



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στη Εκπαίδευση και στη Διά Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»
(Π.Μ.Σ. – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΘΕΜΑ: «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο βελτίωσης της τάσης
προς την επιχειρηματολογία σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια
έρευνα δράσης σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Αιμιλία Σασαρόλη
Α.Μ. 5052201601023

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Τσιάρας Αστέριος

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Μούλιου Μαρία

Λενακάκης Αντώνιος

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Η Δραματική Τέχνη και οι Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια Βίου Μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Τσιάρα Αστέριο, ο οποίος όχι μόνο προσέφερε σωστή καθοδήγηση για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, αλλά ήταν παρών σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, προσφέροντας πάντα άμεσα και αποτελεσματικά τη βοήθεια και τις γνώσεις του.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές κ. Λενακάκη Αντώνιο και κα. Μούλιου Μαρία για τη στήριξή τους στην εκπόνηση της εργασίας αυτής. Φυσικά, ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν στην κα. Κοντογιάννη Άλκηστη, η οποία είναι η «ψυχή» του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες πρέπει να αποδοθούν στην οικογένειά μου, η οποία με στήριξε με κάθε τρόπο σε όλη τη διαδικασία του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, τις πιο θερμές και εγκάρδιες ευχαριστίες μου τις αξίζει ο σύζυγός μου, οποίος ήταν παρών σε κάθε μου βήμα, προσφέροντάς μου απλόχερα την υποστήριξή του όποτε την είχα ανάγκη.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	v
Κατάλογος Γραφημάτων	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract	viii
Εισαγωγή	1
A. Θεωρητικό Μέρος.....	2
A.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	2
A.1.1. Ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	3
A.1.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στο σχολείο	4
A.2. Το επιχείρημα και ο επιχειρηματικός λόγος.....	6
A.2.1. Ορισμοί	6
A.2.2. Βασικές έννοιες και στόχοι του επιχειρηματικού λόγου	8
A.2.3. Η κοινωνική διάσταση του επιχειρήματος	9
A.3. Η θέση του επιχειρήματος στο δημοτικό σχολείο.....	10
A.3.1. Το επιχείρημα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Δημοτικού.....	10
A.3.2. Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο δημοτικό	11
A.4. Η τάση των ατόμων προς την επιχειρηματολογία	11
A.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών	12
B. Πρακτικό Μέρος.....	14
B.1. Μεθοδολογία έρευνας.....	14
B.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	14
B.3. Σχεδιασμός της έρευνας	15
B.4. Ερευνητικός πληθυσμός	15
B.5. Μέσα συλλογής δεδομένων	16
B.6. Παρεμβάσεις	16
B.7. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου – Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	18
B.7.1. Κωδικοποίηση μεταβλητών	18
B.7.2. Έλεγχος αξιοπιστίας	30
B.7.3. Μελέτη ανά περίπτωση της τάσης προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.	30
B.7.4. Περιγραφική στατιστική ανάλυση	34

B.7.5. Συσχετισμός της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας και της τάσης αποφυγής της με την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.	43
B.7.6. Διαφοροποίηση της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας και της τάσης αποφυγής της μεταξύ αρχικής χορήγησης ερωτηματολογίου και επαναχορήγησης στην ομάδα ελέγχου.	44
B.8. Επεξεργασία δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις κλείδες του κριτικού φίλου.	46
B.9. Περιορισμοί της έρευνας	48
B.10 . Αποτίμηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα	48
B.11. Συζήτηση – Προτάσεις	51
Βιβλιογραφία	52
Ελληνόγλωσση	52
Ξενόγλωσση	55
Παράρτημα 1	59
1 ^η Παρέμβαση: Η παραβολή του καλού Σαμαρείτη	59
2 ^η Παρέμβαση: Η παραβολή του Ασώτου Υιού	60
3 ^η Παρέμβαση: Ταξίδι στο άγνωστο	63
4 ^η Παρέμβαση: Το φαρμακείο	66
5 ^η Παρέμβαση: Άκου και πάρε θέση!	69
6 ^η Παρέμβαση: Μίλα για το bullying!	71
7 ^η Παρέμβαση: Ο πύργος της Βαβέλ	73
8 ^η Παρέμβαση: Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό	75
9 ^η Παρέμβαση: Η δική μας αποθήκη	77
10 ^η Παρέμβαση: Φόρα τα γυαλιά σου!	80
11 ^η Παρέμβαση: Οι Τρεις Ιεράρχες	81
12 ^η Παρέμβαση: Τι θα γίνει με τα φυλλάδια;	83
13 ^η Παρέμβαση: Αγαπητό μου ημερολόγιο	85
Παράρτημα 2	88
Παράρτημα 3	92
Παράρτημα 4	93
Παράρτημα 5	101
Παράρτημα 6	106
Παράρτημα 7	107
Παράρτημα 8	109

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν	17
Πίνακας 2. Μεταβλητές φύλου, ομάδας και αναγνωριστικού παιδιού	19
Πίνακας 3. Μεταβλητές ερωτημάτων ερωτηματολογίου	20
Πίνακας 4. Υπολογισμένες μεταβλητές	26
Πίνακας 5. Συντελεστής Cronbach α για τα ερωτήματα της τάσης προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου	30
Πίνακας 6. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Positive_Statements πριν και μετά της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα	35
Πίνακας 7. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Negative_Statements πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα.....	37
Πίνακας 8. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Positive_Statements για την ομάδα ελέγχου στην πρώτη χορήγηση και την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου	39
Πίνακας 9. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Negative_Statements στην πρώτη χορήγηση και την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου	41
Πίνακας 10. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης.....	43
Πίνακας 11. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας.....	43
Πίνακας 12. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης.....	44
Πίνακας 13. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην πειραματική ομάδα.....	44
Πίνακας 14. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου	45
Πίνακας 15. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας στην ομάδα ελέγχου	45
Πίνακας 16. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου	46
Πίνακας 17. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην ομάδα ελέγχου	46

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Η δομή της επιχειρηματολογίας κατά τον Toulmin (προσαρμογή από Liakopoulos, 2000)	7
Γράφημα 2. Μελέτη περίπτωσης της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	31
Γράφημα 3. Μελέτη περίπτωσης της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	32
Γράφημα 4. Μελέτη περίπτωσης της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου	33
Γράφημα 5. Μελέτη περίπτωσης της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου	34
Γράφημα 6. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Positive_Statements πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα.....	36
Γράφημα 7. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Negative_Statements πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα.....	38
Γράφημα 8. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Positive_Statements κατά τη χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου.....	40
Γράφημα 9. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Negative_Statements κατά τη χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου	42
Γράφημα 10. Θηκογράμματα με την απεικόνιση της σαφούς βελτίωσης της πειραματικής ομάδας ως προς την προσέγγιση της επιχειρηματολογίας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου	49
Γράφημα 11. Θηκογράμματα με την απεικόνιση της μείωσης της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.....	49

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία περιγράφει την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης σε δεκαπέντε μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν και κατά πόσο ορισμένες ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατόρθωσαν να αλλάξουν τη στάση των μαθητών απέναντι σε καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση επιχειρημάτων και αν αυξήθηκε η τάση τους να συμμετέχουν και να εμπλέκονται σε παρόμοιες καταστάσεις.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης, μια μικτή προσέγγιση διττού προσανατολισμού ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων βασίστηκε στο πειραματικό σχέδιο ελέγχου *πριν και μετά με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου* (pre-test and post-test control group design), με χορήγηση ερωτηματολογίου με την ομάδα ελέγχου να μην εκτίθεται στο πρόγραμμα παρέμβασης. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και οι κλειδες συμπλήρωσης από τον κριτικό φίλο, λειτουργώντας συμπληρωματικά και επικουρικά στο ερωτηματολόγιο. Με τον τρόπο αυτό, φάνηκε η συνεχής πρόοδος και το αυξανόμενο ενδιαφέρον των παιδιών ως προς τη χρήση του λόγου και την παραγωγή αξιόλογων επιχειρημάτων. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων επέδειξε πως τα άτομα της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν περισσότερη διάθεση να εμπλέκονται σε καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση επιχειρημάτων συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Δράμα, επιχειρηματολογία, επιχειρηματικός λόγος, δημοτικό σχολείο, παραγωγή επιχειρημάτων

Abstract

This diploma thesis presents the implementation of an intervention program to fifteen elementary school pupils. More specifically, it has been investigated if some specially designed Educational Drama activities succeeded in changing students' attitudes towards situations that require the use of arguments and their increasing tendency to participate and engage in similar situations. We used action research, a mixed dual approach to quantitative and qualitative techniques. The collection of quantitative data was based on pre-test and post-test control group design, by providing a questionnaire while the control group did not exposed to the intervention program. For the collection of qualitative data we used the participatory observation and the keys of completion by the critical friend, complementing the results of the questionnaire. In this way, we observed a continuous progress in the children's interest in using speech to make remarkable arguments. The analysis of the quantitative data showed that the subjects of the experimental group were more willing to engage in situations requiring the use of arguments compared to the control group.

Key words: Drama and Performing Arts in Education, Educational Drama, argument, persuading speech, elementary school, production of arguments

Εισαγωγή

Η ικανότητα ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου (Βασιλειάδης, 2012). Τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι καταφεύγουν σε επιχειρήματα όταν διαφωνούν μεταξύ τους (Felton, & Kuhn, 2001) ή όταν πρέπει να υπερασπιστούν τον εαυτό τους διευκρινίζοντας τα λεγόμενά τους, να πείσουν ή να αμυνθούν σε προσπάθειες επηρεασμού από τρίτους (Βασιλειάδης, 2012).

Η επιχειρηματολογία σχετίζεται με τις διανοητικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Kuhn, 1991). Παρακινεί το άτομο να εντοπίσει τις διαφορετικές ιδέες, τις εναλλακτικές λύσεις και να προβεί σε μια ορθή και λογική λύση την οποία μπορεί να υποστηρίξει βασιζόμενο σε ενδείξεις, δεδομένα ή και αποδείξεις (Cho, & Jonassen, 2002). Η ικανότητα των ατόμων να παράγουν πειστικά επιχειρήματα συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στη γενική τους αποτελεσματικότητα (Kline, 1998).

Στη βιβλιογραφία, ο όρος διαθέτει διττή σημασία και αναφέρεται τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα (Kuhn, & Udell, 2003). Η έννοια της διαδικασίας περιλαμβάνει έναν συστηματικό λογικό συλλογισμό που στοχεύει να υποστηρίξει το σωστό ή το λάθος μιας θέσης¹, ενώ το προϊόν, δηλαδή το επιχείρημα, αποτελεί μια λεκτική διατύπωση που κατασκευάζει ένα άτομο με σκοπό τη στήριξη ή την ανατροπή ενός ισχυρισμού (Λουκά, 2009).

Σύγχρονοι θεωρητικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν την επιχειρηματολογία όχι μόνο ως μια ατομική ικανότητα κάποιου να παράγει ένα αξιόλογο επιχείρημα, αλλά πολύ περισσότερο ως μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα ενθαρρύνονται να συζητήσουν, να αντιπαραθέσουν τα επιχειρήματά τους, να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους, να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν τόσο τη δική τους όσο και την αντίθετη άποψη (Felton, & Kuhn, 2001).

Η επιχειρηματολογία θεωρείται μια από τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία και η διδασκαλία του επιχειρηματικού λόγου στο Δημοτικό σχολείο συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κοινωνικοπολιτικής μάθησης του Lev Vygotsky (Εγγλέζου, 2011).

Από την άλλη μεριά, το εκπαιδευτικό δράμα ως διδακτικό εργαλείο και μέθοδος προσφέρεται για την ποιοτική διδασκαλία και κατανόηση των γνωστικών

¹ Sinclair, J., 1995.

αντικειμένων. Επομένως, αξίζει να διερευνηθεί και να διαπιστωθεί η συμβολή του και στην απόκτηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε μαθητές δημοτικού.

A. Θεωρητικό Μέρος

A.1. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ή αλλιώς Εκπαιδευτικό Δράμα), ορίζεται ως *«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). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί στοιχεία του θεάτρου, δανείζεται τους θεατρικούς κώδικες και αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές με σκοπό την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη και την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Παπαϊωάννου, 2016).

Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπως και στο παιχνίδι άλλωστε, τα παιδιά υποδύονται καταστάσεις, ρόλους και ιδέες, δημιουργούν σκηνικά και ξανασυνθέτουν γεγονότα. Προτείνουν λύσεις, απορρίπτουν άλλες που δεν τελεσφόρησαν, ασκούνται και δοκιμάζονται σε νέες, με αποτέλεσμα να ελέγχουν και να αναδιοργανώνουν τον κόσμο (Άλκηστις, 2000).

Σύμφωνα με τον Wooland, μέσω του δράματος ενισχύεται η αυτοέκφραση, προκαλείται η ευαισθησία των ανθρώπων για τους άλλους, προάγεται η αυτογνωσία και προωθείται η συνεργασία και η σύμπραξη. Μας βοηθά να αναγνωρίσουμε κάτι από τη δική μας πραγματικότητα και να την κατανοήσουμε καλύτερα (Wooland, 1999). Το δράμα είναι μια συλλογική και δημιουργική διαδικασία (Κατσέλης, 2010), όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν μέσα από την άμεση εμπειρία (Wessels, 1987).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια καθαρά δημιουργική διαδικασία και για το παιδί και για ολόκληρη την ομάδα. Η εμπειρία αυτή είναι μοναδική και ανεπανάληπτη, αν λάβουμε υπόψη ότι όσες φορές κι αν προκύψει δε θα είναι ποτέ η ίδια. Και δεν μπορεί άλλωστε να είναι, διότι η λύση προβλημάτων που προκύπτει από τα θέματα, την πλοκή και την ομάδα καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα. Αποτελεί μια μορφή ζωής, διότι είναι στην ουσία μια άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ίδιας της ζωής (Άλκηστις, 2000). Πρόκειται επομένως για μια κοινωνική μορφή τέχνης, η οποία εστιάζεται στο πώς οι άνθρωποι

αλληλεπιδρούν με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούνε και πώς συμπεριφέρονται στις μεταξύ τους σχέσεις (Wooland, 1999).

A.1.1. Ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Το Εκπαιδευτικό Δράμα πρωτοεμφανίστηκε στην Αγγλία του 20ου αιώνα, όπου σταδιακά άρχισε να απομακρύνεται από τις θεατρικές σκηνές και να συνδέεται με τους χώρους διδασκαλίας. Ήδη από το 1911 σε σχολεία της Αγγλίας χρησιμοποιείται ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και συνδέθηκε με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης (Τσιάρας, 2014).

Πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορούν να θεωρηθούν οι Harriet Finlay-Jonson με το βιβλίο «Η δραματική μέθοδος διδασκαλίας» και ο Henry Cook, ο οποίος ισχυρίζεται ότι το δραματικό παιχνίδι προάγει τη φαντασία χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές (Τσιάρας, 2014· Adigüzel, 2009).

Το 1944 στην Αγγλία το Δράμα θεωρείται ως κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη καθώς και για την καλλιέργεια της φαντασίας (Άλκηστις, 2000), ενώ 11 χρόνια αργότερα ο Augusto Boal δημιουργεί το «Θέατρο της Αγοράς» ή αλλιώς το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» (Χολέβα, 2002).

Τη δεκαετία του '60 κυρίαρχες μορφές είναι αυτή του Way με το βιβλίο του «Ανάπτυξη μέσα από το Δράμα» και αυτή του Peter Slade, ο οποίος μετονομάζει το θεατρικό παιχνίδι σε «Παιδικό Δράμα» και διακρίνει το Εκπαιδευτικό Δράμα από το θέατρο (Τσιάρας, 2014).

Τη δεκαετία του '70 το Εκπαιδευτικό Δράμα συνδέεται στενά με το όνομα της Dorothy Heathcote, η οποία, επηρεασμένη από το έργο του Vygotsky, χρησιμοποιεί το Δράμα στα παιδιά με σκοπό τα τελευταία να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, ώστε να μπορέσουν να δουν την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Όπως λέει και η ίδια «Για μένα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα έναν μικρόκοσμο συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές» (Heathcote, 2006: 6-13).

Η Cecile O'Neil λίγα χρόνια αργότερα δίνει έμφαση στη διαδικασία του Δράματος (process drama) και παρουσιάζει στους δασκάλους τους τρόπους με τους

οποίους μπορούν να αναλύουν και να οικοδομούν τη διδασκαλία του δράματος. Μετέπειτα ακολούθησαν κι άλλοι εκφραστές, όπως ο Neelands, ο O'Toole και άλλοι (Τσιάρας, 2014).

Στις μέρες μας η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μαθησιακό εργαλείο σε πολλές χώρες σε διάφορες μορφές ανάλογα με την κουλτούρα, τη φιλοσοφία και την ψυχοσύνθεση του κάθε λαού (Αλκηστις, 2000). Αναμφισβήτητα πάντως, βρίσκεται σε μια δυναμική εξέλιξη και έχει αναγνωρισθεί ως μια βασική διαδικασία για την ανθρώπινη εμπειρία και μάθηση (Τσιάρας, 2014).

A.1.2. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στο σχολείο

Στο σχολείο, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά για την πραγμάτωση των μαθησιακών στόχων, καθώς μέσω αυτής προάγεται αποτελεσματικά η αυτενέργεια και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Παπαϊωάννου, 2016).

Όταν εφαρμόζεται στο σχολείο, το εκπαιδευτικό δράμα προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά και συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας (Παπαϊωάννου, 2016), μιας και έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί αποτελεσματικά σε δύο επίπεδα: στο διανοητικό και στο συναισθηματικό (Wooland, 1999). Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, προκειμένου να είναι ικανά να εκφράζουν με πληρότητα και σαφήνεια τις σκέψεις τους και κατά συνέπεια στην ικανοποιητική και αποτελεσματική επικοινωνία τους (McGregor, Tate, & Robinson, 1977). Έχει αποδειχθεί ότι η ενεργητική συμμετοχή στο δράμα μπορεί να κάνει πιο ποιοτική τη μάθηση στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών (Wooland, 1999).

Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση της δραματικής τέχνης στη σχολική τάξη ως μέσο διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και πνευματικά (Moore, 2004). Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το 1948 έχει παρατηρηθεί ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο έκφρασης με σκοπό την ανάπτυξη της τεχνικής του λόγου, προσφέροντας ευκαιρίες για σκόπιμη άσκηση του εκφρασμένου λόγου (Αλκηστις, 2000). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο επιδρούν θετικά όχι μόνο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, αλλά και στην ταχύτητα της σκέψης, στην ευχέρεια του λόγου και στην ευελιξία στη χρήση του (Λενακάκης, Βαρσαμίδου, & Σπαντιδάκης,

2016). Σταδιακά, οι μαθητές που εκτίθενται σε θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές γίνονται πιο ικανοί να κατανοούν τον μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας και να αξιοποιούν τις δυνατότητές της προκειμένου να επιτύχουν ουσιαστικότερη επικοινωνία (Λενακάκης, Βαρσαμίδου, & Σπαντιδάκης, 2016).

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στο δράμα έχει άμεσο αντίκτυπο στον βαθμό κατανόησης. Επομένως, η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, συνδέει τις γνώσεις με εμπειρίες πλούσιες σε συναισθήματα και πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα στην κατανόηση και στη μάθηση και όλα αυτά μέσα από έναν ιδιαίτερα ευφάνταστο, παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο (Moore, 2004).

Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση το παιδί διαθέτει μια πληθώρα από υποθετικούς ρόλους και στάσεις που μπορεί να υποδυθεί εξερευνώντας και εμβαθύνοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχέση του με τους άλλους. Μέσω αυτών, εξετάζει τις ιδέες του και τις στάσεις του, μορφοποιεί τη συμπεριφορά του, εκθέτει τις απόψεις του και εν τέλει επικοινωνεί ουσιαστικότερα με τους γύρω του (Bolton, 1979). Οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές του δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξει μέσα από μια ποικιλία εκφραστικών τρόπων και στυλ εκείνο που είναι το πιο κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση και έτσι να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με δημιουργικό τρόπο (Λενακάκης, Βαρσαμίδου, & Σπαντιδάκης, 2016). Του δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσει με διαφορετικούς τρόπους τον κόσμο, καθώς δοκιμάζει τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων στην πράξη (McGregor, Tate, & Robinson, 1977).

Το δράμα αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής των παιδιών. Έτσι λοιπόν, οφείλουμε να δημιουργούμε ευκαιρίες για τους μαθητές μας, ώστε να είναι σε θέση να φτιάξουν τις δικές τους δραματικές δημιουργίες και όχι να απολαμβάνουν παθητικά δημιουργίες άλλων (Wooland, 1999).

Ήδη από το 1984, σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας του Οντάριο², η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει στο παιδί ευκαιρίες να αναπτύξει μια σειρά από ικανότητες, όπως τη *δεκτικότητα* (να παρατηρεί, να ακούει και να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα από πολλές οπτικές γωνίες), την *κατανόηση* (να κατανοεί αντιλήψεις και ιδέες, να αντιμετωπίζει εξελίξεις, να αποσαφηνίζει σχέσεις) και την *ευρηματικότητα* (να χρησιμοποιεί τη φαντασία του για να προτείνει λύσεις). Ακόμα, την *περιέργεια* (το κίνητρο για να ερευνά τα γεγονότα και τις αιτίες τους), την

² Ontario Ministry of Education, 1984.

εκφραστικότητα (να επικοινωνεί ολόπλευρα εκφράζοντας συναισθήματα και ιδέες τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά) και την *αυτοσυναίσθηση* (να επεξεργάζεται τις σκέψεις και τις πράξεις του). Τέλος, τη *συναίσθηση και τον έλεγχο του σώματος* (να συντονίζει το σώμα του ώστε να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του) και την *επιδεξιότητα στις σχέσεις ομάδων* (να συνεργάζεται, να μοιράζεται ιδέες, να σέβεται τις θέσεις των άλλων).

Καθίσταται επομένως σαφές ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πλέον καινοτόμες προσεγγίσεις στον χώρο της βιωματικής μάθησης, εφόσον πρόκειται για μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που σκοπεύει τόσο στην ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου όσο και στην αφομοίωση της γνώσης (Γραμματάς, 2004· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Όταν οι τεχνικές της βρίσκουν θέση και χώρο σε μια σχολική αίθουσα, δίνουν στους μαθητές κίνητρα για επικοινωνία, επιχειρηματολογία και συζήτηση, εξυπηρετώντας παράλληλα βασικούς γνωστικούς στόχους (Λενακάκης, & Λουλά, 2015).

A.2. Το επιχείρημα και ο επιχειρηματικός λόγος

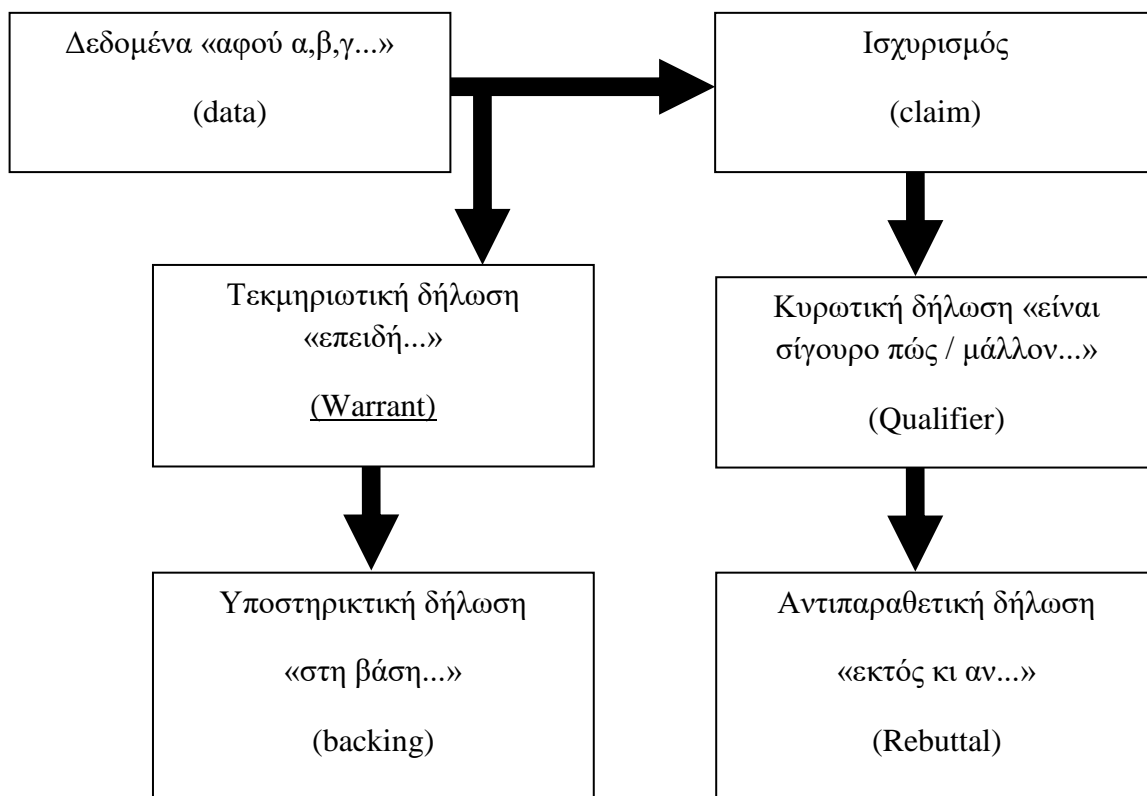
Ο επιχειρηματικός λόγος, δηλαδή το είδος του λόγου που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας αντιπαράθεσης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε κάποιο θέμα, απαιτεί την υποστήριξη μιας προτεινόμενης άποψης με κατάλληλα επιχειρήματα προκειμένου να επιτευχθεί η πειθώ. Πέρα από την κατασκευή του επιχειρήματος και τη χρήση αποδείξεων ή ενδείξεων, η αναγνώριση και η αξιολόγηση της αντίθετης άποψης και η ουσιαστική διαπραγμάτευση με αυτή, ολοκληρώνουν το σύνθετο φαινόμενο του επιχειρηματικού λόγου (Εγγλέζου, 2013).

A.2.1. Ορισμοί

Στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, κυρίαρχη θεωρία και βάση για τις πιο πολλές έρευνες αποτέλεσε αυτή του Stephen Toulmin. Σύμφωνα με τον Toulmin επιχειρηματολογία είναι η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιούνται κάποιοι ισχυρισμοί, οι οποίοι υποστηρίζονται ή αμφισβητούνται με τη χρήση ενδείξεων ή αποδείξεων (Toulmin, 1958). Ο όρος επιχειρηματολογία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αρχικά διαμορφώνει μια άποψη, έπειτα την τεκμηριώνει και τέλος την παρουσιάζει στους άλλους με σκοπό να πεισθούν για την ορθότητά της (Λουκά, 2009).

Στη θεωρία του Toulmin αναγνωρίζονται έξι βασικά δομικά συστατικά του επιχειρηματικού λόγου: (α) τα δεδομένα, δηλαδή τα απτά στοιχεία (μαρτυρίες, γεγονότα, μετρήσεις κτλ) που χρησιμοποιούνται για να θεμελιωθεί ο ισχυρισμός, (β) ο ισχυρισμός, (γ) οι τεκμηριωτικές δηλώσεις που συνδέουν τα δεδομένα με τον συλλογισμό, (δ) οι υποστηρικτικές δηλώσεις, δηλαδή η χρήση άλλων γενικών αποδεκτών συλλογισμών προκειμένου να ενισχυθεί η σύνδεση των δεδομένων με τον ισχυρισμό, (ε) οι κυρωτικές δηλώσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να δείξουν πως ο ομιλητής είναι σίγουρος για την ορθότητα του επιχειρήματός του και (στ) οι αντιπαραθετικές δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στις συνθήκες υπό τις οποίες το επιχείρημα δεν είναι έγκυρο (Λουκά 2009 · Driver, Newton, & Osborne, 2000 · Newton, Driver, & Osborne, 1999).

Παρακάτω απεικονίζεται σχηματικά η θεωρία του Toulmin και τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματικού λόγου:



Γράφημα 1. Η δομή της επιχειρηματολογίας κατά τον Toulmin (προσαρμογή από Liakopoulos, 2000)

A.2.2. Βασικές έννοιες και στόχοι του επιχειρηματικού λόγου

Βασικές έννοιες του επιχειρηματικού λόγου αποτελούν το επιχείρημα και το αντεπιχείρημα. Το πρώτο ορίζεται από το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*³ ως «κάθε λογικός συλλογισμός ή σειρά συλλογισμών ο οποίος παρουσιάζεται για τη στήριξη ή την ανατροπή μιας θέσης και καταλήγει σε αιτιολογημένο συμπέρασμα». Συνεπώς, στο επιχείρημα συμπεριλαμβάνεται μια τοποθέτηση και μια δικαιολόγηση ή αιτία (Εγγλέζου, 2011).

Το αντεπιχείρημα είναι η κατασκευή επιχειρήματος το οποίο προβάλλεται για να αντισταχθεί με το συμπέρασμα του αρχικού επιχειρήματος (Kuhn, & Udell, 2003). Σχετική με την έννοια του αντεπιχειρήματος είναι και η έννοια της ανασκευής⁴, η οποία επιτυγχάνεται με την απόδειξη της αντίθετης άποψης ή με την ανατροπή των προτάσεων στις οποίες στηριζόταν το αρχικό επιχείρημα (Εγγλέζου, 2011).

Σύμφωνα με τον Walton (1989) σε έναν διάλογο στον οποίο ανταλλάσσονται επιχειρήματα υπάρχουν δύο κύριοι στόχοι. Ο πρώτος είναι να κάνουμε τον αντίπαλο να συμφωνήσει και να παραδεχτεί ότι ισχύουν κάποιες προϋποθέσεις. Μόλις έχουμε εξασφαλίσει αυτή του τη συμφωνία, τότε μπορούμε να κατασκευάσουμε το επιχείρημά μας και να το στηρίξουμε πάνω σε αυτές. Δεύτερος στόχος είναι να υπονομεύσουμε τη θέση του αντιπάλου αναγνωρίζοντας και προκαλώντας αδυναμίες στην επιχειρηματολογία του. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι προκειμένου να κατασκευάσει κανείς ένα αποτελεσματικό επιχείρημα, οφείλει πρώτα να κατανοήσει σε βάθος, να επεξεργαστεί και να χρησιμοποιήσει τα επιχειρήματα του αντιπάλου (Kuhn, & Udell, 2003).

Ο ίδιος ερευνητής μάλιστα διέκρινε επτά καταστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η επιχειρηματολογία: (α) τη διαφωνία ή φιλονικία, (β) τη συζήτηση με σκοπό να κερδίσει κάποιος την εύνοια του ακροατηρίου, (γ) τη συζήτηση με σκοπό την επίτευξη της πειθούς, (δ) τη διερεύνηση με σκοπό να αποδειχθεί μια θέση ή μια άποψη, (ε) την αναζήτηση πληροφοριών για κάποιο ζήτημα, (στ) τη διερεύνηση με σκοπό τη λήψη μέτρων και (ζ) την παιδαγωγική ή εκπαιδευτική επιχειρηματολογία που αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων (Walton, 1989). Από όλα τα παραπάνω καθίσταται προφανές ότι η επιχειρηματολογία χρησιμοποιείται σε όλες τις εκφάνσεις

³ Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (β' έκδοση), Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας σ. 662.

⁴ Σύμφωνα με τον Chartrand (1993) ανασκευή είναι «ο συλλογισμός ο οποίος τείνει να ανατρέψει το συμπέρασμα ενός αντιπάλου με αφορμή ένα επιχείρημα ικανό να υπονομεύσει κάποια από τα δικά του».

της καθημερινής ζωής και αποτελεί μια από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων (Βασιλειάδης, 2012).

A.2.3. Η κοινωνική διάσταση του επιχειρήματος

Στη βιβλιογραφία συναντάμε την επιχειρηματολογία τόσο ως μια εσωτερική νοητική διεργασία του ατόμου όσο και ως μια κοινωνική διαλεκτική λειτουργία (Λουκά, 2009). Ωστόσο, δεν είναι τυχαίο που οι περισσότερες έρευνες στον χώρο τονίζουν την κοινωνική διάσταση της επιχειρηματολογίας.

Οι ερευνήτριες Kuhn και Udell κάνοντας έρευνες σε εφήβους υπογραμμίζουν πως ο συνεργατικός διάλογος είναι ο καταλληλότερος τρόπος για την ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας. Επισημαίνουν μάλιστα πως αρχίζοντας με τον Vygotsky (1981) όλο και περισσότεροι συγγραφείς αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο για την προώθηση πιο ανεπτυγμένων μορφών τεκμηρίωσης και επιχειρηματολογίας (Kuhn, & Udell, 2003).

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Felton και Kuhn (2001), η επιχειρηματολογία ορίζεται ως η κοινωνική δραστηριότητα κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα προχωρούν στη διατύπωση και σύγκριση επιχειρημάτων προκειμένου να υποστηρίξουν μια θέση (Willard, 1983). Στην ίδια έρευνα τονίζεται ότι θα πρέπει η επιχειρηματολογία να θεωρείται ως μια δραστηριότητα κατά την οποία το άτομο αλληλεπιδρά με τους άλλους, παρά ως ένα προϊόν μιας εσωτερικής γνωστικής διεργασίας ενός ατόμου. Εξάλλου, συμβαίνει συχνά πολλά επιχειρήματα να είναι αρχικώς ημιτελή και τελειοποιούνται καθώς ο ομιλητής απευθύνεται στο ακροατήριο ή καθώς προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις από τον αντίπαλό του. Οι ερευνητές αναφέρουν επίσης πως τα άτομα ίσως να μην ασχολούνταν με επιχειρήματα, αν δε χρειαζόταν πολλές φορές να δικαιολογήσουν σε τρίτους τις θέσεις τους ή να πείσουν το ακροατήριό τους (Felton, & Kuhn, 2001).

Ας μην παραβλέπουμε και το γεγονός ότι στα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου, η επιχειρηματολογία αντιμετωπίζεται ως μια βασική δεξιότητα επικοινωνίας, η οποία αναπτύσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο συζήτησης, διαλόγου και αντιπαράθεσης μέσα από τη διατύπωση συλλογισμών, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να πείθουν τους συμμαθητές τους (Εγγλέζου, 2016).

A.3. Η θέση του επιχειρήματος στο δημοτικό σχολείο

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να κατασκευάζουν επιχειρήματα και να κατανοούν τη δομή και τις λειτουργίες τους (Kuhn, & Udell, 2003). Έρευνες έχουν δείξει πως οι δεξιότητες επιχειρηματολογίας των παιδιών αναπτύσσονται όταν βρεθούν σε περιβάλλον κριτικού διαλόγου (Felton, & Kuhn, 2001) και μάλιστα οι διαφορές ανάμεσα στην επιχειρηματολογία των παιδιών και σε αυτή των ενηλίκων οφείλονται μόνο στη διαφορετική γνωστική βάση και όχι στην ικανότητα αυτή καθαυτή επαρκούς επιχειρηματολογίας (Stein, & Miller, 1991).

A.3.1. Το επιχείρημα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Δημοτικού

Σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών⁵ για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο, τα παιδιά ήδη από τη Γ' τάξη πρέπει να είναι σε θέση να «εξηγούν και να επιχειρηματολογούν με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση». Στόχος για τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης είναι επίσης να *«αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τις διαθέσεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα» του ομιλητή ή του συγγραφέα*. Στα ίδια προγράμματα σπουδών, όσον αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας επισημαίνεται ότι οι μαθητές πρέπει να μπορούν *«να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει»* και ως ενδεικτική δραστηριότητα για την επίτευξη του στόχου αυτού προτείνεται η *«διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για τα λογοτεχνικά κείμενα»*.

Είναι λοιπόν φανερό, ότι η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας έχει θέση στο δημοτικό σχολείο και μάλιστα μέσω της διατύπωσης επαγωγικών και παραγωγικών συλλογισμών (δηλαδή μορφών επιχειρημάτων) σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Εγγλέζου, 2016). Ακόμα, τονίζει την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, προωθεί τον γλωσσικό γραμματισμό και την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας. Επομένως, δε θα ήταν αβάσιμο να ισχυριστεί κανείς ότι η επιχειρηματολογία ανήκει στις δεξιότητες ζωής (life skills) (Εγγλέζου, 2016).

