

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Διδακτορική Διατριβή

**Η Συμβολή του Διαδικαστικού Δράματος στην Ενίσχυση
των Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης των Μαθητών
Δημοτικού Σχολείου**

Αικατερίνη Δήμα

A.M.: 5052201799008

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Ναύπλιο, Ιούλιος 2024

**Τριμελής Επιτροπή: Αντώνης Λενακάκης
Άλκηστις Κοντογιάννη
Μαρία Κλαδάκη**

Πνευματικά Δικαιώματα και Υπεύθυνη Δήλωση Υποψήφιας Διδάκτορος

Απαγορεύεται η αντιγραφή, η αποθήκευση και η διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή αυτής για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/την συγγραφέα.

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα διδακτορική διατριβή με τίτλο [Η συμβολή του Διαδικαστικού Δράματος στην Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης των Μαθητών Δημοτικού Σχολείου] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αικατερίνη Δήμα

1 Ιουλίου 2024

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εστιάζει σε μια πρωτότυπη μελέτη, η οποία βασίστηκε στη φιλοσοφία του διαδικαστικού δράματος και των τεχνικών αυτού και στόχο είχε την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου. Το οιονεί πείραμα εφαρμόστηκε το 2021 και ακολούθησε έναν συνδυασμό μεθοδολογιών, όπου προέκυψαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με σκοπό την ανάπτυξη πέντε εκ των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Η πρωτοτυπία έγκειται στο γεγονός ότι υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του δημοτικού σχολείου, η ηλικιακή ομάδα του δείγματος ανήκε στη βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εφαρμόστηκε, συμπληρωματικά, η μέθοδος της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης και αξιοποιήθηκαν οι καινοτόμες πρακτικές του διαδικαστικού δράματος για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η επιλογή των δέκα δημοτικών σχολείων του Νομού Αργολίδας και των επτά του Νομού Ιωαννίνων έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Πραγματοποιήθηκε, αρχικά, η πιλοτική έρευνα και ακολούθησε η κυρίως έρευνα, όπου και υλοποιήθηκαν δεκαπέντε παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος. Η πειραματική ομάδα της κυρίως έρευνας αποτελείτο από 154 μαθητές/-τριες ηλικίας 8-10 ετών και η ομάδα ελέγχου από 160 μαθητές/-τριες της ίδιας ηλικίας. Επιλέχθηκαν προσεκτικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η μελέτη ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ένα στοχευμένο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις καινοτόμες πρακτικές του διαδικαστικού δράματος δύναται να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: διαδικαστικό δράμα, κριτική σκέψη, δεξιότητες, μαθητές/-τριες, δημοτικό σχολείο, καινοτόμες παρεμβάσεις, πολυμεθοδική προσέγγιση, ποσοτικά δεδομένα, ποιοτικά δεδομένα, τριγωνοποίηση

Abstract

The present doctoral dissertation focuses on an innovative study based on the philosophy and techniques of process drama aiming to cultivate the critical thinking skills of primary school students. The quasi-experiment was conducted in 2021 utilizing a combination of various methodologies and resulting in both quantitative and qualitative data intended to develop five of the critical thinking skills. The novelty of the experiment lies in its implementation in the primary school's schedule since the sample group was within the primary education level and the Analytic Hierarchy Process method was additionally applied alongside innovative practices of process drama in order to cultivate critical thinking skills. A random sampling method was carried out for the selection of ten primary schools in Argolis Prefecture and seven in Ioannina Prefecture. Initially, a pilot study was conducted, followed by the main research, which included fifteen interventions based on process drama techniques. The experimental group in the main research consisted of 154 students aged 8-10 years, and the control group comprised 160 students of the same age. The research tools that have been used were carefully chosen, and the study concluded with the triangulation of the collected quantitative and qualitative data. The research results demonstrated that a targeted intervention program based on the innovative practices of process drama can develop the critical thinking skills of primary school students.

Keywords: process drama, critical thinking, skills, students, primary school, innovative interventions, multimethod approach, quantitative data, qualitative data, triangulation

Στον πατέρα και στη μητέρα μου,
στον Μαρίνο,
στην Ευγενία..

