθυντής κάνει συμβούλιο με τους υπόλοιπους δασκάλους για να πάρει μια απόφαση. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Ο εμπυχωτής σε ρόλο διευθυντή συντονίζει τη συζήτηση. Η 1^η ομάδα με επιχειρήματα θα υποστηρίξει πως η Αστραδενή θα πρέπει να τιμωρηθεί γι αυτό που έκανε. Η 2^η ομάδα θα

υποστηρίζει πως έφταιγαν οι άλλες μαθήτριες που την προκάλεσαν κι αυτές θα έπρεπε να τιμωρηθούν. Η 3^η ομάδα θα επιμένει πως όλοι οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να τιμωρηθούν άσχετα τι συνέβη.

Ο κάθε μαθητής στη θέση του διευθυντή ανακοινώνει την απόφαση στον εμπυχωτή που είναι η Ασραδενή κι εξηγεί τους λόγους.

Αναστοχασμός :Τα παιδιά τέλος με μια λέξη ή φράση λένε τι τους έμεινε από το εργαστήρι.

4^η Παρέμβαση (Η έννοια της προδοσίας)

Αφήγηση Παραμυθιού

ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΑ

Στα πολύ παλιά χρόνια, παιδιά μου, ζούσε ένας σοφός και δίκαιος βασιλιάς, που όλοι τον αγαπούσαν και τον άκουγαν με σεβασμό.

Μια νύχτα είδε ένα όνειρο που τον τρόμαξε: μια αλεπού, λέει, κρεμόταν από την ουρά της πάνω από το κρεβάτι του. Όταν ξύπνησε το πρωί φώναξε τους συμβούλους του και τους ζήτησε να του εξηγήσουν το όνειρο. Μα κανείς δεν ήξερε τι να πει. Φώναξε τους φρουρούς του. Τίποτα. Τότε, έβαλε τελάλη να πει πως όποιος του εξηγήσει το όνειρο θα πάρει χίλια χρυσά φλουριά κι ό,τι άλλο ζητήσει.

Τ' άκουσε ένας φτωχός χωρικός και είπε: «δεν πάω στο φίλο μου να μου το εξηγήσει;» Μια και δυο πάει στο στενό μονοπάτι έξω από το χωριό του και βρίσκει το φίλο του – ήταν ένα έξυπνο φίδι. «Αυτό κι αυτό συμβαίνει» του λέει «μπορείς να με βοηθήσεις;» «Θα σε βοηθήσω αν μου δώσεις τα μισά φλουριά» του απαντάει το φίδι. «Σύμφωνοι» λέει ο χωρικός. Και το φίδι του εξήγησε το όνειρο: η αλεπού είναι η ψευτιά, η κλεψιά και η πανουργία που υπάρχει μέσα στο βασίλειο. Είναι ένα κακό που πρέπει να ξεριζωθεί. Ευχαριστημένος ο χωρικός τρέχει στο βασιλιά, του εξηγεί το όνειρο, παίρνει τα φλουριά και τα δώρα και φεύγει. Στο δρόμο του μπήκαν διάφορες σκέψεις στο μυαλό. Σκέφτηκε να μην δώσει αυτά που υποσχέθηκε στο φίλο του μιας κι ο ίδιος ήταν πολύ φτωχός και τα είχε ανάγκη. Με αυτά θα τάιζε την οικογένειά του. Εξάλλου το φίδι τι να τα έκανε; Θα έπραττε σωστά όμως; Πριν αποφασίσει συνάντησε τους φίλους του που κάθονταν σε ένα πεζούλι. Αποφάσισε να τους ρωτήσει.

Ο εμπυχωτής σε ρόλο χωρικού ζητά από τους φίλους του να τον βοηθήσουν να αποφασίσει. Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες όπως κάθονται. Η 1^η Ομάδα τον συμβουλεύει να κρατήσει όλα τα φλουριά για να φάνε τα πεινασμένα παιδιά του, με επιχειρήματα. Η 2^η Ομάδα υποστηρίζει πως πρέπει να τηρηθεί η συμφωνία γιατί αυτό είναι το σωστό, με επιχειρήματα. Η 3^η Ομάδα πιστεύει πως πρέπει να επιστρέψει τα φλουριά

και τα δώρα στον βασιλιά λέγοντας την αλήθεια, πως δεν ήταν αυτός που εξήγησε το όνειρο.

Ο χωρικός αποφασίζει τελικά να κρατήσει τα φλουριά και τα δώρα και να μη δώσει τίποτα στο φίλο του το φίδι.

Πέρασε κάμποσος καιρός κι ο βασιλιάς είδε ένα άλλο όνειρο: πως πάνω από το κρεβάτι του κρεμόταν ένα γυμνό σπαθί. Τρομαγμένος, πετάχτηκε από το κρεβάτι του και φώναξε τον υπασπιστή του. «Να πας να μου βρεις εκείνον τον χωρικό. Μόνο αυτός μπορεί να μου εξηγήσει το όνειρο».

Όταν έμαθε ο χωρικός το όνειρο, έτρεξε στο φίδι. Του υποσχέθηκε πάλι να του δώσει τα μισά.

Τα παιδιά σηκώνονται και σχηματίζουν ένα διάδρομο (Διάδρομο συνείδησης). Ένας μαθητής σε ρόλο φιδιού περνάει μέσα από το διάδρομο συνείδησης. Ακούει διάφορες φωνές που τον προτρέπουν τι να κάνει. Να βοηθήσει τον φτωχό χωρικό παρόλο που δεν τήρησε τη συμφωνία ή όχι;

Το φίδι τότε πήρε την απόφασή του και του είπε: «Αν και με γέλασες την άλλη φορά, ωστόσο πες στο βασιλιά πως το γυμνό σπαθί είναι πόλεμος. Οι εχθροί είναι κοντά και οι προδότες μέσα στο παλάτι». Ευχαριστημένος ο χωρικός, έτρεξε στο βασιλιά και του εξήγησε το όνειρο. Κι ο βασιλιάς του έδωσε πάλι χίλια φλουριά και πολλά δώρα. Μα του χωρικού του μπήκαν πάλι περίεργες ιδέες κι έτσι ούτε κι αυτή τη φορά έδωσε τα μισά στο φίδι, όπως του είχε τάξει.

Μια μέρα, καθώς ο χωρικός δούλευε στο χωράφι του, παρουσιάστηκε το φίδι. «Ήρθα να πάρω αυτά που μου χρωστάς», του είπε. Ο χωρικός σκέφτηκε γρήγορα-γρήγορα.

Το κάθε παιδί ξεχωριστά σε κύκλο και σε ρόλο χωρικού λέει στον εμψυχωτή που είναι σε ρόλο φιδιού την απάντησή του.

Ο χωρικός απάντησε στο φίδι: «Καλά έκανες κι ήρθες. Πλησίασε να πάρεις τα φλουριά σου. Τα 'χω σ' αυτό το σακούλι». Και ξαφνικά, τραβάει ένα μεγάλο μαχαίρι να χτυπήσει το φίδι. Το φίδι όμως ήταν έξυπνο και μ' ένα πήδημα γλύτωσε τη μαχαίριά. Μόνο που του κόπηκε ένα κομμάτι από την ουρά του.

Έφυγε ο χωρικός για το σπίτι του, κρύφτηκε το φίδι σ' ένα βράχο κι όλα θα ξεχνιόνταν αν ο βασιλιάς δεν έβλεπε πάλι ένα όνειρο. Πως πάνω από το κρεβάτι του κρεμόταν ένα ήσυχο αρνί, χωρίς να βελάζει. Όταν έστειλε να φωνάξουν το χωρικό, εκείνος τα χρειάστηκε: «Πώς να πάω στο φίδι, σκέφτηκε, που το 'χω γελάσει τόσες φορές;» Ναι, αλλά ο βασιλιάς περίμενε κι αν δεν πήγαινε θα τον τιμωρούσε. Τι να έκανε;

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν με παγωμένες εικόνες την 3^η συνάντηση του χωρικού με το φίδι. Τι στάση κρατά ο χωρικός και τι στάση το φίδι. Επιλεκτικά ο εμπυχωτής αγγίζει τα παιδιά για να ακούσει τις σκέψεις τους (δεν χρειάζεται για όλες τις εικόνες, για εξοικονόμηση χρόνου).