⁵ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003α'), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

A.3.2. Η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας στο δημοτικό

Η ένταξη της επιχειρηματολογίας στα σχολικά προγράμματα και μάλιστα από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού υπαγορεύει έναν συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Εξάλλου, η επιχειρηματολογία είναι ένα αντικείμενο πρωτεύουσας σημασίας για την εκπαίδευση, διότι προωθεί τον ανασχηματισμό, την αποσαφήνιση και την αλλαγή ιδεών, την προσωπική ανάπτυξη, τη δημιουργία ταυτότητας και άλλες δυναμικές πτυχές της μάθησης (Andrews, 2005).

Σύμφωνα με την Εγγλέζου (2011), προτείνεται η χρήση της ρητορικής δομής⁶ της επιχειρηματολογίας με έμφαση στον επικοινωνιακό της χαρακτήρα και στις διαλογικές πρακτικές «μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον». Η διαδικασία της ανεύρεσης και κατασκευής επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και ανασκευών ενδυναμώνει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η αναγνώριση των αντίθετων απόψεων και η ουσιαστική διαπραγμάτευση μαζί τους διαμορφώνει ένα κλίμα αποδοχής και αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

A.4. Η τάση των ατόμων προς την επιχειρηματολογία

Οι Infante και Rancer σε έρευνά τους το 1982 υπέδειξαν ότι τα άτομα διαφέρουν ως προς την τάση που παρουσιάζουν να εμπλέκονται ή να αποφεύγουν καταστάσεις που απαιτούν από μέρους τους την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας (Infante, & Rancer, 1982). Συνεπώς, η συνολική τάση προς την επιχειρηματολογία αποτελεί τη συνισταμένη αφενός της επιθυμίας των ατόμων να επιχειρηματολογήσουν και αφετέρου της επιδίωξής τους να αποφύγουν μια τέτοια κατάσταση, επειδή ενδέχεται να τους προκαλεί άγχος ή ντροπή (Infante, & Rancer, 1982).

Σύμφωνα με τους ανωτέρω ερευνητές τα άτομα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: αφενός σε αυτά που επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε καταστάσεις που απαιτούν επιχειρηματολογία, πιθανώς ίσως επειδή αποκομίζουν κάποιο είδος ευχαρίστησης από τη διαδικασία αυτή και αφετέρου σε αυτά που αποφεύγουν να επιχειρηματολογήσουν ή αισθάνονται δυσάρεστα όταν αναγκάζονται να το κάνουν (Λουκά, 2009).

⁶ Η ρητορική δομή της επιχειρηματολογίας προϋποθέτει την «εύρεση» κατάλληλων προκείμενων προτάσεων και επιτυχών «λεκτικών τεχνικών» (Εγγλέζου, 2013).

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί αν και κατά πόσο ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να μεταβάλουν το χαρακτηριστικό αυτό της τάσης των ατόμων για επιχειρηματολογία σε παιδιά σχολικής ηλικίας, των οποίων τέτοιου είδους χαρακτηριστικά πιθανόν να μην είναι ακόμα πλήρως παγιωμένα.

A.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι εφόσον η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποκτά όλο και πιο σημαντική θέση και υπόσταση, είναι εύλογο να υπάρχει μια πληθώρα από έρευνες που αποδεικνύουν την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά της ως διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα της Γλώσσας ή ακόμα και των Φυσικών επιστημών.

Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες σχετικές με τη διδασκαλία των επιχειρημάτων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας είναι πιο περιορισμένες. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε κάποιες από αυτές θεωρώντας πως είναι σημαντικές και αντιπροσωπευτικές στην παρούσα φάση. Στο τέλος, θα αναφερθούμε σε δύο πολύ πρόσφατες έρευνες που έγιναν σε ελληνικά δημοτικά σχολεία. Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων των δύο αυτών ερευνών στάθηκε το έναυσμα για τη σύλληψη και τη σχεδίαση της δικιάς μας εργασίας.

Στην Αμερική οι ερευνητές Felton και Kuhn μελετούν τις στρατηγικές επιχειρηματολογίας που χρησιμοποιούν οι έφηβοι σε καταστάσεις αντιπαράθεσης και ισχυρίζονται ότι σε πολλές περιπτώσεις αυτές υπολείπονται από τις στρατηγικές που ακολουθούν οι ενήλικοι. Οι τελευταίοι χρησιμοποιούν προηγμένες στρατηγικές λόγου πιο σταθερά, πιο συχνά και πιο ευέλικτα (Felton, & Kuhn, 2001·Felton, 2004).

Δύο χρόνια αργότερα η ίδια ερευνήτρια D. Kuhn σε έρευνά της υπέδειξε ότι οι δεξιότητες επιχειρηματολογίας σε εφήβους 13-14 χρονών αναπτύσσονται καλύτερα μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες αντιπαράθεσης σε ζευγάρια (Kuhn, & Udell, 2003).

Το 2004 ο Felton μελέτησε ξανά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας σε εφήβους 17-18 ετών υποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, τόσο του διαλόγου όσο και του από κοινού προβληματισμού σε ζευγάρια πάνω στα όσα ειπώθηκαν κατά τον διάλογο (Felton, 2004).

Στην Κύπρο, ο Παναγιώτης Λουκά έκανε μια έρευνα στην οποία εξέτασε τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας των φοιτητών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνά του, η τάση για επιχειρηματολογία είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό που δε φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να επιχειρηματολογήσει (Λουκά, 2009).

Στην ίδια χώρα, ο Γιάννης Βασιλειάδης μέσω της χαρτογράφησης επιχειρημάτων, μελέτησε την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Στην έρευνά του φάνηκε η αδυναμία της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας να καλλιεργήσει αποτελεσματικά δεξιότητες επιχειρηματολογίας στους μικρούς μαθητές και κατασκευάστηκε ειδικό λογισμικό για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (Βασιλειάδης, 2014).

Στην Ελλάδα πολύ σημαντική είναι η έρευνα της Θεοδώρας Παπαϊωάννου, σύμφωνα με την οποία η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του κουκλοθέατρου ως εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας βοήθησε τους μαθητές στη γλωσσική ανάπτυξη, στην πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Παπαϊωάννου, 2016).

Παράλληλα, έρευνα της Φωτεινής Εγγλέζου το 2011, έδειξε τη δυνατότητα βελτίωσης της ικανότητας επιχειρηματολογικής γραφής 25 μαθητών της Ε΄ Δημοτικού με τη χρήση διαμεσολαβητικών μορφών καθοδήγησης (Εγγλέζου, 2011). Η τελευταία, ούσα ερευνήτρια και δασκάλα, χρησιμοποιεί στις παρεμβάσεις της, μεταξύ άλλων, και παιχνίδια και τεχνικές παρμένες από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, όπως παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις, προκειμένου να διδάξει στους μαθητές της την επιχειρηματολογική γραφή.

Επομένως, έχει ήδη διαπιστωθεί ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία συνδέεται άμεσα και έχει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της γλώσσας. Επιπρόσθετα, οι τεχνικές της έχουν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής. Έτσι, θεωρήθηκε δόκιμο και ενδιαφέρον να μελετηθεί αν ένα πρόγραμμα 13 παρεμβάσεων αμιγώς Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα μπορούσε να βελτιώσει την τάση των μαθητών του δημοτικού σχολείου να υπερασπιστούν τη γνώμη τους και να επιχειρηματολογήσουν επαρκώς υπέρ μιας άποψης.

B. Πρακτικό Μέρος

B.1. Μεθοδολογία έρευνας

Για την παρούσα έρευνα προτιμήθηκε μια μικτή προσέγγιση διττού προσανατολισμού ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών, η συμπληρωματικότητα των οποίων εξασφαλίζει από τη μια ορισμένα μετρήσιμα αποτελέσματα, και από την άλλη ευελιξία στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Mertler, 2012).

Μια ερευνητική στρατηγική που έρχεται σε συμφωνία με τις μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις είναι η έρευνα δράσης (action research) (Creswell, 2005). Η τελευταία επί της ουσίας διευκολύνει τη διερεύνηση προβλημάτων στον εργασιακό χώρο και συντελεί στη δημιουργία νέας γνώσης (Σπανάκη, & Σιμιτζή, 2015), η οποία στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο των προβλημάτων αυτών. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι ότι ο ερευνητής αποτελεί μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, με στόχο την παρατήρηση και την ανάλυση των κοινωνικών αλλαγών (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2010).

Ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού – ερευνητή σε συνδυασμό με τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία με στόχο την απάντηση σε αυθεντικά προβλήματα αποτελούν τα βασικότερα σημεία της έρευνας δράσης (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 2010).

B.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση της εφαρμογής τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία του επιχειρηματικού λόγου και η εξέταση των αποτελεσμάτων που καταγράφονται από την εφαρμογή αυτή ως προς τη βελτίωση της τάσης προς την επιχειρηματολογία σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού.

Η έρευνά μας βασίστηκε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να αλλάξει τη στάση των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού προς την επιχειρηματολογία;
2. Μπορεί η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να βελτιώσει την τάση των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού προς την επιχειρηματολογία;

3. Μπορεί η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να μειώσει την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού;

B.3. Σχεδιασμός της έρευνας

Για το σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας προτιμήθηκε η μικτή ερευνητική μέθοδος, η οποία από τη μια πλευρά δίνει έμφαση στα υποκείμενα της έρευνας με την ποιοτική προσέγγιση, και από την άλλη παρέχει την αντικειμενική επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων μέσω της ποσοτικής προσέγγισης.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε το πειραματικό σχέδιο ελέγχου *πριν και μετά με πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου* (pre-test and post-test control group design), με την ομάδα ελέγχου να μη συμμετέχει στο πρόγραμμα παρέμβασης (Mertler, 2012). Η μέθοδος αυτή, με δεδομένα τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της έρευνας δράσης και σε συνδυασμό με τη βολική δειγματοληψία, δεν μπορεί βεβαίως να δώσει γενικεύσιμα αποτελέσματα, αλλά είναι δυνατόν να παράσχει μια περιγραφή των όσων συμβαίνουν στην περίπτωση στην οποία εφαρμόζεται (Mertler, 2012).

Για να προχωρήσουμε στον σωστό σχεδιασμό των παρεμβάσεων του προγράμματός μας, δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών για άσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως αυτές της ορθής έκφρασης της γνώμης, της διαλογικής αντιπαράθεσης και της κατασκευής επιχειρημάτων. Ακόμα, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία, τα εργαλεία και οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ώστε κάθε παρέμβαση να είναι άρτια.

B.4. Ερευνητικός πληθυσμός

Για τη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς η γράφουσα ήδη εργάζεται σε σχολείο και επιθυμούσε να διεξάγει την έρευνα και να πραγματοποιήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα στους μαθητές της. Επομένως, ο ερευνητικός πληθυσμός αποτελείται από 31 μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου των Εκπαιδευτηρίων Μπουγά στην Καλαμάτα, εκ των οποίων οι 16 (τμήμα E1) αποτελούν την ομάδα ελέγχου και οι υπόλοιποι 15 (τμήμα E2) την πειραματική ομάδα.

B.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής:

1. συμμετοχική παρατήρηση
2. κλείδες παρατήρησης του κριτικού φίλου
3. η κλίμακα Τάσης Επιχειρηματολογίας των Infante και Rancer (1982) έπειτα από διασκευή της για καλύτερη κατανόησή της από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλιακής ομάδας⁷

B.6. Παρεμβάσεις

Για την υλοποίηση της έρευνας σχεδιάστηκαν 13 παρεμβάσεις Εκπαιδευτικού Δράματος διάρκειας μιας διδακτικής ώρας η καθεμιά.⁸ Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν εντός σχολικού ωραρίου, μια φορά ανά 15 ημέρες και διήρκεσαν έξι μήνες συνολικά.

Κάθε παρέμβαση είχε την εξής δομή:

- 10 λεπτά δραστηριότητα ενεργοποίησης ή συγκέντρωσης
- 25 λεπτά δραστηριότητες βασισμένες σε τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση
- 10 λεπτά για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες από τις παρεμβάσεις ήταν σύμφωνες με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στη συγκεκριμένη τάξη και ακολουθούσαν την ύλη των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να μη μένουν πίσω στα μαθήματα. Έτσι, από το σύνολο των δεκατριών παρεμβάσεων, τέσσερις εντάσσονταν στο μάθημα των θρησκευτικών, τέσσερις στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, τέσσερις στο μάθημα της έκθεσης και μια στο μάθημα της θεατρικής αγωγής. Όλες όμως ήταν έτσι σχεδιασμένες, ώστε να προάγουν τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας των μαθητών.

⁷ Για την καλύτερη κατανόηση της κλίμακας Τάσης της επιχειρηματολογίας των Infante και Rancer προηγήθηκε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος στάθμισή της σε παιδιά της Ε΄ τάξης, από όπου προέκυψαν ορισμένες αλλαγές στη διατύπωση και διευκρινήσεις των όρων, ώστε το ερωτηματολόγιο να μπορεί να απαντηθεί από μαθητές Δημοτικού.

⁸ Πρέπει να σημειωθεί ότι για κάποιες από τις παρεμβάσεις χρειάστηκε περισσότερος χρόνος για να υλοποιηθούν, όπως για παράδειγμα η παρέμβαση με αριθμό 5, η οποία πήρε δύο ώρες για να ολοκληρωθεί ή η παρέμβαση με τον αριθμό 8, η οποία χρειάστηκε παραπάνω από δύο ώρες.

Συνοπτικά, μπορούμε να δούμε τους τίτλους των παρεμβάσεων, το γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) στο οποίο εντάσσονται καθώς και τις τεχνικές της ΔΤΕ που χρησιμοποιήθηκαν.⁹

Πίνακας 1. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν

α/α	Τίτλος Παρέμβασης	Γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εντάσσεται / θέμα	Τεχνικές ΔΤΕ που χρησιμοποιήθηκαν
1.	Η παραβολή του καλού Σαμαρείτη	Θρησκευτικά (βοήθεια, ανθρωπιά)	διάδρομος της συνείδησης, παγωμένες εικόνες
2.	Η παραβολή του Ασώτου Υιού	Θρησκευτικά (έπαρση, εγωισμός, ζήλια)	παγωμένες εικόνες, διάδρομος της συνείδησης, συναισθήματα στο πάτωμα, γραφή υπό ρόλο, ομαδικός ρόλος
3.	Ταξίδι στο άγνωστο	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (επιθυμίες και ανάγκες)	αφήγηση με ταυτόχρονη αναπαράσταση (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός), δάσκαλος σε ρόλο, ομαδικό κολλάζ
4.	Το φαρμακείο	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ηθικά διλλήματα)	θέατρο φόρουμ, παίρνω θέση στον χώρο
5.	Άκου και πάρε θέση	Έκθεση (σχέσεις των δύο φύλων)	παίρνω θέση στον χώρο, δραματοποίηση
6.	Μίλα για το bullying!	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (σχολικός εκφοβισμός)	παγωμένες εικόνες, δάσκαλος σε ρόλο, τηλεοπτική εκπομπή
7.	Ο πύργος της Βαβέλ	Θρησκευτικά (έπαρση, έλλειψη επικοινωνίας – συνεννόησης)	δάσκαλος σε ρόλο, ιδεοθύελλα, διάδρομος της συνείδησης, ομαδική ζωγραφική
8.	Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό	Έκθεση (ρατσισμός, φιλία)	δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων

⁹ Η αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων βρίσκεται στο Παράρτημα 1.

9.	Η δική μας αποθήκη	Θεατρική Αγωγή	ομαδική ζωγραφική, ανακριτική καρτέκλα
10.	Φόρα τα γυαλιά σου!	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	προσωπικά υπάρχοντα, ατομική γραφή
11.	Οι τρεις ιεράρχες	Θρησκευτικά (αξία μόρφωσης, εκπαίδευση)	ανακριτική καρτέκλα, παίρνω θέση στον χώρο
12.	Τι θα γίνει με τα φυλλάδια;	Έκθεση (διαλογική αντιπαράθεση)	παιχνίδι ρόλων
13.	Αγαπητό ημερολόγιο	Έκθεση (επικριτική στάση, ενσυναίσθηση)	προσωπικά υπάρχοντα, παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, ραδιοφωνική εκπομπή

B.7. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου – Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την επεξεργασία των δεδομένων του ημερολογίου της δασκάλας – ερευνήτριας και από τις κλειδες παρατήρησης του κριτικού φίλου, προέκυψε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο πρόγραμμα και δοκίμασαν τις δυνάμεις τους στην παραγωγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων.

Αρκετοί μαθητές της πειραματικής ομάδας μέσα από δραστηριότητες Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ξεπέρασαν τη δειλία τους, εκτέθηκαν μπροστά στους συμμαθητές τους και υποστήριξαν την άποψή τους με επιχειρήματα. Επιπλέον, μαθητές οι οποίοι είχαν απαντήσει στην κλίμακα ότι μάλλον αποφεύγουν συζητήσεις οι οποίες απαιτούν την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας από μέρους τους, συμμετείχαν εν τέλει σε τέτοιες συζητήσεις ενεργά μέσα στην τάξη.

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Παρακάτω περιγράφεται εκτενώς η στατιστική ανάλυση που ακολούθηθηκε.

B.7.1. Κωδικοποίηση μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν δύο αρχεία δεδομένων στο SPSS, ένα για την πειραματική ομάδα (Data_Experimental_Group.sav) και ένα για την ομάδα ελέγχου

(Data_Check_Group.sav). Οι ίδιες μεταβλητές ορίστηκαν και στα δύο αρχεία δεδομένων.

Το αρχείο δεδομένων της πειραματικής ομάδας (Data_Experimental_Group.sav) περιλαμβάνει ένα σύνολο 27 περιπτώσεων (cases) και ένα σύνολο 25 μεταβλητών (variables). Οι 14 από τις 27 περιπτώσεις, αντιστοιχούν στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου πριν την έκθεσή τους στο χειρισμό (εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης), ενώ οι άλλες 13 περιπτώσεις, αντιστοιχούν στα ίδια παιδιά (με εξαίρεση ένα που απουσίαζε) που απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο, μετά την έκθεσή τους στο χειρισμό και μετά την πάροδο ενός εξαμήνου.

Το αρχείο δεδομένων της ομάδας ελέγχου (Data_Check_Group.sav) περιλαμβάνει ένα σύνολο 24 περιπτώσεων (cases) και ένα σύνολο 25 μεταβλητών (variables). Η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει τα παιδιά που δεν εκτέθηκαν στο χειρισμό (εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης). Οι 11 από τις 24 περιπτώσεις, αντιστοιχούν στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου στην αρχή του εξαμήνου, ενώ οι άλλες 13 περιπτώσεις, αντιστοιχούν στα ίδια παιδιά (και δύο επιπλέον παιδιά) που απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο στο τέλος του εξαμήνου.

Το σύνολο των 25 μεταβλητών που ορίστηκαν και στα δύο αρχεία δεδομένων, περιλαμβάνει τρεις ποιοτικές μεταβλητές (φύλο, ομάδα, αναγνωριστικό παιδιού), είκοσι μεταβλητές διάταξης, που αντιστοιχούν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, και δύο υπολογισμένες μεταβλητές (computed variables). Στους πίνακες που ακολουθούν περιγράφονται αναλυτικά οι τρεις ομάδες μεταβλητών:

Πίνακας 2. Μεταβλητές φύλου, ομάδας και αναγνωριστικού παιδιού

Όνομα μεταβλητής	Περιγραφή
Φύλο	Ποιοτική (μη διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στο φύλο. <i>Τιμές:</i> 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα
Id	Ποιοτική (μη διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στο αναγνωριστικό του παιδιού που συμμετείχε στην έρευνα
Ομάδα	Ποιοτική (μη διατάξιμη) μεταβλητή που κατηγοριοποιεί τα παιδιά σε δύο ομάδες, εκείνα που συμμετείχαν στην έρευνα

	<p>στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου και εκείνα που συμμετείχαν στην έρευνα στην επαναχορήγηση.</p> <p><u>Τιμές:</u></p> <p>1= Πρώτη χορήγηση, 2= Επαναχορήγηση</p>
--	---

Πίνακας 3. Μεταβλητές ερωτημάτων ερωτηματολογίου

Όνομα μεταβλητής	Περιγραφή
S1	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 1 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Όταν συζητώ με ένα άτομο χρησιμοποιώντας επιχειρήματα αντίθετα με την άποψή του, ανησυχώ ότι θα σχηματίσει αρνητική άποψη για μένα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S2	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 2 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Όταν συμμετέχω σε συζητήσεις με επιχειρήματα νιώθω ότι γίνομαι πιο έξυπνος.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S3	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 3 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Μου αρέσει να αποφεύγω συζητήσεις που απαιτούν επιχειρηματολογία.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p>

	1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα
S4	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 4 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Είμαι ενεργητικός /-ή και ενθουσιώδης όταν συμμετέχω σε συζητήσεις και λέω τα επιχειρήματά μου.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S5	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 5 του ερωτηματολογίου:</p> <p>Ολοκληρώνεται μια συζήτηση στην οποία επιχειρηματολογούσα και υπόσχομαι στον εαυτό μου πως δε αναμιχθώ ξανά σε παρόμοια συζήτηση.</p> <p>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S6	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 6 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Κατά την άποψή μου, μια συζήτηση στην οποία ανταλλάσσονται επιχειρήματα δημιουργεί πολλά προβλήματα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S7	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 7 του ερωτηματολογίου:</p>

	<p><i>Νιώθω ευχάριστα και καλά κάθε φορά που κερδίζω σε κάποιο σημείο μιας συζήτησης όπου ανταλλάσσονται επιχειρήματα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S8	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 8 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Όταν σταματήσει μια συζήτηση με επιχειρήματα με ένα άτομο, νιώθω αναστατωμένος /-η και εκνευρισμένος /-η.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S9	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 9 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα, μου αρέσει να έχω ένα καλό επιχείρημα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S10	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 10 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Αισθάνομαι άβολα και ντρέπομαι να πω τα επιχειρήματά μου σε κάποιον μεγαλύτερο, για παράδειγμα στον διευθυντή του σχολείου.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει</p>

	<p>περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S11	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 11 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Μου αρέσει να υποστηρίζω την άποψή μου για ένα συγκεκριμένο θέμα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S12	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 12 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Προτιμώ να σταματάω μια συζήτηση όταν καταλαβαίνω πως πρέπει να πω επιχειρήματα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S13	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 13 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Μου αρέσει να επιχειρηματολογώ για ένα θέμα για το οποίο υπάρχουν πολλές απόψεις.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S14	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 14 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Όταν ένας φίλος μου έχει διαφορετική άποψη με εμένα συνήθως τον αποφεύγω και δεν τον κάνω πολλή παρέα.</i></p>

	<p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S15	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 15 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Θεωρώ πως μια συζήτηση με επιχειρήματα είναι καλή άσκηση για το μυαλό μου.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα</p>
S16	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 16 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Είναι δύσκολο να σκεφτώ τα κατάλληλα επιχειρήματα για να υποστηρίξω την άποψή μου.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S17	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 17 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Συμμετέχω σε μια συζήτηση και επιχειρηματολογώ. Όταν τελειώνει, νιώθω χαρούμενος και ικανοποιημένος.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S18	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 18 του ερωτηματολογίου:</p>

	<p><i>Τα πηγαίνω καλά σε συζητήσεις που χρειάζονται επιχειρήματα.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S19	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 19 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Αποφεύγω να λέω την άποψή μου όταν πιστεύω ότι οι άλλοι μάλλον θα διαφωνήσουν μαζί μου.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>
S20	<p>Ποιοτική (διατάξιμη) μεταβλητή που αντιστοιχεί στην πρόταση-δήλωση 20 του ερωτηματολογίου:</p> <p><i>Συμμετέχω σε μια συζήτηση και καταλαβαίνω πως θα πρέπει να πω επιχειρήματα. Νιώθω ενθουσιασμένος /-η γι' αυτό.</i></p> <p><u>Τιμές απαντήσεων (κλίμακα Likert με 5 τιμές):</u></p> <p>1= Ισχύει σχεδόν ποτέ, 2= Ισχύει σπάνια, 3= Ισχύει περιστασιακά (πού και πού), 4= Ισχύει συχνά, 5= Ισχύει σχεδόν πάντα</p>

Πίνακας 4. Υπολογισμένες μεταβλητές

<i>Υπολογισμένες Μεταβλητές (Computed Variables)</i>	<i>Παράγοντες (Factors)</i>	<i>Πλήθος Αντικειμένων n (No. of items)</i>	<i>Εύρος τιμών</i>
Sum_Positive_Statements	<p>- S2 (Όταν συμμετέχω σε συζητήσεις με επιχειρήματα νιώθω ότι γίνομαι πιο έξυπνος.)</p> <p>-S4 (Είμαι ενεργητικός /-ή και ενθουσιώδης όταν συμμετέχω σε συζητήσεις και λέω τα επιχειρήματά μου.)</p> <p>-S7 (Νιώθω ευχάριστα και καλά κάθε φορά που κερδίζω σε κάποιο σημείο μιας συζήτησης όπου ανταλλάσσονται επιχειρήματα.)</p> <p>-S9 (Όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα, μου αρέσει να έχω ένα καλό επιχείρημα.</p> <p>-S11 (Μου αρέσει να υποστηρίζω την άποψή μου για ένα συγκεκριμένο θέμα.)</p>	10	10-50

	<p>-S13 (Μου αρέσει να επιχειρηματολογώ για ένα θέμα για το οποίο υπάρχουν πολλές απόψεις.)</p> <p>-S15 (Θεωρώ πως μια συζήτηση με επιχειρήματα είναι καλή άσκηση για το μυαλό μου.)</p> <p>-S17 (Συμμετέχω σε μια συζήτηση και επιχειρηματολογώ. Όταν τελειώνει, νιώθω χαρούμενος και ικανοποιημένος.)</p> <p>-S18 (Τα πηγαίνω καλά σε συζητήσεις που χρειάζονται επιχειρήματα.)</p> <p>-S20 (Συμμετέχω σε μια συζήτηση και καταλαβαίνω πως θα πρέπει να πω επιχειρήματα. Νιώθω ενθουσιασμένος /-η γι' αυτό.)</p>		
Sum_Negative_Statements	-S1 (Όταν συζητώ με ένα άτομο χρησιμοποιώντας επιχειρήματα αντίθετα με την άποψή του, ανησυχώ ότι θα σχηματίσει αρνητική άποψη για μένα.)	10	5-50

	<p>-S3 (Μου αρέσει να αποφεύγω συζητήσεις που απαιτούν επιχειρηματολογία.)</p> <p>-S5 (Ολοκληρώνεται μια συζήτηση στην οποία επιχειρηματολογούσα και υπόσχομαι στον εαυτό μου πως δε αναμιχθώ ξανά σε παρόμοια συζήτηση.</p> <p>-S6 (Κατά την άποψή μου, μια συζήτηση στην οποία ανταλλάσσονται επιχειρήματα δημιουργεί πολλά προβλήματα.)</p> <p>-S8 (Όταν σταματήσει μια συζήτηση με επιχειρήματα με ένα άτομο, νιώθω αναστατωμένος /-η και εκνευρισμένος /-η.)</p> <p>- S10 (Αισθάνομαι άβολα και ντρέπομαι να πω τα επιχειρήματά μου σε κάποιον μεγαλύτερο, για παράδειγμα στον διευθυντή του σχολείου.)</p> <p>- S12 (Προτιμώ να σταματάω μια συζήτηση όταν καταλαβαίνω πως πρέπει να πω</p>		
--	---	--	--

	<p><i>επιχειρήματα.)</i></p> <p><i>-S14 (Όταν ένας φίλος μου έχει διαφορετική άποψη με εμένα συνήθως τον αποφεύγω και δεν τον κάνω πολλή παρέα.)</i></p> <p><i>-S16 (Είναι δύσκολο να σκεφτώ τα κατάλληλα επιχειρήματα για να υποστηρίξω την άποψή μου.)</i></p> <p><i>-S19 (Αποφεύγω να λέω την άποψή μου όταν πιστεύω ότι οι άλλοι μάλλον θα διαφωνήσουν μαζί μου.)</i></p>		
--	---	--	--

Στην Κλίμακα Τάσης Επιχειρηματολογίας (ΚΤΕ) των Infante και Rancer (1982) περιλαμβάνονται 20 δηλώσεις για τις οποίες τα άτομα καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε κλίμακα τύπου Likert με 5 διαβαθμίσεις. Από τις 20 δηλώσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα, οι 10 μετρούν την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας (π.χ., «Είμαι ενεργητικός και ενθουσιώδης όταν συμμετέχω σε συζητήσεις και επιχειρηματολογώ») και οι υπόλοιπες 10 την τάση αποφυγή της επιχειρηματολογίας (π.χ., «Προτιμώ να είμαι με άτομα που σπάνια διαφωνούν μαζί μου»).

Η υπολογισμένη μεταβλητή “Sum_Positive_Statements” είναι μια μεταβλητή κλίμακας (scale) που προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των 10 δηλώσεων που μετρούν την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας και έχει ελάχιστη τιμή το 10 και μέγιστη το 50. Η υπολογισμένη μεταβλητή “Sum_Negative_Statements” είναι μια μεταβλητή κλίμακας (scale) που προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των 10 δηλώσεων που μετρούν την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας και έχει ελάχιστη τιμή το 10 και μέγιστη το 50.

B.7.2. Έλεγχος αξιοπιστίας

Υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας (Cronbach's α) των ερωτημάτων για την τάση προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Ο δείκτης α είναι ένα μέτρο της εσωτερικής συνάφειας μιας κλίμακας και οι τιμές που παίρνει είναι μεταξύ 0 (μηδέν) και 1 (ένα). Αποδεκτές τιμές είναι $>0,5$ (Tavakol & Dennick, 2011). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας για τα ερωτήματα της τάσης προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 5. Συντελεστής Cronbach α για τα ερωτήματα της τάσης προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Ομάδα	Συντελεστής Cronbach α	
	Τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία	Τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας
Πειραματική ομάδα	0.781	0.582
Ομάδα ελέγχου	0.889	0.647

Για τις επιμέρους κλίμακες (κλίμακα τάσης προσέγγισης στην επιχειρηματολογία και κλίμακα τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας), η εκτίμηση του δείκτη Cronbach α έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα. Από τον πίνακα φαίνεται ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας για την κλίμακα που μετρά την τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία έχει καλές έως πολύ καλές τιμές και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), κάτι που σημαίνει ότι από τα στοιχεία μπορούν να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για την κλίμακα που μετρά την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας έχει μέτριες αλλά αποδεκτές (>0.5) τιμές, τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου.

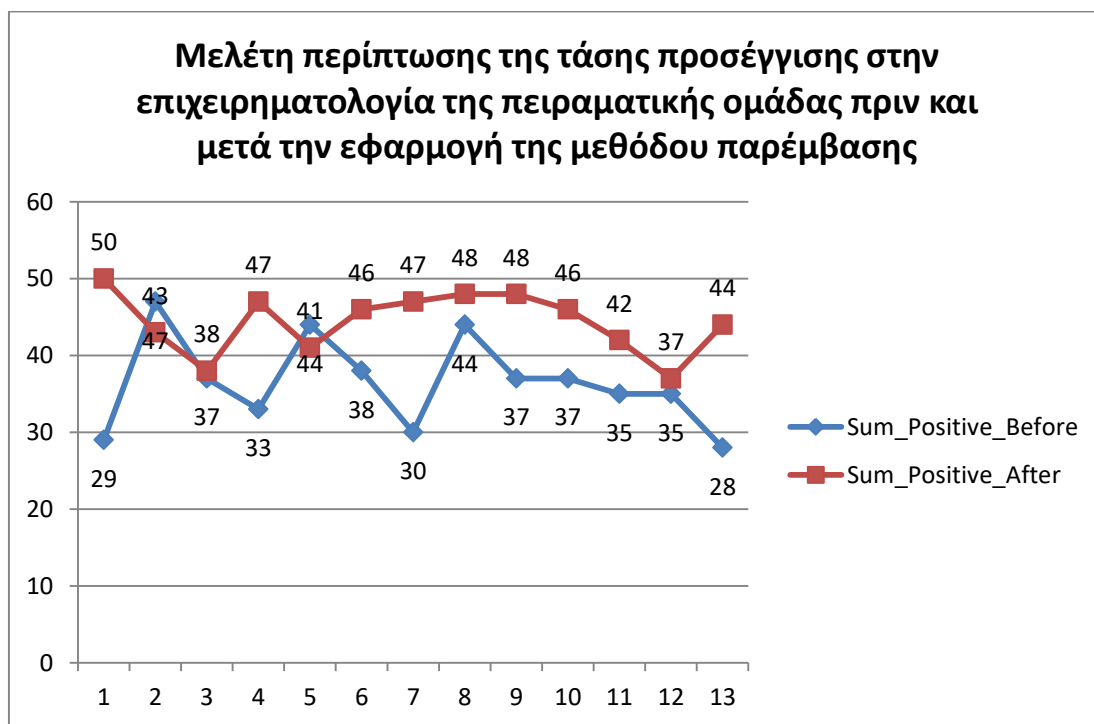
B.7.3. Μελέτη ανά περίπτωση της τάσης προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Για την «ανά περίπτωση» μελέτη της τάσης προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας για τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και για τα δύο

στάδια χορήγησης του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα λογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2010.

Τα αποτελέσματα της «ανά περίπτωση» μελέτης της τάσης προσέγγισης στην επιχειρηματολογία της πειραματικής ομάδας παρουσιάζονται διαγραμματικά στα παρακάτω γραφήματα. Από τη μελέτη εξαιρέθηκε ένα παιδί (με id=4) καθότι δε συμμετείχε στην έρευνα κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης.

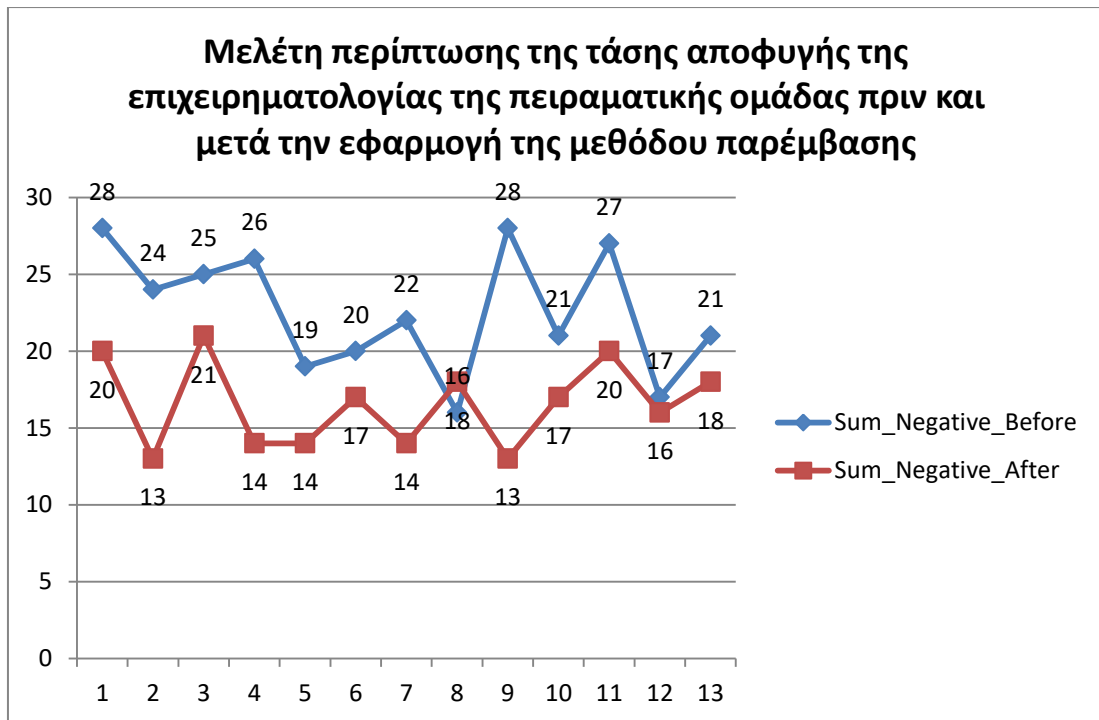
Ακολουθεί ένα γράφημα στο οποίο παρουσιάζεται η στάση των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς την τάση προς την επιχειρηματολογία πριν και μετά τη μέθοδο παρέμβασης.