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	9
Εισαγωγή.....	10
ΜΕΡΟΣ Α΄	17
Κεφάλαιο 1 ^ο	17
1.1. Η κριτική σκέψη ως αναγκαίος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας .	17
1.2. Ορισμοί που συνοδεύουν την κριτική σκέψη	24
1.3.Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον/την κριτικά σκεπτόμενο/-η μαθητή/-τρια.....	29
1.4. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης	32
1.4.1. Η δεξιότητα της παρατήρησης	40
1.4.2. Η δεξιότητα της επαγωγής	43
1.4.3. Η δεξιότητα της αφαίρεσης.....	46
1.4.4. Η δεξιότητα του εντοπισμού και της επίλυσης ενός προβλήματος.....	49
1.4.5. Η δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας.....	52
1.5. Η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης	55
Κεφάλαιο 2 ^ο	58
2.1 Δραματική τέχνη και παιδαγωγική	58
2.2. Το διαδικαστικό δράμα	62
2.3. Ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του διαδικαστικού δράματος.....	66
ΜΕΡΟΣ Β΄.....	71
Κεφάλαιο 1 ^ο	71
1.1.Ερευνητική διαδικασία	71
1.2. Ερευνητικός σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	75
1.3.Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	76
1.4. Μεθοδολογία.....	78
1.5. Καθορισμός εξαρτημένης και ανεξάρτητης μεταβλητής	82
1.6. Ερευνητικό δείγμα	82
1.7. Μέσα συλλογής δεδομένων-Ερευνητικά εργαλεία.....	85
1.8. Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	86
1.9. Σχεδιασμός διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης.....	88

1.10. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας	89
Κεφάλαιο 2^ο	91
2.1. Σχεδιασμός των παρεμβάσεων.....	91
2.1.1. Πρώτη παρέμβαση	92
2.1.2. Δεύτερη παρέμβαση	97
2.1.3. Τρίτη παρέμβαση	102
2.1.4. Τέταρτη παρέμβαση.....	106
2.1.5. Πέμπτη παρέμβαση	111
2.1.6. Έκτη παρέμβαση.....	114
2.1.7. Έβδομη παρέμβαση.....	117
2.1.8. Ογδοη παρέμβαση	121
2.1.9. Ένατη παρέμβαση	125
2.1.10. Δέκατη παρέμβαση.....	129
2.1.11. Ενδέκατη παρέμβαση.....	132
2.1.12. Δωδέκατη παρέμβαση.....	136
2.1.13. Δέκατη τρίτη παρέμβαση	140
2.1.14. Δέκατη τέταρτη παρέμβαση.....	143
2.1.15. Δέκατη πέμπτη Παρέμβαση	144
ΜΕΡΟΣ Γ΄	148
Κεφάλαιο 1^ο	148
1.1. Πιλοτική έρευνα.....	148
1.2. Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας	150
1.3. Συμπεράσματα- συζήτηση	158
Κεφάλαιο 2^ο	160
2.1. Κυρίως έρευνα.....	160
2.2. Κοινοποίηση Αποτελεσμάτων.....	162
2.2.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου δεξιοτήτων κριτικής σκέψης	162
2.2.2. Αποτελέσματα διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης.....	177
2.2.3. Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων	188
Κεφάλαιο 3^ο	207
3.1. Συμπεράσματα- Συζήτηση	207
3.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	218
3.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	220
Βιβλιογραφία	222
Παράρτημα	282

Έγγραφο 1. Έντυπο σύμβασης υποτροφίας για υλοποίηση της έρευνας.....	282
Έγγραφο 2. Έντυπο συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων	283
Έγγραφο 3. Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης για τους μαθητές	284
Έγγραφο 4. Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης για εκπαιδευτικούς.....	293
Έγγραφο 5. Έγκριση έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων	319
Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων	322

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική διατριβή επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντά μου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ., κ. Αντώνη Λενακάκη, ο οποίος με στήριξε ουσιαστικά μέσα από τις καίριες επιστημονικές του, τη διαρκή ενίσχυση που μου παρείχε, την εμπιστοσύνη και την καθοδήγησή του. Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην Ομότιμη Καθηγήτρια του Τ.Θ.Σ. ΠΑ.ΠΕΛ., κα Άλκηστις (Κοντογιάννη), για τη συνεχή στήριξη και εμπιστοσύνη. Οι συζητήσεις μας υπήρξαν πηγή έμπνευσης. Η επιστημονική τεκμηρίωση, η επιμονή και το πάθος της για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν για μένα πρότυπο. Ειλικρινείς ευχαριστίες οφείλω και στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, κα Μαρία Κλαδάκη, η οποία με προθυμία μου παρείχε τεκμηριωμένες και σαφείς προτάσεις για την υλοποίηση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ευχαριστώ ακόμη εγκάρδια τα υπόλοιπα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, για τον χρόνο που διέθεσαν στην τελική ανάγνωση της εργασίας μου, αλλά και για την προθυμία με την οποία συνόδευσαν την υποψηφιότητά μου. Η συμβολή όλων ήταν καθοριστική στην ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής, κυρίως μέσα από τη μελέτη του έργου τους. Οφείλω, συνεπώς, ευχαριστίες στην Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΑ.ΠΕΛ., κα Δέσποινα Τσακίρη, στον Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΠΑ.ΠΕΛ., κ. Νικόλαο Φωτόπουλο, στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεάτρου Α.Π.Θ., κα Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, όπως και στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών ΠΑ.ΠΕΛ., κα Γεωργία Γιωτάκη.