Μια και δυο πάει και βρίσκει το φίδι: «Να με συγχωρήσεις για ό,τι έκανα, του είπε, μα αυτή τη φορά θα κρατήσω το λόγο μου. Θα σου δώσω τα μισά φλουριά αν με βοηθήσεις». «Σύμφωνοι, απάντησε το φίδι με καλοσύνη. Πες στο βασιλιά πως τώρα στο βασίλειο υπάρχει ειρήνη κι ο κόσμος ζει ήσυχα όπως ένα αρνί».

Όταν άκουσε ο βασιλιάς την εξήγηση του ονείρου του χάρηκε πολύ κι έδωσε πλούσια δώρα στο χωρικό κι άλλα χίλια χρυσά φλουριά. Κι αυτός, φορτωμένος με τους θησαυρούς του, πήρε το δρόμο για το στενό μονοπάτι.

Τα παιδιά σηκώνονται και σχηματίζουν δυο ομόκεντρους κύκλους. Τα παιδιά που στέκονται στον εσωτερικό κύκλο με μια λέξη, λένε πως θα χαρακτήριζαν το φίδι που πίστεψε για τρίτη φορά τον χωρικό παρόλο που τον έχει προδώσει τόσες φορές. Τα παιδιά του εξωτερικού κύκλου με μια λέξη το καθένα λέει πώς θα χαρακτήριζαν τον χωρικό. Στη συνέχεια τα παιδιά του εσωτερικού κύκλου αλλάζουν και κάθονται στον εξωτερικό, ενώ τα παιδιά του εξωτερικού στέκονται στον εσωτερικό. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία.

Εκεί που περπατούσε ο χωρικός βρήκε το φίδι. «Ήρθα, όπως σου υποσχέθηκα, να μοιραστούμε όσα μου έδωσε ο βασιλιάς, του είπε. Πες μου πού θέλεις να τα πάω». «Δεν είναι ανάγκη να στενοχωριέσαι, του απάντησε το φίδι. Δεν φταις εσύ για ό,τι έγινε. Τον καιρό που όλος ο κόσμος ήταν ψεύτης και κλέφτης, κι εσύ μου είπες ψέματα και μ' έκλεψες. Την άλλη φορά, όταν ο πόλεμος ήταν κοντά κι

οι προδότες μες το παλάτι, τράβηξες το μαχαίρι σου να με σκοτώσεις και μου 'κοψες την ουρά. Τώρα που όλοι έγιναν καλοί κι ευγενικοί, κι εσύ άλλαξες. Ήρθες μόνος σου να μου δώσεις τα μισά φλουριά. Γιατί η αγάπη γύρισε στην καρδιά των ανθρώπων. Γι' αυτό δεν θέλω τίποτα. Πήγαινε στο σπίτι σου και ζήσε ευτυχισμένος».

Αυτά είπε το φίδι και χώθηκε μέσα στους βράχους. Κι ο χωρικός γύρισε στη δουλειά του κι έζησε ήσυχα και καλά με τους δικούς του.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά με μια λέξη λένε τι συναίσθημα (χαρά, απογοήτευση, θλίψη, ενθουσιασμό, θυμός) τους άφησε η εξέλιξή του παραμυθιού και γιατί.

5η Παρέμβαση (κακομαθημένα παιδιά)

Αφήγηση ιστορίας

Μια φορά κι έναν καιρό, σε κάποιο βασίλειο, κυβερνούσε ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα που είχαν μια κόρη. Η κόρη τους η πριγκίπισσα Οντίνα, τους έκανε πολύ ευτυχισμένους όταν γεννήθηκε. Της έβαλαν μια στρατιά νταντάδες, και της έκαναν δώρα ό,τι πιο όμορφο και υπέροχο υπήρχε στο βασίλειο, αλλά και πέρα από αυτό.

Γρήγορα η Οντίνα μεγάλωσε, κι έγινε μια πριγκίπισσα όμορφη, αλλά κακομαθημένη και ιδιότροπη. Οι γονείς απασχολημένοι με τις υποθέσεις του κράτους, ασχολιόνταν λίγο μαζί της, και για να μην είναι στενοχωρημένη της ικανοποιούσαν κάθε χατίρι, και κάθε ιδιοτροπία.

Έτσι η πριγκίπισσα Οντίνα έμαθε, ότι αρκούσε να διατάξει και να απαιτήσει για να έχει ό,τι θέλει. Ποτέ δεν σκεφτόταν τους υπηρέτες που τους είχε κάνει να τρέχουν σαν τρελοί για να εκτελέσουν τις εντολές της.

Τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες, φαντάζονται το δωμάτιο της Οντίνα. Γράφουν σε ένα χαρτί 3 έπιπλα που πιστεύουν ότι υπάρχουν στο δωμάτιο της Οντίνα. Ακολουθεί συζήτηση και ανάλυση της σημασίας των αντικειμένων αυτών για τον χαρακτήρα του κοριτσιού.

Μια μέρα, ο πατέρας της ξεκίνησε με τους φρουρούς του και τους αυλικούς του για κυνήγι. Η Οντίνα ήθελε να πάει μαζί. Πήγε λοιπόν στον πατέρα της και του είπε:

-Θα έρθω κι εγώ.

Ο βασιλιάς συνηθισμένος να μη χαλάει χατίρι στην κόρη του, συμφώνησε. Δεν είχαν ξεκινήσει πολλή ώρα, όταν η Οντίνα άρχισε να γκρινιάζει.

-Κουράστηκα..να σταματήσουμε!

Τα παιδιά με μια φράση φαντάζονται τι μπορεί να έκανε ο πατέρας της όταν η κόρη του τού ζήτησε να σταματήσουν.

Ο πατέρας της δεν της έδωσε σημασία και συνέχισε να ιππεύει. Η πριγκίπισσα όμως άρχισε να μιλάει... σταματώντας το άλογό της.

-Κουράστηκα και θέλω να μου φέρετε νερό!

Κατέβηκε από το άλογο και κατευθύνθηκε προς ένα βραχάκι δίπλα σε ένα ρυάκι. Κάθισε στην πέτρα και γύρισε να δει τους υπηρέτες. Με έκπληξη διαπίστωσε ότι κανείς δε βρισκόταν τριγύρω της. Ο πατέρας της πάλι δεν της έδωσε σημασία και συνέχισε την πορεία του, ενώ οι υπόλοιποι τον ακολούθησαν. Η πριγκίπισσα έμεινε άλαλη. Ποτέ δεν είχε ξαναβρεθεί μόνη της, μακριά από το παλάτι.

Ο εμπυχωτής σε ρόλο Οντίνας, κάθεται σε μια καρέκλα στο κέντρο του κύκλου. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα συμβουλεύει με επιχειρήματα την Οντίνα να τρέξει να προλάβει τον πατέρα της και εκφράζει τους κινδύνους που μπορεί να συναντήσει εκεί μόνη. Η άλλη ομάδα τη συμβουλεύει να μείνει εκεί από πείσμα που ο πατέρας της δεν της έδωσε σημασία. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να δώσει όλο και πιο πειστικά επιχειρήματα.

Όλες αυτές οι σκέψεις περνούν από το μυαλό της Οντίνα, ώσπου τελικά παίρνει την απόφασή της. Τι αποφάσισε;

Τα παιδιά σε κύκλο, λένε το καθένα την απόφαση της Οντίνα.