Γράφημα 2. Μελέτη περίπτωσης της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, εννέα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στην τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, ενώ τέσσερις περιπτώσεις παιδιών σημείωσαν σχεδόν σταθερή συμπεριφορά.

Ακολουθεί το γράφημα που παρουσιάζει τη στάση των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως προς την τάση τους να αποφεύγουν την επιχειρηματολογία πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

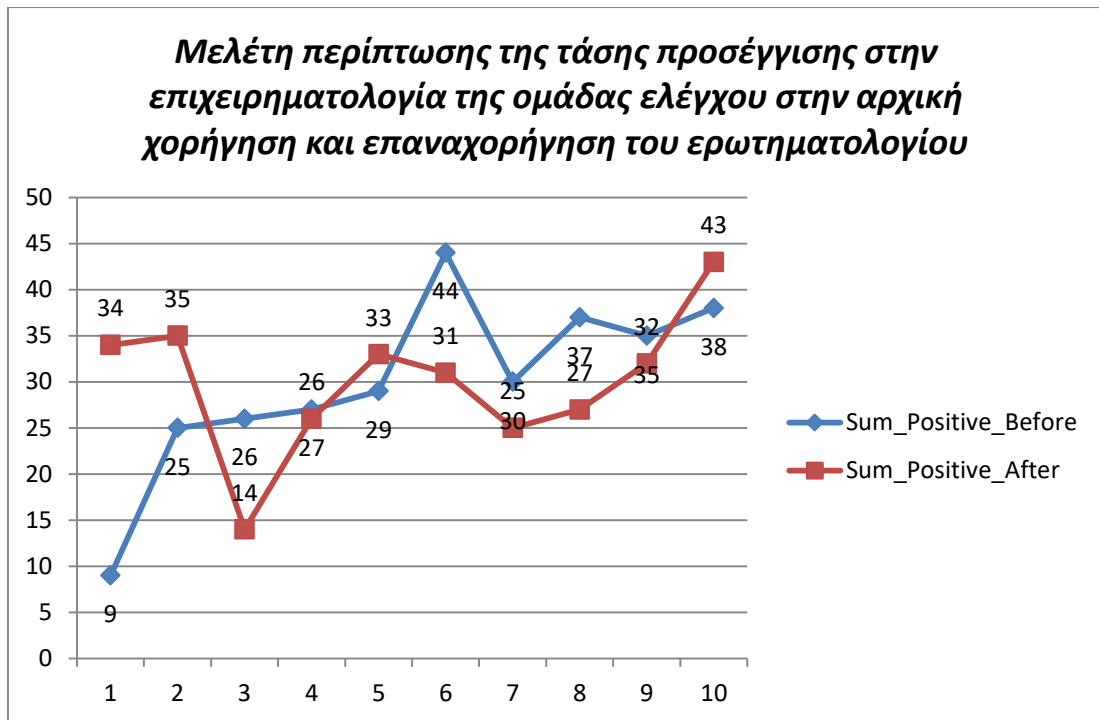


Γράφημα 3. Μελέτη περίπτωσης της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, έντεκα παιδιά παρουσίασαν μείωση στην τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, ενώ δύο περιπτώσεις παιδιών σημείωσαν σχεδόν σταθερή συμπεριφορά.

Τα αποτελέσματα της «ανά περίπτωση» μελέτης της τάσης προσέγγισης στην επιχειρηματολογία της ομάδας ελέγχου παρουσιάζονται διαγραμματικά στα παρακάτω γραφήματα. Από τη μελέτη εξαιρέθηκε ένα παιδί (με id=6) καθότι δε συμμετείχε στην έρευνα κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, καθώς και τρία παιδιά (με id=9, id=13 και id=15) που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο στην επαναχορήγηση και όχι και στην αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου.

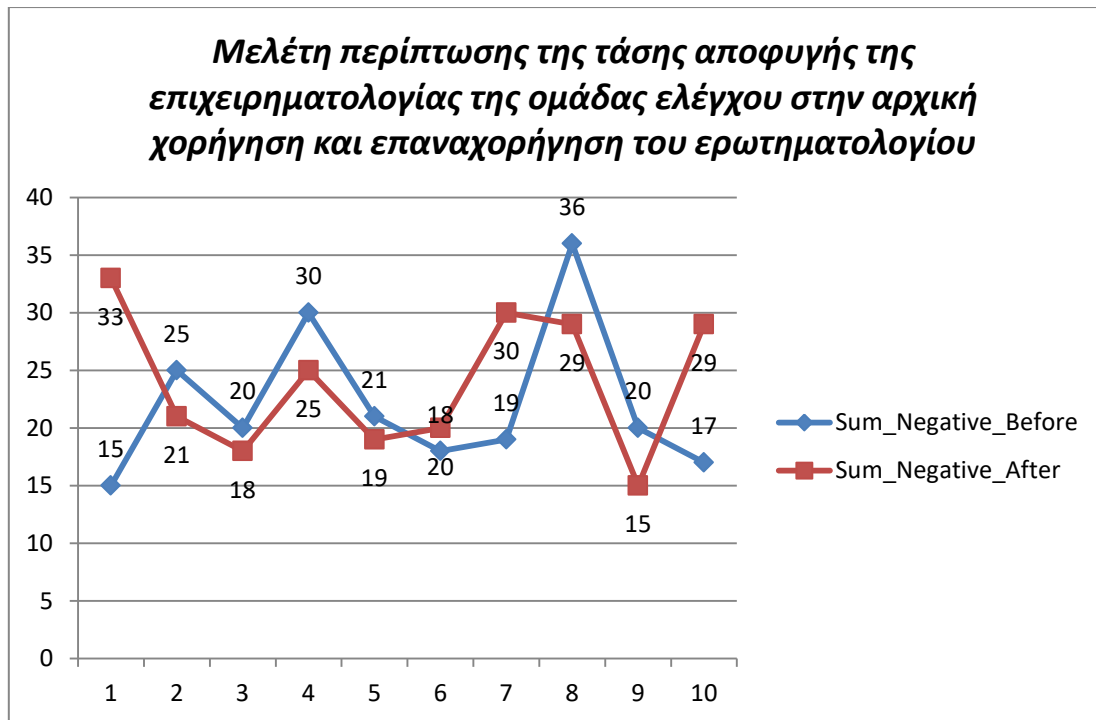
Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα γράφημα στο οποίο παρουσιάζεται η στάση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την τάση τους στην επιχειρηματολογία κατά την πρώτη χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας των 6 μηνών.



Γράφημα 4. Μελέτη περίπτωσης της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, τέσσερα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στην τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, πέντε περιπτώσεις παιδιών σημείωσαν μείωση, ενώ ένα παιδί παρουσίασε σχεδόν σταθερή συμπεριφορά.

Ακολουθεί το αντίστοιχο γράφημα που παρουσιάζει τη στάση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την αποφυγή της επιχειρηματολογίας κατά την πρώτη χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου μετά το πέρας των 6 μηνών.



Γράφημα 5. Μελέτη περίπτωσης της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, έξι παιδιά παρουσίασαν μείωση στην τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, ενώ τέσσερα παιδιά αύξηση.

B.7.4. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Υπολογίστηκαν οι περιγραφικές στατιστικές παράμετροι (μέση τιμή, 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μέση τιμή, σταθμισμένη μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος, ελάχιστη και μέγιστη τιμή και ενδοτεταρτημοριακό εύρος) για τις υπολογισμένες μεταβλητές που μετρούν την τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία (Sum_Positive_Statements) και την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας (Sum_Negative_Statements) από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου και στην επαναχορήγηση, τόσο για την πειραματική ομάδα όσο και για την ομάδα ελέγχου.

Οι περιγραφικές στατιστικές παράμετροι που υπολογίστηκαν για την πειραματική ομάδα συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 6. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Positive_Statements πριν και μετά της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα

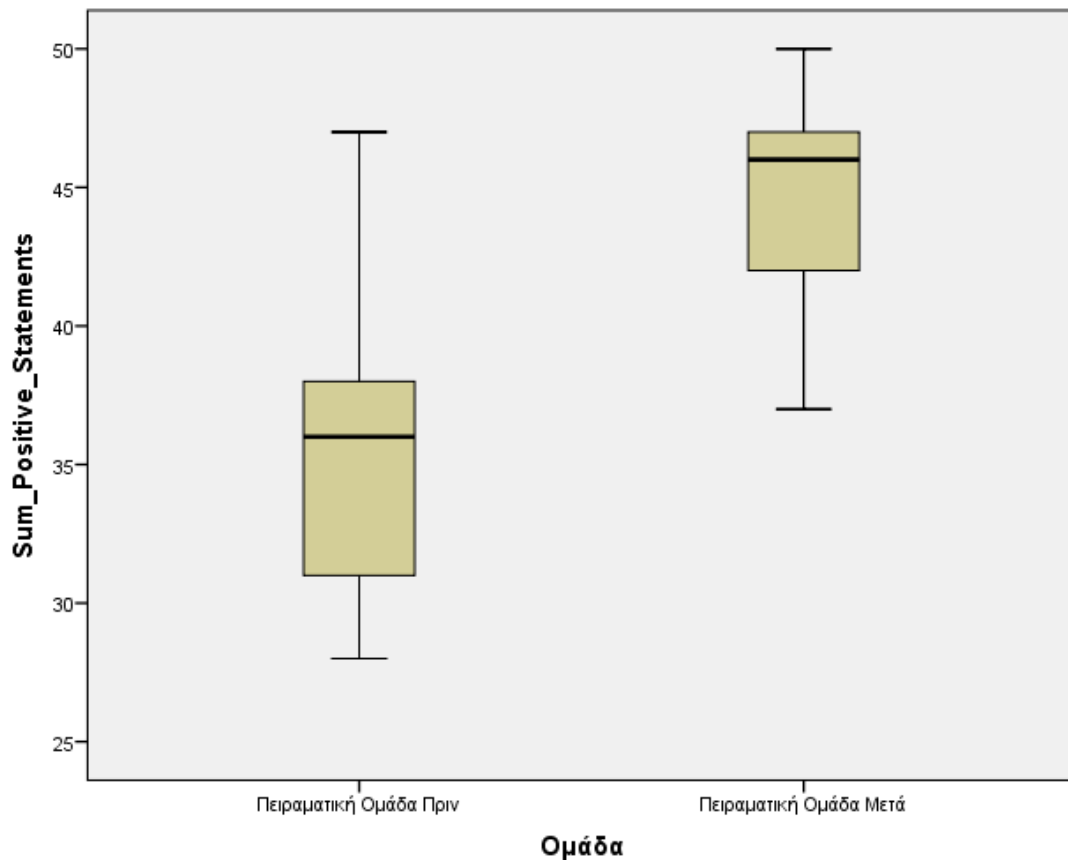
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Πρώτη χορήγηση (πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης)		Επαναχορήγηση (μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης)	
Sum_Positive_Statements				
Mean	36.07		44.38	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	32.71	Lower Bound	41.97
	Upper Bound	39.43	Upper Bound	46.80
5% Trimmed mean	35.91		44.48	
Median	36		46	
Std. Deviation	5.82		3.99	
Minimum	28		37	
Maximum	47		50	
Interquartile Range	9		6	

Η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου, πριν την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, ήταν 36.07 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 5.82, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 35.91, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (32.71-39.43) με βεβαιότητα 95%. Επιπλέον, η διάμεσος είχε τιμή 36, η ελάχιστη τιμή ήταν 28 και η μέγιστη 47, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών (το μέσο 50% των τιμών διατεταγμένων από τη χαμηλότερη στη μικρότερη) ήταν 9.

Οι ίδιες παράμετροι υπολογίστηκαν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, όπου προέκυψε ότι η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης για προσέγγιση της επιχειρηματολογίας ήταν 44.38 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 3.99, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 44.48, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (41.97-46.80) με βεβαιότητα 95%. Η τιμή της διαμέσου ήταν 46, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ήταν 37 και 50 αντίστοιχα και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 6.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η τάση για προσέγγιση στην επιχειρηματολογία βελτιώθηκε μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης.

Η κατανομή των τιμών της μεταβλητής της τάσης για προσέγγιση στην επιχειρηματολογία απεικονίζεται στο θηκόγραμμα που ακολουθεί:



Γράφημα 6. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Positive_Statements πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα

Όπως προκύπτει από τα θηκογράμματα (boxplots), η πειραματική ομάδα έχει υψηλότερη τιμή διαμέσου της τάσης προσέγγισης στην επιχειρηματολογία, μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών είναι μεγαλύτερο πριν την εφαρμογή της μεθόδου. Επιπλέον, δεν προέκυψαν ακραίες τιμές (outliers) στα θηκογράμματα.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο πίνακας που εξετάζει την αποφυγή της επιχειρηματολογίας για την πειραματική ομάδα πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης.

Πίνακας 7. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Negative_Statements πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα

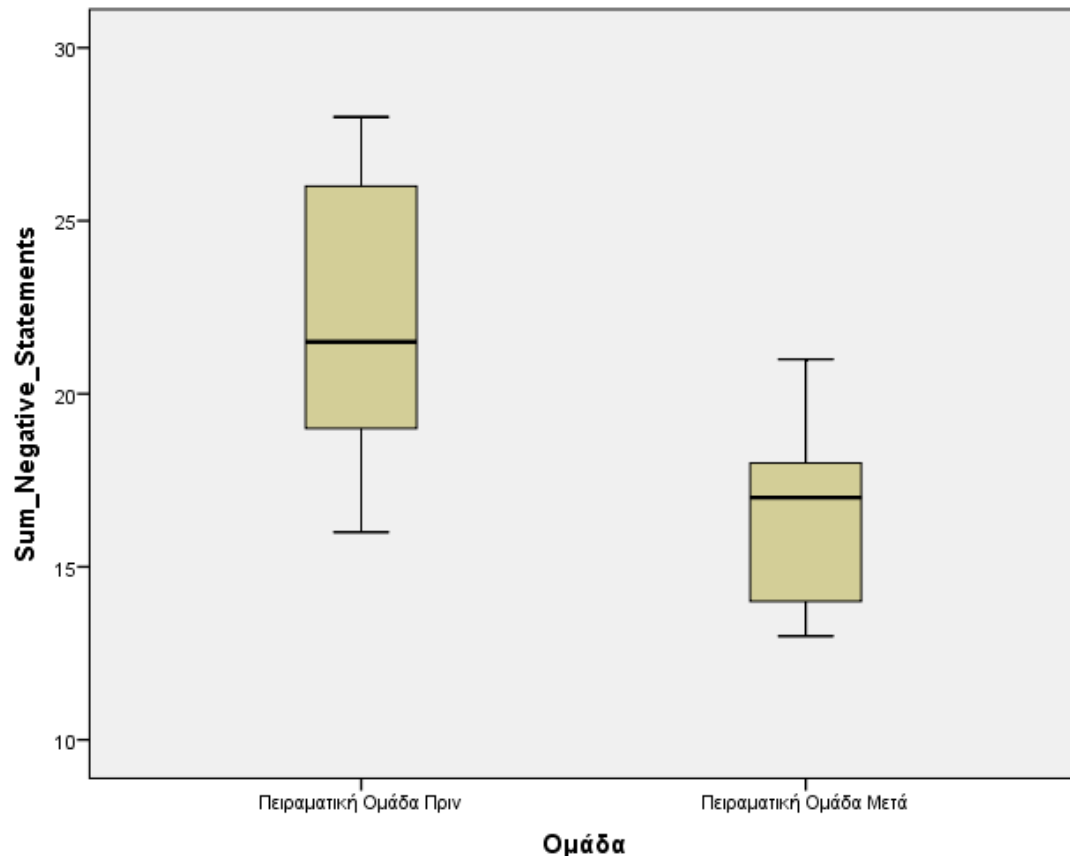
ΠΕΙΡΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ Sum_Negative_Statements	Πρώτη χορήγηση (πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης)		Επαναχορήγηση (μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης)	
Mean	22.36		6.54	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	20.04	Lower Bound	14.85
	Upper Bound	24.67	Upper Bound	18.22
5% Trimmed mean	22.4		16.49	
Median	21.5		17	
Std. Deviation	4.01		2.79	
Minimum	16		13	
Maximum	28		21	
Interquartile Range	7		5	

Η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου, πριν την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, ήταν 22.36 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 4.01, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 22.4, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (20.04 – 24.67) με βεβαιότητα 95%. Επιπλέον η διάμεσος είχε τιμή 21.5, η ελάχιστη τιμή ήταν 16 και η μέγιστη 28, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών (το μέσο 50% των τιμών διατεταγμένων από τη χαμηλότερη στη μικρότερη) ήταν 7.

Οι ίδιες παράμετροι υπολογίστηκαν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, όπου προέκυψε ότι η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας ήταν 16.54 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 2.79, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 16.49, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (14.85 – 18.22) με βεβαιότητα 95%. Η τιμή της διαμέσου ήταν 17, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ήταν 13 και 21 αντίστοιχα και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 5.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας μειώθηκε μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης.

Η κατανομή των τιμών της μεταβλητής της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας απεικονίζεται στο θηκόγραμμα που ακολουθεί:



Γράφημα 7. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Negative_Statements πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης για την πειραματική ομάδα

Όπως προκύπτει από τα θηκογράμματα (boxplots), η πειραματική ομάδα έχει χαμηλότερη τιμή διαμέσου της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας, μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών είναι μεγαλύτερο πριν την εφαρμογή της μεθόδου. Επιπλέον, δεν προέκυψαν ακραίες τιμές (outliers) στα θηκογράμματα.

Οι περιγραφικές στατιστικές παράμετροι που υπολογίστηκαν για την ομάδα ελέγχου συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 8. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Positive_Statements για την ομάδα ελέγχου στην πρώτη χορήγηση και την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Πρώτη χορήγηση ερωτηματολογίου		Επαναχορήγηση ερωτηματολογίου	
Sum_Positive_Statements				
Mean	29.82		30.69	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	23.7	Lower Bound	26.15
	Upper Bound	35.94	Upper Bound	35.23
5% Trimmed mean	30.19		30.94	
Median	29		31	
Std. Deviation	9.11		7.51	
Minimum	9		14	
Maximum	44		43	
Interquartile Range	11		8	

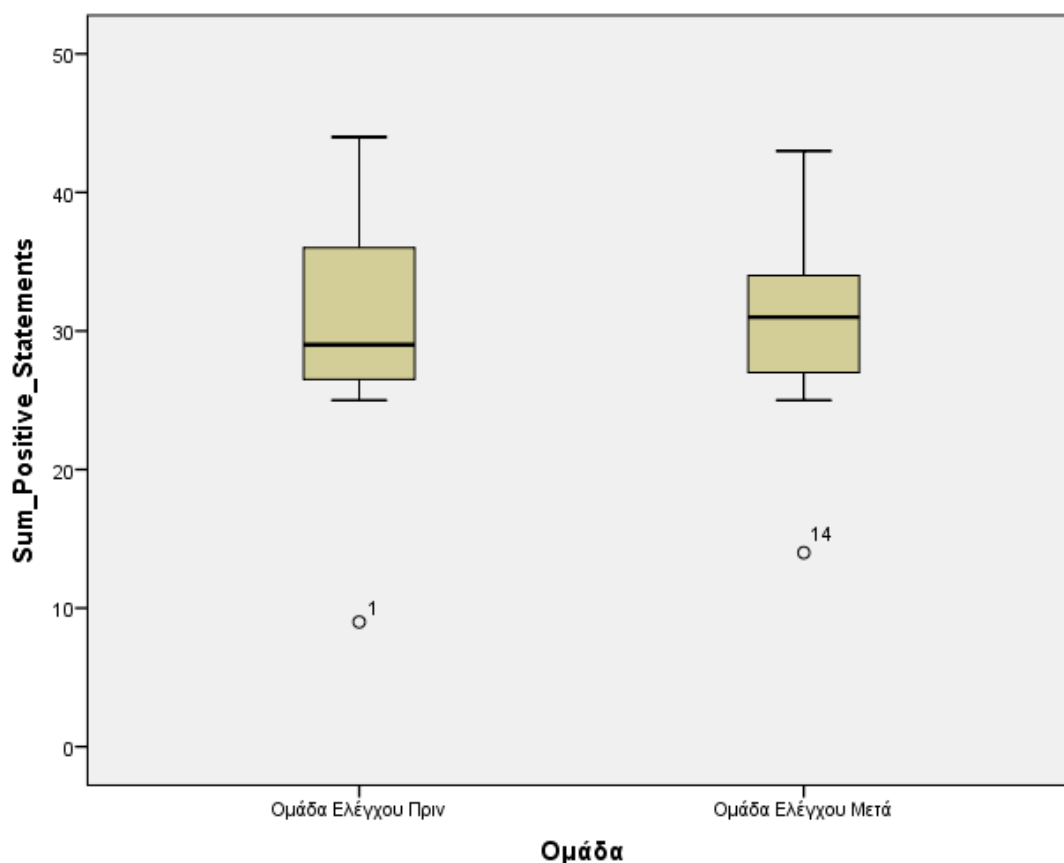
Η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης προσέγγισης στην επιχειρηματολογία στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου, ήταν 29.82 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 9.11, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 30.19, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (23.7-35.94) με βεβαιότητα 95%. Επιπλέον η διάμεσος είχε τιμή 29, η ελάχιστη τιμή ήταν 9 και η μέγιστη 44, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών (το μέσο 50% των τιμών διατεταγμένων από τη χαμηλότερη στη μικρότερη) ήταν 11.

Οι ίδιες παράμετροι υπολογίστηκαν και μετά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, όπου προέκυψε ότι η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης για προσέγγιση στην επιχειρηματολογία ήταν 30.69 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 7.51, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 30.94, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (26.15 – 35.23) με βεβαιότητα 95%. Η τιμή της διαμέσου ήταν 31, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ήταν 14 και 43 αντίστοιχα και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 8.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η τάση για προσέγγιση στην επιχειρηματολογία της ομάδας ελέγχου είναι ελαφρώς υψηλότερη κατά την

επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου (Mean = 30.69, SD= 9.11) σε σχέση με τα αποτελέσματα (Mean = 30.69, SD= 7.51) που προέκυψαν στην αρχική χορήγηση.

Η κατανομή των τιμών της μεταβλητής της τάσης για προσέγγιση στην επιχειρηματολογία της ομάδας ελέγχου απεικονίζεται στο θηκόγραμμα που ακολουθεί:



Γράφημα 8. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Positive_Statements κατά τη χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου

Ακολουθεί πίνακας όπου αναλύεται η στάση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας.

Πίνακας 9. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι της μεταβλητής Sum_Negative_Statements στην πρώτη χορήγηση και την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Πρώτη χορήγηση ερωτηματολογίου		Επαναχορήγηση ερωτηματολογίου	
Sum_Negative_Statements				
Mean	22.82		22.92	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	18.39	Lower Bound	19.32
	Upper Bound	27.24	Upper Bound	26.53
5% Trimmed mean	22.52		22.80	
Median	20		21	
Std. Deviation	6.58		5.96	
Minimum	15		15	
Maximum	36		33	
Interquartile Range	12		11	

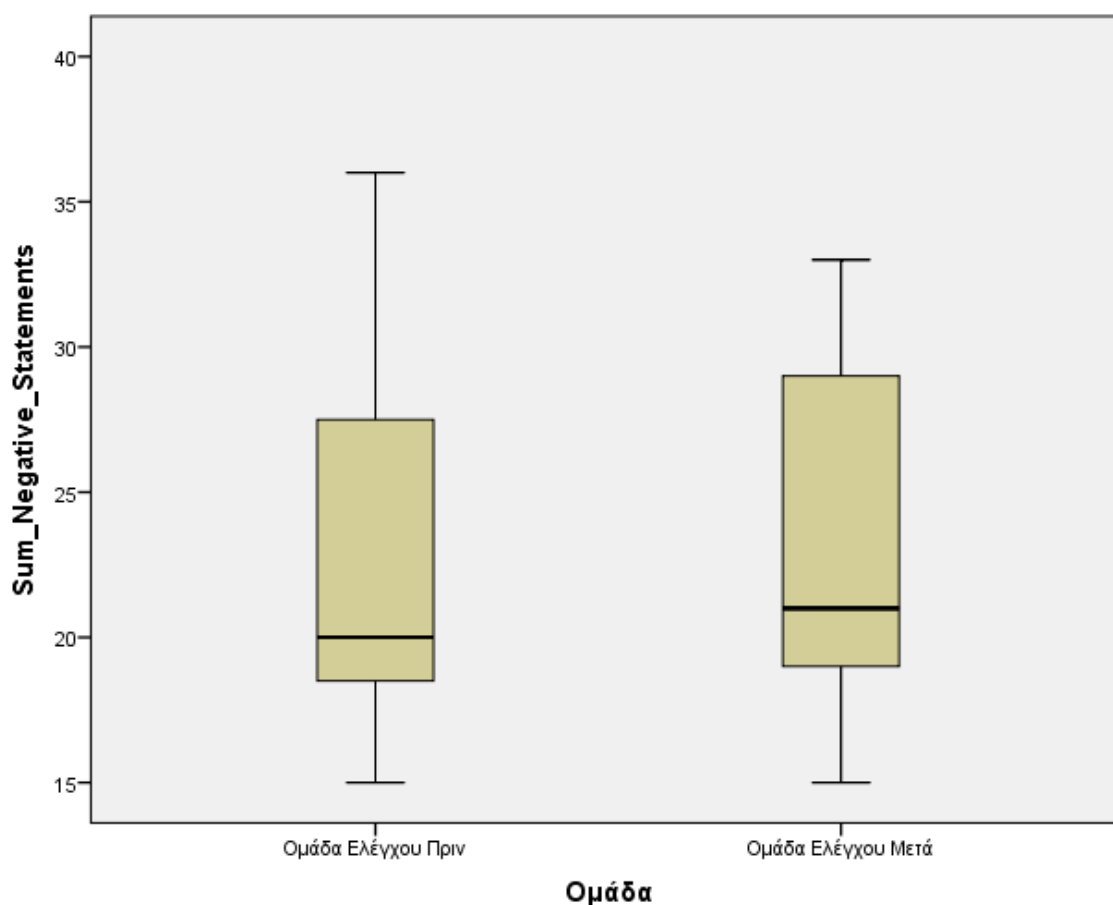
Η μέση τιμή (Mean) του σκορ της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου, ήταν 22.82 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 6.58, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 22.52, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (18.39-27.24) με βεβαιότητα 95%. Επιπλέον η διάμεσος είχε τιμή 20, η ελάχιστη τιμή ήταν 15 και η μέγιστη 36, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών (το μέσο 50% των τιμών διατεταγμένων από τη χαμηλότερη στη μικρότερη) ήταν 12.

Οι ίδιες παράμετροι υπολογίστηκαν και μετά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, όπου προέκυψε ότι η μέση τιμή (Mean) του σκορ της αποφυγής της επιχειρηματολογίας ήταν 22.92 με τυπική απόκλιση (Std. Deviation) 5.96, ο σταθμισμένος μέσος (5% Trimmed mean) ήταν 22.80, ενώ η μέση τιμή του πληθυσμού βρισκόταν στο διάστημα (19.32– 26.53) με βεβαιότητα 95%. Η τιμή της διαμέσου ήταν 21, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ήταν 15 και 33 αντίστοιχα και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 11.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, η τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου είναι σχεδόν ίδια κατά την επαναχορήγηση

του ερωτηματολογίου (Mean = 22.92, SD= 5.96) σε σχέση με τα αποτελέσματα (Mean = 22.82, SD= 6.58) που προέκυψαν στην αρχική χορήγηση.

Η κατανομή των τιμών της μεταβλητής της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου απεικονίζεται στο θηκόγραμμα που ακολουθεί:



Γράφημα 9. Θηκόγραμμα με την κατανομή των τιμών της μεταβλητής Sum_Negative_Statements κατά τη χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου για την ομάδα ελέγχου

Όπως προκύπτει από τα θηκογράμματα (boxplots), η ομάδα ελέγχου έχει ελαφρώς υψηλότερη τιμή διαμέσου της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας, κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου σε σχέση με την αρχική χορήγηση, ενώ το ενδοτεταρτημοριακό εύρος τιμών είναι μεγαλύτερο στην επαναχορήγηση. Επιπλέον, δεν προέκυψαν ακραίες τιμές (outliers) στα θηκογράμματα.

B.7.5. Συσχετισμός της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας και της τάσης αποφυγής της με την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης στην πειραματική ομάδα.

Για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας στη διαφορά των μέσων όρων στην τάση προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος Paired Samples T-test. Από την ανάλυση, εξαιρέθηκε ένα παιδί (με id=4) καθότι συμμετείχε στην έρευνα μόνο κατά την αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου, πριν την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης και όχι και κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης. Επομένως, το σύνολο των παιδιών στα οποία εφαρμόστηκε ο έλεγχος ήταν δεκατρία (13).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 10. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης

Τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία	Mean	SD
Πριν την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	36.46	5.87
Μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	44.38	3.99

Πίνακας 11. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας

Τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία	t	df	Sig
Sum_Positive_Before - Sum_Positive_After	-3.67	12	0.003

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στους παραπάνω πίνακες, προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία πριν (Mean=36.46, SD= 5.87) και μετά (Mean= 44.38, SD= 3.99) την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης ($t(12) = -3.67, p = 0.003$). Τα αποτελέσματα αυτά συνιστούν ότι η εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης έχει όντως επίδραση στην τάση προσέγγισης

στην επιχειρηματολογία. Συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης η τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία αυξάνεται.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 12. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης

Τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας	Mean	SD
Πριν την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	22.62	4.05
Μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	16.54	2.79

Πίνακας 13. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην πειραματική ομάδα

Τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας	t	df	Sig
Sum_Negative_Before - Sum_Negative_After	4.65	12	0.001

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στους παραπάνω πίνακες, προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας πριν (Mean=22.62, SD= 4.05) και μετά (Mean= 16.54, SD= 2.79) την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης ($t(12)= 4.65, p= 0.001$). Τα αποτελέσματα αυτά συνιστούν ότι η εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης έχει όντως επίδραση στην τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας. Συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης η τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας μειώνεται.

B.7.6. Διαφοροποίηση της τάσης προσέγγισης της επιχειρηματολογίας και της τάσης αποφυγής της μεταξύ αρχικής χορήγησης ερωτηματολογίου και επαναχορήγησης στην ομάδα ελέγχου.

Για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας στη διαφορά των μέσων όρων στην τάση προσέγγισης και αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου, μεταξύ της αρχικής χορήγησης και επαναχορήγησης του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος Paired Samples T-test. Από την ανάλυση,

εξαιρέθηκαν συνολικά τέσσερα παιδιά, εκ των οποίων τρία (με id=9, id=13 και id=15) συμμετείχαν στην έρευνα μόνο κατά την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου, και ένα παιδί (με id=6) που συμμετείχε στην έρευνα μόνο κατά την αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου. Επομένως, το σύνολο των παιδιών στα οποία εφαρμόστηκε ο έλεγχος ήταν δέκα (10).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία της ομάδας ελέγχου συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 14. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου

Τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία	Mean	SD
Αρχική χορήγηση ερωτηματολογίου	30	9.58
Επαναχορήγηση ερωτηματολογίου	30	7.67

Πίνακας 15. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση προσέγγισης της επιχειρηματολογίας στην ομάδα ελέγχου

Τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία	t	df	Sig
Sum_Positive_Before - Sum_Positive_After	.000	9	1.000

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, δεν υπήρχε καμία διαφορά στην τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία για την ομάδα ελέγχου ανάμεσα στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της πειραματικής ομάδας συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 16. Περιγραφικές στατιστικές παράμετροι για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας της ομάδας ελέγχου στην αρχική χορήγηση και επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου

Τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας	Mean	SD
Πριν την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	22.10	6.47
Μετά την εφαρμογή της μεθόδου παρέμβασης	23.90	6.10

Πίνακας 17. Αποτελέσματα ελέγχου Paired Samples T-test για την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην ομάδα ελέγχου

Τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας	t	df	Sig
Sum_Negative_Before - Sum_Negative_After	-0.653	9	0.53

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στους παραπάνω πίνακες, προέκυψε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας ανάμεσα στην αρχική χορήγηση (Mean=22.10, SD= 6.47) και την επαναχορήγηση (Mean= 23.90, SD= 6.10) του ερωτηματολογίου ($t(9) = -0.653$, $p = 0.53$) στην ομάδα ελέγχου.

B.8. Επεξεργασία δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις κλείδες του κριτικού φίλου

Ένα ακόμα ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν η συμμετοχική παρατήρηση. Η μέθοδος αυτή λειτούργησε συμπληρωματικά και επικουρικά με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές. Σε ένα ημερολόγιο που διατηρεί ο δάσκαλος-ερευνητής καταγράφονται στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, καθώς και σημαντικές λεπτομέρειες που δεν μπορούν να αποδοθούν στο ερωτηματολόγιο. Μέσα από τα κείμενα των ημερολογίων φαίνεται η συνεχής βελτίωση και αλλαγή στάσης των υποκειμένων από τη μια συνάντηση ως την επόμενη. Η συμμετοχική παρατήρηση μας βοήθησε, ώστε να έχουμε μια συνολική εικόνα της σχολικής εμπειρίας (Wright, 1993).

Επικουρικά προς τη συμμετοχική παρατήρηση λειτούργησαν και οι κλείδες παρατήρησης του κριτικού φίλου. Πρόκειται για πίνακες με τα ονόματα των παιδιών της ομάδας στους οποίους καταγράφεται από τον κριτικό φίλο (στην περίπτωση μας

πρόκειται για μια συνάδελφο στο σχολείο) ο βαθμός ενδιαφέροντος και συμμετοχής τους στην εκάστοτε δραστηριότητα για την κάθε συνάντηση.¹⁰

Στο ημερολόγιο από τη συμμετοχική παρατήρηση στην αρχή καταγράφονται παρατηρήσεις και σχόλια που αφορούν τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών ως προς τη διαδικασία. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε ένα απόσπασμα που αφορά την πρώτη μας παρέμβαση: *«...υπήρχε αρκετή ένταση στην αρχή κατά το περπάτημα στον χώρο. Τα παιδιά το είδαν περισσότερο ως παιχνίδι, μιλούσαν, πείραζαν το ένα το άλλο, δυσκολεύονταν να ακούσουν την επόμενη εντολή και έπρεπε πολλές φορές να πω πως δεν πρέπει να μιλάμε εκείνη την ώρα. Ήταν βέβαια πιο πολύ ο ενθουσιασμός για το καινούριο που συμβαίνει, παρά η αδυναμία συνεργασίας...»*.

Σταδιακά, οι συμπεριφορές των παιδιών άρχισαν να σταθεροποιούνται και οι παρατηρήσεις στα ημερολόγια να αναφέρονται περισσότερο στο περιεχόμενο των δράσεων και όχι στις διαδικασίες. Χαρακτηριστικά, στη δεύτερη συνάντησή μας αναφέρεται: *«Τα παιδιά σήμερα ήταν καλύτερα στη συνεργασία μεταξύ τους. Καλύτερο περπάτημα στον χώρο και πιο καθαρές παγωμένες εικόνες. Ήταν επίσης καλοί ακροατές στην Ιστορία... Η μαθήτρια Ζ. ανέφερε πως αν ήταν αυτή ο πατέρας του άσωτου υιού, θα τον έδιωχνε με τις κλοτσιές!»*.