Επίσης, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τον Καθηγητή του Τ.Θ.Σ. ΠΑ.ΠΕΛ., κ. Αστέριο Τσιάρα, ο οποίος με την εμπιστοσύνη και τη στήριξη, που μου παρείχε, ξεκίνησα αυτή τη διατριβή, αναλαμβάνοντας αρχικά την κύρια επίβλεψή της. Μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην κα Ιωάννα Τζαρτζάνη, η οποία είχε αναλάβει αρχικά μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής της διατριβής μου και μου παρείχε ουσιαστική βοήθεια στην εξέλιξη αυτού του πονήματος.

Τέλος, μεγάλη ευγνωμοσύνη χρωστώ στον πατέρα μου Γιώργο, στη μητέρα μου Ευγενία, στα αδέρφια μου Αθανασία και Δημήτρη, όπως και στη φίλη μου Ελπίδα Στράτου, η στήριξη, η εμπιστοσύνη και η υπομονή τους ήταν ουσιαστική προσφέροντάς μου κάθε μέρα δύναμη και πίστη για την ολοκλήρωση του στόχου μου.

Ιούλιος 2024

Εισαγωγή

Η σκέψη είναι η βάση όλων των γνωστικών διαδικασιών του εγκεφάλου που εμπλέκονται στην επεξεργασία των πληροφοριών, στη διαμόρφωση των εννοιών, στην επίλυση των προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Η σκέψη είναι η λογική και η λογική δημιουργεί μια αλυσίδα απλών ιδεών που συνδέονται με την εφαρμογή αυστηρών κανόνων (McGregor, 2007· Fitriani et al.,2020). Κάθε κατάσταση ή προσαρμογή που καλείται ο/η μαθητής/-τρια να ανταποκριθεί, προκύπτει από μια λειτουργία της σκέψης που διακρίνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο είναι η ανάλυση της κατάστασης στο μυαλό του/της, το δεύτερο η αξιολόγηση της δεδομένης περίπτωσης και το τρίτο η δημιουργικότητα ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση που έχει προκύψει. Αυτή η τριμερής διαίρεση της σκέψης είναι ο τρόπος για να σκεφτούμε ορθά, να σκεφτούμε με κριτική σκέψη (Cosgrove,2011).

Εστιάζοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία θα διαπιστώσουμε ότι στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών, των περισσότερων κρατών, είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών, όλων των βαθμίδων (Lipman, 2003 · OECD, 2005). Η κριτική σκέψη ως έννοια αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα αιτήματα των ανθρωποκεντρικών θεωριών μάθησης (Παπάς, 2004 · Ματσαγούρας, 2007· Plummer et al.,2022), διότι όχι μόνο περιγράφει την ικανότητα να σκέφτεται ο/η μαθητής/-τρια σύμφωνα με τους κανόνες της λογικής, αλλά και την ικανότητα να εφαρμόζει αυτές τις δεξιότητες στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην πραγματική του/της ζωή. Το να σκέφτεται κριτικά ο/η μαθητής/-τρια, σύμφωνα με τους Paul & Elder (2012), απαιτεί να αναπτύξει και την αίσθηση του δικαίου ταυτόχρονα, ώστε να καλλιεργήσει τις βασικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης και, επομένως, να αρχίσει να σκέφτεται ορθά. Οι μαθητές/-τριες άλλωστε δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί (Zubaidah et al., 2018).

Η κριτική σκέψη θεωρείται ένας ευρέως αποδεκτός εκπαιδευτικός στόχος διότι προετοιμάζει τους/τις μαθητές/-τριες για την επιτυχία στη ζωή, σέβεται την αυτονομία των μαθητών/-τριών και τους εκπαιδεύει να είναι ανοιχτόμυαλοι και δίκαιοι (Seruni et al., 2020). Ο Dewey (1997) πιστεύει ότι η εκπαίδευση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης έχει μεγάλη αξία τόσο για το άτομο όσο και για την ίδια την κοινωνία (Fitriani et al., 2020).