Η Οντίνα αποφάσισε τελικά να μην τρέξει να βρει τον πατέρα της όταν ξάφνου άκουσε γέλια και φωνές να πλησιάζουν. Βλέπει να ξεπροβάλλει μια παρέα από παιδιά, που το μεγαλύτερο από αυτά ήταν μια κοπέλα που την έλεγαν Γκρέτα. Τα παιδιά έπαιζαν και γελούσαν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν τη συνάντηση της Οντίνα με τη χαρούμενη παρέα. Τι μπορεί να ειπώθηκε μεταξύ τους; Κάθε ομάδα μπορεί να παγώσει τη στιγμή που θέλει και να γίνει ανίχνευση σκέψης.

Βλέποντάς του η Οντίνα να τρέχουν, να γελούν και να παίζουν όλα μαζί, κάτι σκίρτησε μέσα της. Για πρώτη φορά κάποιος δεν ασχολιόταν μαζί της αλλά έπαιζε και γελούσε τόσο αρμονικά με τους άλλους.

-Ποιοι είστε εσείς; Τους ρώτησε.

-Είμαι η Γκρέτα κι από εδώ τα αδέρφια μου, έχουμε έρθει να πάρουμε νερό να το πάμε στο σπίτι μας.

Τα παιδιά γέμισαν τα κανάτια τους, τα ακούμπησαν κάτω κι άρχισαν να τρέχουν και να γελούν. Μετά από λίγη ώρα κουράστηκαν, μάζεψαν τα πράγματά τους και κίνησαν να φύγουν όταν η Γκρέτα είδε την Οντίνα να τους κοιτά.

-Πάμε σπίτι, έχουμε να κάνουμε πολλές δουλειές. Οι γονείς μας δουλεύουν και πρέπει να τις κάνουμε εμείς. Να με αυτό το νερό θα πλύνουμε τα ρούχα μας, μήπως θέλεις να έρθεις για να μην είσαι μόνη;

Τα παιδιά σχηματίζουν ένα διάδρομο όπου γίνονται οι σκέψεις της Οντίνα. Να πάει μαζί τους ή όχι;

Η Οντίνα τους ακολούθησε και έπαιξε μαζί τους και τους βοήθησε στις δουλειές κι ένιωθε τρισευτυχισμένη.

Όταν ο πατέρας της διαπίστωσε ότι η κόρη του δεν τους ακολουθούσε γύρισε πίσω να την ψάξει. Ξαφνικά έφτασε μπροστά από ένα σπίτι κι άκουσε φωνές παιδιών. Με μεγάλη έκπληξη διαπίστωσε ότι η κόρη του γελούσε κι έπλενε ρούχα με ένα σωρό παιδιά.

Από εκείνη την ημέρα η Οντίνα άλλαξε έγινε ευγενική, ευτυχισμένη και δεν ξέχασε ποτέ τους αγαπημένους της φίλους.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά στο ρόλο της Οντίνα λένε με μια λέξη ή φράση τι κατάλαβε η Οντρίνα από την περιπέτειά της.

6^η Παρέμβαση (τα χαρίσματα του ανθρώπου)

Αφήγηση ιστορίας

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα, που δεν είχαν παιδιά. Όλα τ' αγαθά τα είχαν και μόνο παιδιά δεν είχαν. Η πίκρα τους γι' αυτό ήταν μεγάλη. Και ήταν πάντα θλιμμένοι και απαρηγόρητοι. Επειδή όμως ήταν αγαπημένο αντρόγυνο, προσπαθούσαν να κρύβει ο ένας από τον άλλο τον καημό του.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, όπου η κάθε ομάδα γράφει δυο λόγους για τους οποίους ο βασιλιάς κι η βασίλισσα θέλουν τόσο πολύ ένα παιδί και τους δικαιολογούν.

Και περνούσαν τα χρόνια. Είχαν γεράσει πια οι βασιλιάδες, μα ο καημός τους δε γιατρευόταν.

-Αχ, να είχαμε ένα παιδί! Αχ, να είχαμε ένα παιδί! ήταν ο αναστεναγμός τους μέρα νύχτα. Όσπου, από τα πολλά τα παρακάλια, τους άκουσε κάποτε η Μοίρα και κίνησε να τους βρει. Ήταν μια γριούλα καμπουριασμένη, με άσπρα μαλλιά, που ακουμπούσε στο ραβδάκι της και πήγαινε σιγά σιγά.

Τα παιδιά χωρίζονται στις ίδιες ομάδες και προσπαθούν να αναπαραστήσουν τη συνάντηση της Μοίρας με το αντρόγυνο. Στο τέλος κάθε ομάδα παγώνει τη στιγμή που θέλει και γίνεται ανίχνευση σκέψης.

- Σας ακούω, τους είπε, χρόνια να παραπονιέστε, και είπα να σας κάμω τη χάρη. Έπειτα από ένα χρόνο θα έχετε ένα γιο.

Το άκουσε αυτό το αντρόγυνο, πήγε να τρελαθεί από τη χαρά του.

- Θα σας δώσω ένα γιο, εξακολούθησε η Μοίρα, μα απομένει να μου πείτε ποια χαρίσματα θέλετε να έχει. Ό,τι μου ζητήσετε, θα γίνει.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Ο εμπυχωτής σε ρόλο Μοίρας περνά από κάθε ομάδα και ακούει τα χαρίσματα που προτείνει η κάθε ομάδα και τα δικαιολογούν.

- Όλα όσα ζητήσατε θα του δοθούν. Τώρα εγώ πάω, θέλετε άλλο τίποτα;

- Καλή μας Μοίρα, όχι, δε ζητούμε τίποτα άλλο. Σαν είναι ο γιος μας **πολύχρονος** και **γενναίος**, **άξιος** και **δοξασμένος** και **έχει πονετική καρδιά**, τι άλλο θέλει;

- Καλά, είπε η Μοίρα κι έφυγε.

Μα καλά καλά δεν πρόλαβε να βγει από το παλάτι, και η βασίλισσα σηκώθηκε βιαστική κι έστειλε τρεχάτο έναν υπηρέτη να γυρίσει τη Μοίρα πίσω.

- Βασιλιά μου! Κάμαμε ένα μεγάλο λάθος. Όλα τα ζητήσαμε για το γιο μας, και ένα, μπορεί το καλύτερο, το ξεχάσαμε.

Ο εμπυχωτής σε ρόλο Μοίρας ακούει ένα ένα τα παιδιά τα οποία σε ρόλο βασιλιά και βασίλισσας αντίστοιχα λένε το χάρισμα που ξέχασαν να ζητήσουν.

- Καλή μας Μοίρα! Ξεχάσαμε να δώσεις και την **ομορφιά** στο βασιλόπουλο, είπε η βασίλισσα.

- Βασιλιά και βασίλισσα, αποκρίθηκε η Μοίρα, αυτό που ζητάτε δε γίνεται. Ό,τι έγινε, έγινε. Το ριζικό του κλείστηκε πια και δεν αλλάζει.

Η βασίλισσα στα λόγια τούτα έβαλε τα κλάματα και ο βασιλιάς, μόλο που δεν έδινε και πολλή σημασία στην ομορφιά του κορμιού, ήταν και αυτός καταστενοχωρημένος.

- Ακούστε, είπε η Μοίρα. Να προσθέσω δεν μπορώ πια τίποτα. Μπορώ όμως ένα χάρισμα που μου ζητήσατε, όποιο μου πείτε, να το αλλάξω με την ομορφιά.

Η βασίλισσα, ώσπου ν' ακούσει πάλι τούτη την καλοσύνη της Μοίρας, έπεσε στα γόνατά της και την ευχαριστούσε.