Από τις επόμενες συναντήσεις, στα ημερολόγια καταγράφονται επιχειρήματα των παιδιών που μας έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση. Ωστόσο, υπάρχουν παιδιά που ακόμα δυσκολεύονται και η συμμετοχή τους είναι πολύ αδύναμη. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε: *«...ο Θ., ο Δ. και η Α. δε συμμετέχουν πολύ... η Μ. υπερασπίζεται με ζήλο την άποψή της... ο Η. και ο Γ. παρόλο που είναι στην ίδια ομάδα και συνεργάζονται καλά, διαφωνούν με επιχειρήματα για την ιεράρχηση των αναγκών. Τους καμάρωνα! Ο Σ. λέει πως δε χρειάζεται τους γονείς του, γιατί μπορεί και μόνος του... δεν περίμενα κάποιος να πετάξει την καρτέλα με τους γονείς του τόσο εύκολα!»*.

Αξίζει να αναφερθεί ακόμα και το απόσπασμα από την έκτη μας συνάντηση που ήταν το θεατροπαιδαγωγικό για το bullying. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά: *«Σήμερα το πρόγραμμα ήταν τέλειο! Μας πήρε βέβαια παραπάνω ώρα, αλλά πραγματικά άγγιξε τα παιδιά. Ο Η. στον αναστοχασμό έβαλε τα κλάματα και μας εκμυστηρεύτηκε πως έχει πέσει ο ίδιος θύμα διαδικτυακού εκφοβισμού από κάτι μεγαλύτερα παιδιά!»*.

¹⁰ Η κλείδα παρατήρησης του κριτικού φίλου βρίσκεται στο Παράρτημα 3.

B.9. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε υπό την επίδραση κάποιων περιορισμών, τους οποίους οφείλουμε να αναφέρουμε προκειμένου να ολοκληρωθεί η αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, η έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα, αλλά εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός της σκόπιμης δειγματοληψίας και ο αριθμός των μαθητών του δείγματος ήταν περιορισμένος και όχι αντιπροσωπευτικός.

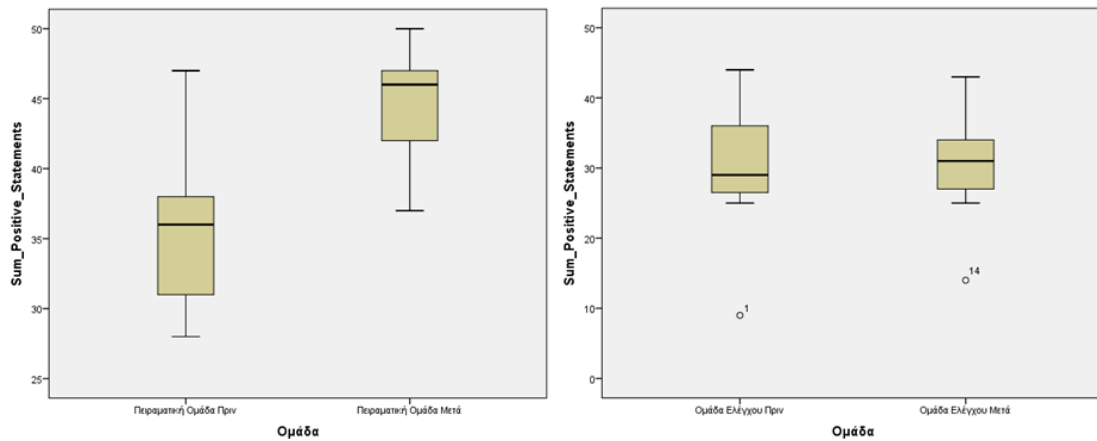
Επιπλέον, λόγω των περιορισμένων ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη του επιχειρηματικού λόγου στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ήταν αρκετά δύσκολο να βρεθεί ερευνητικό εργαλείο μέτρησης και για αυτό χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Infante και Rancer (1982) μεταφρασμένη στα ελληνικά, αφού πρώτα την τροποποιήσαμε και τη σταθμίσαμε στο ίδιο σχολείο κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.

Ένα άλλο γεγονός που λειτούργησε περιοριστικά για την έρευνά μας ήταν ότι φέτος το σχολείο μας ίδρυσε όμιλο ρητορικής και έτσι αρκετοί μαθητές από την ομάδα ελέγχου είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν σε εργαστήρια παρόμοιας φύσης με αυτά που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και εφαρμόστηκαν στην πειραματική ομάδα.

B.10 . Αποτίμηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης κατάφερε να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι σε καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση επιχειρημάτων.

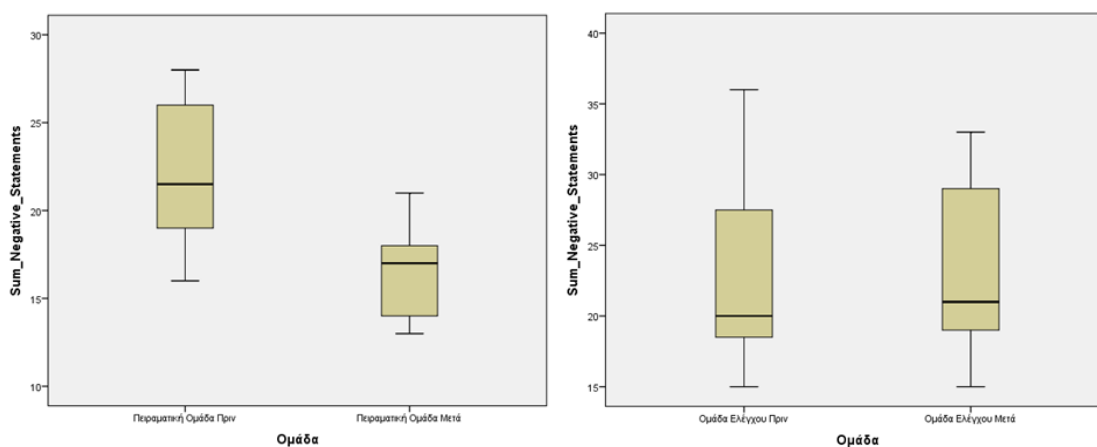
Πιο συγκεκριμένα, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι τα άτομα της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν περισσότερη διάθεση να συμμετέχουν σε καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση επιχειρημάτων. Με άλλα λόγια, βελτιώθηκε η στάση στην προσέγγιση της επιχειρηματολογίας μετά από το πρόγραμμα παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όπως φαίνεται στα θηκογράμματα που ακολουθούν:



Γράφημα 10. Θηκογράμματα με την απεικόνιση της σαφούς βελτίωσης της πειραματικής ομάδας ως προς την προσέγγιση της επιχειρηματολογίας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας του επιχειρηματικού λόγου στο δημοτικό, τις οποίες ακολούθησε η ομάδα ελέγχου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές και επαρκείς για να αλλάξουν τη στάση των μαθητών να προσεγγίζουν ή να αποφεύγουν την κατασκευή επιχειρημάτων.

Ταυτόχρονα με τη βελτίωση της τάσης προσέγγισης στην επιχειρηματολογία, είχαμε μείωση της τάσης αποφυγής της στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Επομένως, τα παιδιά από τη μια πλευρά έγιναν πιο δεκτικά στη χρήση επιχειρημάτων και από την άλλη σταμάτησαν να αποφεύγουν καταστάσεις που απαιτούν επιχειρηματολογία. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου, στην οποία μάλιστα η τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας παρουσίασε ανεπαίσθητη αύξηση, όπως φαίνεται στα θηκογράμματα που ακολουθούν:



Γράφημα 11. Θηκογράμματα με την απεικόνιση της μείωσης της τάσης αποφυγής της επιχειρηματολογίας στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τη στάση των μαθητών απέναντι σε καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση επιχειρηματικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η τάση προς την επιχειρηματολογία σε μαθητές δημοτικού μπορεί να βελτιωθεί και ταυτόχρονα η τάση τους να αποφεύγουν καταστάσεις που απαιτούν την ανάπτυξη επιχειρηματικού λόγου να μειωθεί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που βασίζονται στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Συνεπώς, η τάση του ατόμου προς την επιχειρηματολογία δεν μπορεί να θεωρείται ένα παγιωμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των παιδιών σε αυτήν την ηλικία.

Ακόμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται να συμφωνήσουν και να δράσουν συμπληρωματικά με αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Φ. Εγγλέζου σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία της επιχειρηματολογίας μπορεί να επιτευχθεί με μεγάλη αποτελεσματικότητα στο δημοτικό σχολείο (Εγγλέζου, 2011). Έτσι λοιπόν, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης, τα παιδιά του δημοτικού μπορούν όχι μόνο να καλλιεργήσουν τον επιχειρηματικό λόγο, αλλά και να αλλάξουν τη στάση που είχαν απέναντι σε καταστάσεις που απαιτούν τη χρήση του.

Τα κατάλληλα σχεδιασμένα εργαστήρια στόχευαν να φέρουν τα παιδιά αντιμέτωπα με διλήμματα, διαφωνίες και αντικρουόμενες απόψεις και μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας ασφάλειας και εμπιστοσύνης έδωσαν σε κάθε μέλος της ομάδας χώρο και χρόνο για να εκφράσει τη γνώμη του και να εξηγήσει σε τι συμφωνεί ή διαφωνεί με τους υπόλοιπους.

Γρήγορα παρατηρήσαμε ότι όλο και περισσότερα παιδιά ήθελαν να εκφραστούν μέσα από τα δραματικά παιχνίδια. Η αυξημένη συμμετοχή σε αυτά είχε σαν αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τη βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών τρόπων σκέψης και την καλλιέργεια μιας πιο «ανοικτής» συνείδησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά μπόρεσαν μέσα από παιχνίδια ρόλων να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, να πείσουν τους φίλους τους και να μην παρασυρθούν από τα τεχνάσματα των άλλων ρόλων.

Συμπερασματικά, ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος, αν εφαρμοστεί σε τακτά χρονικά διαστήματα, μπορεί να καλλιεργήσει και να ενισχύσει τον επιχειρηματικό λόγο των παιδιών.

B.11. Συζήτηση – Προτάσεις

Η έρευνα υπέδειξε τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως κατάλληλο διδακτικό εργαλείο για την αλλαγή και την καλλιέργεια συγκεκριμένης στάσης απέναντι σε καταστάσεις που απαιτούν ανάπτυξη επιχειρημάτων από μέρους των μαθητών.

Μέσα από μια πληθώρα τεχνικών μπορεί με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να παιδιά να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της χρήσης επιχειρημάτων, αλλά ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν και τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να δημιουργούν τα δικά τους επιχειρήματα και να χρησιμοποιούν τον λόγο τους ως εργαλείο πειθούς.

Ωστόσο, επειδή έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες στη χώρα μας για το θέμα αυτό, πιστεύουμε πως είναι ανάγκη να γίνουν μελέτες σε μεγαλύτερο δείγμα για πιο αντικειμενικά και γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Ακόμα, θα άξιζε να διερευνηθεί αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεσματικής επιχειρηματολογίας και ανάπτυξης δομημένων επιχειρημάτων.

Επιπλέον, ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας θα μπορούσε να συνδυαστεί με θέματα κρίσιμα για την κοινωνία μας, όπως η διαφορετικότητα, ο σχολικός εκφοβισμός, ο ρατσισμός ή ο πόλεμος, ώστε τα παιδιά να έχουν άποψη και να αντιδρούν κριτικά στα γεγονότα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Adigüzel, H. O. (2009). Το Παρελθόν και το Παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ζητήματα και Προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (επίμ.) *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης* (σσ. 83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Αλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. 48 *Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλειάδης, Γ. (2012). *Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης σε Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου μέσα από την Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας με τη Χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή*. 11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βασιλειάδης, Γ. (2014). *Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Επιχειρηματολογίας και Κριτικής Σκέψης σε Μαθητές Δημοτικού Σχολείου μέσα από τη Χαρτογράφηση Επιχειρημάτων*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία* (Μετάφραση Μαρία Σόλμαν). Τόμος Β΄. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Γκόβας, Ν., & Ζώνιου Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Διαφυγές...από κάθε Εξάρτηση – Μικρές Σκηνές Καθημερινής Βίας*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση – Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής. Ναύπλιο.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.

Εγγλέζου, Φ. (2011). *Η Γραφή του Επιχειρηματικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Εγγλέζου, Φ. (2013). Το Ρητορικό Επιχείρημα και η Διδασκαλία του. *Επιμορφωτικό σεμινάριο "Η ρητορική στην εκπαίδευση"*. Παλλήνη 11-12 Οκτωβρίου 2013. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/EgglezouToRitorikoEpixirima.pdf (Ανάκτηση στις 29/7/2018).
- Εγγλέζου, Φ. (2016). Η επιχειρηματολογία στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προοπτικές και προτάσεις. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα σπουδών – σχολικά εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2012). *Μικρή πυξίδα – Compasito: Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για Παιδιά*. (Α. Στέφανος, Μεταφρ.) Λευκωσία, Κύπρος: Imprita LTD. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/E139A2CD27BCB462C2257AF3002ACD10/\\$file/Compasito,%20%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%B7%CC%81%20%CE%A0%CF%85%CE%BE%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%B1.pdf](http://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/E139A2CD27BCB462C2257AF3002ACD10/$file/Compasito,%20%CE%9C%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%B7%CC%81%20%CE%A0%CF%85%CE%BE%CE%B9%CC%81%CE%B4%CE%B1.pdf). (Ανάκτηση στις 29/7/2018).
- Heathcote, D. (2006). *Από το Αληθές στο Αληθοφανές*. Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου, *Εκπαίδευση και Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 6, 6-13.
- Κατσέλης, Γ (2010). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραματικές Τέχνες*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama_1.pdf (Ανάκτηση στις 12 Ιανουαρίου 2017).
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). *Η Έρευνα Δράσης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων*. *Action Researcher in Education*, 2, 4-9. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf (Ανάκτηση στις 31 Αυγούστου 2017).
- Λενακάκης, Α., Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο Ρόλος και η Σημασία της Θεατροπαιδαγωγικής στη Δημιουργία Περιβαλλόντων Κοινωνικοπολιτισμικής και Γνωστικής Μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ.

Βακαλόπουλος (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.

Λενακάκης Α., & Λουλά Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και Επικοινωνία. Μια Ερευνητική Προσέγγιση για τον Ρόλο της Θεατρικής Κούκλας στην Προώθηση της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας. Στο Παπαδόπουλος, Σίμος (επιμ.). *Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση* (σσ. 357-373). Αθήνα: Θαλής- ΕΚΠΑ.

Λουκά, Μ. Π. (2009). *Δεξιότητες Επιχειρηματολογίας Φοιτητών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρεμβαλλόμενες Μεταβλητές*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Parry, C., & Νομικού, Μ. (2014). *Δεξιότητες Ζωής – Διαμορφώνοντας Ενεργούς Πολίτες*. British Council-Life Skills. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/life-skills-developing-active-citizens-gr.pdf>. (Ανάκτηση στις 29 Ιουλίου 2018)

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση Λογοτεχνικών Κειμένων μέσω Τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Πουρκός, Μ. (1990). *Η Ανάπτυξη της Ηθικής Αυτονομίας: Γνωστικο-Αναπτυξιακή Μεθοδολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σπανάκη, Ε., & Σιμιτζή Ε. (2015). *Η Έρευνα Δράσης ως Εργαλείο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – το Παράδειγμα της Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=845> (Ανάκτηση στις 31 Αυγούστου 2017).

Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003α'), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2017), *Φάκελος Μαθήματος Θρησκευτικά Δημοτικού: Ο Κόσμος της Θρησκείας Ανακαλύπτουμε Κείμενα, Μνημεία, Τόπους και Γεγονότα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2015), *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2017), *Έκφραση Έκθεση για το Λύκειο – Θεματικοί Κύκλοι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

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

Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μετάφραση Ελένη Ι. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ (2013), *Παιχνίδι Ρόλων και Διαλογική Αντιπαράθεση*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/synedria_seminaria/diktya_synergazomenon_scholeion/paradeigmata_didaktikon_tech_nikon.pdf (ανάκτηση 3 Νοεμβρίου 2018)

Ξενόγλωσση

Andrews, R. (2005). Models of Argumentation in Educational Discourse and Response to Prior. *Text*, 25(1), 107-127, 145-147.

Bolton, G. (1979). *Toward a Theory of Drama in Education*. London: Longman.

- Chartrand, S. G. (1993). Les Composants Structurels du Discour Argumentative Écrit Selon un Modèle Construit à des Fins Didactiques pour la Classe de Français. *Revue des Sciences de l' Education, XIX*(4), 688.
- Cho, K. L., & Jonassen, D.H. (2002). The Effects of Argumentation Scaffolds on Argumentation and Problem Solving. *Educational Technology: Research & Development, 50*(3), 5-22.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ontario, Ministry of Education (1984), Curriculum Ideas for Teachers, Drama in the Formative Years. Toronto. Ministry of Education.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education, 84*, 287-312.
- Felton, M. (2004). The Development of Discourse Strategies in Adolescent Argumentation. *Cognitive Development, 19*, 35-52
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentative Discourse Skill. *Discourse Processes, 32*, 135-153.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A Conceptualization and Measure of Argumentativeness. *Journal of Personality Assessment, 46*, 72-80.
- Kline, S. (1998). Influence Opportunities and the Development of Argumentation Competencies in Childhood. *Argumentation, 12*, 367-385.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development, 74*, 1245-1260.
- Liakopoulos, M. (2000). Argumentation Analysis. In M. W. Bauer and G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound* (pp. 152-171). London: Sage.

- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K., (1977). *Learning Through Drama, Schools Council Drama Teaching Project*. London: Heinemann Educational Books.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Moore, M. M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University.
- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J., (1999). The Place of Argumentation in the Pedagogy of School Science. *International Journal of Science Education*, 21, 553-576.
- Sinclair, J. (1995). *Collins COBUILD English dictionary*. London: Harper Collins.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1991). I Win – You Lose: The Development of Argumentative Thinking. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal Reasoning and Education* (pp. 265–290). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tavakol, M., & Dennick R. (2011). Making Sense of Cronbach’s Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Walton, D. N. (1989). *Question – Reply Argumentation*. New York: Greenwood.
- Wessels, C. (1987). *Drama*, Oxford: Oxford University Press.
- Willard, C. A. (1983). *Argumentation and the Social Grounds of Knowledge*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Wright, C. (1993). School Processes- an Ethnographic Study. In P. Woods & M. Hammersley (Edts), *Gender and Ethnicity in Schools*. London: The Open University and Routledge.

www.facinghistory.org. (n.d.). Ανάκτηση στις 31 Ιουλίου 2018, από <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/socratic-seminar>.

Παράρτημα 1

1^η Παρέμβαση: Η παραβολή του καλού Σαμαρείτη

Η πρώτη μας παρέμβαση είναι εμπνευσμένη από το μάθημα των Θρησκευτικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 16). Η διάρθρωση της παρέμβασης μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

Παιχνίδι εισαγωγής – Χωρισμός σε ομάδες:

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Με το πρώτο παλαμάκι του δασκάλου – εμπνευστή τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν ζευγάρι με τον πιο κοντινό τους συμμαθητή. Έπειτα, συνεχίζεται το περπάτημα. Με το δεύτερο παλαμάκι του δασκάλου – εμπνευστή τα παιδιά φτιάχνουν τριάδα με τους πιο κοντινούς τους συμμαθητές. Με το τρίτο παλαμάκι σχηματίζουν ξανά το πρώτο τους ζευγάρι. Με το τέταρτο παλαμάκι φτιάχνουν ξανά την τριάδα. Διατηρώντας τις τριάδες τους, οι μαθητές καλούνται να καθίσουν κάτω σε κύκλο για την επόμενη δράση.

Παιχνίδι συγκέντρωσης:

Σχηματίζουμε έναν κύκλο και πιανόμαστε όλοι από τα χέρια. Ο δάσκαλος αρχίζει και στέλνει τους «παλμούς» της καρδιάς του σφίγγοντας τα χέρια των διπλανών του. Εξηγεί στα παιδιά ότι το σφίξιμο που νιώθουν πρέπει να το μεταδώσουν και αυτά στους διπλανούς τους, ώστε οι παλμοί να επιστρέψουν ξανά στον δάσκαλο και αυτός να «μην πεθάνει». Μετά από λίγα λεπτά, όλοι είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσει η αφήγηση.

Αφήγηση:

Κάποιος άνθρωπος από την Ιερουσαλήμ έκανε μια φορά ένα ταξίδι. Στον δρόμο έτυχε να του επιτεθούν ληστές. Τον χτύπησαν, του πήραν όλα του τα πράγματα και τον παράτησαν στον δρόμο μισοπεθαμένο. Από εκείνον τον δρόμο, έτυχε να περάσει κάποιος που ήταν ιερέας στον ναό της Ιερουσαλήμ. Είδε τον τραυματισμένο άνθρωπο, αλλά τον προσπέρασε χωρίς να του δώσει σημασία. Μετά από αυτόν, πέρασε ένας που εργαζόταν στον ναό. Το ίδιο κι αυτός. Παρόλο που τον είδε, τον προσπέρασε χωρίς να του δώσει σημασία.

Πέρασε τότε κι ένας από τη Σαμάρεια. Ένας Σαμαρείτης. Οι άνθρωποι από την Ιερουσαλήμ δε συμπαθούσαν τους Σαμαρείτες και τους περιφρονούσαν.

Διάδρομος της συνείδησης:

Ο δάσκαλος ρωτά ποιος από τους μαθητές θα ήθελε να υποδυθεί τον Σαμαρείτη. Τα υπόλοιπα παιδιά φτιάχνουν έναν διάδρομο τοποθετημένα αντικριστά, ώστε από μέσα να περάσει ο μαθητής – Σαμαρείτης. Καθώς ο τελευταίος περνάει αργά μέσα από τον διάδρομο, οι συμμαθητές του τού λένε ψιθυριστά τις σκέψεις και τις συμβουλές τους, σαν να είναι η συνείδηση του Σαμαρείτη. Όταν ο Σαμαρείτης ολοκληρώνει το πέρασμά του από τον διάδρομο, μπορεί να μας ανακοινώσει τι αποφάσισε να κάνει τελικά.

Παγωμένες εικόνες:

Ζητάμε από τους μαθητές μας να σχηματίσουν τις τριάδες όπως είχαν προκύψει από την πρώτη μας εισαγωγική δράση. Τους ζητάμε να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα στην οποία να φαίνεται πώς μπορεί να συμπεριφέρθηκε ο Σαμαρείτης. Όταν αγγίζουμε τα παιδιά, μπορούν να πουν φωναχτά τις σκέψεις του ρόλου τους. Αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες τις εικόνες τους, ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν πάλι κάτω για τη συνέχεια της ιστορίας.

Αφήγηση:

Αυτός ο Σαμαρείτης όμως, καθώς πλησίασε τον τραυματισμένο, τον είδε και τον σπλαχνίστηκε. Πήγε κοντά του, περιποιήθηκε τις πληγές του και τις έδεσε καλά. Μετά, τον ανέβασε στο δικό του ζώο και τον μετέφερε στο πιο κοντινό πανδοχείο. Τον ξάπλωσε σε ένα κρεβάτι και τον φρόντισε. Την άλλη μέρα, ο Σαμαρείτης έπρεπε να συνεχίσει το ταξίδι του. Έδωσε λοιπόν στον πανδοχέα δύο ασημένια νομίσματα και του είπε: «Φρόντισέ τον και ό,τι παραπάνω ξοδέψεις, εγώ όταν ξαναπεράσω θα σε πληρώσω».

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Τα τελευταία δέκα λεπτά μπορούν να αφιερωθούν σε μια συζήτηση αναστοχασμού και ανατροφοδότησης γύρω από ορισμένα ερωτήματα, όπως: «Είναι καλό να προσφέρουμε τη βοήθειά μας σε κάποιον άγνωστο;», «Εσείς έχετε βοηθήσει ποτέ κάποιον που το είχε ανάγκη;», «Τι σας άρεσε περισσότερο από τη σημερινή μας δραστηριότητα;».

2^η Παρέμβαση: Η παραβολή του Ασώτου Υιού

Και αυτή η παρέμβαση είναι παρμένη από το μάθημα των Θρησκευτικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 46-47). Η διάρθρωσή της μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

Παιχνίδι συγκέντρωσης:

Ως δραστηριότητα συγκέντρωσης επιλέγονται για δεύτερη φορά οι παλμοί, όπου εμψυχωτής και μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο και πιάνονται όλοι από τα χέρια. Ο δάσκαλος αρχίζει και στέλνει τους «παλμούς» της καρδιάς του σφίγγοντας τα χέρια των διπλανών του, οι οποίοι τους μεταδίδουν με τη σειρά τους στους επόμενους, μέχρι οι παλμοί να επιστρέψουν ξανά στον δάσκαλο και αυτός να «μην πεθάνει». Το παιχνίδι αυτό άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά και για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε ξανά για τη δεύτερη παρέμβασή μας.

Χωρισμός σε ομάδες:

Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες έγινε αυτή τη φορά τυχαία με τη χρήση κλήρου. Ο δάσκαλος – εμψυχωτής έχει τοποθετήσει ορισμένο αριθμό από μικρά χαρτάκια σε διάφορα χρώματα μέσα σε ένα κουτί και ζητά από τους μαθητές να τραβήξουν ένα χαρτάκι. Όσοι τυχαίνουν το ίδιο χρώμα θα αποτελούν και μια ομάδα.

Αφήγηση:

Κάποιος άνθρωπος είχε δύο γιους. Μια μέρα, ο μικρότερος είπε στον πατέρα του: «Πατέρα, δώσε μου το μερίδιο της περιουσίας που μου αναλογεί». Εκείνος, τους μοίρασε την περιουσία. Ύστερα από λίγες μέρες, ο μικρότερος γιος τα μάζεψε όλα κι έφυγε σε μια χώρα μακρινή.

Παγωμένες εικόνες:

Ζητάμε από τους μαθητές να χωριστούν στις ομάδες, όπως αυτές προέκυψαν από την κλήρωση με τα χρωματιστά χαρτάκια. Ο δάσκαλος – εμψυχωτής γυρίζει την πλάτη του και μετρά φωναχτά ως το τρία. Όταν γυρίσει, όλες οι ομάδες θα πρέπει να έχουν αναπαραστήσει τη σκηνή του αποχωρισμού, τη στιγμή δηλαδή που ο «Άσωτος Υιός» αποφασίζει να εγκαταλείψει τον πατέρα και τον αδελφό του.

Αφού παρατηρήσουμε όλες τις ομάδες ζητάμε από τους μαθητές να χαλαρώσουν, να καθίσουν εκεί που βρίσκονται και να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της ιστορίας.

Αφήγηση:

Στη χώρα που πήγε σκόρπισε την περιουσία του κάνοντας άσωτη ζωή. Όταν τα ξόδεψε όλα, έτυχε να πέσει μεγάλη πείνα στη χώρα εκείνη, κι άρχισε κι αυτός να στερείται. Πήγε λοιπόν κι έγινε εργάτης σε έναν από τους πολίτες εκείνης της χώρας, ο οποίος τον έστειλε στα χωράφια να βόσκει χοίρους. Έφτασε στο σημείο να θέλει να χορτάσει με την τροφή των χοίρων, αλλά κανένας δεν του έδινε ούτε καν αυτή να φάει!

Βρισκόταν σε απελπισία. Δεν ήξερε τι να κάνει...

Διάδρομος της συνείδησης:

Οι μαθητές σχηματίζουν έναν διάδρομο. Ένας μαθητής που υποδύεται τον γιο της ιστορίας μας περνάει από μέσα. Κατά το πέρασμά του, οι υπόλοιποι τον συμβουλεύουν ψιθυριστά σαν να είναι η εσωτερική του φωνή. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί, ώστε να περάσουν περισσότεροι μαθητές μέσα από τον διάδρομο και βγαίνοντας να μας ανακοινώσουν την απόφασή τους «τι θα έκαναν, αν ήταν στη θέση του γιου;».

Αφήγηση:

Τελικά κάποια στιγμή ο γιος σκέφτηκε και είπε: «Πόσοι εργάτες του πατέρα μου έχουν περίσσιο ψωμί, κι εγώ πεθαίνω της πείνας! Θα σηκωθώ και θα πάω στον πατέρα μου και θα του πω:...».

Ατομική γραφή σε ρόλο:

Ο καθένας γράφει σε ένα χαρτάκι τι θα έλεγε στον πατέρα, ώστε να τον πείσει να τον δεχτεί πίσω. Γυρίζουμε όλα τα χαρτιά ανάποδα κάτω στο πάτωμα στη μέση του κύκλου. Τα ανακατεύουμε και τα μοιράζουμε τυχαία σε όλα τα παιδιά. Καθένας διαβάζει αυτό που του έτυχε. Στο τέλος, ρωτάμε τα παιδιά αν, κατά τη γνώμη τους, θα πειθόταν ο πατέρας και ποια επιχειρήματα στα σημειώματα νομίζουν ότι είναι τα πιο ισχυρά.

Αφήγηση:

Ξέρετε εκείνος τι σκέφτηκε να του πει;

«Πατέρα, αμάρτησα στον Θεό και σε σένα. Δεν είμαι άξιος να λέγομαι πια γιος σου. Πάρε με να σου δουλέψω ως εργάτης σου».

Σηκώθηκε λοιπόν και ξεκίνησε να πάει στον πατέρα του. Ενώ ήταν ακόμη μακριά, τον είδε ο πατέρας του, τον σπλαχνίστηκε, έτρεξε, τον αγκάλιασε σφιχτά και τον φιλούσε ασταμάτητα! Τότε, ο γιος του τού είπε: «Πατέρα, αμάρτησα στον Θεό και σε σένα. Δεν είμαι άξιος να λέγομαι πια γιος σου. Πάρε με να σου δουλέψω ως εργάτης σου».

Ο πατέρας του γύρισε στους δούλους του και είπε: «Βγάλτε γρήγορα την καλύτερη στολή και ντύστε τον. Φέρτε και το καλοθρεμμένο μοσχάρι και σφάξτε το, να φάμε, να γιορτάσουμε, γιατί ο γιος μου ήταν νεκρός και αναστήθηκε, ήταν χαμένος και βρέθηκε». Έτσι άρχισε το πανηγύρι!

Ο μεγαλύτερος γιος, καθώς πλησίαζε στο σπίτι ερχόμενος από το χωράφι, άκουσε μουσικές και χορούς. Φώναξε λοιπόν έναν από τους υπηρέτες και ρώτησε να

μάθει τι συμβαίνει. Εκείνος του είπε: «Γύρισε ο αδελφός σου και ο πατέρας σου έσφαξε το καλοθρεμμένο μοσχάρι, γιατί χάρηκε που ήρθε πίσω γερός».

Συναισθήματα στο πάτωμα:

Τοποθετούμε ένα μεγάλο κομμάτι από χαρτί του μέτρου στη μέση του κύκλου και μοιράζουμε μαρκαδόρους στα παιδιά. Τους ζητάμε να γράψουν πώς ένιωσε ο αδελφός και να μας δικαιολογήσουν προφορικά, γιατί νομίζουν ότι έτρεφε τα συγκεκριμένα συναισθήματα.

Αφήγηση:

Αυτός θύμωσε και δεν ήθελε να μπει στο σπίτι. «Εγώ τόσα χρόνια σου δουλεύω και ποτέ δεν παράκουσα καμία εντολή σου. Σε μένα όμως, δεν έδωσες ούτε ένα κατσίκι να γιορτάσω με τους φίλους μου! Όταν όμως ήρθε αυτός ο γιος σου, που κατασπατάλησε την περιουσία σου, μέχρι και το καλοθρεμμένο μοσχάρι έσφαξες για χάρη του».

Ομαδικός ρόλος πατέρα:

Ζητάμε από τους μαθητές να υποδυθούν τον πατέρα, να σηκωθούν όρθιοι και να απαντήσουν στον γιο της αφήγησης. Προτρέπουμε τους μαθητές μας να δομήσουν μια απάντηση βασισμένη σε ένα επιχείρημα.

Αφήγηση:

Ξέρετε τι είπε ο πατέρας;

«Παιδί μου, εσύ είσαι πάντοτε μαζί μου και ό,τι έχω δικό μου είναι και δικό σου. Έπρεπε όμως να γιορτάσουμε και να χαρούμε, γιατί ο αδελφός σου ήταν νεκρός και αναστήθηκε, ήταν χαμένος και βρέθηκε».

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Ζητάμε από τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο και οργανώνουμε μια συζήτηση βασισμένοι σε ερωτήματα όπως: «Τι μας άρεσε;», «Τι μας εντυπωσίασε;», «Γιατί ο Χριστός διάλεξε αυτήν την παραβολή;», «Τι ήθελε να πει;».

3^η Παρέμβαση: Ταξίδι στο άγνωστο

Η τρίτη παρέμβαση εντάσσεται στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ Δημοτικού και θα μπορούσε να αποτελέσει μια εναλλακτική διδακτική πρόταση της ενότητας Β «έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις» (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2015: 45-52). Η προσέγγιση και οι δραστηριότητες είναι ωστόσο εμπνευσμένες από το υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος του βρετανικού

συμβουλίου «Δεξιότητες Ζωής – Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες» (Parry, & Νομικού, 2014). Η παρέμβαση μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

Δραστηριότητα εισαγωγής – συγκέντρωσης:

Ο εμπνευστής ενημερώνει του εκπαιδευόμενους ότι πρόκειται να σαλπάρουν σε μια νέα χώρα και να εγκατασταθούν εκεί. Τους καλεί έναν προς έναν με τη σειρά να πουν μια λέξη που θα περιγράφει αυτή τη χώρα. Ύστερα, τους ζητά να γράψουν σε ένα χαρτάκι ένα αντικείμενο που οπωσδήποτε θέλουν ή χρειάζεται να πάρουν μαζί τους. Ο πρώτος μαθητής καλείται να ανακοινώσει στην ομάδα το αντικείμενο που έγραψε και ο επόμενος πρέπει να δικαιολογήσει την επιλογή του πρώτου, ακόμα κι αν δεν συμφωνεί με αυτή. Μπορεί να ξεκινήσει κάπως έτσι: «πιστεύω ότι ο προηγούμενος συμμαθητής μου θέλει να πάρει το ... μαζί του, γιατί...». Έπειτα, ανακοινώνει το δικό του απαραίτητο αντικείμενο, ο επόμενος αιτιολογεί την επιλογή του και η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλοι οι μαθητές.

Χωρισμός σε ομάδες:

Ο εμπνευστής επιλέγει έναν μαθητή και του ζητάει να διαλέξει δύο συμμαθητές του με τους οποίους έχουν επιλέξει κοινά προσωπικά πράγματα για το μεγάλο ταξίδι. Έπειτα, καλεί κάποιον άλλο να κάνει το ίδιο κι έτσι οι μαθητές χωρίζονται σε τριάδες. Σε κάθε τριάδα ο δάσκαλος – εμπνευστής δίνει από έναν κλειστό φάκελο με κάρτες που απεικονίζουν διάφορες ανάγκες, αγαθά και υπηρεσίες που όλοι απολαμβάνουμε στην καθημερινότητά μας και πληροφορεί τους μαθητές ότι ο φάκελος αποτελεί τις «αποσκευές» τους για το ταξίδι.

Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός):

(Για τη δραστηριότητα αυτή μπορούμε να προβάλουμε στον προβολέα της τάξης εικόνες με κύματα και να βάλουμε κάποια αντίστοιχη μουσική να ακούγεται απαλά. Ο δάσκαλος αφηγείται και ταυτόχρονα αναπαριστά ο ίδιος την κατάσταση που αφηγείται. Καλεί τους μαθητές να συμμετέχουν κι αυτοί στην αναπαράσταση).

Είμαστε όλοι μέσα στο καράβι και ταξιδεύουμε για τη νέα μας ήπειρο. Εκεί που θα πάμε δεν θα υπάρχουν άνθρωποι, οπότε, όταν φτάσουμε, θα είμαστε εμείς υπεύθυνοι για την ίδρυση μιας νέας χώρας.

Στην αρχή το ταξίδι είναι πολύ ευχάριστο. Ο ήλιος λάμπει και η θάλασσα είναι ήρεμη και γαλήνια. Ωστόσο, μια μεγάλη καταιγίδα εμφανίζεται ξαφνικά και το καράβι κουνιέται επικίνδυνα. Κουνιέται πολύ! Ο καπετάνιος μας ειδοποιεί ότι υπάρχει πιθανότητα να βυθιστεί!