Η κριτική σκέψη στη σύνθεσή της, αποτελείται από ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και γνωστικών στάσεων και διαθέσεων (Ματσαγούρας,2007: 77· Plummer et al.,2022). Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης άλλωστε είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους σε όλα

τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rahma, 2012). Οι μαθητές/-τριες του δημοτικού από την ηλικία των 8 ετών, κατά τον Adams (2013), μπορούν να διδαχτούν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Σύμφωνα με τον Freire (1985:1) η εκπαίδευση είναι «ένα δύσκολο έργο που απαιτεί συστηματική κριτική συμπεριφορά και πνευματική πειθαρχία που αποκτώνται μόνο μέσω της πρακτικής» και της δημιουργίας κινήτρων μέσω της χρήσης νέων μεθόδων διδασκαλίας (Buckley & Doyle, 2014 · Φελεκίδου & Λενακάκης, 2022). Η εμπειρία μέσω της εφαρμογής των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος, θα μπορούσε να διαμορφώσει συμπεριφορές και τρόπο σκέψης. Το διαδικαστικό δράμα θεωρείται μια μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, στην οποία τόσο οι μαθητές/-τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε διάφορους ρόλους και συμμετέχουν σε μια φανταστική δραματική κατάσταση (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018· Flynn, 2021). Σύμφωνα και με τον Fisher (2001), το διαδικαστικό δράμα και τα εργαλεία του διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας του/της μαθητή/-τρια, διότι μπορεί να συνδέσει την ικανότητα της σκέψης με τον τρόπο συμπεριφοράς (Emunah, 2023).

Ο Franks (2019) υποστηρίζει πως η μάθηση και το διαδικαστικό δράμα είναι μια ολιστική εμπειρία καθώς σώμα και μυαλό δουλεύουν μαζί, συναίσθημα και σκέψη συνεργάζονται με σκοπό να αναπαραστήσουμε την πραγματική ζωή και οι αποφάσεις που επρόκειτο να παρθούν να είναι σημαντικές (Λενακάκης, 2015). Ένας αποτελεσματικός τρόπος για τους/τις μαθητές/-τριες ώστε να ασχοληθούν με το διαδικαστικό δράμα είναι μέσω ιστοριών ή παραμυθιών. Οι μαθητές/-τριες έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν δημιουργικά ζητήματα που αναδύονται από τις ιστορίες και να μην σταθούν σε μια απλή συζήτηση στην τάξη (Winston & Tandy, 2009).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, οι περισσότεροι/-ες ερευνητές/-τριες αναφέρονται στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, τις οποίες θεωρούν πολύ βασικές. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι από τις πιο σημαντικές που πρέπει να κατέχει ένας/μία μαθητής/-τρια σύμφωνα με το Partnership for 21st Century Learning (2009) (Guo & Woulfin, 2016). Ωστόσο οι μετρήσιμες δεξιότητες που μελετήθηκαν στην παρούσα διατριβή είναι η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, ο έλεγχος της αξιοπιστίας, ο εντοπισμός και η επίλυση του προβλήματος (Ennis, 1993· Starkey, 2010).

Σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να διερευνήσει αν ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών του δημοτικού. Προς

την κατεύθυνση αυτή προέκυψε το ακόλουθο κύριο ερευνητικό ερώτημα που θα δούμε και παρακάτω: Κατά πόσο και πώς ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα ενίσχυε τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου; Με βάση αυτό μελετήθηκαν ξεχωριστά και οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Για την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης της παρούσας ερευνητικής διατριβής λήφθηκαν υπόψη τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητικών προσεγγίσεων όσο και δύο βασικά κριτήρια. Πρώτο κριτήριο ήταν το γεγονός ότι η προσέγγιση που θα χρησιμοποιούταν θα έπρεπε να παρέχει τη μεγαλύτερη δυνατή βεβαιότητα για τα πραγματικά περιγραφικά χαρακτηριστικά και το δεύτερο κριτήριο θα έπρεπε να εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή βεβαιότητα για την αληθινή φύση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών (Κασιμάτη, 2008· Ghanad, 2023). Ακολούθως, η ερευνητική προσέγγιση που θα μπορούσε να μας τα παρέχει αυτά ήταν η μεθοδολογία της οιονεί πειραματικής προσέγγισης, με αξιολόγηση πριν τα εργαστήρια και αξιολόγηση μετά το πέρας των εργαστηρίων, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική μεθοδολογία της διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης για καλύτερη αξιολόγηση και σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων της πειραματικής έρευνας, καθώς και ποιοτικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων, για ενίσχυση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και ισχύς των δεδομένων. Από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν, ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, που ενσωμάτωσε όλα τα ευρήματα, για ένα πιο ασφαλές συμπέρασμα.