- Μα κάνετε γρήγορα, ξαναείπε η Μοίρα· ό,τι γίνει, να γίνει, γιατί με περιμένουν και αλλού.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αποφασίζουν σε ρόλο βασιλιά και βασίλισσας ποιο χάρισμα επέλεξαν να αλλάξουν με την ομορφιά και δικαιολογούν την απάντησή τους. Ο εμπυχωτής σε ρόλο Μοίρας τους

ακούει προσεχτικά. (Τα χαρίσματα είναι: πολύχρονος, γενναίος, άξιος, δοξασμένος, συμπονετικός)

Ο βασιλιάς με τη βασίλισσα δεν μπορούσαν να αποφασίσουν. Δεν ήθελαν να αλλάξουν κανένα χάρισμα τελικά, γιατί όλα ήταν πολύ σημαντικά για έναν μελλοντικό βασιλιά. Τότε η Μοίρα, άμα είδε πόσος ήταν ο πόνος τους, τους ψυχοπόνεσε και τους είπε:

- Τούτο μπορώ να κάμω μόνο: Το παιδί σας μια φορά θα γίνει άσχημο.

Μα η ασχήμια του θα είναι μαγεμένη. Όποιος το αγαπήσει το βασιλόπουλο, θα το βλέπει πεντάμορφο. Θα το βλέπει να έχει τον ήλιο πρόσωπο και το φεγγάρι στήθος. Όποιος το αγαπήσει, έτσι θα το βλέπει.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά με μια λέξη εκφράζουν πως αισθάνθηκαν με την ιστορία που μόλις άκουσαν.

7^η Παρέμβαση (εκστρατεία Μ. Αλεξάνδρου)

Αφήγηση ιστορίας (Ιστορία Δ΄ Τάξης, βιβλίο μαθητή)

Ο Μ. Αλέξανδρος ανέβηκε στο θρόνο της Μακεδονίας πολύ νέος. Είχε δείξει όμως από νωρίς πολλές ικανότητες. Την άνοιξη του 334π.Χ. με αρχηγό τον ίδιο και 35000 στρατό πέρασε τον Ελλήσποντο κι έφτασε στην Τροία. Στον Γρανικό ποταμό έγινε η πρώτη μάχη, την οποία κέρδισε ο Μ. Αλέξανδρος. Οι Πέρσες υποχώρησαν προς το εσωτερικό της χώρας τους. Οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας που τις είχαν κατακτήσει παλιότερα οι Πέρσες, ένωσαν ελεύθερες και υποδέχτηκαν τον Αλέξανδρο ως ελευθερωτή τους.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. 1^η ομάδα είναι οι στρατηγοί που είναι κοντά στον Μ. Αλέξανδρο. 2^η ομάδα είναι οι απλοί στρατιώτες. 3^η ομάδα είναι οι μάγειρες του στρατού. 4^η ομάδα είναι οι ναύτες του στόλου. Τα παιδιά προετοιμάζουν στιγμιότυπα (παγωμένες εικόνες) με τις καλές και τις κακές πλευρές του Μ. Αλέξανδρου (π.χ. με ποιον τρόπο βοήθησε ο Μ. Αλέξανδρος κάθε ομάδα).

Ο δρόμος προς την Ασία είναι πια ανοιχτός. Ο Μ. Αλέξανδρος κάνει τότε κάποιες σκέψεις. Είναι αρκετά προβληματισμένος.

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες. Η 1^η ομάδα υποστηρίζει να συνεχίσει την εκστρατεία προς τα βόρεια της Ανατολής και το δικαιολογεί. Η 2^η ομάδα υποστηρίζει να επιτεθεί, να διαλύσει διαπαντός τον στρατό των Περσών και να επιστρέψει. Η 3^η ομάδα υποστηρίζει ότι καμιά από τις δυο επιλογές δεν είναι σωστή και ότι πρέπει να στραφεί προς την Αφρική και να κατακτήσει εκεί κάποιες περιοχές.

Το κάθε παιδί μετά λέει ποια από τις τρεις επιλογές θα επέλεγε αν ήταν στη θέση του Μ. Αλεξάνδρου και γιατί. Δεν επηρεάζεται όμως από την πραγματικότητα τι θεωρεί το παιδί για σωστό.

Ο Μ. Αλέξανδρος αποφασίζει τελικά να μην συνεχίσει την πορεία και να καταδιώξει το Δαρείο, αλλά να προχωρήσει προς τη Φοινίκη και ύστερα προς την Αίγυπτο για να σιγουρέψει ότι από κανέναν δεν θα απειληθεί. Έτσι κι έκανε,

τότε μόνο ένωσε περισσότερο ασφαλής. Στη συνέχεια διέλυσε το στόλο του και συνέχισε την κατάκτηση της Ασίας.

Ο Δαρείος συγκέντρωσε μεγάλες δυνάμεις σε μια προσπάθεια να νικήσει και να ταπεινώσει τον Αλέξανδρο.

Τα παιδιά σε ρόλο Δαρείου λένε μια σκέψη του, για το πώς νιώθει, για τους φόβους του.

Αλλά και στη μάχη στα Γαυγάμηλα, που ήταν μια από τις μεγαλύτερες που έγιναν τότε, ο στρατός του νικήθηκε. Ο δρόμος πλέον προς τα Σούσα ήταν ελεύθερος. Όλοι οι θησαυροί της πρωτεύουσας των Περσών έπεσαν στα χέρια του.

Ο Μ. Αλέξανδρος όμως άρχισε να αλλάζει συμπεριφορά ζητώντας από τους στρατιώτες του να τον προσκυνούν, όπως γινόταν με τους βασιλείς της Περσίας. Αυτό ήταν κάτι που τους στενοχώρησε πολύ.

Κάθε παιδί σε ρόλο Μ. Αλεξάνδρου λέει μια σκέψη του Μ. Αλεξάνδρου που εξηγεί την αλλαγή στάσης του.

Ο πόλεμος όμως δεν είχε τελειώσει. Οι συνεχείς επιτυχίες τον οδηγούσαν σε νέες προσπάθειες. Επιθυμία του ήταν πια να φτάσει στην άκρη του κόσμου. Συνέχισε έτσι απτόητος ως τον Ύφαση, παραπόταμο του Ινδού ποταμού. Ο Μ. Αλέξανδρος βλέπει τους στρατιώτες του λίγο κουρασμένους παρόλα αυτά όμως θέλει να συνεχίσει, να φτάσει στο τέλος του κόσμου. Καλεί τότε στη σκηνή του τους στρατηγούς του και κάποιους στρατιώτες για να ακούσει τις απόψεις τους.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες στους στρατηγούς που θεωρούν σωστή την επιλογή να συνεχίσουν την εκστρατεία και στους απλούς στρατιώτες και λένε τις σκέψεις τους. Τι θα ήθελαν να γίνει. Τις απόψεις τους τις ανακοινώνουν στον εμπυχωτή που είναι σε ρόλο Μ. Αλέξανδρου.

Ο Μ. Αλέξανδρος θεώρησε δίκαια τα παράπονά των στρατιωτών κι έτσι παίρνει την απόφαση να γυρίσει πίσω. Η μεγάλη εκστρατεία είχε πάρει τέλος.

Αναστοχασμός: Με μια λέξη ή φράση τα παιδιά λένε πως ένωσε τότε ο Μ. Αλέξανδρος και δικαιολογούν.

8^η Παρέμβαση (Η μάχη των Θερμοπυλών)

Αφήγηση ιστορίας

Ο νέος βασιλιάς της Περσίας, ο Ξέρξης, άρχισε να ετοιμάζει καινούρια εκστρατεία εναντίον της Ελλάδας. Οι Έλληνες έκαναν σύσκεψη στον Ισθμό της Κορίνθου και αποφάσισαν πως θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες ενωμένοι. Αρχηγοί θα ήταν οι Σπαρτιάτες.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν με παγωμένη εικόνα, πως φαντάζονται τη σύσκεψη στον Ισθμό της Κορίνθου.