Δάσκαλος σε ρόλο καπετάνιου:

«Έκτακτη ανακοίνωση! Κινδυνεύουμε να βυθιστούμε! Πρέπει να πετάξουμε κάποια από τα πράγματά μας, ώστε το καράβι να γίνει πιο ελαφρύ! Πρέπει η κάθε ομάδα να ξεφορτωθεί πέντε κάρτες για να μπορέσει το καράβι να επιπλέει! Πρέπει η κάθε ομάδα να συμφωνήσει τι θα αφήσει, καθώς ό,τι πετάει δεν θα μπορέσει ποτέ να το ξαναπάρει πίσω! Πρέπει η κάθε ομάδα να πετάξει πέντε από τις κάρτες του φακέλου!» (Σε αυτό το σημείο, ο καπετάνιος μπορεί να περάσει από κάθε ομάδα και να ελέγξει αν όντως άφησε πέντε κάρτες. Μπορεί επίσης να προτρέψει τα παιδιά να αιτιολογήσουν την επιλογή τους).

Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός):

Επιτέλους η καταιγίδα κόπασε και μπορούμε να συνεχίσουμε το ταξίδι μας. Κάνουμε όλοι μαζί κουπί. Έχουμε μια έκτακτη ανακοίνωση από τη μετεωρολογική υπηρεσία:

Δάσκαλος σε ρόλο καπετάνιου:

«Ένας τυφώνας κατηγορίας 5 κατευθύνεται προς το καράβι! Για να επιβιώσουμε πρέπει να πετάξουμε στη θάλασσα πέντε ακόμη κάρτες! Να θυμάστε: μην πετάξετε πράγματα που πιθανότατα θα χρειαστείτε στη νέα σας χώρα!».

Ο δάσκαλος – καπετάνιος περνάει ακόμα μια φορά για να ελέγξει τις κάρτες των ομάδων. Προτρέπει τους επιβάτες να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους με ερωτήματα όπως: «γιατί αφήνεις αυτήν την κάρτα;», «γιατί πιστεύεις ότι δε θα σου είναι χρήσιμη στη νέα χώρα;».

Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός):

Ουφ! Παρά τρίχα τη γλιτώσαμε! Τώρα έχουμε φτάσει σχεδόν στη νέα μας ήπειρο! Α να! Νομίζω ότι τη βλέπω πέρα μακριά!

Δάσκαλος σε ρόλο καπετάνιου:

«Ωχ! Μια τεράστια φάλαινα χτύπησε το καράβι! Πρέπει να το κάνουμε ακόμα πιο ελαφρύ! Πετάξτε τρεις ακόμα κάρτες αμέσως!».

Ο καπετάνιος περνάει μια τελευταία φορά να ελέγξει αν πετάχτηκαν οι τρεις επιπλέον κάρτες. Δίνει την ευκαιρία και στους υπόλοιπους επιβάτες να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους.

Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση (κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός):

Ευτυχώς! Τα καταφέραμε! Φτάσαμε! Για κοιτάzte καλά τη νέα μας χώρα! Βρείτε η κάθε ομάδα έναν δικό της χώρο και εγκατασταθείτε εκεί. Δείτε τις κάρτες που σας έχουν απομείνει μέχρι να έρθει η ώρα του συμβουλίου. Σε λίγο θα

μαζευτούμε όλοι μαζί σε έναν κύκλο για να αποφασίσουμε τι κανόνες θα θεσπίσουμε στη νέα μας πατρίδα.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Ο δάσκαλος – εμπυχωτής καλεί όλους τους μαθητές να συγκεντρωθούν σε κύκλο. Τους απευθύνει ορισμένα ερωτήματα όπως: «Έχετε όλα όσα χρειάζεστε για να επιβιώσετε;», «Έχετε όλα όσα χρειάζεστε για να ζήσετε σωστά;», «Θα μπορέσετε σε αυτή τη νέα χώρα να μεγαλώσετε και να αναπτυχθείτε σωστά;», «Έχουν όλες οι ομάδες τις ίδιες ανάγκες;».

Ομαδικό κολλάζ:

Οι ομάδες καλούνται να ιεραρχήσουν τις εναπομείνουσες κάρτες σε αναγκαίες για την επιβίωση και αναγκαίες για τη σωστή ανάπτυξη και χρήσιμες για την καλή ζωή και να φτιάξουν μια πυραμίδα με αυτές. Κάθε ομάδα ονομάζει το κολλάζ της ως «η πυραμίδα των ανθρώπινων αναγκών». Όλα τα έργα τοιχοκολλούνται στην τάξη.

4^η Παρέμβαση: Το φαρμακείο

Η τέταρτη παρέμβασή μας είναι παρμένη από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ως προκείμενό έχει χρησιμοποιηθεί ένα από τα «ηθικά διλλήματα» του Lawrence Kohlberg¹¹. Στην περίπτωσή μας βέβαια, ζητούμενο δεν είναι η αναζήτηση του σταδίου της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών μας, αλλά η χρήση επιχειρημάτων και η προσπάθεια πειθούς του συνομιλητή.

Το προκείμενο:

Σε μια ευρωπαϊκή χώρα μια γυναίκα είναι πολύ σοβαρά άρρωστη. Βρίσκεται στα πρόθυρα του θανάτου εξαιτίας μιας σοβαρής μορφής καρκίνου. Οι γιατροί της έδωσαν προθεσμία ζωής για μερικούς μήνες. Σύμφωνα με την γνώμη των ειδικών υπάρχει ένα φάρμακο που μπορεί να τη σώσει. Το φάρμακο αυτό το έχει ανακαλύψει κάποιος φαρμακοποιός, ο οποίος ζει στην ίδια πόλη και το πουλάει πολύ ακριβά. Η διαδικασία παρασκευής του φαρμάκου κοστίζει 3.000 ευρώ, αλλά ο φαρμακοποιός τη μια δόση φαρμάκου την πουλάει 30.000 ευρώ, δηλαδή 10 φορές περισσότερο από το κόστος παραγωγής του.

11 Ο Lawrence Kohlberg (1927-1987) ήταν Αμερικανός ψυχολόγος, ο οποίος μελέτησε την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και διατύπωσε τη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης. Ο Kohlberg προσδιόρισε έξι στάδια ηθικής ανάπτυξης και υποστήριξε ότι η σωστή ηθική συλλογιστική αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για τη λήψη ηθικών αποφάσεων (Cole, & Cole, 2001).

Ο φτωχός Γιάννης, ο σύζυγος της άρρωστης γυναίκας, έτρεξε σε όλους τους συγγενείς, φίλους και γνωστούς του και τους παρακάλεσε να του δανείσουν χρήματα. Χρησιμοποίησε όλα τα δυνατά νόμιμα μέσα για να συγκεντρώσει το απαιτούμενο ποσό των χρημάτων και τελικά κατάφερε να μαζέψει το συνολικό ποσό των 15.000 ευρώ, δηλαδή μόλις το μισό ποσό χρημάτων της τιμής πώλησης του φαρμάκου. Έτρεξε λοιπόν στον φαρμακοποιό και του ανέφερε πως η γυναίκα του είναι σε κρίσιμη κατάσταση και ότι θα τη χάσει αν δεν της δώσει το φάρμακο εγκαίρως.

Τον παρακάλεσε λοιπόν αν μπορεί να του πουλήσει το φάρμακο φθηνότερα ή τουλάχιστον να του κάνει κάποια πίστωση. Η απάντηση του φαρμακοποιού ήταν κατηγορηματική: *«Όχι, εγώ ανακάλυψα το φάρμακο και σκοπεύω να κερδίσω πολλά χρήματα απ' αυτό»*. Ο φαρμακοποιός επ' ουδενί δείχνει την καλή διάθεση να το πουλήσει φθηνότερα ή με δόσεις, γιατί νομίζει ότι η ανακάλυψη του αυτή είναι η ευκαιρία του να γίνει πλούσιος. Ο Γιάννης, αφού εξάντλησε όλα τα δυνατά νόμιμα μέσα που είχε για να αγοράσει το φάρμακο και δεν τα κατάφερε, απελπισμένος πια, άρχισε να σκέφτεται πώς να διαρρήξει το φαρμακείο και να κλέψει το φάρμακο για να σώσει τη ζωή της συζύγου του (Πουρκός, 1990).

Η οργάνωση της παρέμβασης:

Ο δάσκαλος εμπυχωτής ενημερώνει τους μαθητές του ότι πρόκειται να κάνουν κάτι εντελώς διαφορετικό. Τους εξηγεί πως δε χρειάζονται θρανία, παρά μόνο καθίσματα τοποθετημένα σε σειρές, όπως ακριβώς σε ένα θέατρο. Μαζί με τους μαθητές φτιάχνουν τον χώρο. Επάνω στην έδρα τοποθετεί ένα μεγάλο χαρτί που γράφει: «Φαρμακείο». Ο δάσκαλος – εμπυχωτής έχει ήδη ετοιμάσει τόσα σημειώματα όσα και οι μαθητές του. Τα έχει διπλωμένα μέσα σε ένα κουτί και καλεί τους μαθητές να τραβήξουν από ένα και να το διαβάσουν προσεκτικά.

Τα σημειώματα:

Δύο από τα σημειώματα προορίζονται για τους «πρωταγωνιστές» του έργου, ενώ όλα τα υπόλοιπα για τους θεατές. Το πρώτο σημείωμα γράφει το εξής: *«Είσαι σε απόγνωση. Μόλις έχεις γυρίσει από τον γιατρό με πολύ δυσάρεστα νέα. Δυστυχώς πάσχεις από μια πολύ σοβαρή ασθένεια και μόνο ένα φάρμακο μπορεί να σε σώσει. Αν δεν το πάρεις σύντομα, η κατάστασή σου θα χειροτερέψει πολύ και μπορεί να πεθάνεις... Αποφασίζεις και πας στο φαρμακείο να ζητήσεις το φάρμακό σου, αυτό που θα σε σώσει. Όμως, υπάρχει ένα πρόβλημα. Το φάρμακο είναι ακριβό κι εσύ δεν έχεις τόσα λεφτά... Πρέπει να κάνεις τον φαρμακοποιό να καταλάβει ότι πρέπει να το πάρεις*

οποσδήποτε και να τον πείσεις με κατάλληλα επιχειρήματα να σου το δώσει, αλλιώς ποιος ξέρει τι είσαι διατεθειμένος να κάνεις για να σωθείς...».¹²

Το δεύτερο σημείωμα γράφει το εξής: «Παίζεις πρώτος! Είσαι ο φαρμακοποιός. Πήγαινε και κάθισε στην έδρα και τακτοποίησε τα πράγματα, σαν να ήταν το φαρμακείο σου. Σε λίγο θα έρθει κάποιος να σου ζητήσει ένα φάρμακο, που αν δεν το πάρει, μπορεί να πεθάνει. Του εξηγείς ότι το φάρμακο κοστίζει 30.000 ευρώ και ότι δεν πουλιέται φθηνότερα. Εκείνος θέλει να του χαρίσεις, αλλά εσύ είσαι επαγγελματίας! Δεν μπορείς να δίνεις τα φάρμακα τζάμπα! Δουλειά σου είναι να τα πουλάς, όχι να τα χαρίζεις... δεν μπορείς να χάσεις έσοδα 30.000 ευρώ... τα χρήματα είναι πολλά άλλωστε...».

Όλα τα άλλα σημειώματα γράφουν: «Είσαι θεατής! Μπορείς να πας και να καθίσεις αναπαυτικά στη θέση σου και να παρακολουθήσεις μια σκηνή που εκτυλίσσεται μέσα σε ένα φαρμακείο! Αφού παρακολουθήσεις μια φορά προσεκτικά τι θα γίνει, μπορείς τη δεύτερη φορά να συμμετέχεις κι εσύ, αν έχεις κάποια καλύτερη ιδέα!».

Θέατρο φόρουμ:

Ο δάσκαλος σε ρόλο τζόκερ¹³ καλεί τους μαθητές που δεν είναι θεατές να πάρουν θέση: ο φαρμακοποιός στην έδρα – φαρμακείο και ο ασθενής στην πόρτα. Εξηγεί στους υπόλοιπους ότι θα δουν κάποιον να μπαίνει μέσα στο φαρμακείο να ψωνίσει.

Η δράση ξεκινάει με τα δύο παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν επιχειρήματα, το καθένα για να αντικρούσει τον συνομιλητή του και να υπερασπιστεί τη δική του θέση. Μόλις τελειώσουν, ο δάσκαλος – τζόκερ εξηγεί στους θεατές ότι το έργο θα παιχτεί από την αρχή και σε όποιο σημείο θέλουν μπορούν να σηκώσουν το χέρι, να πουν «Στοπ» και να έρθουν οι ίδιοι στη σκηνή και να πάρουν θέση προτείνοντας έναν διαφορετικό τρόπο λύσης, δηλαδή ένα διαφορετικό επιχείρημα. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί με τους μαθητές – θεατές να γίνονται ηθοποιοί και να υποδύονται τότε τον ασθενή και τότε τον φαρμακοποιό.

¹² Αποφασίσαμε να δώσουμε στους μαθητές μια παραλλαγή του αρχικού διλήματος του Kolhberg, όπου ο ασθενής είναι ο ίδιος ο πρωταγωνιστής και όχι η γυναίκα του. Πιστεύουμε πως σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά θα κινητοποιηθούν να σκεφτούν και να οργανώσουν επιχειρήματα καλύτερα για να σώσουν τον εαυτό τους.

¹³ Ο τζόκερ, η αλλιώς ο «διαμεσολαβητής-εμπνευστής» είναι ένα μέλος της θεατρικής ομάδας που έχει τον σημαντικό ρόλο να συντονίζει το παιχνίδι και την αντικατάσταση των προσώπων, προσπαθώντας να εμπνεύσει τη συζήτηση με κατάλληλες ερωτήσεις, χωρίς να κατευθύνει, χωρίς να ερμηνεύει ή να παίρνει το μέρος της μιας ή της άλλης άποψης. Έχει μια ευέλικτη στάση μεταξύ σκηνής και πλατείας και κατά τον ίδιο τον Boal, ο ρόλος του είναι να θέτει δύσκολα ερωτήματα (Γκόβας, & Ζώνιου, 2010).

Αφήγηση:

Ο ασθενής, μην μπορώντας να πείσει τον φαρμακοποιό να του δώσει το φάρμακό του, αποφάσισε να πάει το ίδιο βράδυ και να το κλέψει, αφού διαρρήξει πρώτα το φαρμακείο.

Παίρνω θέση στον χώρο:

Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν σε ένα χαρτί αν, κατά τη γνώμη τους, ο ασθενής έπραξε σωστά και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Ο δάσκαλος μαζεύει όλα τα σημειώματα και ορίζει ότι η μια πλευρά της αίθουσας είναι το «Συμφωνώ» και η άλλη το «Διαφωνώ». Ενημερώνει τους μαθητές ότι πρόκειται να διαβάσει ένα προς ένα όλα τους τα σημειώματα και με τη σειρά τους αυτοί θα πρέπει να μετακινηθούν προς το «Συμφωνώ» ή προς το «Διαφωνώ» με όσα βήματα θέλουν, ώστε να δείξουν τη δική τους άποψη.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν έναν κύκλο και κάνουμε ερωτήματα όπως: «Τι σας άρεσε σήμερα;», «Μπορούν οι άνθρωποι να κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να σώσουν τη ζωή τους;», «Κλέβοντας το φάρμακο ο ασθενής παραβιάζει τον νόμο. Μήπως αυτό καθιστά την πράξη του ηθικά κακή;», «Αν ήσασταν δικαστής, θα κρίνατε τον ασθενή ένοχο;».

5^η Παρέμβαση: Άκου και πάρε θέση!

Παρατηρήσαμε ότι στα παιδιά άρεσε ιδιαίτερα η δραστηριότητα «Παίρνω θέση στον χώρο» από τη προηγούμενη παρέμβαση. Έτσι, αποφασίσαμε ότι στην επόμενη παρέμβασή μας, η τεχνική αυτή θα είχε πρωτεύοντα ρόλο. Η παρέμβαση «Άκου και πάρε θέση!» έχει σαν κύριο θέμα την ισότητα μεταξύ των φύλων και τα στερεότυπα και είναι εμπνευσμένη από το εγχειρίδιο «Μικρή πυξίδα – Compasito: Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά».¹⁴

Δραστηριότητα ενεργοποίησης – προετοιμασία χώρου:

Ο δάσκαλος ενημερώνει τους μαθητές ότι σήμερα το μάθημα της έκθεσης θα γίνει με έναν διαφορετικό τρόπο και για αυτόν τον λόγο χρειάζεται τη βοήθειά τους, ώστε να προετοιμάσουν τον χώρο της αίθουσας κατάλληλα για αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει. Δάσκαλος και μαθητές απομακρύνουν καρέκλες και τσάντες και ενώνουν τα θρανία σχηματίζοντας τρεις μεγάλους πάγκους. Στους πάγκους οι μαθητές κολλάνε τις ταμπέλες «Συμφωνώ», «Διαφωνώ» και «Δεν ξέρω».

¹⁴ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2012.

Παίρνω θέση στον χώρο:

Ο δάσκαλος γράφει μία δήλωση στον πίνακα. Κάθε μαθητής πρέπει να πάει στον πάγκο που τον εκφράζει. Οι μαθητές κάθε πάγκου έχουν δύο λεπτά να καταγράψουν γιατί συμφωνούν ή διαφωνούν με την εκάστοτε δήλωση οργανώνοντας επιχειρήματα. Μετά το πέρας των δύο λεπτών, οι μαθητές των ομάδων «Συμφωνώ» και «Διαφωνώ» έχουν την υποχρέωση να σταθούν όρθιοι και να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους με σκοπό να πείσουν τους συμμαθητές τους και, αν είναι δυνατόν, να τους κάνουν να αλλάξουν γνώμη και να τους φέρουν στην ομάδα τους. Όσοι από τους μαθητές έχουν πάει στον πάγκο «Δεν ξέρω» πρέπει να ακούσουν με προσοχή τους υπόλοιπους και στο τέλος να πάνε όλοι τους στην ομάδα που τους έπεισε. Έχουν την υποχρέωση να αναφέρουν ποιο από τα επιχειρήματα που άκουσαν ήταν το πιο ισχυρό και αυτό που τελικά τους έπεισε.

Οι δηλώσεις:

Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει για τη συγκεκριμένη παρέμβαση δηλώσεις σαν αυτές που αναφέρονται παρακάτω:¹⁵

- Οι κούκλες είναι μόνο για κορίτσια
- Μια γυναίκα δεν μπορεί να είναι το αφεντικό σε μια δουλειά
- Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στο να λένε ψέματα

Δραματοποιούμε μια θέση:

Αξιοποιούμε τον υπάρχοντα χωρισμό σε δύο ομάδες παιδιών, όπως προέκυψε από την τελευταία θέση που πήραν στον χώρο. Ο δάσκαλος δίνει σε κάθε ομάδα μια δήλωση ακόμα. Ανακοινώνει στους μαθητές ότι έχουν περίπου δέκα λεπτά να ετοιμάσουν ένα μικρό θεατρικό που να περιγράφει το μήνυμα της δήλωσης. Έπειτα, οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τις δραματοποιήσεις τους.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Σε κύκλο οργανώνουμε μια συζήτηση με τα παρακάτω ερωτήματα: «Τι κοινό έχουν όλες οι δηλώσεις που εξετάσαμε σήμερα; Γνωρίζετε κι άλλες δηλώσεις σαν κι αυτές;», «Τι συμβαίνει όταν ένα αγόρι ή ένα κορίτσι δε συμφωνεί με αυτές τις ιδέες και θέλει να συμπεριφέρεται διαφορετικά; Σας έχει τύχει κάτι τέτοιο; Πώς νιώσατε; Τι κάνατε;», «Πώς νιώσατε από τη σημερινή μας δραστηριότητα στο μάθημα;».

¹⁵ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2012.

6^η Παρέμβαση: Μίλα για το bullying!¹⁶

Παιχνίδι γνωριμίας:

Πρόκειται για μια παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού «φρουτοσαλάτα». Όλα τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο στο κέντρο του οποίου στέκεται μόνο ένα παιδί που λέει «να αλλάξει θέση όποιος...» και συμπληρώνει την πρόταση με μια πληροφορία που είναι αληθινή για τον ίδιο. Έτσι, όποιοι αλλάζουν θέση σημαίνει ότι και για αυτούς η πρόταση είναι αληθής. Επομένως, έτσι βλέπουμε κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο τελευταίος από αυτούς που αλλάζουν θέση, αυτός που δεν πρόλαβε, μένει στο κέντρο και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Παιχνίδι εισαγωγής:

Περπατάμε στον χώρο ελεύθερα. Με το παλαμάκι του εμψυχωτή οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια. Περπατάμε πάλι ελεύθερα στον χώρο. Με το δεύτερο παλαμάκι σχηματίζουν τριάδες. Τότε ο εμψυχωτής εξηγεί πως θα γυρίσει την πλάτη του, θα πει μια φράση και θα μετρήσει ως το 4. Σε αυτό το διάστημα, τα παιδιά της κάθε τριάδας θα πρέπει να σχηματίσουν με τα σώματά τους μια ακίνητη εικόνα σαν μια παγωμένη φωτογραφία, αντίστοιχη της φράσης που άκουσαν.

Ο εμψυχωτής κλείνει τα μάτια και λέει στην αρχή «λεκτική βία». Τα παιδιά σχηματίζουν τις εικόνες. Ο εμψυχωτής μπορεί να σχολιάσει ή να ζητήσει από τους υπόλοιπους να ξεπαγώσουν προκειμένου να παρατηρήσουν μια ενδιαφέρουσα ακίνητη εικόνα. Αγγίζει κάποια παιδιά και αυτά αποκτούν φωνή. Ξανακλείνει τα μάτια και αυτή τη φορά λέει «σωματική βία» και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Στον τρίτο και τελευταίο γύρο του παιχνιδιού λέει «διαδικτυακή βία».

Αφήγηση:

Αφού τώρα γνωρίσαμε τις τρεις μορφές βίας έχω να σας πω κάτι. Στο σχολείο μας ήρθε ένα γράμμα. Το έστειλε ένα παιδί της Δ' Δημοτικού από ένα σχολείο λίγο έξω από την Καλαμάτα. Θέλετε να το διαβάσουμε;

Το γράμμα του παιδιού:

(καλό είναι να το έχουμε χειρόγραφο, κλεισμένο μέσα σε ένα φάκελο αλληλογραφίας)

Γεια σας. Με λένε Γιάννη και χτες συνέβη κάτι στο σχολείο μου που με στενοχώρησε πολύ.

¹⁶ Η συγκεκριμένη παρέμβαση είναι σχεδιασμένη -πλην ελαχίστων τροποποιήσεων- από την Έλενα Καϊάφα, υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η γράφουσα είχε παρακολουθήσει την παρουσίαση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2016-2017.

Συνήθως στο διάλειμμα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, τα παιδιά μου λένε να είμαι τερματοφύλακας, επειδή δεν είμαι καλός στο τρέξιμο. Με λένε συχνά χοντρό και ποτέ δε με θέλουν στην ομάδα τους. Έτσι λοιπόν, μένω πάντα τελευταίος και η ομάδα που με παίρνει στο τέλος με βάζει στο τέρμα. «Τουλάχιστον το καλύπτει σχεδόν όλο!», λένε μερικοί. Χτες όμως είχα ξεχάσει τα γυαλιά μου και έβλεπα κάπως θολά. Έτσι λοιπόν, έφαγα 3 γκολ και η ομάδα μου έχασε. «Ε, βέβαια! Τι περιμέναμε με τον χοντρό στην ομάδα μας; Ήταν σίγουρο πως θα χάναμε!» έλεγαν οι συμμαθητές μου.

Στενοχωρήθηκα τόσο, που έβαλα τα κλάματα! «Πάλι κλαις;» μου είπε η δασκάλα «Τι θα κάνω με εσένα;». Κανείς δε με καταλαβαίνει. Δεν είμαι κακό παιδί, απλά κάπως παχουλός...

Σας στέλνω αυτό το γράμμα γιατί δεν ξέρω σε ποιον άλλο να το πω. Ίσως το δικό σας σχολείο μπορεί να κάνει κάτι καλύτερο από το δικό μου...

Γιάννης

Τηλεοπτική εκπομπή:

Ο εμπνευστής χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες ως εξής:

A. Θύτες (τα παιδιά που πειράζουν τον Γιάννη)

B. Θύματα (ο Γιάννης)

Γ. Δασκάλους

Δ. Γονείς

Δάσκαλος σε ρόλο:

Ο εμπνευστής έχει τον ρόλο του παρουσιαστή με το μικρόφωνο στο χέρι.

«Καλώς ήρθατε για ακόμα μια φορά στην εκπομπή μας. Σήμερα έχουμε συγκεντρωθεί εδώ για να συζητήσουμε για ένα πολύ σοβαρό θέμα, κυρίες και κύριοι. Το γράμμα του Γιάννη, ενός μαθητή λίγο έξω από την Καλαμάτα έχει κάνει τον γύρο των σχολείων και έχει γίνει viral στο διαδίκτυο. Αναστατωμένοι, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν έρθει εδώ σήμερα για να μιλήσουμε για το σημαντικό αυτό θέμα. Παρακαλώ, τι έχετε να πείτε εσείς;...»

Ο εμπνευστής περνάει από όλες τις ομάδες και δίνει το μικρόφωνο σε κάθε παιδί. Το αφήνει για λίγα δευτερόλεπτα και πάει στον επόμενο, ώστε να προλάβουν να μιλήσουν όλοι (εξάλλου, ο τηλεοπτικός χρόνος είναι περιορισμένος!).

Σας ευχαριστούμε πολύ που ήσασταν μαζί μας. Και τώρα κυρίες και κύριοι ακολουθεί το δελτίο ειδήσεων και αμέσως μετά η τηλεοπτική σειρά Μην αρχίζει τη μουρμούρα!

Παίρνω θέση στον χώρο:

Στη μια άκρη της αίθουσας είναι τοιχοκολλημένο ένα καρτελάκι με τη λέξη ΝΑΙ και στην άλλη ένα ακόμα με τη λέξη ΟΧΙ.

Ο εμπυχωτής λέει τις παρακάτω φράσεις και ζητά από τα παιδιά να πάνε εκεί που πιστεύουν. Κάποιος από κάθε ομάδα, πρέπει πει ένα επιχείρημα που να υποστηρίζει την επιλογή του. Εάν, ακούγοντάς το κάποιος από την άλλη πλευρά πείθεται και θέλει να μετακινηθεί, μπορεί. Οι φράσεις μπορεί να είναι κάποιες από τις εξής:

Αν είσαι θύμα πρέπει να μιλήσεις

Αν δεις κάποιον να έχει μπελάδες, καλύτερα να μη μιλήσεις

Είναι εντάξει να φωνάζεις κάποιον με παρατσούκλι, εξάλλου είναι για πλάκα

Αν δεις ένα περιστατικό βίας, είναι καλύτερο να μιλήσεις σε κάποιον μεγάλο

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Τα παιδιά μπορούν να καθίσουν κάτω σε κύκλο και να συζητήσουν για τη δραστηριότητα ή να μοιραστούν κάτι σχετικό με την ομάδα.

7^η Παρέμβαση: Ο πύργος της Βαβέλ

Η παρέμβαση αυτή σχεδιάστηκε για να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας του ομώνυμου κεφαλαίου του μαθήματος των Θρησκευτικών στο σχολείο (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 28).

Παιχνίδι εισαγωγής:

Πρόκειται για το γνωστό παιχνίδι «το χαλασμένο τηλέφωνο». Δάσκαλος και παιδιά κάθονται όλοι σε κύκλο. Ο δάσκαλος ξεκινάει λέγοντας μια λέξη χαμηλόφωνα στο αυτί του παιδιού που κάθεται δίπλα του. Το παιδί πρέπει να μεταφέρει αυτό που άκουσε στον διπλανό του και η διαδικασία να συνεχιστεί μέχρι η λέξη να ειπωθεί και στο τελευταίο παιδί. Εκείνο πρέπει να πει τη λέξη δυνατά, ώστε να την ακούσουν όλοι. Σχεδόν πάντα η λέξη φτάνει αλλοιωμένη στο τέλος και αυτό είναι κάτι που διασκεδάζει τα παιδιά.

Εισαγωγή:

Σας άρεσε το παιχνίδι; Πιστεύετε ότι είναι πάντα εύκολο να συνεννοηθούμε μεταξύ μας; Ξέρετε, υπάρχει μια ιστορία από τα Θρησκευτικά που μιλάει για τη δυσκολία στην επικοινωνία. Θέλετε να την κάνουμε σήμερα;

Αφήγηση με τον δάσκαλο σε ρόλο:

(ο δάσκαλος μπορεί να φορέσει ένα καπέλο, να σταθεί όρθιος και να εκφωνήσει την παρακάτω ομιλία σαν ρήτορας μπροστά από τους πολίτες)

Έχουμε σωθεί από τη μεγαλύτερη καταστροφή του κόσμου! Από τον φοβερό κατακλυσμό! Είμαστε απόγονοι του Νώε και είμαστε οι μοναδικοί που καταφέραμε να νικήσουμε την μεγαλύτερη καταστροφή όλων των εποχών! Χάρη στο μυαλό μας και στις ικανότητές μας! Δεν είμαστε τυχεροί! Όχι! Είμαστε ικανοί! Τα έχουμε καταφέρει με τις δικές μας δυνάμεις! Έχουμε επιζήσει, έχουμε προοδεύσει! Έχουμε κάνει τις οικογένειές μας! Τίποτα δεν μπορεί να μας νικήσει! Πρέπει να φτιάξουμε ένα μνημείο που θα μείνει στην ιστορία! Κάτι πραγματικά ξεχωριστό, μεγαλειώδες! Πρέπει οι επόμενες γενιές να μας θαυμάζουν και να μας θυμούνται πάντα! Οφείλουμε να τους κάνουμε να καταλάβουν πόσο σπουδαίοι είμαστε! Τι λέτε; Θέλετε;

Ομιλίες – Ψηφοφορία:

Οι μαθητές καλούνται να σηκωθούν και με ύφος ρήτορα να πουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με την κατασκευή ενός μεγαλειώδους έργου και να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους προκειμένου να υποστηρίξουν την άποψή τους. Μόλις τελειώσουν όλοι, κάνουμε ψηφοφορία με χειροτονία προκειμένου να καταλήξουμε σε μια απόφαση.

Αφήγηση:

Και η αλήθεια είναι πως κάπως έτσι έγινε και στην ιστορία μας. Οι άνθρωποι εκεί αποφάσισαν να φτιάξουν ένα μεγαλειώδες μνημείο, ένα πανύψηλο κτίριο που θα έφτανε ως τον ουρανό και οι άνθρωποι θα το θαύμαζαν.

Ομαδική ζωγραφική:

Σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου που τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου, οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονταν ότι θα ήταν το μεγαλειώδες μνημείο της ιστορίας μας.

Αφήγηση:

Ένα όμως ήταν βέβαιο. Τόσο μεγάλο που ήταν, σίγουρα κάποια στιγμή θα έπεφτε πάνω τους και θα τους πλάκωνε. Ο Θεός όμως, που τα έβλεπε όλα αυτά, θέλησε να τους προφυλάξει. Τι να κάνει όμως;

Διάδρομος της συνείδησης:

Οι μαθητές τοποθετούνται αντικριστά ο ένας δίπλα στον άλλο σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Ένας μαθητής σε ρόλο Θεού περνάει μέσα από τον διάδρομο και κατά το πέρασμά του οι υπόλοιποι του ψιθυρίζουν σαν να τον συμβουλεύουν. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί και με άλλους μαθητές σε ρόλο Θεού.

Αφήγηση:

Στην ιστορία μας λοιπόν, ο Θεός θέλοντας να τους προφυλάξει από τις συνέπειες αυτής της παράτολμης προσπάθειας, αποφάσισε, πριν οι απόγονοι ολοκληρώσουν το έργο τους, να αρχίσουν να μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Έτσι, όσοι εργάζονταν στον πανύψηλο πύργο δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν μεταξύ τους. Το έργο δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Οι άνθρωποι, απογοητευμένοι, διασκορπίστηκαν προς όλες τις κατευθύνσεις σε όλη τη γη και δημιούργησαν ξεχωριστά κράτη και λαούς. Ο πύργος που είχαν προσπαθήσει να υψώσουν ως τον ουρανό ονομάστηκε πύργος της Βαβέλ, δηλαδή πύργος της σύγχυσης.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Αφού καθίσουμε σε κύκλο, ο εμπυχωτής μπορεί να αρχίσει μια συζήτηση στηριζόμενος σε ερωτήματα όπως: «Σας είναι πάντα εύκολο να συνεννοηθείτε ακόμα και με ανθρώπους που μιλάνε την ίδια γλώσσα με εσάς;», «Γιατί πιστεύετε πως ο Θεός δεν επέτρεψε στους ανθρώπους να ολοκληρώσουν το έργο τους; Τι ήθελε να τους διδάξει με αυτόν τον τρόπο;», «Σας ήταν εύκολο να πείσετε τους υπόλοιπους να χτίσετε ή να μη χτίσετε τον πύργο;», «Ποιο πιστεύετε ότι ήταν το πιο ισχυρό επιχείρημα σήμερα;».

8^η Παρέμβαση: Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό

Η παρέμβαση αυτή διαφέρει από τις υπόλοιπες. Αρχικά, δεν είχε την ίδια δομή (εισαγωγή, αφήγηση, δραστηριότητα ΔΤΕ και αναστοχασμό – αντροφοδότηση), αλλά μιας και υλοποιήθηκε στο μάθημα της έκθεσης, ακολουθήθηκε μια διαφορετική προσέγγιση, βασισμένη σε ένα κείμενο που είχε δοθεί από την προηγούμενη ημέρα στα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα, την προηγούμενη ημέρα είχε δοθεί στους μαθητές ένα κείμενο με τίτλο «Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό»¹⁷ από το βιβλίο της Έκφρασης – Έκθεσης του Λυκείου (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017: 232-235). Ζητήθηκε από τους μαθητές να το διαβάσουν στο σπίτι, να εντοπίσουν ένα σημείο του που τους προκάλεσε ένα πολύ έντονο συναίσθημα και να προσπαθήσουν να αποδώσουν το κομμάτι αυτό με μια ζωγραφιά.

Συζήτηση για το κείμενο σε κύκλο:

Την επόμενη ημέρα, όλα τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο έχοντας μαζί το κείμενο και τη ζωγραφιά τους. Καθένα με τη σειρά δείχνει τη ζωγραφιά του στους

¹⁷ Το συγκεκριμένο κείμενο βρίσκεται στο Παράρτημα 5.

υπόλοιπους, διαβάζει το σημείο του κειμένου που του προκάλεσε το έντονο συναίσθημα δικαιολογώντας την επιλογή του.

Μόλις τελειώσουν όλοι οι μαθητές, ο δάσκαλος μπορεί να απευθύνει διάφορα ερωτήματα, όπως: «Γιατί πιστεύετε πως ο πατέρας της ιστορίας δεν έκανε τίποτα;», «Αν ήσαστε εσείς στη θέση του πατέρα, τι θα κάνατε;»

Παγωμένες εικόνες:

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ζεύγη καλούνται να δείξουν με τα σώματά τους την αντίδραση που είχε ο πατέρας της ιστορίας.

Δραματοποίηση:

Τα ίδια ζευγάρια καλούνται να ετοιμάσουν και να παρουσιάσουν μια δραματοποίηση στην οποία να φαίνεται πώς τα ίδια τα παιδιά θα ήθελαν να είχε αντιδράσει ο πατέρας της ιστορίας.