Η παρούσα διατριβή διαρθρώνεται σε τρία μέρη, όπου το κάθε μέρος χωρίζεται σε κεφάλαια και, ακολούθως, το κάθε κεφάλαιο σε επιμέρους υποκεφάλαια για την καλύτερη ανάλυση και κατανόηση του θέματος που διαπραγματεύεται.

Στο Α΄ Μέρος αναλύεται η ανάγκη συνάφειας της κριτικής σκέψης με την εκπαιδευτική διαδικασία και καταγράφεται η προσπάθεια να οριστεί. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον/την κριτικά σκεπτόμενο/-η μαθητή/-τρια, όπως και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που θα μελετηθούν. Συγκεκριμένα, αποσαφηνίζονται η δεξιότητα της παρατήρησης, η δεξιότητα της επαγωγής, η δεξιότητα της αφαίρεσης, η δεξιότητα του εντοπισμού και της επίλυσης ενός προβλήματος και η δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας. Στη συνέχεια, επισημαίνεται η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και συσχετίζεται το δράμα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζεται η νέα μέθοδος, το διαδικαστικό δράμα, και η δυνατότητά του να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Η διατριβή ενισχύεται με μελέτες ανά

τον κόσμο σχετικές με τους στόχους που είχαμε θέσει και ολοκληρώνεται με αυτόν τον τρόπο το Α΄ Μέρος.

Ακολούθως, στο Β΄ Μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, ο ερευνητικός σκοπός και οι στόχοι της μελέτης. Διατυπώνεται το κύριο ερευνητικό ερώτημα, όπως και τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις. Στοιχειοθετείται η πολυμεθοδική προσέγγιση της έρευνας, γίνεται ο καθορισμός της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής και καθορίζεται το ερευνητικό δείγμα της μελέτης. Επιλέγονται τα μέσα συλλογής δεδομένων, σχεδιάζεται το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες, όπως και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη μεθοδολογία της διαδικασίας της αναλυτικής ιεράρχησης. Τέλος, παρουσιάζονται όλα τα παρεμβατικά εργαστήρια που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της κυρίως έρευνας.

Κατά το Γ΄ Μέρος και τελευταίο της διδακτορικής διατριβής παρουσιάζεται η πιλοτική έρευνα που υλοποιήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματά της. Συγκεκριμένα, κοινοποιούνται τα αποτελέσματα των ερευνητικών εργαλείων της κυρίως έρευνας και καταγράφονται τα συμπεράσματα της ερευνήτριας. Εκθέτονται οι περιορισμοί της έρευνας που παρουσιάστηκαν, διατυπώνονται, αναλυτικά, οι λόγοι που θεωρείται πρωτότυπη και η διατριβή συνοψίζει με τις προτάσεις για το μέλλον στο πεδίο του διαδικαστικού δράματος, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Η συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή μπορεί να θεωρηθεί πρωτότυπη διότι το διαδικαστικό δράμα συνιστά μια διαφορετική εκπαιδευτική πρόταση που στην ουσία διαχωρίζει τη θέση της από τις αρχές της παραδοσιακής διδασκαλίας και μετατρέπει τη μάθηση σε ένα δημιουργικό παιχνίδι (Δήμα & Τσιάρας, 2021). Οι μαθητές/-τριες μέσα από αυτό αυτενεργούν, εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, προβληματίζονται, δρουν για την ομάδα και μέσα από διλημματικές καταστάσεις και προσωπικές επιλογές καταφέρνουν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα (Δήμα, 2016).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρατηρούμε ότι το φάσμα των ερευνών που εξετάζουν το διαδικαστικό δράμα σε συνδυασμό με τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι αρκετά περιορισμένο, ειδικά στους/στις μαθητές/-τριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αρχικά, εντοπίστηκε η έρευνα της Bailin (1998), η οποία επικεντρώνεται τόσο στη φύση και την αιτιολόγηση του γιατί είναι σημαντικό το διαδικαστικό δράμα στην εκπαίδευση όσο και στην κριτική σκέψη, και φέρνει σε επαφή αυτούς τους τομείς αναλύοντας λεπτομερώς πώς μπορεί να γίνει κατανοητή η κριτική σκέψη στο πλαίσιο