Η μεγάλη στρατιά των Περσών ξεκίνησε την άνοιξη του 489 π.Χ. Ποτέ ξανά οι άνθρωποι δεν είχαν δει τόσο πολύ στρατό. Οι Πέρσες, αφού πέρασαν τον Ελλήσποντο, κινήθηκαν προς την Ελλάδα.

Ο ελληνικός στρατός με αρχηγό το βασιλιά της Σπάρτης Λεωνίδα κατευθύνθηκε προς τις Θερμοπύλες. Στο στενό αυτό πέρασμα 7.000 Έλληνες παρατάχθηκαν, για να εμποδίσουν τους Πέρσες.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα γράφει σε ένα χαρτί, δυο αντικείμενα που μπορεί να είχαν μαζί τους οι Έλληνες στρατιώτες και εκφράζουν την ψυχολογική τους κατάσταση.

Ο Ξέρξης, όταν έφτασε στις Θερμοπύλες, ζήτησε από τους Έλληνες να παραδώσουν τα όπλα. Η απάντηση του Λεωνίδα ήταν: «Μολών λαβέ» (ελάτε να τα πάρετε). Κι η μάχη άρχισε.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο λένε το καθένα με μια λέξη πώς θα χαρακτήριζαν τον Λεωνίδα.

Οι Πέρσες δεν μπορούσαν στο στενό να πολεμήσουν πολλοί μαζί. Όσοι προσπαθούσαν να περάσουν έπεφταν νεκροί. Ο Ξέρξης βρισκόταν σε απορία και πίστευε πως κανένας πια δε θα έχει το κουράγιο να πολεμήσει. Καλεί τότε στη σκηνή του τους στρατηγούς του και μια ομάδα εκπροσώπων των στρατιωτών για να τους ακούσει και να εκτιμήσει καλύτερα την κατάσταση.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. 1^η ομάδα οι στρατηγοί υποστηρίζουν πως δεν πρέπει να παραδώσουν τα όπλα και να

εγκαταλείψουν. Η 2^η ομάδα οι εκπρόσωποι των στρατιωτών υποστηρίζουν από τη μεριά τους ότι πρέπει να εγκαταλείψουν το στενό των Θερμοπυλών. Οι απόψεις της κάθε ομάδας διατυπώνονται με επιχειρήματα προκειμένου να τον πείσουν και ανακοινώνονται στον εμπυχωτή που είναι σε ρόλο Ξέρξη.

Τα παιδιά κάθονται ξανά σε κύκλο και το καθένα σε ρόλο Ξέρξη ανακοινώνει την απόφασή του. Τι θα έκανε εκείνο στη θέση του Ξέρξη.

Δεν πρόλαβε ο Ξέρξης να αποφασίσει όμως τι θα κάνει και τότε ήρθε κοντά του ένας ντόπιος από την Τραχίνα, ο Εφιάλτης, που ήξερε καλά τη γύρω ορεινή περιοχή. Αυτός λοιπόν πλησίασε τον Ξέρξη και του υποσχέθηκε να οδηγήσει τους Πέρσες από ένα στενό και απότομο μονοπάτι πίσω από το στρατό του Λεωνίδα. Έτσι αυτοί, που θα τον ακολουθούσαν, θα μπορούσαν να περικυκλώσουν τους Έλληνες και να τους εξοντώσουν με μεγάλη ευκολία. Ο βασιλιάς, μόλις άκουσε αυτό, χοροπήδησε από τη χαρά του και χάρισε πλούσια δώρα στον Εφιάλτη.

Ο εμπυχωτής επιλέγει έναν μαθητή που επιθυμεί να μπει σε ρόλο Εφιάλτη και να κάτσει στην καυτή καρέκλα. Τα παιδιά από κάτω του θέτουν ερωτήσεις για να καταλάβουν τι άνθρωπος είναι, τι έζησε, πως νιώθει τώρα και τι ήταν αυτό που τον οδήγησε σε αυτή την πράξη.

Μετά από αυτό ο Ξέρξης τη νύχτα έστειλε μαζί του είκοσι χιλιάδες άντρες εναντίον των Ελλήνων. Στο στρατό όμως των Περσών ήταν και κάποιος από την Κύμη, που τον έλεγαν Τυρρασκάδα, άνθρωπος καλός και σωστός. Αυτός λοιπόν τη νύχτα το έσκασε από το στρατόπεδο των Περσών και πήγε στο Λεωνίδα και του είπε τα νέα, που εκείνος δε γνώριζε. Ο Λεωνίδας κατάλαβε ότι θα κυκλωθεί ο στρατός του.

Τα παιδιά σχηματίζουν ένα διάδρομο συνείδησης όπου λένε φωναχτά τις σκέψεις τους για το τι να κάνει και την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο Λεωνίδας. Ο εμπυχωτής ή κάποιο παιδί σε ρόλο Λεωνίδα περνά από μέσα.

Είπε τότε ο Λεωνίδας σε όσους ήθελαν, να φύγουν. Έμειναν έτσι 700 Θεσπιείς και 300 Σπαρτιάτες. Οι Έλληνες αναγκάστηκαν να δώσουν τη μάχη σε δύο

μέτωπα. Και σκοτώθηκαν όλοι. Ο θάνατός τους όμως έμεινε στην ιστορία ως απόδειξη μεγάλης φιλοπατρίας.

Στη συνέχεια τα ίδια τα παιδιά, ανεξάρτητα με το τι έγινε στην ιστορία, θα έκαναν το ίδιο ή όχι και το δικαιολογούν.

9^η Παρέμβαση

Αφήγηση Ιστορίας

Ήταν κάποτε ένα μικρό σύννεφο που όλο έχανε το δρόμο του. Τελευταία, μετά το δυνατό αέρα, ο ουρανός σκοτείνιασε απότομα και το μικρό σύννεφο δεν πρόλαβε ν' ακολουθήσει τα αδέρφια του που απομακρύνονταν βιαστικά πάνω από τη θάλασσα. Μίλια μακριά άκουγε μια μουσική από τη φωτεινή ρόδα του λούνα - πάρκ στην παραλία του Φαλήρου. Όμως όσο απομακρυνόταν, όλα έσβηναν σιγά-σιγά ώσπου τίποτα δεν υπήρχε πια για να δει ή να ακούσει.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν με παγωμένες εικόνες τη σκηνή όπου το σύννεφο έχασε το δρόμο του. Γίνεται ανίχνευση σκέψης.

Όταν ξημέρωσε την άλλη μέρα, είδε ότι στεκόταν πάνω από ένα νησάκι έρημο, μοναχικό, στη μέση μιας απέραντης θάλασσας. Είχε σχήμα τριγωνικό γι' αυτό λεγόταν Τριγωνήσι. Σίγουρα θα ένιωθε μοναξιά χωρίς ούτε ένα βράχο δίπλα του.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες γράφουν σε ένα χαρτί μέσα σε 3-4 σειρές πώς φαντάζονται να είναι το Τριγωνήσι. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα αφήνει το χαρτί στο κέντρο του κύκλου. Όποιο παιδί επιθυμεί πηγαίνει στο κέντρο, διαλέγει ένα τυχαίο χαρτί, κάθεται όπως θέλει (όρθιο, καθιστό, ξαπλωτό) και το διαβάζει χρησιμοποιώντας το ύφος που θέλει (χαρούμενο, λυπημένο, βαρετά, αστεία).

Τα παιδιά ξανά κάθονται σε κύκλο και σύμφωνα με αυτά που άκουσαν το καθένα σε ρόλο σύννεφου επιλέγει αν θα μείνει στο νησί ή θα συνεχίσει το ταξίδι του. Τα παιδιά δικαιολογούν την απάντησή τους.

Το σύννεφο αποφάσισε να κατέβει για λίγο να ξαποστάσει πριν συνεχίσει το δρόμο του. Έτσι χαμήλωσε ως κάτω κι αφού ακούμπησε σ' ένα μικρό λοφάκι, κοίταξε ολόγυρα. Ούτε ψυχή, ούτε πουλί. Έβγαλε τότε μέσα από το σακιδιό του ένα σάντουιτς με συννεφόψωμο, βροχοτύρι και σαλάμι αέρος και μασούλαγε ξένοιαστο κάτω από τον ήλιο μέσα στην ησυχία.