Συζήτηση για το κείμενο σε κύκλο:

Μόλις οι δραματοποιήσεις ολοκληρωθούν, ο δάσκαλος μπορεί να συνεχίσει τη συζήτηση γύρω από το κείμενο με ερωτήματα όπως: «Τα παιδιά που έκαναν το bullying είναι κατά τη γνώμη σας κακά παιδιά;», «Θα μπορούσαν ποτέ αυτά τα παιδιά να γίνουν φίλοι μεταξύ τους; Τι πιστεύετε;»

Παιχνίδι ρόλων:

Όπως τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο τους μοιράζουμε το έντυπο με τίτλο «Ωρα για συνέντευξη»¹⁸, το οποίο διαθέτει μια πλούσια λίστα από θέματα – δηλώσεις σχετικές με τη φιλία. Δίνουμε στους μαθητές αριθμούς 1 και 2 εναλλάξ χωρίζοντάς τους ουσιαστικά σε δύο ομάδες, την ομάδα 1 και την ομάδα 2.

Για τον πρώτο γύρο, λέμε στα παιδιά να κοιτάξουν τα θέματα που βρίσκονται στο χαρτί και να συμφωνήσουν με τον διπλανό τους σε ένα το οποίο θα ήθελαν να συζητήσουν. Πρέπει και οι δύο να το κυκλώσουν στα χαρτιά τους. Για αυτήν τη φάση ανακοινώνουμε στα παιδιά ότι όσοι έχουν τον αριθμό 1 θα έχουν ρόλο συνεντευξιαζόμενου, ενώ όσοι έχουν τον αριθμό 2 θα έχουν ρόλο δημοσιογράφου. Έχουν περίπου δύο λεπτά να κάνουν τη δραστηριότητα για το θέμα που έχουν κυκλώσει.

Στη συνέχεια, ανακοινώνουμε ότι όσα παιδιά έχουν τον αριθμό 1 πρέπει να σηκωθούν και να μετακινηθούν μια θέση δεξιά. Με το νέο τους ζευγάρι, πρέπει να βρουν ένα θέμα από το χαρτί τους που κανένας από τους δύο δεν το είχε

¹⁸ Το έντυπο «Ωρα για συνέντευξη» βρίσκεται στο Παράρτημα 5.

ξανασυζητήσει νωρίτερα. Αυτή τη φορά όσοι έχουν το νούμερο 1 θα είναι οι δημοσιογράφοι και όσοι έχουν το νούμερο 2 οι συνεντευξιαζόμενοι.

Στον τρίτο γύρο, όσοι έχουν τον αριθμό 2 σηκώνονται και μετακινούνται μια θέση δεξιά. Διαλέγουν με το καινούριο τους ζευγάρι ένα θέμα από τη λίστα που να είναι νέο και για τους δύο. Έπειτα, ζητάμε από τον δημοσιογράφο (αριθμός 1) να γράψει δύο ερωτήματα για το θέμα που επέλεξε με το ζευγάρι του. Έπειτα, πρέπει να δώσει το χαρτί του στον συνεντευξιαζόμενο. Τώρα, αλλάζουμε πάλι τους ρόλους. Όσοι έχουν τον αριθμό 1 γίνονται συνεντευξιαζόμενοι και όσοι έχουν τον αριθμό 2 δημοσιογράφοι. Αυτή τη φορά οι δημοσιογράφοι πρέπει να απευθύνουν στους συνεντευξιαζόμενους τα δύο ερωτήματα που οι ίδιοι είχαν γράψει πριν από λίγο.

Στην τελευταία φάση της δραστηριότητας ενώνουμε τους μαθητές σε τετράδες και τους ζητάμε να επιλέξουν ένα από τα θέματα της λίστας που κανένας από τους τέσσερις δεν είχε συζητήσει προηγουμένως. Έχουν ένα περίπου λεπτό ο καθένας να εκφράσουν τις απόψεις τους για το θέμα χρησιμοποιώντας ένα επιχείρημα.¹⁹

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Ρωτάμε τους μαθητές εάν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο έγινε το μάθημα, καθώς και τι τους έκανε εντύπωση από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Μιας και η παρέμβαση έγινε στο μάθημα της Έκθεσης, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο με θέμα τη φιλία για το επόμενο μάθημα.

9^η Παρέμβαση: Η δική μας αποθήκη²⁰

Η συγκεκριμένη παρέμβαση σχεδιάστηκε με σκοπό να εισαγάγει τα παιδιά στη διαδικασία μιας θεατρικής παράστασης, η οποία παρουσιάστηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Πρόκειται για το θεατρικό έργο «Οι Μολυβένιοι»²¹ της Σοφίας Φίλντιση, η οποία και δίδασκε λογοτεχνία στο σχολείο μας.

Η παρέμβαση «Στη δική μας αποθήκη» μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

Προκείμενο:

Τα παλιά παιχνίδια εκτοπίζονται βίαια σε μια αποθήκη και κλειδώνονται εκεί. Μόνα, και έχοντας χάσει τον σκοπό της ζωής τους, προσπαθούν να καταλάβουν γιατί τους συνέβη αυτό. Ενώ προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και

¹⁹ Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι επηρεασμένη από την ομαδική συζήτηση για ένα κείμενο, όπως αυτή περιγράφεται στη μέθοδο των «σωκρατικών σεμιναρίων» (www.facinghistory.org).

²⁰ Την ιδέα για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης παρέμβασης την είχε η Χριστίνα Δίμιζα, υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου μας. Η βοήθειά της ήταν ιδιαίτερα σημαντική από το ξεκίνημα της παρέμβασης μέχρι και το ανέβασμα την παράστασης.

²¹ Λίγα λόγια για το έργο υπάρχουν στο Παράρτημα 6.

αναρωτιούνται για το δίκαιο και το άδικο της μεταχείρισής τους, βιώνουν μια προδοσία και μια άδικη επίθεση από μια ξιπασμένη κούκλα και έναν μολυβένιο στρατηγό. Ποιος θα τους στηρίξει και θα αναγνωρίσει το θάρρος τους;

Παιχνίδι γνωριμίας:

Εμπνευχωτής και μαθητές κάθονται σε κύκλο. Οι μαθητές καλούνται να πουν το όνομά τους και να αναφέρουν το αγαπημένο τους παιχνίδι. Ο δάσκαλος ρωτά το κάθε παιδί πού βρίσκεται το παιχνίδι αυτό τώρα και αν γνωρίζει κάτι για την τωρινή του χρήση ή κατάσταση.

Παιχνίδι συγκέντρωσης:

Ο δάσκαλος βάζει απαλή μουσική και τα παιδιά σκορπισμένα στον χώρο παριστάνουν με τα σώματα και την κίνησή τους τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Επιλέγουν σκηνές της καθημερινότητάς τους με τα παιδιά, από τότε που ακόμα ζούσαν μια ανέμελη ζωή στο παιδικό δωμάτιο.

Ομαδική ζωγραφική:

Ο δάσκαλος απλώνει στο πάτωμα ένα μεγάλο κομμάτι από χαρτί του μέτρου και τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν το εσωτερικό της αποθήκης, όπως το φαντάζονται. Στόχος είναι τα παιδιά να φανταστούν τη δική τους αποθήκη και να εμπλακούν συναισθηματικά στην εξέλιξη του δράματος.

Αφήγηση:

Κάποτε, ούτε πολύ παλιά μα ούτε και στα δικά μας χρόνια, ούτε πολύ μακριά μα ούτε και στον δικό μας τόπο, τα παιχνίδια ζούσαν ήσυχα στο δωμάτιο των παιδιών. Καθένα είχε φτάσει εκεί από κάποιο παιχνιδάδικο και είχε μια δικιά του μυστική ιστορία για τη δημιουργία και τα όνειρά του. Τα χρόνια είχαν περάσει και τα παιδιά είχαν πλέον μεγαλώσει. Καιρό είχε κάποιος να αγγίξει τα παιχνίδια και να τα βγάλει από τη μοναξιά και την απραξία. Η ζωή τους μπορεί να μην ήταν πια γεμάτη γέλια, περιπέτειες και φωνές, αλλά τουλάχιστον είχαν ένα σπιτικό! Μια ζεστή γωνιά να ξεκουράζονται και μια καθημερινότητα που, αν και μονότονη, αυτά την είχαν συνηθίσει.

Έτσι κυλούσε ο καιρός ως τη μέρα που συνέβη το μοιραίο. Το χέρι της μητέρας των παιδιών, σε μια προσπάθεια να βάλει τάξη στο δωμάτιο, τα άρπαξε, τα έβαλε σε κιβώτια και τα καταχώνιασε στην αποθήκη. Κάποιοι ίσως και να περίμεναν πως κάποτε θα συνέβαινε κάτι τέτοιο, όμως οι περισσότεροι αισθάνθηκαν μεγάλη αδικία να τους παραπετούν τώρα που δεν τους έχουν πια ανάγκη. Όπως και να έχει,

όλοι κατάλαβαν ότι μια άλλη ζωή τους περιμένει στη σκοτεινή, υγρή και κρύα αποθήκη. Θα τα καταφέρουν άραγε;

Παγωμένες εικόνες – Ανίχνευση σκέψης:

Χωρίζουμε τυχαία τα παιδιά σε μικρές ομάδες των τριών ή των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα δημιουργεί τη δική της παγωμένη εικόνα για τη στιγμή που τα παιχνίδια εξορίστηκαν στην αποθήκη. Καθώς ακουμπάμε απαλά τα παιδιά στην πλάτη, μπορούν να αποκτήσουν φωνή και να εξηγήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μπορούν να αιτιολογήσουν τα συναισθήματά τους λέγοντας για παράδειγμα: «Νιώθω..., επειδή...» ή «Φοβάμαι ότι..., γιατί». Με αυτόν τον τρόπο εντάσσουμε στη δραστηριότητά μας και τη χρήση επιχειρημάτων.

Αφήγηση:

Μέσα στη σκοτεινή αποθήκη στριμώχνονται ο ένας πλάι στον άλλο. Δεν μπορούν να πιστέψουν πως μέσα σε μια στιγμή καταστράφηκε η ζωή τους. Καθένας φοβάται τα χειρότερα. Κανείς δεν τα αναζητά και συνειδητοποιούν ότι κανείς δε θα έρθει να τα σώσει. Άλλοι προτείνουν να κάνουν την αποθήκη νέο σπίτι τους και άλλοι να καταστρώσουν σχέδιο για να δραπετεύσουν. Συζητούν, διαφωνούν και μαλώνουν. Μεταξύ τους δεν είναι εύκολα τα πράγματα. Η Φαντασμένη, με τα πικρόχολα σχόλιά της, δηλητηριάζει κάθε προσπάθεια να κάνουν σχέδια και όνειρα, να βρουν μια χαραμάδα φωτός μες στο σκοτάδι της ξενιτιάς. Ο ένας μετά τον άλλο, ο Παλιάτσος, ο Ποντικός και ο Σκίουρος μιλούν και ανοίγουν την καρδιά τους. Λένε για το πώς δημιουργήθηκαν, πώς τους συμπεριφέρονταν τα παιδιά και ποια ήταν τα αληθινά τους όνειρα που ποτέ δεν πραγματοποίησαν. Σιγά σιγά, συνειδητοποιούν πως ούτε στην προηγούμενη ζωή τους ήταν όλα όπως θα ήθελαν. Έχουν τώρα μια δεύτερη ευκαιρία και, αν λειτουργήσουν ως ομάδα, ίσως να τα καταφέρουν. Το θέλουν όμως άραγε όλοι αυτό; Ή μήπως η Φαντασμένη θα προσπαθήσει με κάθε τρόπο να τους χαλάσει τα σχέδια;

Δάσκαλος σε ρόλο – Ανακριτική καρέκλα:

Ο δάσκαλος σε ρόλο Φαντασμένης κάθεται στην ανακριτική καρέκλα. Τα παιδιά σε ρόλο παιχνιδιών προσπαθούν να ανιχνεύσουν το παρελθόν της, γιατί συμπεριφέρεται τόσο ανταγωνιστικά και της προτείνουν λύσεις, ώστε να ενσωματωθεί στην ομάδα. Ο δάσκαλος σε ρόλο Φαντασμένης, επιμένει να δημιουργεί τείχους και εμπόδια κάνοντας τους μαθητές να εντείνουν τις προσπάθειές τους για πειθώ.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο, όπως στην αρχή. Ο δάσκαλος φέρνει ένα δικό του παλιό παιχνίδι και το δίνει στο διπλανό του παιδί στον κύκλο. Ο μαθητής θα πρέπει μόλις το πιάσει, να πει μια λέξη ή φράση που θυμάται από το δράμα και να το δώσει στο επόμενο παιδί. Στόχος είναι, πέρα από το να αναστοχαστούμε την εμπειρία μας, να χαλαρώσουμε και το σώμα μας. Για αυτό είμαστε πολύ τρυφεροί με το παιχνίδι και κάνουμε απαλές κινήσεις.

10^η Παρέμβαση: Φόρα τα γυαλιά σου!

Η παρέμβαση αυτή σχεδιάστηκε από τη γράφουσα μόλις πληροφορήθηκε από τον πατέρα ενός μαθητή της ότι ο τελευταίος δεν ήθελε επ' ουδενί να φορέσει τα γυαλιά του στο σχολείο.

Η διάρθρωση της παρέμβασης θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής:

Εισαγωγή – προσωπικά υπάρχοντα:

Ο δάσκαλος μπαίνει το πρωί μέσα στην τάξη κουβαλώντας ένα κουτί. Ανακοινώνει στους μαθητές ότι το βρήκε εκείνο το πρωί μαζί με ένα γράμμα στην πόρτα του σπιτιού του, καθώς έφευγε για να έρθει στο σχολείο. Αμέσως οι μαθητές κινητοποιούνται και εκφράζουν την περιέργειά τους και την επιθυμία τους να ανοίξουν το κουτί και το γράμμα.

Το κουτί περιέχει ένα χαρτί από τον οφθαλμίατρο που βεβαιώνει πως κάποιος έχει λίγη μυωπία και περίπου πέντε ζευγάρια γυαλιά.

Το γράμμα λέει τα εξής:

Γεια σας,

Είμαι ο Αναστάσης και πάω στη Δ' τάξη. Γράφω σε εσάς, γιατί δεν ξέρω σε ποιον άλλο να μιλήσω.

Το πρόβλημά μου είναι ότι εδώ και λίγο καιρό αναγκάζομαι να φοράω γυαλιά. Έχω μυωπία και μου είναι δύσκολο να δω καλά. Δυσκολεύτηκα και να αποφασίσω... οι γονείς μου μού αγόρασαν πάνω από πέντε ζευγάρια γυαλιά για να φοράω αυτά που μου αρέσουν περισσότερο και μου ταιριάζουν, ώστε να μην αισθάνομαι άσχημος. Τα φοράω στο φροντιστήριο που γράφτηκα φέτος, αλλά δεν τολμάω να τα βάλω στο σχολείο. Όλοι μου οι φίλοι που είμαστε μαζί από την Α' Δημοτικού ξέρουν ότι δε φοράω γυαλιά. Πώς θα τους το πω τώρα; Τι θα πουν; Θα με κοροϊδεύουν;

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς μου μού λένε πως, αν δεν αρχίσω να τα φοράω πιο συστηματικά, η μυωπία μου θα αυξηθεί και θα βλέπω ακόμα χειρότερα.

Τι να κάνω;

ΥΓ: Απαντήστε μου!

Ο δάσκαλος διαβάζει δυνατά το γράμμα στην τάξη και προτρέπει τους μαθητές του να εξηγήσουν γιατί κατά τη γνώμη τους ο Αναστάσης αισθάνεται έτσι.

Έπειτα, τους παρακινεί να του απαντήσουν με ένα γράμμα.

Ατομική γραφή:

Κάθε μαθητής γράφει ένα σύντομο σημείωμα με σκοπό να παρακινήσει τον Αναστάση να φορέσει τα γυαλιά του. Τα παιδιά χρησιμοποιούν επιχειρήματα, προκειμένου να πείσουν το παιδί να το ξανασκεφτεί και να βρει το θάρρος να το τολμήσει. Μάλιστα, κάποια παιδιά ζητούν να βγάλουν φωτογραφίες φορώντας τα γυαλιά του παιδιού και να του τις στείλουν, για να του δώσουν δύναμη και να του δείξουν τη συμπαράστασή τους.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση:

Κάθε παιδί διαβάζει το σημείωμά του και το ρίχνει στο κουτί. Λέει μια λέξη για τη σημερινή δραστηριότητα και τη γράφει στον πίνακα. Μετά από λίγο, ο πίνακας γεμίζει με λέξεις, συνθήματα και σκίτσα.²²

11^η Παρέμβαση: Οι Τρεις Ιεράρχες

Η συγκεκριμένη παρέμβαση επρόκειτο να πραγματοποιηθεί ανήμερα της σχολικής εορτής των Τριών Ιεραρχών. Έτσι λοιπόν, σχεδιάστηκε με σκοπό αφενός να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό εκείνη την ημέρα και αφετέρου να καλλιεργήσει τις δεξιότητες λόγου και πειθούς των μαθητών. Η διάρθρωση της παρέμβασης θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής:

Παιχνίδι εισαγωγής – οι παλμοί:

Πρόκειται για ένα παιχνίδι που το έχουμε ξαναπαίξει με την ομάδα και είναι αρκετά δημοφιλές. Παιδιά και δάσκαλος κάθονται σε κύκλο και πιάνονται από τα χέρια με κλειστά τα μάτια. Ο δάσκαλος ξεκινάει να στέλνει τους παλμούς της καρδιάς του σφίγγοντας ελαφρά τα χέρια των διπλανών του. Οι παλμοί ταξιδεύουν από χέρι σε χέρι μέχρι να επιστρέψουν και πάλι στον ίδιο. Το συγκεκριμένο παιχνίδι ταυτόχρονα διασκεδάζει αλλά και ηρεμεί τους μαθητές.

²² Στο τέλος της ημέρας και κάποια στιγμή αφού που όλοι οι μαθητές είχαν βγει για διάλειμμα, η δασκάλα μάζεψε όλα τα σημειώματα και τις φωτογραφίες και τις τοποθέτησε στην τσάντα του παιδιού που δεν ήθελε να φορέσει τα γυαλιά του. Μετά από λίγες ημέρες, ο μαθητής ήρθε στο σχολείο φορώντας τα γυαλιά του!

Βρες το άλλο σου μισό:

Πρόκειται για το μέρος εκείνο της παρέμβασης που σκοπό έχει να εξοικειώσει τα παιδιά με το έργο και τη φιλοσοφία των Τριών Ιεραρχών. Ο δάσκαλος έχει βρει σημαντικές και όμορφες φράσεις των συγκεκριμένων Αγίων, όπως: «Πολύ πιο εύκολα μπορεί κανείς να σηκώσει με τους φίλους του την πιο ανυπόφορη συμφορά παρά μονάχος του την πιο μεγάλη ευτυχία», «Τρία πράγματα είναι απαραίτητα στον άνθρωπο: παιδεία, εργασία και υγεία», «Στολίστε τις ψυχές των παιδιών με την κατάλληλη μόρφωση και όλα τα άλλα θα ακολουθήσουν». Τέτοιες φράσεις λοιπόν ο δάσκαλος τις έχει γράψει σε μικρά χαρτόνια και τις έχει κόψει στη μέση. Παράλληλα έχει ετοιμάσει τρία μεγάλα χαρτόνια, ένα για κάθε Ιεράρχη. Πάνω βρίσκεται η εικόνα του Αγίου και από κάτω μερικές σημαντικές πληροφορίες για την προσωπικότητα και τις σπουδές του.

Τα χαρτόνια με τις μισές φράσεις μοιράζονται στα παιδιά. Κάθε παιδί πρέπει να βρει ποιος άλλος από την ομάδα έχει την άλλη μισή φράση. Μετά από λίγο, τα παιδιά έχουν δημιουργήσει ζεύγη και έχουν ταιριάξει τις φράσεις τους. Κάθε ζευγάρι διαβάζει δυνατά τη φράση και προσπαθεί να καταλάβει από τις πληροφορίες στα χαρτόνια με τους Τρεις Ιεράρχες ποιος μπορεί να την είχε πει. Σε λίγη ώρα η τάξη έχει τρία μεγάλα χαρτόνια με τους Αγίους και κάτω από τον καθένα τα σημαντικότερά του αποφθέγματα. Πολύ σύντομα γίνεται φανερό ότι κοινό στοιχείο και των τριών είναι η έγνοια τους για την παιδεία και τη μόρφωση. Και με αυτό το συμπέρασμα στο μυαλό περνάμε στην επόμενη δραστηριότητα.

Ανακριτική καρτέκλα:

Με αυτή τη δραστηριότητα περνάμε στη φάση εκείνη της παρέμβασης με την πιο ρητορική διάθεση. Κάθε ζεύγος μαθητών παίζει την ανακριτική καρτέκλα όπου το ένα παιδί έχει ρόλο ανακριτή και το άλλο ανακρινόμενο. Δίνουμε στον ανακριτή ένα κουτί με χαρτάκια που περιέχουν ερωτήσεις. Εκείνος πρέπει να διαλέξει ένα, να απευθύνει την ερώτηση στον ανακρινόμενο και ύστερα να τον ρωτήσει τρεις διαδοχικές φορές «γιατί;». Οι ερωτήσεις είναι όλες σχετικές με το σχολείο, το διάβασμα, το ρόλο του δασκάλου και των μαθητών. Ενδεικτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα ερωτήματα: «Πρέπει οι δάσκαλοι να βάζουν εργασίες για το σπίτι;», «Πρέπει τα παιδιά να μαθαίνουν γράμματα;», «Είναι το επάγγελμα του δασκάλου σημαντικό για την κοινωνία;», «Στο σχολείο ερχόμαστε μόνο για να πάρουμε γνώσεις;».

Η «ανάκριση» θα πρέπει να έχει τη εξής δομή:

Ανακριτής: Πρέπει οι δάσκαλοι να βάζουν εργασίες για το σπίτι;

Ανακρινόμενος: Κατά τη γνώμη μου, οι δάσκαλοι δε θα πρέπει να βάζουν εργασίες για το σπίτι.

Ανακριτής: Γιατί;

Ανακρινόμενος: Επειδή τα παιδιά είναι ήδη πολλές ώρες στο σχολείο και δε θα έπρεπε να ασχολούνται κι άλλο με θέματα του σχολείου.

Ανακριτής: Γιατί;

Ανακρινόμενος: Επειδή πρέπει να έχουν χρόνο να κάνουν πράγματα που τους αρέσουν.

Ανακριτής: Γιατί;

Ανακρινόμενος: Γιατί στη ζωή πρέπει να κάνουμε και αυτά που πρέπει και αυτά που μας αρέσουν για να είμαστε καλά.

Στο τέλος της ανάκρισης ζητάμε από τον ανακρινόμενο να πει από την αρχή την άποψή του και το επιχείρημα που μόλις κατασκεύασε. Στο παράδειγμά μας, ο ανακρινόμενος πρέπει να πει: «Κατά τη γνώμη μου οι δάσκαλοι δεν πρέπει να βάζουν εργασίες για το σπίτι, επειδή τα παιδιά είναι ήδη πολλές ώρες στο σχολείο και δεν θα έπρεπε να ασχολούνται κι άλλο με θέματα του σχολείου. Ακόμα, πρέπει να έχουν χρόνο να κάνουν και πράγματα που τους αρέσουν, γιατί στη ζωή εκτός από αυτά που πρέπει, οφείλουμε να κάνουμε και αυτά που μας ευχαριστούν για να είμαστε καλά».

Αναστοχασμός – Παίρνω θέση στον χώρο:

Ορίζουμε ποια πλευρά της αίθουσας είναι το «ΝΑΙ» και ποια του «ΟΧΙ». Στη μέση των δύο είναι ο χώρος του «ΔΕΝ ΞΕΡΩ». Λέμε στους μαθητές μας φράσεις όπως: «Έχω δικαίωμα να μη διαβάζω», «Έχω δικαίωμα να μην πηγαίνω στο σχολείο», «Μου άρεσε η σημερινή δραστηριότητα», «Μου είναι ευκολότερο από πριν να σκέφτομαι επιχειρήματα», «Σήμερα έμαθα πώς να φτιάχνω επιχειρήματα» και τους ζητάμε να πάρουν θέση στον χώρο. Έτσι, καταλαβαίνουμε τι τους έμεινε από την παρέμβαση και πόσοι πραγματικά βοηθήθηκαν.

12^η Παρέμβαση: Τι θα γίνει με τα φυλλάδια;

Εισαγωγή – παίρνω θέση στον χώρο:

Τοποθετούμε του μαθητές σε μια γραμμή τον ένα δίπλα από τον άλλο. Τους λέμε ότι θα κάνουμε κάποιες ερωτήσεις και η θετική απάντηση δηλώνεται με ένα βήμα μπρος ενώ η αρνητική με ακινησία. Ο δάσκαλος λέει τα ερωτήματα με τη σειρά: «Ποιοι μένετε σε πολυκατοικία;», «Ποιοι σε μονοκατοικία;», «Ποιοι μένετε σε

απομακρυσμένη περιοχή;», «Ποιοι βρίσκετε στην είσοδό σας διαφημιστικά φυλλάδια;», «Ποιοι τα πετάτε αφού πρώτα τα διαβάσετε;», «Ποιοι τα πετάτε χωρίς να τα διαβάσετε;», «Ποιοι τα δίνετε στους γονείς σας», «Ποιοι τα κρατάτε για προσάναμμα;», «Ποιοι τα κρατάτε για χειροτεχνίες;», «Ποιοι πιστεύετε ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν φυλλάδια; Όποιος κάνει ένα βήμα μπροστά να μας πει και τον λόγο», «Ποιοι πιστεύετε ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχουν φυλλάδια; Όποιος κάνει ένα βήμα μπροστά να μας πει και τον λόγο».

Παιχνίδι ρόλων²³:

Σενάριο:

Η κατ' οίκον διανομή διαφημιστικών φυλλαδίων είναι ένας πολύ διαδεδομένος τρόπος διαφήμισης τα τελευταία χρόνια. Με την κατ' οίκον διανομή διαφημιστικών εντύπων ένα προϊόν διαφημίζεται σε ένα ευρύ καταναλωτικό κοινό. Προσφέρεται στις εταιρίες η ευκαιρία να «λανσάρουν» τα προϊόντα τους στο κάθε σπίτι με ένα πιο φθινό μέσο, σε αντίθεση με τις τηλεοπτικές διαφημίσεις που κοστίζουν ακριβά.

Μετά από αντιδράσεις τοπικών φιλοπεριβαλλοντικών οργανώσεων για αλόγιστη σπατάλη χαρτιού και κατ' επέκταση φυσικών πόρων, από την πληθώρα των διαφημιστικών φυλλαδίων που διανέμονται κατ' οίκον ή στους δρόμους, αλλά και την ασχήμια που προκαλεί η απόρριψή τους, το Δημοτικό Συμβούλιο της πόλης προβληματίζεται για την ορθότητα αυτού του τρόπου διαφήμισης των προϊόντων. Μια από τις εισηγήσεις είναι να τεθεί και θέμα απαγόρευσης ή οικονομικής χρέωσης με δημοτικά τέλη της κατ' οίκον διανομής φυλλαδίων από εταιρίες.

Στη σύσκεψη που θα παρθεί η τελική απόφαση προσκλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους όλοι οι επηρεαζόμενοι.

Ρόλοι:

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και σε κάθε ζευγάρι δίνεται ο ρόλος που θα έχουν στο Δημοτικό Συμβούλιο. Άλλοι είναι «Παραγωγοί χαρτιού», άλλοι «Αποδέκτες διαφημιστικών φυλλαδίων», «Εκπρόσωποι διαφημιστικών εταιριών», «Εκπρόσωποι περιβαλλοντικών οργανώσεων», «Διανομείς διαφημιστικών φυλλαδίων», «Τυπογράφοι» και τέλος «Καταστηματάρχες – Εργοστασιάρχες». Κάθε ομάδα έχει πέντε λεπτά να προετοιμαστεί και να κατασκευάσει ένα επιχείρημα το οποίο θα πρέπει να παρουσιάσει στον δήμαρχο – δάσκαλο.

²³ Το συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων έχει δημιουργηθεί από την ομάδα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου το 2013.

Απολογισμός – Ψηφοφορία με ανάταση των χεριών:

Στο τέλος του συμβουλίου ο δάσκαλος – δήμαρχος καλεί σε ψηφοφορία τους συντελεστές του Δημοτικού Συμβουλίου. Μετά από τις δηλώσεις που αφορούν την απόφαση του Συμβουλίου, δεν ξεχνάμε να κάνουμε και μερικά ερωτήματα απολογιστικού χαρακτήρα. Ενδεικτικά μερικά ερωτήματα μπορεί να είναι: «Να απαγορευτούν τα διαφημιστικά έντυπα;», «Να συνεχίσουμε να επιτρέπουμε τη διανομή διαφημιστικών φυλλαδίων;», «Να πληρώνουν τέλη στο δήμο όποιες εταιρίες θέλουν να διαφημίζουν τα προϊόντα τους με φυλλάδια;», «Δυσκολευτήκατε να βρείτε επιχειρήματα για να πείσετε τον δήμαρχο;», «Ποιοι είστε πραγματικά ενθουσιασμένοι με το επιχείρημα που φτιάξατε;», «Ποιοι δεν απολαύσατε το σημερινό παιχνίδι;».

13^η Παρέμβαση: Αγαπητό μου ημερολόγιο

Το υλικό για την τελευταία μας παρέμβαση έχει παρθεί από το εγχειρίδιο Μικρή Πυξίδα – Compasito με σκοπό να κατανοήσουμε την υποκειμενικότητα της προσωπικής μας εμπειρίας και να ενισχύσουμε το συναίσθημα της ενσυναίσθησης.

Εισαγωγή – Προσωπικά Υπάρχοντα:

Ο δάσκαλος φέρνει στην τάξη ένα χαρτόκουτο και ρωτάει τους μαθητές του αν είναι πρόθυμοι να το ανοίξουν και να ασχοληθούν με αυτό για την επόμενη ώρα. Φυσικά και η απάντηση είναι θετική εκ μέρους των μαθητών, οπότε ο δάσκαλος καλεί ένα παιδί να ανοίξει το κουτί και να παρουσιάσει το περιεχόμενό του. Το κουτί περιέχει ένα διαφημιστικό φυλλάδιο μιας καλοκαιρινής κατασκήνωσης για παιδιά, έναν φακό, μια μπάλα, ένα σκονί, ένα μαγιό και τρία φύλλα τετραδίου γραμμένα μπρος και πίσω, υπογεγραμμένα με τρία διαφορετικά ονόματα.²⁴

Ο δάσκαλος χωρίζει τους μαθητές του σε τρεις ομάδες και μοιράζει τα γράμματα του κουτιού ένα στην κάθε ομάδα. Πολύ σύντομα τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι πρόκειται για αποσπάσματα από ημερολόγια. Ο δάσκαλος παρακινεί τις ομάδες να διαβάσουν προσεκτικά τα ημερολόγια.

Ρόλοι στον πίνακα:

Ο δάσκαλος γράφει τα ονόματα των τριών παιδιών – συγγραφέων των ημερολογίων. Ζητάει από κάθε ομάδα να χαρακτηρίσει τα άτομα αυτά με ένα επίθετο ή μια φράση που να δηλώνει κάποια χαρακτηριστική πράξη του κάθε παιδιού. Πολύ σύντομα γίνεται φανερή η παρεξήγηση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στα τρία παιδιά των ημερολογίων κατά τη διάρκεια των διακοπών τους στην κατασκήνωση.

²⁴ Τα τρία αποσπάσματα των ημερολογίων βρίσκονται στο Παράρτημα 7.

Παγωμένες εικόνες – Ανίχνευση σκέψης:

Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές της κάθε ομάδας να παρουσιάσουν με μια παγωμένη εικόνα τη σκηνή του παιχνιδιού σύμφωνα με το απόσπασμα του ημερολογίου που έχει η ομάδα τους. Εξηγεί στους μαθητές του ότι όταν τους ακουμπήσει, αυτοί μπορούν να πουν δυνατά αυτό που σκέφτεται το παιδί που υποδύονται εκείνη τη στιγμή. Πολύ σύντομα, γίνεται σαφής η παρεξήγηση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στα τρία παιδιά της κατασκήνωσης. Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να επαναλάβουν τη διαδικασία, αυτή τη φορά με τη σκηνή της κατασκευής της σχεδίας.

Ραδιοφωνική εκπομπή:

Τα παιδιά είναι ήδη χωρισμένα σε ομάδες ανάλογα με το απόσπασμα του ημερολογίου που πήραν από το κουτί στην αρχή της παρέμβασης. Κάθε ομάδα παίρνει το όνομα του συγγραφέα του ημερολογίου (Μαργαρίτα, Έλσα και Ρικάρντο) και ο δάσκαλος έχει ρόλο κεντρικού παρουσιαστή της ραδιοφωνικής εκπομπής. Σκοπός είναι να πάρει μια συνέντευξη από τους τρεις κατασκηνωτές και να τους δώσει μια ευκαιρία ώστε να γνωριστούν καλύτερα και να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλο.

Ο παρουσιαστής μπορεί να ξεκινήσει κάπως έτσι: «Καλησπέρα κυρίες και κύριοι. Άλλη μια εκπομπή ‘Τα Κατασκηνωτικά Νέα’ ξεκινά και το σημερινό μας θέμα είναι οι παρεξηγήσεις. Έχουμε μαζί μας τρία παιδιά που φέτος είναι η πρώτη τους φορά στην κατασκήνωσή μας: Τη Μαργαρίτα, την Έλσα και τον Ρικάρντο. Καλώς ήρθατε παιδιά!».

Σε αυτό το σημείο οι μαθητές σε ρόλους κατασκηνωτών μπορούν να απαντάνε ελεύθερα στις ερωτήσεις του εκφωνητή. Ο τελευταίος μέσα στη συζήτηση πρέπει να θέσει ερωτήματα όπως: «Έχεις κάνει ποτέ λάθος στην άποψη που έχεις για κάποιον άλλο;», «Πιστεύεις ότι θα συμπεριφερόσουν διαφορετικά, αν γνώριζες περισσότερα πράγματα για εκείνο ή εκείνη;», «Τι συμβαίνει όταν παρεξηγούμε κάποιον;», «Τι μπορούμε να κάνουμε για να αποφύγουμε να κάνουμε λάθη στην άποψή μας για τους άλλους ανθρώπους;», «Τι σημαίνει φιλία;».

Αφού σχολιαστούν όλα τα ερωτήματα και μιλήσουν όλοι οι μαθητές ο εκφωνητής μπορεί να κλείσει την εκπομπή κάπως έτσι: «Ακούσατε άλλο ένα επεισόδιο από την εκπομπή ‘Τα Κατασκηνωτικά Νέα’. Μη χάσετε την αυριανή μας εκπομπή με θέμα το μεγάλο κυνήγι θησαυρού για τη λήξη της καλοκαιρινής περιόδου! Θα είμαστε μαζί σας όπως πάντα στις 6!».

Αναστοχασμός:

Ο δάσκαλος καλεί τους μαθητές να διαβάσουν δυνατά τα ημερολόγια των τριών παιδιών. Τώρα πια όλες οι πτυχές της παρεξήγησης φανερόνονται σε όλους και όλα τα παιδιά καταλαβαίνουν τι ακριβώς συνέβη και για ποιο λόγο.

Στο τέλος ο δάσκαλος απευθύνει στην ομάδα τα εξής ερωτήματα: «Μπορείτε να αναγνωρίσετε τον εαυτό σας σε κάποιο από αυτά τα παιδιά; Σε ποιο; Γιατί;», «Μπορείτε να έχετε φίλους, έστω κι αν είστε φτωχοί ή αν δεν μπορείτε να διαβάσετε; Γιατί;», «Τι μπορούμε να κάνουμε για να αποφεύγουμε τις παρεξηγήσεις;».

Παράρτημα 2

Κλίμακα Τάσης Επιχειρηματολογίας (KTE) (Argumentativeness Scale) (Infante, & Rancer, 1982)

Η KTE (Argumentativeness Scale) ως εργαλείο μέτρησης αναπτύχθηκε από τους Infante και Rancer (1982), θεωρώντας την τάση προς την επιχειρηματολογία ένα γενικά σταθερό χαρακτηριστικό των ατόμων που τα προδιαθέτει να υποστηρίζουν τη γνώμη τους και να παίρνουν θέση σε αμφιλεγόμενα ζητήματα.