του διαδικαστικού δράματος στην εκπαίδευση και στους/στις μαθητές/-τριες. Για να το επιτύχει αυτό, εξετάζει πρώτα τον τρόπο με τον οποίο τείνει να εννοιολογείται η κριτική σκέψη στην εκπαίδευση γενικά και πώς ενισχύεται μέσω του διαδικαστικού δράματος ειδικότερα, στα σχολεία της Βόρειας Αμερικής.

Οι Montgomerie & Ferguson (1999) χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης για να διερευνήσουν κατά πόσο η χρήση του διαδικαστικού δράματος από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και του εγγραμματισμού σε μαθητές/-τριες ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ ετών, ορισμένοι/-ες από τους/τις οποίους/-ες μιλούν και άλλη γλώσσα εκτός από τα αγγλικά. Οι ερευνητές/-τριες χρησιμοποίησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας έξι εβδομάδων σε σχολεία πόλεων του Ηνωμένου Βασιλείου, το οποίο επικεντρώθηκε στην από κοινού χρήση του διαδικαστικού δράματος και των τυπικών δραστηριοτήτων ανάγνωσης.

Η έρευνα της Alrutz (2003) με τίτλο: Θα πρέπει τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να κάψουν το σπίτι; Εξερευνώντας τον ρόλο της ιδεολογίας και της κριτικής παιδαγωγικής μέσα από το δράμα στην τάξη, διεξήχθη το 2003 σε μαθητές/-τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο, το διαδικαστικό δράμα προωθεί την κριτική σκέψη, χωρίς να προωθείται η συμπεριφορά που θα μπορούσε να ανατρέψει κυρίαρχες αξίες και ιδεολογίες που έχουν παγιωθεί από το σχολείο ή την κοινωνία γενικότερα.

Το 2010, οι Barnes, Johnson & Nef παρουσίασαν τη μελέτη τους με τίτλο: Μαθαίνοντας μέσω του διαδικαστικού δράματος στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η μάθηση ήταν πιο ουσιαστική για τους/τις μαθητές/-τριες του δημοτικού, επειδή βίωσαν την εμπειρία στο πλαίσιο των δραματικών πλαισίων. Οι μαθητές/-τριες μέσω του διαδικαστικού δράματος έδωσαν νόημα στις δύσκολες έννοιες με έναν τρόπο που είχε σημασία και ήταν κατανοητός για αυτούς/-ες και, επιπλέον, ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλήματος, συνεργασίας και ανάλυσης. Υποστήριξαν ότι η χρήση του διαδικαστικού δράματος κατά τη διδασκαλία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Σε συνέχεια, η Cody το 2013 δημοσιεύει τη μελέτη με τίτλο: Το εκπαιδευτικό δράμα στα σχολεία της Νέας Ζηλανδίας: Η πρακτική έξι έμπειρων εμπυχωτών. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Ζηλανδίας. Η μελέτη περιείχε έξι μελέτες περίπτωσης βασισμένες στις πρακτικές του διαδικαστικού δράματος χρησιμοποιώντας παιδαγωγικές μεθόδους που ενίσχυναν τους/τις μαθητές/-τριες να συμμετέχουν ενεργά. Στη μελέτη αυτή, ένας αριθμός έμπειρων

εμπυχωτών/-τριών διερεύνησαν τις τεχνικές και τη μεθοδολογία του διαδικαστικού δράματος, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, ενταγμένο στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μεταξύ άλλων, έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες ανέπτυξαν την κριτική σκέψη, ενώ ανακάλυψαν και ανέπτυξαν τις καλλιτεχνικές και αισθητικές τους δυνατότητες (Cody, 2013).

Επίσης, σε έρευνα των İncebacak, Ersoy & İncebacak το 2015 που στηριζόταν στο διαδικαστικό δράμα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνιζαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανότητα ώστε να εντοπίζουν και να επιλύουν προβλήματα, όπως και να ενισχύουν παράλληλα την κριτική τους ικανότητα, σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες που δεν εργάζονταν με τις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος.

Η Nurhasanah (2022) μέσα από την ποιοτική έρευνα που διενήργησε, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα μεταξύ άλλων ότι η κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών και η επίλυση προβλήματος ενισχύεται μέσω της μελέτης και παρέμβασης του διαδικαστικού δράματος.