- Θέλεις να μείνεις για πάντα εδώ; Άκουσε να του λέει μια φωνή και σταμάτησε να μασουλάει, μα δεν έβλεπε κανέναν άνθρωπο γύρω του.
- Ποιος μου μιλάει σ' αυτή την ερημιά; Είπε μπουκωμένο το συννεφάκι.

Το κάθε παιδί λέει ποιος φαντάζεται ότι μπορεί να μιλάει στο συννεφάκι και τι μπορεί να θέλει από αυτό.

- Το Τριγωνήσι είμαι εγώ που σε ρωτώ. Θέλεις να μείνεις για πάντα εδώ; Να με σκεπάζεις και να γίνεις το σπίτι μου; Το συννεφάκι ξεροκατάπτε, κοκκίνισε. Δεν ήξερε τι να πει.

Το Τριγωνήσι συνέχισε τραγουδιστά : Έλα συννεφάκι μου γίνε το σπιτάκι μου ομπρέλα, τέντα, αγκαλιά αδιάβροχο, παλτό μου. Το καπελάκι, τα γυαλιά Το αντηλιακό μου. Να με σκεπάζεις, να μ' αγαπάς και πουθενά μην ξαναπάς.

Δεν πρόλαβε να αποσώσει τις σκέψεις του και ξάφνου από το βάθος εμφανίστηκαν δυο συννεφάκια που του έκαναν νόημα να τα ακολουθήσει. Ήταν φίλοι του από παλιά.

Τα παιδιά με μια λέξη λένε πώς νιώθει το Τριγωνήσι και το δικαιολογούν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες. Η 1^η ομάδα υποστηρίζει ότι το σύννεφο πρέπει να μείνει με το Τριγωνήσι γιατί είναι ολομόναχο, με επιχειρήματα. Η 2^η ομάδα υποστηρίζει ότι θα πρέπει να ακολουθήσει τους φίλους του και η 3^η ομάδα να μείνουν όλοι εκεί. Τα επιχειρήματα τα γράφουν σε ένα χαρτί κι ένας εκπρόσωπος τα διαβάζει.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο λέει το κάθε ένα τι πιστεύει ότι έκανε τελικά το συννεφάκι.

Το συννεφάκι συγκινήθηκε τόσο από το τραγούδι του Τριγωνησιού και τα λόγια του που λίγο ακόμα και θα έβρεχε δάκρυα. Από την άλλη, είχε κουραστεί όλο να ταξιδεύει και όλο να χάνει το δρόμο του. Αποφάσισε λοιπόν να μείνει για πάντα και να γίνει το σπιτάκι του Τριγωνησιού.

Πέρασαν χρόνια από τότε. Το συννεφάκι και το Τριγωνήσι, περνούσαν όμορφα μαζί! Ήταν τόση η ευτυχία τους, που γύρω από το συννεφόσπιτο, είχαν

ευδοκιμήσει λογιών-λογιών φυτά και άνθη, που η μοσχοβολιά τους, απλωνόταν σε όλη την απέραντη θάλασσα κι έφτανε ως τη μύτη του ορίζοντα!

Το Τριγωνήσι κοιμόταν πια ήσυχο μέσα στο συννεφόσπιτο, ώσπου μια μέρα ξημέρωσε και δεν υπήρχε τίποτε από πάνω του.

Το κάθε παιδί φαντάζεται τι μπορεί να συνέβη στο συννεφάκι.

10^η Παρέμβαση

Αφήγηση ιστορίας

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ετοιμοθάνατος βασιλιάς. Ήταν πανίσχυρος ο βασιλιάς, αλλά ήταν άρρωστος πολύ βαριά κι απελπιζόταν.

-Είναι δυνατόν ένας τόσο ισχυρός βασιλιάς να πρέπει να πεθάνει; Τι κάνουν οι γιατροί μου; Γιατί δε με γλιτώνουν; Έλεγε και ξανάλεγε.

Αλλά οι γιατροί το είχαν βάλει στα πόδια, από φόβο μήπως τους πάρει το κεφάλι. Μόνο ένας είχε απομείνει, ένας γέρος γιατρός, που κανένας δεν του έδινε σημασία, γιατί ήταν μάλλον ιδιότροπος κι ίσως λίγο τρελούτσικος. Εδώ και πολλά χρόνια ο βασιλιάς δεν τον συμβουλευόταν, αυτή τη φορά όμως πρόσταξε να τον καλέσουν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και φαντάζονται τη συνάντηση του ιδιότροπου γιατρού με τον άρρωστο βασιλιά. Τη δραματοποιούν και την παρουσιάζουν.

Εμφανίστηκε τότε ο γιατρός μπροστά του και αφού τον εξέτασε του είπε:

–Μπορείς να σωθείς, αλλά με μία συμφωνία. Να παραχωρήσεις για μία μέρα το θρόνο σου στον άνθρωπο που θα σου μοιάζει πιότερο απ’ όλους τους ανθρώπους. Έτσι θα πεθάνει αυτός στη θέση σου.

Τα παιδιά χωρίζονται στις ίδιες ομάδες και τώρα φαντάζονται την αντίδραση του βασιλιά στο άκουσμα αυτών των λόγων. Παρουσιάζουν με παγωμένη εικόνα την αντίδρασή του. Ακολουθεί ανίχνευση σκέψης.

Ο βασιλιάς το δέχτηκε. Δεν είχε άλλη λύση. Αμέσως λοιπόν βγήκε φερμάνι σ’ όλο το βασίλειο.

Τα παιδιά σηκώνονται και περπατούν στο χώρο ο εμπυχωτής σε ρόλο αγγελιοφόρου στέκεται στο κέντρο και φωνάζει «Όσοι μοιάζουν στο βασιλιά να παρουσιαστούν στην Αυλή μέσα σε είκοσι τέσσερις ώρες, αλλιώς θα θανατωθούν.» Ο εμπυχωτής δίνει λίγο χρόνο στα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους πως τους ακούστηκε αυτό, να περπατήσουν και να

παγώσουν. Στη συνέχεια ο εμπυχωτής θα τους αγγίξει στον ώμο και θα πουν τα παιδιά μια σκέψη για το βασιλιά και αυτό που ζητά.

Παρουσιάστηκαν πολλοί τότε, κάποιοι είχαν γενειάδα ίδια με του βασιλιά, αλλά η μύτη τους ήταν λίγο πιο μακριά ή λίγο πιο κοντή και ο γιατρός τούς απέρριπτε. Άλλοι έμοιαζαν στον βασιλιά όπως ένα πορτοκάλι μοιάζει με το διπλανό του στο καφάσι του μανάβη, αλλά ο γιατρός τούς απέρριπτε, γιατί είτε τους έλειπε ένα δόντι ή είχαν μια κρεατοελιά στην πλάτη.

–Μα εσύ τους απορρίπτεις όλους, διαμαρτυρόταν ο βασιλιάς στο γιατρό του.
Άσε με να δοκιμάσω εγώ μ’ έναν απ’ όλους, να γίνει μια αρχή.
–Άδικα θα παιδευτείς, αποκρινόταν ο γιατρός.

Το κάθε παιδί σε ρόλο γιατρού λέει μια φράση που δικαιολογεί την πράξη του (το λόγο που τους απέρριπτε όλους).

Ένα βράδυ, ο βασιλιάς κι ο γιατρός του έκαναν περίπατο στις επάλξεις της πόλης και κάποια στιγμή ο γιατρός φώναξε:

-Να ο άνθρωπος που σου μοιάζει πιότερο απ’ όλους! Και με τα λόγια αυτά, έδειξε ένα ζητιάνο σακάτη, καμπούρη, μισότυφλο, βρόμικο και γεμάτο πληγές.
–Μα πώς είναι δυνατόν; διαμαρτυρήθηκε ο βασιλιάς. Αμέτρητες διαφορές μάς χωρίζουν.