Η τάση προς επιχειρηματολογία, σύμφωνα με την KTE των Infante και Rancer (1982), έχει δύο διαστάσεις. Η ολική τάση επιχειρηματολογίας, που χαρακτηρίζει ένα άτομο, αποτελεί τη συνισταμένη της τάσης για προσέγγιση και της τάσης για αποφυγή της επιχειρηματολογίας. Με άλλα λόγια, τα άτομα μπορεί να αισθάνονται μια μικρή ή μεγάλη έλξη προς την επιχειρηματολογία, αλλά ταυτόχρονα να προτιμούν να αποφεύγουν καταστάσεις στις οποίες πρέπει να επιχειρηματολογήσουν λόγω άγχους ή άλλων παραγόντων.

Στην KTE των Infante και Rancer (1982) περιλαμβάνονται 20 δηλώσεις για τις οποίες τα άτομα καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε κλίμακα τύπου Likert με 5 διαβαθμίσεις. Από τις 20 δηλώσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα, οι 10 μετρούν την τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία (π.χ., «Είμαι ενεργητικός και ενθουσιώδης όταν συμμετέχω σε συζητήσεις και επιχειρηματολογώ») και οι υπόλοιπες 10 την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας (π.χ., «Προτιμώ να είμαι με που σπάνια διαφωνούν μαζί μου»). Η διαφορά που προκύπτει μεταξύ των αθροισμάτων των απαντήσεων στις 10 από τις δηλώσεις μετρούν την τάση προσέγγισης στην επιχειρηματολογία και του αντίστοιχου αθροίσματος των 10 που μετρούν την τάση αποφυγής της επιχειρηματολογίας, είναι η γενική τάση προς επιχειρηματολογία που χαρακτηρίζει ένα άτομο. Κατά συνέπεια, η Τάση Προς Επιχειρηματολογία μετριέται σε μια κλίμακα με ελάχιστο το -40 και μέγιστο το 40.

Οι Infante και Rancer (1982) ανέφεραν ότι τα αποτελέσματα ανάλυσης πρωταρχικών παραγόντων της KTE κατέδειξαν δύο κυρίαρχους παράγοντες, τον παράγοντα προσέγγισης και τον παράγοντα αποφυγής της επιχειρηματολογίας, οι οποίοι εξηγούσαν το 55% και 45% της διασποράς, αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, εντόπισαν την εσωτερική συνέπεια της κλίμακας να είναι $\alpha = .91$ και για τη διάσταση της αποφυγής $\alpha = .86$. Η αξιοπιστία επαναχορήγησης βρέθηκε να είναι $r = .87$ και $r =$

.86, αντίστοιχα, για τις δύο διαστάσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί τον μοναδικό ίσως έγκυρο κι αξιόπιστο τρόπο μέτρησης της τάσης επιχειρηματολογίας και είναι πολύ διαδεδομένο στο πεδίο της έρευνας της ανθρώπινης επικοινωνίας και προσωπικότητας.

Εμείς, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε στη δικιά μας έρευνα, φροντίσαμε να το σταθμίσουμε σε παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού. Από τη στάθμιση προέκυψαν ορισμένες διαφορές ως προς τη διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων, ώστε να είναι απολύτως κατανοητά στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας.

Το ερωτηματολόγιο, όπως χρησιμοποιήθηκε για την έρευνά μας, παρατίθεται παρακάτω:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγόρι

Κορίτσι

Παρακαλούμε να συμπληρώσεις το πιο κάτω ερωτηματολόγιο. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις για τις προτάσεις που ακολουθούν. Θέλουμε απλά να εκφράσεις αυτό που ΕΣΥ πραγματικά πιστεύεις. Βάλε σε κύκλο τον αριθμό δίπλα από την κάθε δήλωση, ώστε να δείξεις αυτό που ισχύει για σένα, όπως φαίνεται πιο κάτω:

- 1 Ισχύει σχεδόν ποτέ
- 2 Ισχύει σπάνια
- 3 Ισχύει περιστασιακά (πού και πού)
- 4 Ισχύει συχνά
- 5 Ισχύει σχεδόν πάντα

1. Όταν συζητώ με ένα άτομο χρησιμοποιώντας επιχειρήματα αντίθετα με την άποψή του, ανησυχώ ότι θα σχηματίσει αρνητική άποψη για μένα.	1	2	3	4	5
2. Όταν συμμετέχω σε συζητήσεις με επιχειρήματα νιώθω ότι γίνομαι πιο έξυπνος.	1	2	3	4	5

3. Μου αρέσει να αποφεύγω συζητήσεις που απαιτούν επιχειρηματολογία.	1 2 3 4 5
4. Είμαι ενεργητικός /-ή και ενθουσιώδης όταν συμμετέχω σε συζητήσεις και λέω τα επιχειρήματά μου.	1 2 3 4 5
5. Ολοκληρώνεται μια συζήτηση στην οποία επιχειρηματολογούσα και υπόσχομαι στον εαυτό μου πως δε αναμιχθώ ξανά σε παρόμοια συζήτηση.	1 2 3 4 5
6. Κατά την άποψή μου, μια συζήτηση στην οποία ανταλλάσσονται επιχειρήματα δημιουργεί πολλά προβλήματα.	1 2 3 4 5
7. Νιώθω ευχάριστα και καλά κάθε φορά που κερδίζω σε κάποιο σημείο μιας συζήτησης όπου ανταλλάσσονται επιχειρήματα.	1 2 3 4 5
8. Όταν σταματήσει μια συζήτηση με επιχειρήματα με ένα άτομο, νιώθω αναστατωμένος /-η και εκνευρισμένος /-η.	1 2 3 4 5
9. Όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα, μου αρέσει να έχω ένα καλό επιχείρημα.	1 2 3 4 5
10. Αισθάνομαι άβολα και ντρέπομαι να πω τα επιχειρήματά μου σε κάποιον μεγαλύτερο, για παράδειγμα στον διευθυντή του σχολείου.	1 2 3 4 5
11. Μου αρέσει να υποστηρίζω την άποψή μου για ένα συγκεκριμένο θέμα.	1 2 3 4 5
12. Προτιμώ να σταματάω μια συζήτηση όταν καταλαβαίνω πως πρέπει να πω επιχειρήματα.	1 2 3 4 5
13. Μου αρέσει να επιχειρηματολογώ για ένα θέμα για το οποίο υπάρχουν πολλές απόψεις.	1 2 3 4 5

14. Όταν ένας φίλος μου έχει διαφορετική άποψη με εμένα συνήθως τον αποφεύγω και δεν τον κάνω πολλή παρέα.	1 2 3 4 5
15. Θεωρώ πως μια συζήτηση με επιχειρήματα είναι καλή άσκηση για το μυαλό μου.	1 2 3 4 5
16. Είναι δύσκολο να σκεφτώ τα κατάλληλα επιχειρήματα για να υποστηρίξω την άποψή μου.	1 2 3 4 5
17. Συμμετέχω σε μια συζήτηση και επιχειρηματολογώ. Όταν τελειώνει, νιώθω χαρούμενος και ικανοποιημένος.	1 2 3 4 5
18. Τα πηγαίνω καλά σε συζητήσεις που χρειάζονται επιχειρήματα.	1 2 3 4 5
19. Αποφεύγω να λέω την άποψή μου όταν πιστεύω ότι οι άλλοι μάλλον θα διαφωνήσουν μαζί μου.	1 2 3 4 5
20. Συμμετέχω σε μια συζήτηση και καταλαβαίνω πως θα πρέπει να πω επιχειρήματα. Νιώθω ενθουσιασμένος /-η γι' αυτό.	1 2 3 4 5

Παράρτημα 3

Η κλείδα παρατήρησης του κριτικού φίλου.

Συμπληρώνεται από τον κριτικό φίλο κατά τη διάρκεια παρακολούθησης της κάθε παρέμβασης.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

Ημερομηνία: _____

Τίτλος παρέμβασης: _____ Αριθμός παρέμβασης: _____

	συμμετοχή	συνεργασία	εκφραστικότητα	έκφραση άποψης	χρήση επιχειρημάτων	παρατηρήσεις
Κων/νος Κ.						
Αγγελική						
Ιωάννης						
Νικόλας Κ.						
Δημήτρης						
Θανάσης						
Ματίνα						
Γιάννης						
Κων/νος Μ.						
Ζέτα						
Ηλίας						
Άγγελος						
Νικόλας Σ.						
Λένα						
Σωτήρης						

Παράρτημα 4

Στατιστικά αποτελέσματα – αρχεία από το πρόγραμμα spss

Δείκτης αξιοπιστίας για τις 10 ερωτήσεις που αφορούν την προσέγγιση της επιχειρηματολογίας και για τις άλλες 10 που αφορούν την αποφυγή της για την ομάδα ελέγχου.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,889	,893	10

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,647	,641	10

Δείκτης αξιοπιστίας για τις 10 ερωτήσεις που αφορούν την προσέγγιση της επιχειρηματολογίας και για τις άλλες 10 που αφορούν την αποφυγή της για την πειραματική ομάδα.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,781	,761	10

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,582	,582	10

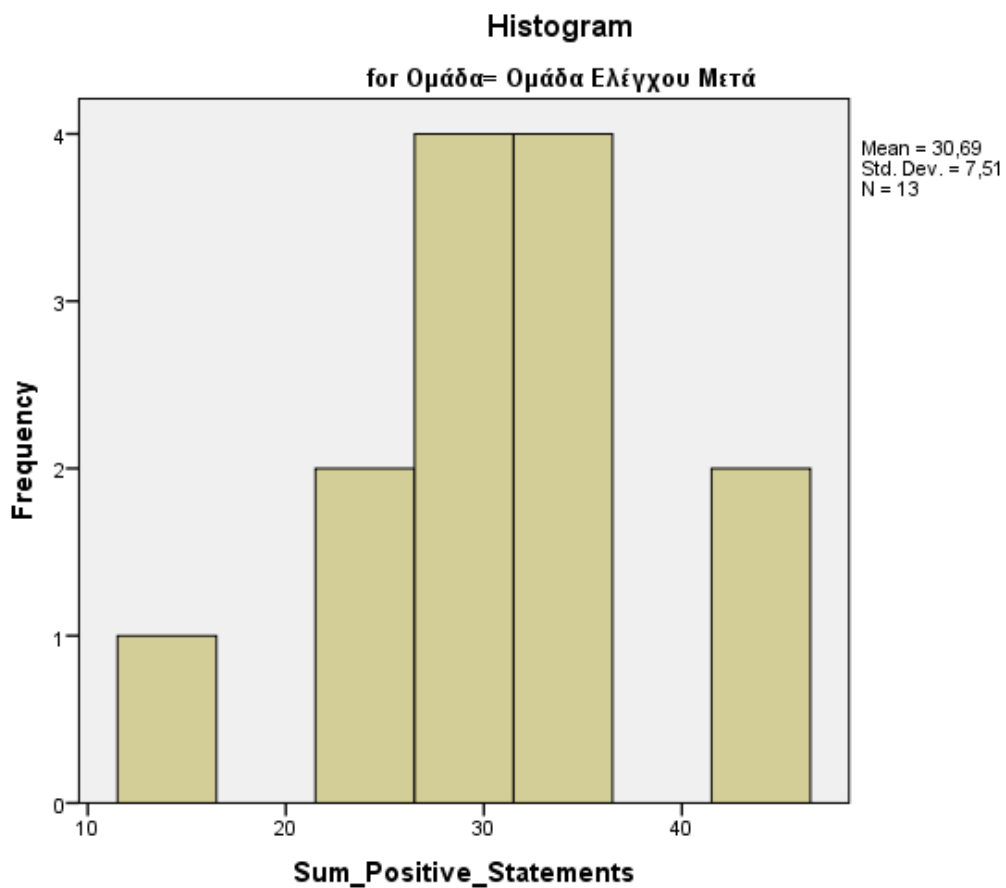
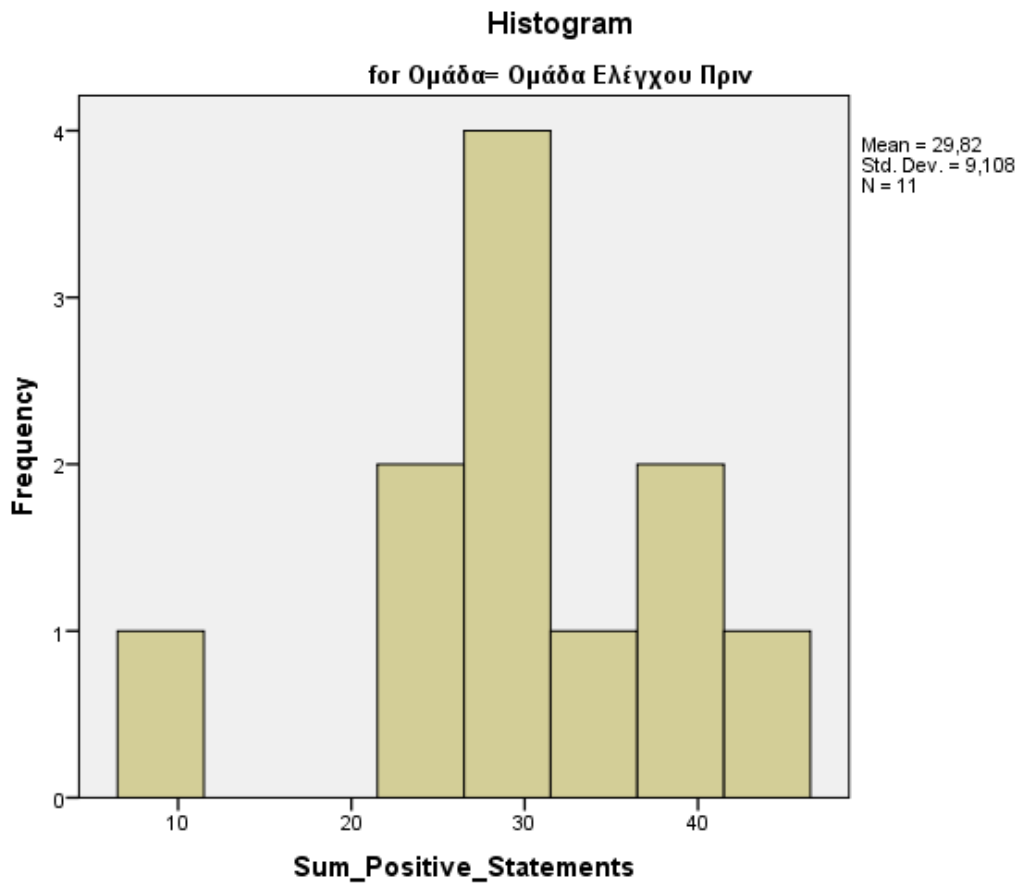
Κανονικότητα για την ομάδα ελέγχου

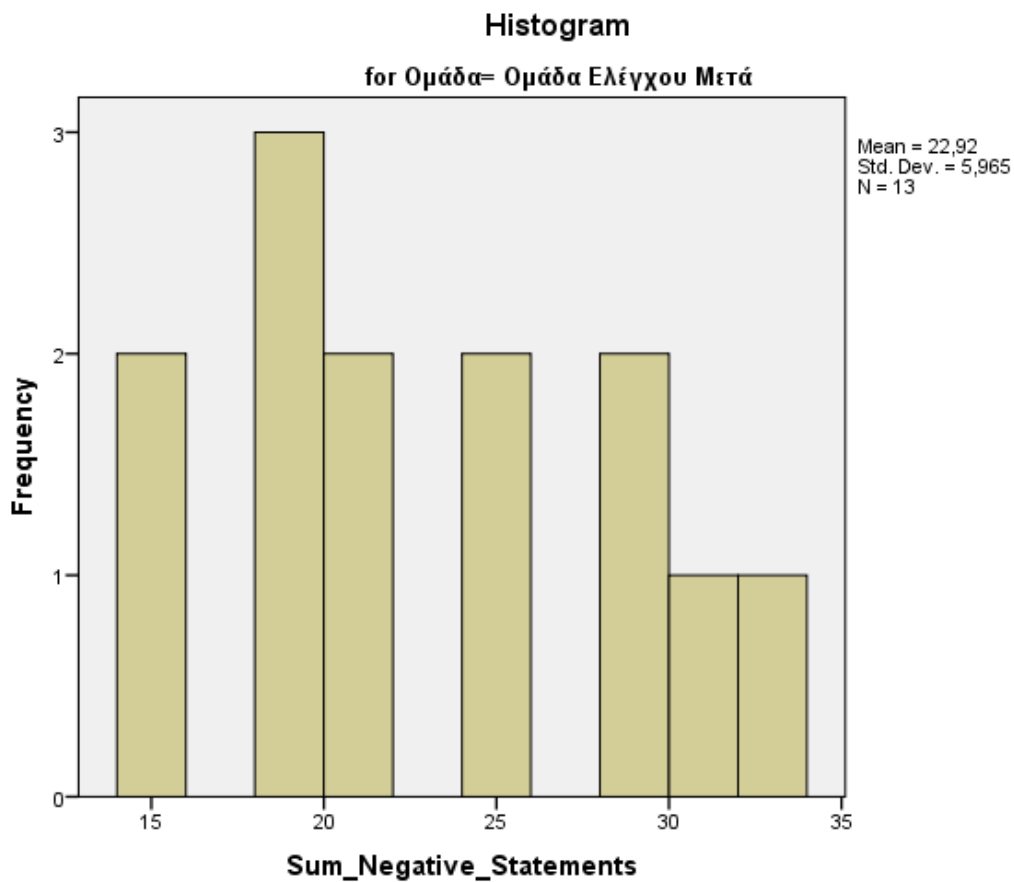
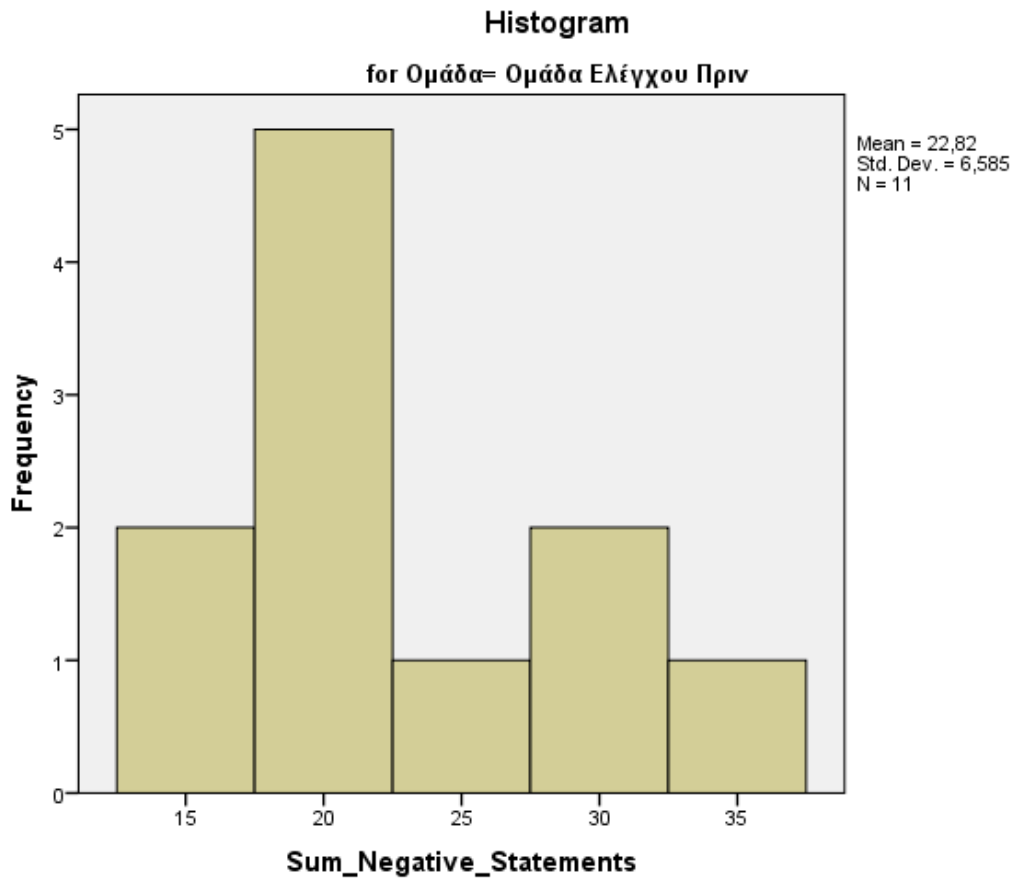
Tests of Normality

	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Sum_Positive_Statements	Ομάδα Ελέγχου Πριν	,208	11	,200*	,924	11	,350
	Ομάδα Ελέγχου Μετά	,147	13	,200*	,948	13	,565
Sum_Negative_Statements	Ομάδα Ελέγχου Πριν	,245	11	,064	,896	11	,165
	Ομάδα Ελέγχου Μετά	,165	13	,200*	,930	13	,338

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction





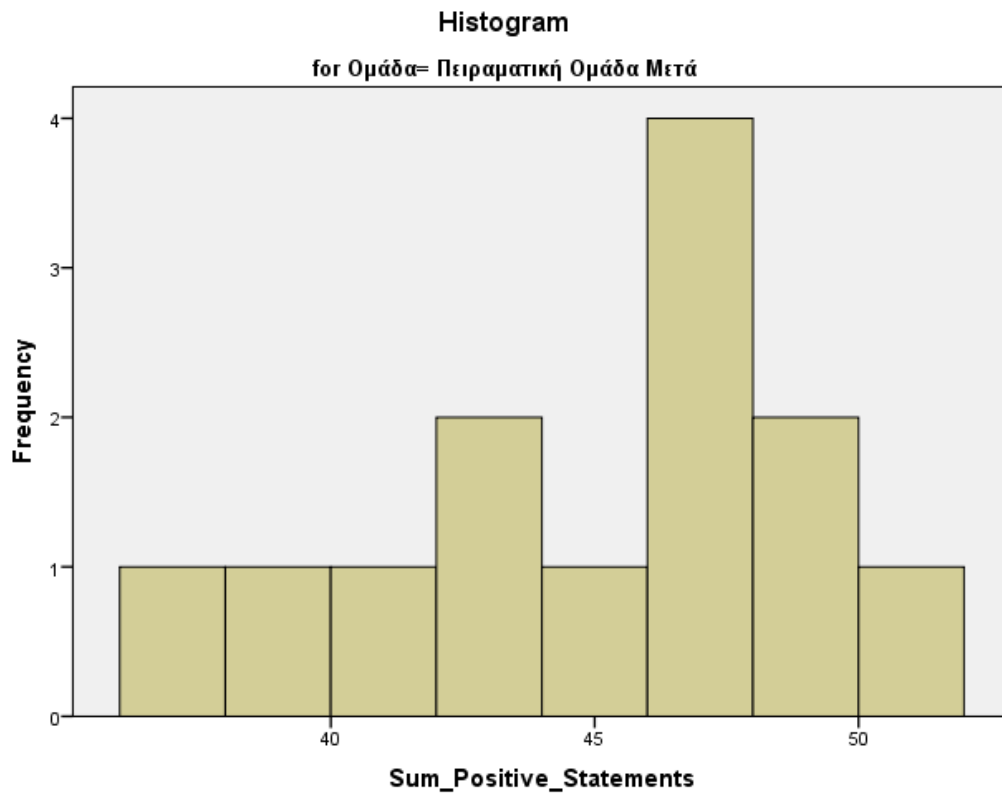
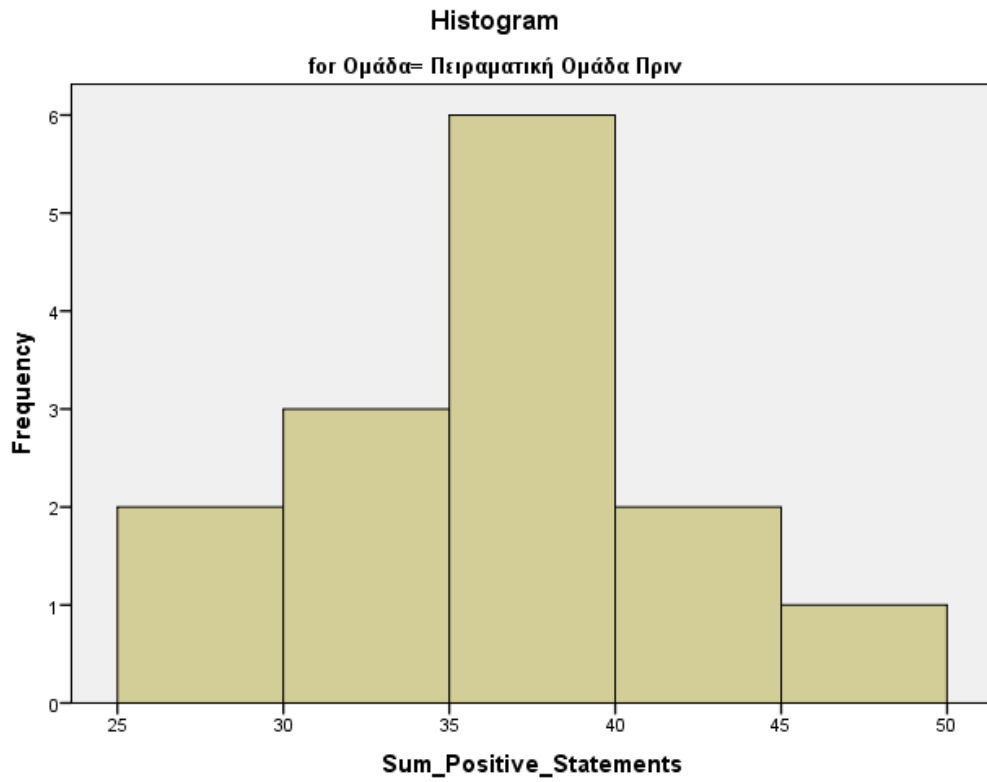
Κανονικότητα για την πειραματική ομάδα

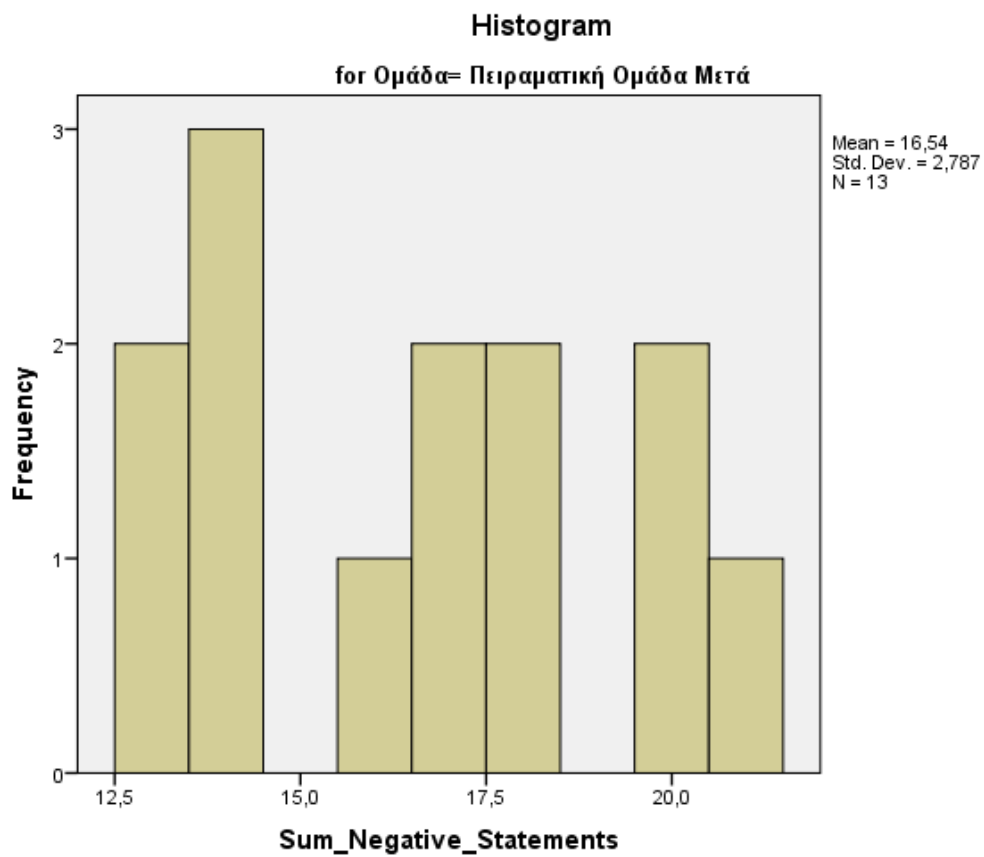
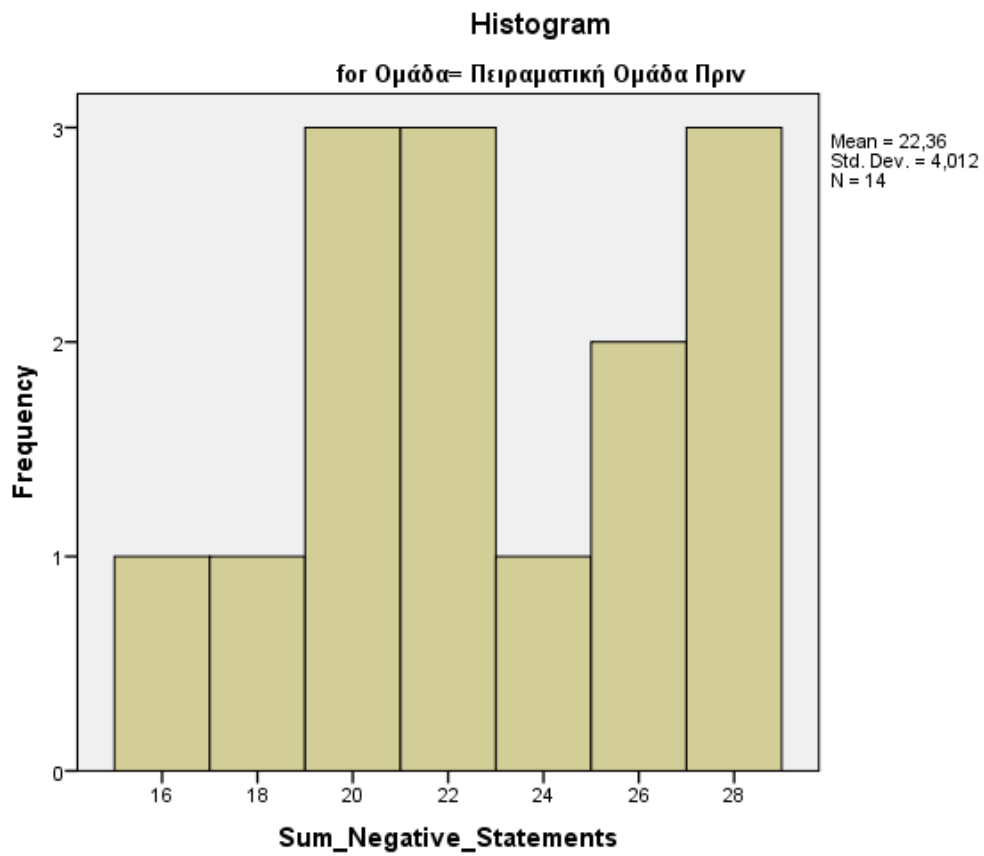
Tests of Normality

	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sum_Positive_Statements	Πειραματική Ομάδα Πριν	,156	14	,200 [*]	,939	14	,404
	Πειραματική Ομάδα Μετά	,196	13	,185	,937	13	,420
Sum_Negative_Statements	Πειραματική Ομάδα Πριν	,132	14	,200 [*]	,943	14	,452
	Πειραματική Ομάδα Μετά	,203	13	,145	,915	13	,217

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction





T-test για την ομάδα ελέγχου

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Sum_Positive_Before - Sum_Positive_After	,000	11,614	3,673	-8,308	8,308	,000	9	1,000
Pair 2	Sum_Negative_Before - Sum_Negative_After	-1,800	8,715	2,756	-8,035	4,435	-,653	9	,530

T-test για την πειραματική ομάδα

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Sum_Positive_Before - Sum_Positive_After	-7,923	7,783	2,159	-12,626	-3,220	-3,670	12	,003

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 2	Sum_Negative_Before - Sum_Negative_After	6,077	4,716	1,308	3,227	8,927	4,646	12	,001

Παράρτημα 5

Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό

(από το βιβλίο της Έκφρασης – Έκθεσης για το Ενιαίο Λύκειο)

Δεν είναι εύκολο να είναι κανείς διαφορετικός, ιδίως όταν είναι παιδί. Η φυσική διαδικασία του μεγαλώματος παρουσιάζει ήδη αρκετά προβλήματα, τα οποία επιτείνονται αν ανακαλύψουμε ότι κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο αποκλίνουμε από το μέσο όρο.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η οικογένειά μου ήταν διαφορετική. Οι γονείς μου μιλούσαν λίγα αγγλικά και αυτά με μια βαριά ιταλική προφορά. Το στυλ της ζωής μας ήταν ολοφάνερα διαφορετικό, ένα μικρό κομμάτι Μεσογείου στις ακτές της Αμερικής. Τρώγαμε διαφορετικά εξωτικά φαγητά. Οι συζητήσεις μας ήταν πιο ζωντανές και οι φωνές μας λίγο πιο δυνατές. Οι κινήσεις μας πιο έντονες. Ο κόσμος στον οποίο ζούσαμε ήταν σίγουρα πιο ξένος.

Σαν μικρό παιδί, ούτε ήξερα, ούτε με ενδιέφεραν, οι πολλές διαφορές μας. Τα παιδιά, από τη φύση τους, παραδέχονται τα πράγματα όπως είναι, λιγότερο έτοιμα να προσέξουν και πολύ περισσότερο να κρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. Εκτός κι' αν έχουν επηρεαστεί από τους μεγάλους. Αυτό, όμως, άλλαξε όταν μπήκα στο Γυμνάσιο και ήμουν πια έφηβος.

Εκείνο τον καιρό ο πατέρας και η μητέρα, τους οποίους μέχρι τότε αγαπούσα χωρίς καμιά αμφισβήτηση, ξαφνικά με ενοχλούσαν. Γιατί δεν μπορούσαν να είναι σαν τους άλλους γονείς; Γιατί μιλούσαν με αυτή την αποκαλυπτική προφορά; Γιατί δεν μπορούσα να τρώω κορνφλέικς για πρωινό, αντί για φραντζολάκια και καφέ με γάλα; Γιατί δεν μπορούσα να παίρνω μαζί μου στο σχολείο, για κολατσιό, φυστικοβούτυρο και σάντουιτς με μαρμελάδα, αντί για καλαμαράκια; («Μπλιαξ», έλεγαν τα άλλα παιδιά, «Ο Μπουσκάλια τρώει τα πόδια του χταποδιού!»). Δεν υπήρχε κανένας τρόπος να γλιτώσω από το επώδυνο στίγμα να είμαι Ιταλός και γιος του Τούλιο και της Ρόζας Μπουσκάλια, ακόμη και το όνομά μου έγινε πηγή στενοχώριας για μένα.

Ήταν συνηθισμένο εκείνο τον καιρό να μας κολλάνε τις ταμπέλες «μακαρονάς» και «μετανάστης». Ποτέ δεν ήμουν απολύτως σίγουρος για το τι σήμαιναν αυτές οι δυο λέξεις, παρ' όλα αυτά ένιωθα το κεντρί τους. Πρωτόνισσα αυτόν τον πόνο μια μέρα καθώς έφευγα από το σχολείο. Βρέθηκα ξαφνικά περικυκλωμένος από μια ομάδα παιδιών που μου φώναζαν αυτά τα λόγια.

Ένα απ' αυτά τα παιδιά μου πέταξε ένα κέικ. Η κρέμα και η ζάχαρή του έσκασαν πάνω στο πρόσωπο, τα μαλλιά και τα ρούχα μου. «Βρωμομετανάστη», φώναζαν. «Ο πατέρας σου είναι γκάνγκστερ στο Σικάγο και η μητέρα σου μασάει σκόρδα και συ είσαι γιος μακαρονά! Γιατί δεν τα μαζεύετε να πάτε από κει που ήρθατε;»

Μου φάνηκε ότι πέρασε μια αιωνιότητα ώσπου να απελευθερωθώ από τον κύκλο τους, αφού είχα φάει αρκετές σπρωξιές και μπουνιές. Ταπεινωμένος και

κλαίγοντας έσπασα τον κλοιό και όρμησα σπίτι μου. Καθώς έτρεχα γεμάτος θυμό και πικρία, έκπληκτος και μπερδεμένος, ανακάλυψα ότι δεν είχα κάνει την παραμικρή προσπάθεια να τους ανταποδώσω τα χτυπήματα.