Έρευνες σχετικές με το δράμα και την κριτική σκέψη που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, αλλά δεν αναφέρονται στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών/-τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εντοπίστηκαν, είναι οι ακόλουθες. Ο σκοπός της καταγραφής τους ήταν ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμπληρώνουν ενισχύοντας την αλληλένδετη σχέση μεταξύ δράματος και κριτικής σκέψης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη βιβλιογραφία οι Uzunddotoz & Demirhan (2017) στη μελέτη τους με τίτλο: Η επίδραση του δημιουργικού δράματος στην κριτική σκέψη σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι το δράμα έχει θετικά αποτελέσματα στις ικανότητες κριτικής σκέψης και ότι οι διανοητικές προκλήσεις που προσφέρει μέσα από τις τεχνικές του ενεργοποιούν τη διαδικασία της σκέψης.

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη των Wahyuni et al. (2020) είχε σαν στόχο μεταξύ άλλων τον προσδιορισμό της επίδρασης της χρήσης των παιχνιδιών ρόλων, τεχνική του διαδικαστικού δράματος, στη βελτίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των φοιτητών/-τριών. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένας οιονεί πειραματικός σχεδιασμός και ο αριθμός του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε ήταν 135 φοιτητές/-τριες με ειδίκευση στις θετικές επιστήμες. Τα δεδομένα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι τα παιχνίδια ρόλων που παρέχει το διαδικαστικό δράμα μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και το μαθησιακό ενδιαφέρον.

Δεδομένου ότι το εύρος των ερευνών γύρω από την κριτική σκέψη σε συνδυασμό με το διαδικαστικό δράμα είναι περιορισμένο και τα υπό διερεύνηση θέματα αρκετά, θεωρούμε ότι η υλοποίηση των στόχων μας θα αναδείξει την αναγκαιότητα εισαγωγής της κριτικής σκέψης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με τα καινοτόμα εργαλεία του διαδικαστικού δράματος και θα επανατοποθετήσει, προς τη θετική κατεύθυνση, τον ρόλο της εκπαίδευσης, προς όφελος της ίδιας της κοινωνίας.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Η κριτική σκέψη ως αναγκαίος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Κάθε κοινωνία θεσπίζει τον ανθρώπινο κόσμο της, δηλαδή ορίζει την πραγματικότητά της, τη γλώσσα της, τις νόρμες και τις αξίες της μέσω των θεσμοθετημένων συλλογικών αναπαραστάσεων της, οι οποίες εκπαιδεύουν τους/τις μαθητές/-τριες μιας κοινωνίας υποδεικνύοντάς τους/τες το τι είναι σωστό ή λάθος, τι είναι δικαιοσύνη και τι αδικία (Pigkou-Repousi, 2020). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (1999), για να υφίσταται μια κοινωνία πραγματικά δημοκρατική και οι πολίτες της κριτικά σκεπτόμενοι, οι νόμοι που θεσπίζονται θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις δεδομένες συνθήκες της κάθε εποχής (Pigkou-Repousi, 2020). Εξελικτικά, οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές επέφεραν δραματικές αλλαγές στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες πλέον προσανατολίζονται στο να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες τις «δεξιότητες του 21ου αιώνα». Το ενοποιημένο όραμα για τη μάθηση, που διασφαλίζει την επιτυχία των μαθητών/-τριων, εμπεριέχει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζεται να διαθέτουν για την προσωπική τους εξέλιξη, την κοινωνική τους συμπερίληψη, την ενεργό πολιτειότητα και τη συμμετοχή τους στις δημοκρατικές διαδικασίες (Κωσταρά,2021). Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα συνδυάζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες με τα απαραίτητα συστήματα υποστήριξης, τις αξιολογήσεις, τα προγράμματα σπουδών, την επαγγελματική ανάπτυξη, και τα περιβάλλοντα μάθησης οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και παρουσιάζονται καλύτερα προετοιμασμένοι ώστε να ευδοκιμήσουν στον σημερινό ψηφιακό και παγκοσμίως διασυνδεδεμένο κόσμο (Partnership for 21st Century Learning, 2009· Fitriani et al.,2020). Στο φάσμα αυτών των αλλαγών, όμως, οφείλουμε, σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2023), να σταθούμε κριτικά και να εντάξουμε στη γενικότερη συζήτηση για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και το αξιακό της φορτίο, το οποίο ενσωματώνει πολλά περισσότερα από τις εκάστοτε ανάγκες που μπορεί να επιβάλλει η αγορά εργασίας.