–Ένας βασιλιάς ετοιμοθάνατος, επέμενε ο γιατρός, μοιάζει μονάχα με τον πιο φτωχό, τον πιο κακότυχο της πόλης. Εμπρός, άλλαξε αμέσως ρούχα μαζί του για μία μέρα, βάλε τον στο θρόνο για να σωθείς.

Τα παιδιά συζητούν σε ομάδες τι μπορεί να αποφάσισε τελικά ο βασιλιάς και το δικαιολογούν.

Το κάθε παιδί μετά, λέει τι θα έκανε αυτό στη θέση του βασιλιά και γιατί.

Ο βασιλιάς όμως δε θέλησε με κανέναν τρόπο να παραδεχτεί πως έμοιαζε μ’ ένα ζητιάνο. Γύρισε στο παλάτι κατσουφιασμένος κι άκεφος και το ίδιο βράδυ πέθανε, με το στέμμα στο κεφάλι και το σκήπτρο σφιχτά στην παλάμη.

11^η Παρέμβαση (Διατροφή)

Αφήγηση ιστορίας

Όποιος τον έβλεπε να κάθεται και να καμαρώνει στο παράθυρο έσκαγε απ' τη ζήλια του. Ήταν λεπτός με πράσινα μάτια, γκρίζος, γυαλιστερός, με κόκκινο λουράκι. Αμίλητος, πίσω απ' το τζάμι, καμιά φορά ακίνητος για ώρες, έμοιαζε ψεύτικος. Ζούσε με το αφεντικό του, τον κύριο Τίτο, που ήταν διαιτολόγος-μουσικολόγος. Ήξερε δηλαδή όλες τις τροφές και τι πρέπει να τρώει ο καθένας, και όλες τις μουσικές και τα όργανα. Κάθε πρωί ο Δαρείος και ο διαιτολόγος Τίτος τρώγανε το ίδιο πρωινό.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και γράφουν σε ένα χαρτί τι φαντάζονται ότι μπορεί να περιλαμβάνει το πρωινό του διαιτολόγου Τίτου και του γάτου Δαρείου.

Ο Δαρείος βλέπει τηλεόραση μόνο αν έχει Μίκυ Μάους. Αλλιώς, ξαπλώνει στον καναπέ και διαβάζει Μίκυ Μάους. Καμιά φορά ανεβαίνει στο πρεβάζι του παράθυρου και χαζεύει έξω τη νυχτερινή ζωή των άλλων γάτων. Εκεί, γύρω απ' τις σακούλες με τα σκουπίδια, είναι όλοι μαζεμένοι. Ένας γάτος έχει βρει κάτι καλό κι ο άλλος τον κυνηγάει. Ένας μικρούλης τρώει τσιπς και ένας ψωριάρης βρήκε μια πάστα μισο- φαγωμένη. «Αυτή είναι ζωή», λέει μέσα του ο Δαρείος, «γεμάτη περιπέτειες...».

Τα παιδιά με μια λέξη ή μια φράση εκφράζουν πως νιώθει ο Δαρείος.

Από βδομάδα, δηλαδή τη Δευτέρα που μας έρχεται, ο Τίτος πάει ταξίδι. Ο Δαρείος θα μείνει μόνος του επτά μέρες.

– Σου έχω αφήσει φαγητό, αλλά μην ξεχνάς κάθε μέρα τη σαλάτα, είπε, τον χάρησε, πήρε τη βαλίτσα του κι έφυγε.

Τα παιδιά σε ομάδες σκέφτονται τι μπορεί να έκανε ο Δαρείος τη βδομάδα που θα έλειπε ο Τίτος.

Εκείνο το πρώτο βράδυ της Δευτέρας, χωρίς καθόλου να διστάσει, ο Δαρείος αποφάσισε να φάει έξω!

– Τι ωραία η ζωή του δρόμου...

Τρία μερόνυχτα έμεινε έξω ο Δαρείος. Γνωρίστηκε με τον περιπτερά κι έφαγε γαριδάκια και σοκολάτες με την καρδιά του. Κοιμήθηκε κάτω απ' τα σταματημένα αυτοκίνητα και η γούνα του γέμισε λάδια.

Είχε μπροστά του κάμποσες μέρες μέχρι να γυρίσει ο Τίτος. Έφαγε ξανά μια πάστα, σκέτο πάχος από κρέας, μισό μπιφτέκι από κιμά, με σάλτσα από μπουκάλι, και μαγιονέζα με αυγά κι ένα σωρό τηγανητά. Νόμιζε ότι θα σκάσει. Στομάχιασε. «Ωρα να συμμαζευτώ», σκέφτηκε ο Δαρείος. «Δεν αισθάνομαι καλά». Αποχαιρέτησε την παρέα και πήγε να μπει στο σπίτι του από την τρύπα της κουζίνας. Αδύνατον. Έβαλε το κεφάλι, αλλά δεν περνούσε η κοιλιά. Ο Δαρείος είχε γίνει διπλός από την τρύπα. «Τώρα τι θα γίνει; θα 'ρθει σε λίγες μέρες ο Τίτος και θα είμαι ακόμα έξω».

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν τη σκηνή αυτή με παγωμένες εικόνες.

Τα παιδιά στις ίδιες ομάδες βρίσκουν λύσεις για το τι θα μπορούσε να κάνει ο Δαρείος μέχρι να έρθει ο Τίτος.

Αποφάσισε να κάνει δίαιτα, αλλά στο δρόμο δεν έχει καλό φαΐ

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες γράφουν τι φαντάζονται ότι θα μπορούσε να περιλαμβάνει το γεύμα του δρόμου για τον Δαρείο.

Έξω τρως ό,τι σου τύχει. «Θα φάω σκουπίδια, τι να κάνω, αλλά θα πάω στο γυμναστήριο», σκέφτηκε. Κάθε μέρα γυμναζότανε δύο ώρες, αλλά τίποτα. Έμενε το ίδιο χοντρός.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες φαντάζονται τι θα έκαναν εκείνα στη θέση του Δαρείου όταν έβλεπαν ότι καμιά προσπάθειά τους δεν είχε αποτέλεσμα.

Όσπου ένα βράδυ είδε φως στο παράθυρο του σπιτιού του. Πήγε από κάτω και νιαούριζε να τον ακούσει ο Τίτος. Άδικα ξελαιμιαζότανε. Μέσα ακούγαν μουσική και τρώγαν μαριδίτσα.

-Να πάρει η ευχή, ήταν και Τρίτη, που έχουμε ψάρι. Ας ήταν και σκέτη σαλάτα, ας ήταν μπάμιες με κοτόπουλο, αλλά ας του άνοιγε...

Ο Δαρείος κοιμήθηκε στο χαλάκι της εισόδου περιμένοντας. Το πρωί, βγαίνοντας, παρά λίγο να τον πατήσει ο Τίτος.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες δραματοποιούν και φαντάζονται πως μπορεί να αντέδρασε ο Τίτος όταν τον είδε μπροστά του. Ο εμπυχωτής σταματάει τις σκηνές σε οποιοδήποτε σημείο και τα παιδιά παγώνουν. Ακολουθεί ανίχνευση σκέψης.

– Πού ήσουν; Πώς έχεις γίνει έτσι; Έλα, μπρος, πάμε στο φούρνο.

– Δεν αντέχω, δεν μπορώ. Πρώτα θέλω το αυγό μου, γάλα και ψωμί με μέλι.