Μόλις έφτασα στο σπίτι κλειδώθηκα στο μπάνιο για να μη με δουν. Δεν μπορούσα ν' αντέξω την πιθανότητα να με δουν οι γονείς μου σ' αυτή την έξαλλη κατάσταση. Έπλυνα τις κρέμες που είχαν κολλήσει επάνω μου. Δεν μπορούσα να σταματήσω τα κλάματα και τα δάκρυά μου ανακατεύονταν με το αίμα στο πρόσωπο μου. Δεν μπορούσα να πιστέψω αυτό που μου συνέβη. Όλα φαίνονταν τόσο λάθος κι όμως τελικά ήμουν ανίκανος να κάνω οτιδήποτε γι' αυτό.

Τελικά ο πατέρας χτύπησε την πόρτα του μπάνιου. «Τι κάνεις εκεί μέσα; τι συμβαίνει;», με ρώτησε. Μόνο αφού εξάντλησε όλη του την ευγένεια και την πειθώ άνοιξα επιτέλους την πόρτα και τον άφησα να μπει.

«Τι συνέβη;», με ρώτησε αγκαλιάζοντάς με, «τι έχεις; τι σου συμβαίνει;». Μέσα στα προστατευτικά του χέρια, επέτρεψα στον εαυτό μου την ανακούφιση, που τόσο πολύ χρειαζόμουν. Έκλαψα με λυγμούς χωρίς να μπορώ να σταματήσω. Κάθισε μαζί μου στην άκρη της μπανιέρας και περίμενε ώσπου να ξαναβρώ τον έλεγχο μου. Ένα συντετριμμένο «εγώ» χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο να γιατρευτεί από μια ανοιγμένη μύτη. «Τώρα πες μου τι συνέβη», μου είπε.

Του εξήγησα. Τελείωσα την ιστορία και περίμενα. Περίμενα ότι ο πατέρας μου θα έκανε ένα σχόλιο που θα με γιάτρευε αυτομάτως, ή ότι με μια άμεση ενέργεια θα με γαλήνευε και θα έλυne το πρόβλημα. Τον φανταζόμουν να φεύγει αμέσως για να βρει τους ψευτοπαλικαράδες που με είχαν πληγώσει ή το λιγότερο για να βρει τους γονείς τους και να ζητήσει την τιμωρία τους. Αλλά ο πατέρας μου δεν κουνήθηκε.

«Εντάξει», είπε ήσυχα, «έγινε κι αυτό. Σε βρήκαν και σένα οι άνθρωποι που μας πληγώνουν και μας κάνουν να κλαίμε. Δεν μας ξέρουν κι' όμως μας μισούν. Οι δειλοί, που κάνουν τους δυνατούς μόνο όταν είναι πολλοί και τα βάζουν μαζί μας, γιατί ξέρουν ότι είμαστε λίγοι και δεν είμαστε σε θέση να τους αντιμετωπίσουμε. Ξέρω ότι σε πλήγωσαν, αλλά αυτό που έγινε δεν είχε εσένα σαν στόχο. Εσύ απλώς έτυχε να βρίσκεσαι εκεί. Μπορούσε να συμβεί στον καθένα μας.»

«Μισώ που είμαι Ιταλός», του εξομολογήθηκα θυμωμένα, «θα ήθελα να είμαι οτιδήποτε άλλο!».

Ο πατέρας μου με κράτησε σφιχτά και η φωνή του ήταν τώρα δυνατή και απειλητική. «Να μη σε ξανακούσω να το λες αυτό ποτέ! Έπρεπε να είσαι περήφανος γι' αυτό που είσαι. Σκέψου λιγάκι ότι η Αμερική ανακαλύφθηκε και πήρε το όνομά της από έναν Ιταλό! Οι Ιταλοί κάνουν γλυκιά μουσική, τραγουδούν υπέροχα, ζωγραφίζουν τους ωραιότερους πίνακες, γράφουν αριστουργήματα και κτίζουν όμορφα κτίρια. Πώς μπορεί να μην είσαι περήφανος που είσαι Ιταλός; Και είσαι ακόμα πιο τυχερός, γιατί είσαι επίσης και Αμερικανός».

«Όμως όλ' αυτά δεν τα ξέρουν οι άλλοι», του αντιμίλησα, «θα προτιμούσα να είμαι σαν όλους τους άλλους».

«Ε λοιπόν, δεν είσαι! Ο θεός δεν θέλησε να μας κάνει όλους ίδιους. Μας έκανε διαφορετικούς για να μπορεί ο καθένας να είναι ο εαυτός του. Ποτέ να μη φοβάσαι τις διαφορές. Η διαφορά είναι καλό. Θα σου άρεσε να είσαι σαν τα παιδιά που σ' έδειραν και σου φώναζαν αυτά τα πράγματα; Θα σου άρεσε να κάνεις τους άλλους να υποφέρουν και να κλαίνε; Δεν χαίρεσαι που διαφέρεις απ' αυτούς;» Θυμάμαι ότι το επιχειρήμά του μου είχε φανεί αδύνατο, αλλά έμεινα σιωπηλός.

«Λοιπόν θα σου άρεσε;», επέμενε ο πατέρας μου, «θα ήθελες να είσαι σαν κι' αυτούς, σαν κι' αυτούς που σε πλήγωσαν;»

«Όχι».

«Τότε σκούπισε τα δάκρυά σου και να είσαι περήφανος γι' αυτό που είσαι. Μπορείς να είσαι βέβαιος ότι δεν θα είναι αυτή η τελευταία φορά που θα συναντήσεις τέτοιους ανθρώπους. Υπάρχουν παντού. Να τους λυπάσαι, αλλά να μην τους φοβάσαι. Πρέπει να είμαστε δυνατοί και πάντα περήφανοι για το ποιοι και το τι είμαστε, τότε κανείς δεν μπορεί να μας κάνει κακό».

Μου σκούπισε τα μάτια, έπλυνε το πρόσωπο μου, και μου είπε: «έλα τώρα, πάμε να πάρουμε λίγο ψωμί με βούτυρο και να το φάμε στον κήπο».

Αν και δεν βρήκα την εξήγηση του πατέρα μου πολύ ικανοποιητική, κατά κάποιο τρόπο μ' έκανε να νιώσω καλύτερα. Ίσως το γεγονός ότι με πήρε στην αγκαλιά του, με άκουσε και με αγαπούσε να ήταν αρκετό. Ήμουν ακόμη απογοητευμένος από τους ανθρώπους που είχαν την ικανότητα να είναι τόσο σκληροί, που επέμεναν να χρησιμοποιούν τους άλλους σαν αποδιοπομπαίους τράγους για τις δικές τους ανεπάρκειες, και ακόμη περισσότερο γιατί τους αφήναμε ατιμώρητους.

Αργότερα, η εμπειρία μου μού δίδαξε ότι δεν ήμουν μόνος, ότι αυτές οι επώδυνες συγκρούσεις, και ακόμη χειρότερες, είχαν συμβεί και στους Εβραίους φίλους μου, τους Μεξικανούς φίλους μου, τους Μαύρους, τους Καθολικούς, τους Προτεστάντες και τους ανάπηρους φίλους μου.

Ο πατέρας μου είχε δίκιο, όταν μου μάθαινε ότι όσο υπάρχει άγνοια θα υπάρχει και αδικία, όσο υπάρχουν αυτοί που ασυνείδητα μισούν τον εαυτό τους θα υπάρχουν και διώξεις. Έτσι είναι δυστυχώς η ζωή, οι αποδιοπομπαίοι τράγοι ανήκουν συνήθως σε μια μειονότητα.

Όμως ο πατέρας θεωρούσε σαν τη μεγαλύτερη πρόκληση να μπορείς να αγαπάς τους εχθρούς σου. «Φέρ' τους στο σπίτι Φελίτσε», μου έλεγε, «όταν μας γνωρίσουν δεν θα μπορούν να μην μας αγαπούν».

Βεβαίως ο πατέρας μου δεν έλυσε το πρόβλημα της μισαλλοδοξίας, εκείνο το ηλιόλουστο καλιφορνέζικο απόγευμα που τρώγαμε ψωμί με βούτυρο στον κήπο. Αλλά κάτι στην εξήγησή του, στη δύναμη και την αποφασιστικότητά του, συνέχισε

πάντα να με βοηθά να δω τη μισαλλοδοξία και τις διακρίσεις όπως πραγματικά είναι: ένα καταφύγιο για την αδυναμία και την άγνοια. Την παραδοχή και την κατανόηση τις περιμένουμε μόνο από τους δυνατούς.

Λεό Μπουσκάλια
«Ο Πατέρας μου»
Μετάφραση: Καλλιόπη Δ. Πατέρα

Ώρα για Συνέντευξη

Επιλέξτε να συζητήσετε ένα από τα παρακάτω θέματα με το ζευγάρι σας:

1. Η φιλία μεταξύ δύο ανθρώπων απλά συμβαίνει, δε «φτιάχνεται».
2. Ένας κακός φίλος είναι καταστροφική επίδραση για τον άνθρωπο.
3. Είμαι σίγουρος ότι ξέρω πόσους φίλους έχω.
4. Ένας κακός και μοχθηρός άνθρωπος μπορεί να είναι φίλος με έναν καλοσυνάτο και καλόκαρδο.
5. Οι κακοί άνθρωποι δεν είναι φίλοι ούτε καν του εαυτού τους.
6. Πολλές φιλίες δεν υπάρχουν για πάντα.
7. Μια αληθινή φιλία μπορεί να διαλυθεί από ένα τυχαίο λάθος.
8. Όταν μια φιλία είναι ανταγωνιστική και εγωιστική, δημιουργούνται πολλά προβλήματα.
9. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να αξιολογήσεις έναν φίλο σου.
10. Πάντα υπάρχουν περιθώρια να βελτιώσουμε τη φιλία μας, όσο καλή κι αν είναι.
11. Η φιλία έχει πολλά διαφορετικά επίπεδα.
12. Χρειαζόμαστε καλούς, έντιμους και έμπειρους φίλους στη ζωή μας.
13. Όταν διαλέγω έναν φίλο, τα κριτήρια της επιλογής μου είναι τα εξής...
14. Το φύλο, η ηλικία ή το επάγγελμα δεν καθορίζει ποιον θα έχω φίλο μου.
15. Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν μπορεί να είναι αληθινοί φίλοι, γιατί έχουν άλλα ενδιαφέροντα.
16. Τον φίλο μας πρέπει να τον δοκιμάζουμε πριν τον εμπιστευτούμε.
17. Μπορεί κανείς να είναι φίλος του εαυτού του;
18. Οι φίλοι είναι πιο αναγκαίοι στις δυστυχίες.
19. Πόσους φίλους μπορούμε να έχουμε στη ζωή μας;
20. Η τέλεια αληθινή φιλία για μένα είναι...
21. «Όσο θα έχω λίγο μυαλό στο κεφάλι μου, τίποτα δε θα μπορεί να συγκριθεί με έναν καλό φίλο».
22. «Φίλος είναι αυτός που έχει τους ίδιους εχθρούς με εσένα».

23. «Ο αριθμός των εχθρών μας αυξάνεται στον βαθμό που αυξάνεται και η σπουδαιότητά μας. Το ίδιο συμβαίνει και με τον αριθμό των φίλων μας».
24. «Δείξε μου τον φίλο σου, να σου πω ποιος είσαι».

Παράρτημα 6

Οι μολυβένιοι της Σοφίας Φίλντιση

Το θεατρικό έργο με λίγα λόγια

Πόσα δε χωράνε σε μια αποθήκη, χρήσιμα και άχρηστα, καινούρια και παλιά, φθαρμένα και άφθαρτα. Αυτό το ξέρουμε όλοι. Εκείνο ίσως που δεν ξέρουμε, είναι πως ό,τι καταχωνιάζεται στις αποθήκες ποτέ δεν είναι μόνο! Ζει εκεί με την ιστορία του, τις μνήμες του, τις λύπες του και όλες τις θύμησές του.

Σε μια τέτοια αποθήκη μας ταξιδεύει κι αυτή η ιστορία. έναν κόσμο σκοτεινό και φλύαρο, γεμάτο από τις κουβέντες, τις γλύκες, τις προδοσίες και τους τσακωμούς μιας ομάδας πεταμένων παιχνιδιών.

Σε αυτήν την αποθήκη θα βρεθούν μετά τη βίαια απομάκρυνσή τους από το παιδικό δωμάτιο δυο κούκλες, μια Ξεφτισμένη και μια Φαντασμένη, ένας Παλιάτσος, ένας Γερο-ποντικός, ένας λούτρινος σκίουρος και δυο υπναράδες Μολυβένιοι, πολύ διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο.

(από την προκήρυξη του 7^{ου} πανελληνίου μαθητικού διαγωνισμού λογοτεχνίας «Σοφία Φίλντιση – Το δέντρο της Σοφίας» που οργανώνεται από τα εκπαιδευτήρια Μπουγά στην Καλαμάτα)

Παράρτημα 7

Αποσπάσματα των ημερολογίων των τριών παιδιών από το βιβλίο *Compasito* – η μικρή πυξίδα

Η Μαργαρίτα έγραφε κάτω από τα σεντόνια του κρεβατιού με ένα φακό.

Αγαπητό Ημερολόγιο,

Ω, τι υπέροχη μέρα ήταν. Κάναμε πολλά τρελά πράγματα και πιστεύω πως αυτή ήταν ίσως η καλύτερη ημέρα της ζωής μου. Είχαμε συναρπαστικές δραστηριότητες που μερικές φορές ήταν ακόμη και επικίνδυνες. Αλλά δε φοβήθηκα. Απόλαυσα κάθε στιγμή σε αντίθεση με τους φίλους μου που δεν απόλαυσαν τα πάντα όπως ήλπιζα ότι θα έκαναν. Είναι κρίμα που η Έλσα και ο Ρικάρντο ήταν τόσο περίεργοι σήμερα.

Αλλά ας ξεκινήσω από την αρχή – Όταν ξυπνήσαμε, οι αρχηγοί μας χωρίσανε σε διαφορετικές ομάδες. Εγώ ήμουν μαζί με το Ρικάρντο και την Έλσα. Μου αρέσουν και οι δυο επειδή χθες ήμασταν πάλι μαζί στην ίδια ομάδα και γελάσαμε τόσο πολύ με τα αστεία που έλεγε ο ένας του άλλου. Ο αρχηγός μας έδωσε 3 μηνύματα γραμμένα με μυστικούς κωδικούς και έπρεπε να βρούμε τις λύσεις. Ήμουν η πρώτη που βρήκε τη λύση. Μετά από λίγο και ο Ρικάρντο τη βρήκε, αλλά η Έλσα ήταν πολύ αργή. Όταν τη ρώτησα αν ήθελε καθόλου να τη βοηθήσω, είπε πως δεν της άρεσε η δραστηριότητα και ότι το να πρέπει να λύσεις ένα μυστικό κώδικα είναι βαρετό. Μετά πρόσεξα ότι κρατούσε το χαρτί της ανάποδα και γέλασα μαζί της λέγοντας της ότι δε θα το βρει ποτέ με αυτόν τον τρόπο. Μου έριξε μια θυμωμένη ματιά και έριξε το χαρτί μακριά. «Θέλω να παίξω, όχι να διαβάσω», είπε. Δε νομίζω ότι είναι πολύ έξυπνη. Αναρωτιέμαι αν μπορεί να διαβάσει κάτι- περίεργο, επειδή όλα τα παιδιά της ηλικίας μου μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν!

Τέλος πάντων, τελικά καταφέραμε να ανακαλύψουμε το νόημα των 3 μηνυμάτων. Μετά πήγαμε στον ποταμό όπου παίξαμε ποδόσφαιρο εναντίον μιας άλλης ομάδας παιδιών. Ήταν διασκεδαστικό. Σχεδόν νικήσαμε αλλά χάσαμε εξαιτίας της Έλσας. Κάθε φορά που η μπάλα ερχόταν κοντά της, την άγγιζε με τα χέρια της, κλωτσούσε τα άλλα παιδιά και έκανε πολλά λάθη. Ήταν σαν να μην είχε παίξει ποτέ στη ζωή της ποδόσφαιρο. Αυτό είναι περίεργο. Όλοι παίζουμε ποδόσφαιρο μετά το σχολείο. Την επόμενη φορά θέλω να είμαι σε διαφορετική ομάδα από την Έλσα.

Μετά από το μεσημεριανό – τα φαγητά ήταν πολύ αηδιαστικά- έπρεπε να κατασκευάσουμε μια σχεδία για να διασχίσουμε τον ποταμό. Και αυτό ήταν τέλειο επειδή έπρεπε να ψάξουμε για ξύλα και μετά να κάνουμε όλων των ειδών κόμπους με σκοινιά. Η Έλσα και εγώ ψάχναμε για καλούς δυνατούς κορμούς, αλλά ο Ρικάρντο έφερε πάντα κάτι λεπτά κλαδάκια. Του είπα ότι αφού ήταν αγόρι έπρεπε να δουλέψει το ίδιο σκληρά όπως και εμείς. Ήταν πολύ ζαλισμένος και η πλάτη του πονούσε. Νομίζω αυτό ήταν απλά μια δικαιολογία για να μη δουλέψει. Όταν τελειώσαμε, η σχεδία μας ήταν η καλύτερη – ακόμη και ο αρχηγός το είπε αυτό! Τότε ο αρχηγός μέτρησε «1, 2 και 3» και τότε έπρεπε να πηδήξουμε πάνω στη σχεδία και να διασχίσουμε τον ποταμό με αυτή. Πήδηξα πρώτη αλλά έπεσα μέσα στο νερό. Μπρρ...το νερό ήταν πολύ, πολύ κρύο και στρίγκλισα στην αρχή. Ευτυχώς ο αρχηγός με βοήθησε να βγω έξω από το νερό και μετά γελούσαμε όλοι. Όταν είπα στους φίλους μου πόσο κρύο ήταν το νερό, ο Ρικάρντο είπε πως δεν ήθελε πλέον τόσο πολύ να πάει. Νομίζω πως φοβόταν το κρύο νερό. Δεν ήξερα ότι ο Ρικάρντο ήταν τόσο δειλός! Πρώτα με τα ξύλα και μετά με το νερό! Όταν του είπα πως έπρεπε να είναι πιο θαρραλέος, έτρεξε μακριά κλαίγοντας. Δε νομίζω πως θα ήθελα να είμαι στην ίδια ομάδα μαζί του πια! Πραγματικά, θα ζητήσω από τον αρχηγό να με βάλει σε άλλη ομάδα την επόμενη φορά επειδή η Έλσα είναι χαζή και ο Ρικάρντο είναι «αδελφή».

Δεν ξαναμίλησα με την Έλσα και το Ρικάρντο μετά από αυτό και...ουπς, νομίζω πως οι αρχηγοί έρχονται μέσα στο δωμάτιο μας. Καλό ύπνο, καλό μου ημερολόγιο. Αύριο θα σου γράψω και άλλα νέα.

*Με αγάπη,
Μαργαρίτα*

Το ακόλουθο ημερολόγιο γράφτηκε από την Έλσα με τη βοήθεια ενός αρχηγού.

Γεια σου Ημερολόγιο,

Είσαι το πρώτο μου ημερολόγιο και εγώ είμαι η Έλσα. Ελπίζω να μείνεις μαζί μου για πολύ καιρό. Ζήτησα από έναν αρχηγό να γράψει αυτή τη σελίδα για εμένα. Λέει ότι όταν μεγαλώσω, θα μπορώ να διαβάσω γι' αυτά που έκανα στην κατασκήνωση. Μου αρέσει η ιδέα. Καθόμαστε μακριά από τα άλλα παιδιά επειδή δεν ήθελα να ξέρει κανείς ότι ο αρχηγός με βοηθά.

Σήμερα η μέρα ήταν γεμάτη με δραστηριότητες. Το πρωί έπρεπε να είμαι στην ίδια ομάδα με τη Μαργαρίτα και τον Ρικάρντο. Μου αρέσει ο Ρικάρντο περισσότερο από τη Μαργαρίτα. Πάντα νομίζει ότι ξέρει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο!

Όλα άρχισαν με τα μηνύματα του μυστικού κώδικα που έπρεπε να λύσουμε. Δεν μου αρέσουν αυτά τα πράγματα επειδή δε μπορώ ακόμα να διαβάζω πολύ καλά και η Μαργαρίτα συνέχεια φώναζε να βιαστούμε. Εύχομαι να μπορούσα να διαβάζω καλύτερα. Τότε θα μπορούσα να διαβάζω όλα τα βιβλία στον κόσμο. Αλλά από τότε που έφυγε ο πατέρας μου, πρέπει να μένω σπίτι και να φροντίζω τους μικρούς όταν η μαμά πηγαίνει στη δουλειά. Θέλω πολύ να πάω στο σχολείο, αλλά η μαμά μου πάντα λέει ότι είναι πιο σημαντικό να μπορούμε να έχουμε να φάμε παρά να μπορώ να διαβάζω βιβλία... Δεν ήθελα ο Ρικάρντο και η Μαργαρίτα να ξέρουν ότι δε μπορώ να διαβάσω, έτσι προσποιήθηκα ότι προσπαθούσα να λύσω το μυστικό κώδικα. Αλλά τότε η Μαργαρίτα γέλασε μαζί μου και ήμουν λυπημένη και θυμωμένη ταυτόχρονα.

Και τότε ήταν η ίδια ιστορία με το ποδόσφαιρο. Ήθελα πολύ να νικήσει η ομάδα μας, αλλά ότι και να έκανα ήταν λάθος. Όλοι ξέρουν το παιχνίδι εκτός από εμένα. Βλέπω πάντα τα παιδιά να παίζουν ποδόσφαιρο όταν επιστρέφουν από το σχολείο. Αλλά η μητέρα μου λέει, «Αν έχεις χρόνο να παίξεις, έχεις χρόνο να δουλέψεις». Έτσι δεν κατάφερα ποτέ να μάθω να παίζω.

Μετά από το μεσημεριανό πήγαμε να φτιάξουμε μια βάρκα για να διασχίσουμε το ποτάμι. Και σε αυτό ένιωσα ότι ήμουν καλύτερη από τη Μαργαρίτα και τον Ρικάρντο. Ξέρω πώς να φτιάχνω κόμπους και τι είδος ξύλου χρειάζεται μια δυνατή βάρκα. Αλλά ο Ρικάρντο φερόταν τόσο περίεργα. Σχεδόν έβρεξε το παντελόνι του όταν του είπε η Μαργαρίτα πόσο κρύο ήταν το νερό.

Ελπίζω πως αύριο θα ήμαστε ξανά στην ίδια ομάδα. Θέλω να τους αποδείξω ότι μπορώ να κάνω πολλά πράγματα! Και μου αρέσουν πολύ οι αρχηγοί της κατασκήνωσης!

Αντίο, Ημερολόγιο, μέχρι αύριο.

Έλσα

Ο Ρικάρντο έχει ένα μεγάλο ημερολόγιο στο οποίο γράφει εδώ και χρόνια. Αυτό είναι το τι έγραψε για την «Θαυμάσια Ημέρα Περιπέτειας».

Πολυαγαπημένο μου Ημερολόγιο,

Σου γράφω ξανά για να σου πω πόσο λυπημένος και απογοητευμένος είμαι. Το πρωί κάναμε δραστηριότητες που μου άρεσαν. Ο μυστικός κωδικός ήταν πολύ εύκολος για εμένα αφού τους κάνω συνέχεια στο σπίτι. Και στο ποδόσφαιρο έπαιξα τερματοφύλακας όπως πάντα.

Το μεσημεριανό ήταν τέλειο, πιθανώς το πιο ωραίο που έχω φάει ποτέ. Τρώω πολύ εδώ, σε αντίθεση με σπίτι που πρέπει πάντα να περιμένω μέχρι να φάνε τα μικρά μου αδελφάκια. Όχι εδώ! Μπορώ να πάω πίσω ακόμη και για δεύτερο πιάτο. Μου αρέσει αυτό! Νομίζω πως ακόμη άρχισα να παίρνω και βάρος. Όταν πάω πίσω σπίτι, δεν θα είμαι πια 'πετσά και κόκαλο'!

Αλλά το απόγευμα ήταν απαίσιο. Έπρεπε να μαζέψουμε πολύ βαρετά ξύλα και μετά να πάμε σε πολύ κρύο νερό. Δεν μου αρέσει αυτό επειδή θα αρρωστούσα στα σίγουρα και δεν το θέλω αυτό. Ο πατέρας μου είπε ότι όταν βρει καινούργια δουλειά θα με πάρει στο νοσοκομείο και θα με κάνουν ξανά υγιή. Μου λέει ότι μετά θα μπορώ να κάνω όλες εκείνες τις δραστηριότητες που θέλω και δε θα πρέπει να μένω στο κρεβάτι όλη την ώρα. Εύχομαι ο πατέρας μου να μπορούσε να έχει καινούρια δουλειά αύριο κιόλας. Τότε θα μπορούσα ξανά να γίνω υγιής γρήγορα! Δεν θέλω να το λέω αυτό στα άλλα παιδιά στην κατασκήνωση επειδή μετά θα ξέρουν ότι δεν έχουμε χρήματα και θα με κοροϊδεύουν γι' αυτό.

Αγαπητό Ημερολόγιο, πότε θα είμαι ξανά υγιής; Θέλω να είμαι σαν τα άλλα τα παιδιά. Θέλω να παίζω και να τρέχω και να πηδώ. Ελπίζω πως θα γίνει γρήγορα, αλλά φοβάμαι ότι μπορεί να μη συμβεί ποτέ.

Καλό ύπνο, πολυαγαπημένο μου Ημερολόγιο. Θα σου πω περισσότερα αύριο. Είσαι το μόνο που γνωρίζει τα μυστικά μου.

Ρικάρντο

Παράρτημα 8

Φωτογραφικό Υλικό από τις παρεμβάσεις

Παρέμβαση 1: Η Παραβολή του καλού Σαμαρείτη



Εικόνα 1: Δημιουργώντας παγωμένες εικόνες



Εικόνα 1: Δημιουργώντας παγωμένες εικόνες



Εικόνα 2: Δημιουργώντας παγωμένες εικόνες



Εικόνα 3: Δημιουργώντας παγωμένες εικόνες



Εικόνα 4: Δημιουργώντας παγωμένες εικόνες

Παρέμβαση 2: Η Παραβολή του ασώτου Υιού



Εικόνα 5: Μοιραζόμαστε σε ομάδες ανάλογα με τα χαρτάκια



Εικόνα 6: Παγωμένες εικόνες - η σκηνή του αποχωρισμού



Εικόνα 7: παγωμένες εικόνες - η σκηνή του αποχωρισμού



Εικόνα 8: Παγωμένες εικόνες - η σκηνή του αποχωρισμού



Εικόνα 9: Παγωμένες εικόνες - η σκηνή του αποχωρισμού



Εικόνα 10: ο διάδρομος της συνείδησης



Εικόνα 11: Ο διάδρομος της συνείδησης



Εικόνα 12: ατομική γραφή σε ρόλο



Εικόνα 13: Ποια λόγια θα έπειθαν τον πατέρα;



Εικόνα 14: Ποια λόγια θα έπειθαν τον πατέρα;

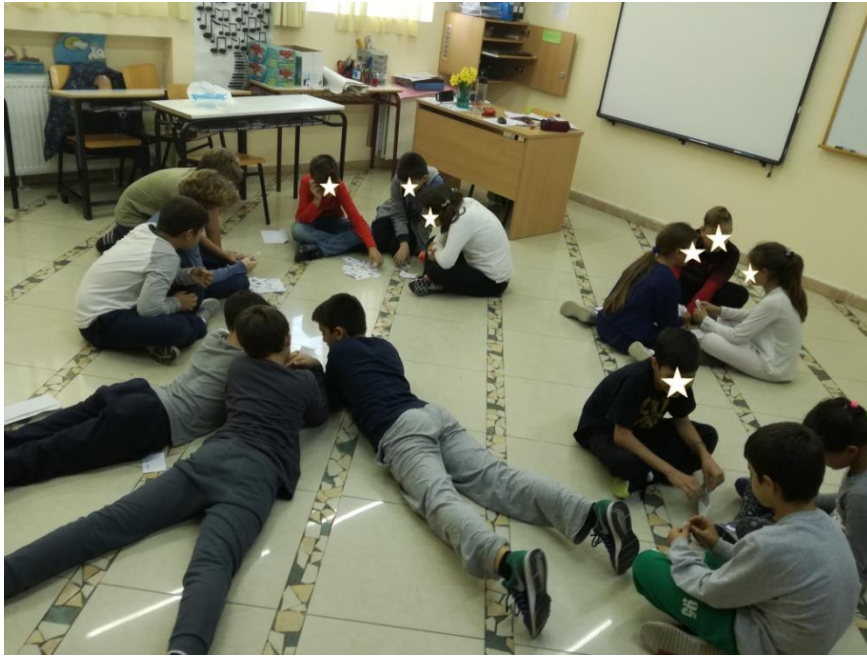
Παρέμβαση 3: Ταξίδι στο άγνωστο



Εικόνα 16: Ποιες κάρτες θα πετάξουμε;



Εικόνα 17: Ποιες κάρτες θα πετάξουμε;



Εικόνα 18: Οι ομάδες διαχειρίζονται τις κάρτες με τις ανάγκες



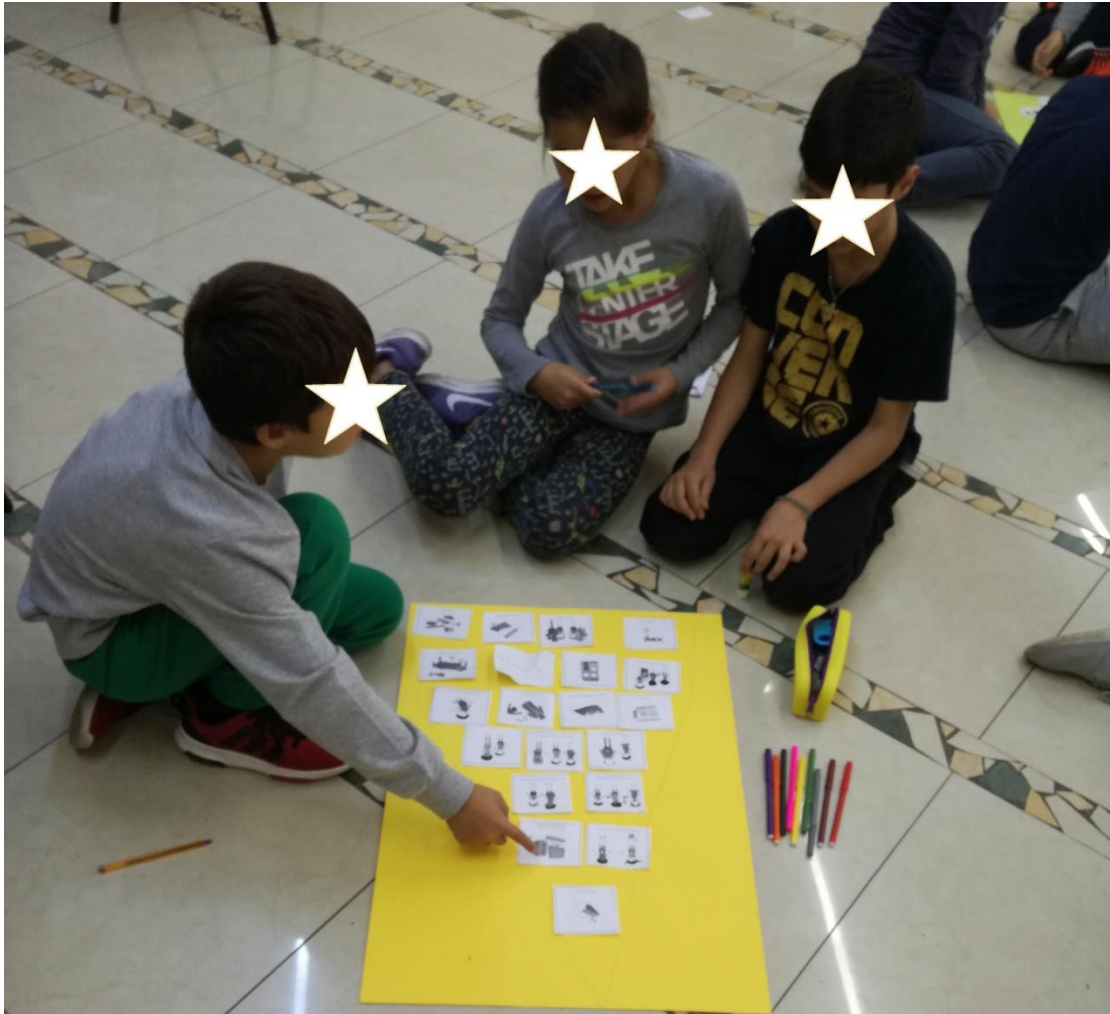
Εικόνα 19: Στήνοντας την πυραμίδα των αναγκών



Εικόνα 20: Οι ομάδες φτιάχνουν τις δικές τους πυραμίδες των αναγκών



Εικόνα 21: Η δημιουργία των πυραμίδων



Εικόνα 22: Οι πυραμίδες ολοκληρώνονται

Παρέμβαση 4: Το φαρμακείο



Εικόνα 23: Μετατρέποντας την τάξη σε θέατρο



Εικόνα 24: Οι μαθητές λαμβάνουν τα σημειώματα με τις οδηγίες



Εικόνα 25: Ο φαρμακοποιός και η πελάτισσα



Εικόνα 26: Ο αντικαταστάτης του φαρμακοποιού



Εικόνα 27: Η αντικαταστάτρια της πελάτισσας



Εικόνα 28: Επόμενο ζευγάρι φαρμακοποιού – πελάτη



Εικόνα 29: Η διαπραγμάτευση για το φάρμακο



Εικόνα 30: Η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας



Εικόνα 31: Οι μαθητές γράφουν και αιτιολογούν την άποψή τους



Εικόνα 32: Οι μαθητές γράφουν και αιτιολογούν την άποψή τους

Παρέμβαση 5: Άκου και πάρε θέση



Εικόνα 33: Οι μαθητές καταγράφουν τις δηλώσεις που υπαγορεύει η δασκάλα



Εικόνα 34: Οι μαθητές πηγαίνουν στα αντίστοιχα θρανία ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με την εκάστοτε δήλωση

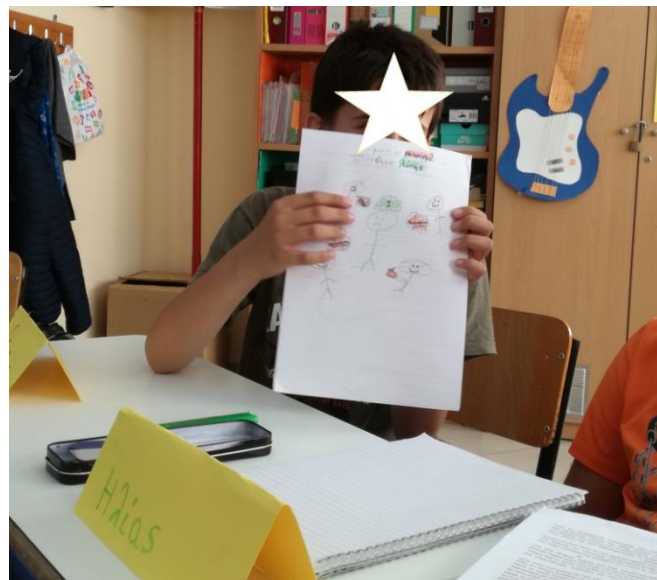


Εικόνα 35: Οι μαθητές αιτιολογούν την άποψή τους

Παρέμβαση 8: Η πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό



Εικόνα 36: Η διάταξη της τάξης για την παρέμβαση



Εικόνα 37: Οι ζωγραφιές των παιδιών με βάση το κείμενο



Εικόνα 38: Οι ζωγραφιές των παιδιών με βάση το κείμενο

Παρέμβαση 11: Οι τρεις Ιεράρχες



Εικόνα 39: Το μοίρασμα των ρητών



Εικόνα 40: Βρίσκουμε τα άλλο μας μισό!