– Γάλα και ψωμί με μέλι; Εσύ πρέπει να τρως μόνο σαλάτα για να βρεις την παλιά σου φόρμα. Σε έχει πάρει η κάτω βόλτα. Πού 'ναι η ωραία γούνα; Πού 'ναι η κομψή σου μέση; Τι θα κάνουμε με εσένα;

– Θα χορεύω, είπε ο Δαρείος, θα χορεύω κάθε βράδυ, και θα τρώω πρώτα σαλάτα και μετά λίγο κρέας, ψάρι, όσπρια και χόρτα, όλα τα λαχανικά και φρούτα, γάλα, γιαούρτι και τυρί. Ε, κι αν πας πάλι ταξίδι, μπορεί μια τόση δα μικρούλα σοκολάτα...

Αναστοχασμός: Τα παιδιά με μια φράση λένε τι κατάλαβε ο Δαρείος από αυτή του την περιπέτεια.

12^η Παρέμβαση

Αφήγηση ιστορίας

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μηλιά η οποία αγαπούσε πολύ ένα αγοράκι. Και κάθε μέρα το αγόρι ερχόταν μάζευε τα φύλλα του, και έφτιαχνε στέμματα παριστάνοντας τον βασιλιά του δάσους.

Σκαρφάλωνε στον κορμό του και στα κλαδιά του, τρώγοντας τους καρπούς του. Και έπαιζαν κρυφτό.

Κι όταν κουραζόταν το αγόρι πλάγιαζε στη σκιά του δέντρου. Και το αγόρι αγαπούσε την μηλιά πάρα πολύ. Και η μηλιά ήταν ευτυχισμένη. Μα ο χρόνος περνούσε.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν τα παιχνίδια του παιδιού στη μηλιά.

Και το αγόρι μεγάλωσε. Και το δέντρο έμενε συχνά μόνο του. Τότε μια μέρα το αγόρι ήρθε στο δέντρο και το δέντρο είπε :

"Έλα, αγόρι, έλα και σκαρφάλωσε στον κορμό μου, κάνε κούνια στα κλαδιά μου και φάε τα μήλα μου και παίξε στον ίσκιο μου και γίνε ευτυχισμένο."

"Είμαι πολύ μεγάλο για να σκαρφαλώνω και να παίζω", απάντησε το αγόρι.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και γράφουν σε ένα χαρτί ποια πράγματα πιστεύουν ότι κάνουν ευτυχισμένους τους μεγάλους.

"Θέλω να αγοράζω πράγματα και να περνάω καλά. Θα ήθελα κάποια χρήματα. Μπορείς να μου δώσεις μερικά;"

"Λυπάμαι", είπε το δέντρο, "αλλά δεν έχω χρήματα. Μόνο φύλλα και μήλα έχω. Πάρε τα μήλα μου, Αγόρι, και πούλησέ τα στην πόλη. Έτσι θα κερδίσεις χρήματα και θα είσαι ευτυχισμένο."

Και το αγόρι σκαρφάλωσε στο δέντρο και αφού μάζεψε τα μήλα του τα πήρε μαζί του. Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο λένε γιατί πιστεύουν πως το δέντρο ήταν ευτυχισμένο.

Αλλά το αγόρι έμεινε μακριά από το δέντρο για πολύ καιρό... και το δέντρο ήταν δυστυχισμένο. Και τότε, μια μέρα, το αγόρι ήρθε πάλι πίσω και το δέντρο τραντάχτηκε από τη χαρά του και είπε:

"Έλα, Αγόρι, σκαρφάλωσε στον κορμό μου και τραμπαλίσου στα κλαδιά μου και γίνε ευτυχισμένο."

"Έχω πολλές δουλειές για να σκαρφαλώνω σε δέντρα", είπε το αγόρι. "Θέλω ένα σπίτι για να με ζεσταίνει", είπε. "Θέλω μια γυναίκα και θέλω και παιδιά, γι' αυτό χρειάζομαι ένα σπίτι. Μπορείς εσύ να μου δώσεις ένα σπίτι;"

Τα παιδιά χωρίζονται ξανά σε ομάδες και αναπαριστούν με παγωμένες εικόνες πως το δέντρο μπορεί να βοήθησε το παιδί.

"Δεν έχω σπίτι να σου δώσω", απάντησε το δέντρο.

"Το δάσος είναι το σπίτι μου, αλλά μπορείς να κόψεις τα κλαδιά μου και να χτίσεις ένα σπίτι. Τότε θα είσαι ευτυχισμένος."

Και έτσι το αγόρι έκοψε τα κλαδιά του δέντρου και τα πήρε μαζί του για να χτίσει το σπίτι του. Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο.

Αλλά το αγόρι έλειψε για πολύ καιρό. Και όταν επέστρεψε, το δέντρο ήταν τόσο ευτυχισμένο που μόλις που μπορούσε να μιλήσει.

"Έλα, Αγόρι, έλα και παίξε."

"Είμαι πολύ γέρος και θλιμμένος για να παίξω", είπε το αγόρι.

"Θέλω μια βάρκα που να με πάει κάπου πολύ μακριά. Μπορείς να μου δώσεις μια βάρκα;"

"Κόψε τον κορμό μου και φτιάξε μια βάρκα" είπε το δέντρο. "Τότε θα μπορέσεις να ταξιδέψεις και να είσαι ευτυχισμένο."

Τότε το αγόρι έκοψε τον κορμό του δέντρου και έφτιαξε μια βάρκα και ταξίδεψε μακριά.

Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο.... αλλά όχι αληθινά.

Ο εμπυχωτής βάζει δυο καρέκλες στο κέντρο, σε απόσταση. Η μια καρέκλα θα είναι η καρέκλα της ευτυχίας και η άλλη της λύπης. Τα παιδιά περπατούν στο χώρο και όταν νιώσει κάποιο παιδί μπορεί να κάτσει σε όποια καρέκλα θέλει και να πει την φράση συμπληρωμένη «Είμαι ευτυχισμένος όταν...» ή «Είμαι λυπημένος όταν...», αντίστοιχα σε κάθε καρέκλα. Δίνουμε χρόνο να κάτσουν όσα πιο πολλά παιδιά μπορούν.

Μετά από πολύ καιρό το αγόρι ξαναγύρισε.

Ο καθένας σε ρόλο μηλιάς λέει αν θα βοηθούσε το παιδί μετά από όλα αυτά ή όχι; Δικαιολογούν την απάντηση.

"Λυπάμαι, αγόρι, αλλά δεν έχω πια τίποτα να σου δώσω. Τα μήλα μου τέλειωσαν."

"Τα δόντια μου είναι πολύ αδύναμα πια για μήλα", απάντησε το αγόρι.

«Δεν έχω κλαδιά», είπε η μηλιά. «Δεν μπορείς να κάνεις κούνια...»

«Είμαι πολύ γέρος πια για να κάνω κούνια», είπε το αγόρι.

«Δεν έχω κορμό», είπε η μηλιά. «Δεν μπορείς να σκαρφαλώσεις...»

«Είμαι πολύ κουρασμένος πια για να σκαρφαλώνω», είπε το αγόρι.

«Λυπάμαι», αναστέναξε η μηλιά. «Μακάρι να μπορούσα να σου δώσω κάτι... μα δε μου απόμεινε τίποτα πια. Δεν είμαι παρά ένα γέρικο κούτσουρο. Λυπάμαι...»

«Δε θέλω και πολλά τώρα πια», είπε το αγόρι, «μονάχα ένα ήσυχο μέρος να κάτσω και να ξαποστάσω. Είμαι πολύ κουρασμένος».

«Τότε», είπε η μηλιά, κι ίσιωσε τον κορμό της, «τότε, ένα γέρικο κούτσουρο είναι ό,τι πρέπει να κάτσεις και να ξαποστάσεις. Έλα, Αγόρι, κάτσε. Κάτσε και ξεκουράσου». Και το αγόρι έκατσε και ξεκουράστηκε. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη.

Αναστοχασμός: Τα παιδιά με μια λέξη λένε τι τους έμεινε από όλη την ιστορία του αγοριού και της μηλιάς.