Έθνη από όλο τον κόσμο πραγματοποιούν εκτεταμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών/-τριών για τις υψηλότερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις της ζωής και της εργασίας στον 21ο αιώνα (Gurría, 2012· Seruni et al., 2020). Το 2002 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ξεκίνησε μια συζήτηση

γύρω από το ποιες θα μπορούσαν να είναι οι πιο σημαντικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα για την εκπαίδευση και πώς θα μπορούσαν να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία (NEA,χ.χ· Scott, 2015). Το Εθνικό Συμβούλιο Έρευνας το 2012, της ίδιας χώρας, περιέγραψε τις δεξιότητες του 21ου αιώνα ως ζωτικής σημασίας για τη μαθησιακή διαδικασία. Μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονταν και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης (National Research Council, 2012 · Papanastasiou et al., 2019). Στην Ευρώπη, το 2006, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ενέκρινε σύσταση σχετικά με τις βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχουν οι μαθητές/-τριες. Ενώ το 2015 στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τον ρόλο της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνεται η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων για τη διασφάλιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαδρομών κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Τον επόμενο χρόνο, το 2016, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για θέματα Επιστήμης και Εκπαίδευσης ενέκρινε μια νέα και περιεκτική ατζέντα δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Στόχος αυτής ήταν να διασφαλιστεί ότι οι άνθρωποι θα αναπτύξουν ένα ευρύ σύνολο δεξιοτήτων από την αρχή της ζωής τους και θα αξιοποιήσουν στο έπακρο το ανθρώπινο κεφάλαιο, γεγονός που θα ενισχύσει τελικά την απασχολησιμότητα, την ανταγωνιστικότητα και την ανάπτυξη στην Ευρώπη (Τσακίρη & Φωτόπουλος, 2020). Η επένδυση στις δεξιότητες αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την προώθηση της εκπαίδευσης. Η κριτική σκέψη, η επιχειρηματικότητα, η επίλυση προβλημάτων και οι ψηφιακές ικανότητες είναι μερικές μόνο από τις ικανότητες, που κατοχυρώνονται από το νέο θεματολόγιο για τις δεξιότητες (European Commission, 2016). Το 2017, στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τον ρόλο των κοινωνικο-μορφωτικών δραστηριοτήτων για τους νέους στη στήριξη της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων ζωής αναφέρεται ότι η κριτική ικανότητα διευκολύνει την επιτυχή μετάβαση των μαθητών/-τριών στον ενήλικο και επαγγελματικό βίο και την ενεργή συμμετοχή στα κοινά. Εν συνεχεία, το 2018, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, σε αντικατάσταση της σύστασης που είχε εκδώσει το 2006 σχετικά με τις βασικές δεξιότητες της δια βίου μάθησης, εξέδωσε τη σύσταση στα κράτη μέλη, ότι οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να κατέχουν τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση με έμφαση μεταξύ άλλων στις μεταγνωστικές δεξιότητες, όπου συμπεριλαμβάνεται και η κριτική σκέψη, όπως και στην ιδιότητα του πολίτη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Το 2020, η επιτροπή παρουσιάζει το ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. Σημαντικό να ειπωθεί είναι και το γεγονός ότι το 2022 καταρτίζονται οι κατευθυντήριες γραμμές για διδάσκοντες και εκπαιδευτικούς

αναφορικά με τη δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας των πληροφοριών, με την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης και την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού. Τέλος, το 2023, η Επιτροπή ξεκινά εργασίες για το ευρωπαϊκό έτος δεξιοτήτων, που θα δώσουν ώθηση στη στρατηγική του «Ευρώπη 2030» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023).

Η εισαγωγή των δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών πολλών κρατών έχει επιφέρει έναν θεμελιώδη επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης (Μαχαιρίδου,2021). Τα τελευταία χρόνια, ένας αυξανόμενος αριθμός χωρών σε όλο τον κόσμο, ιδιαίτερα οι δυτικές, έχουν θέσει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης (Miri, David & Uri, 2007 · Yang & Chou, 2008 · Cavus & Uzunboylu, 2009 · Ren et al., 2020 · Baş & Bolat, 2022). «Τα πρότυπα, οι αξιολογήσεις, τα προγράμματα σπουδών, η διδασκαλία, η επαγγελματική ανάπτυξη και τα μαθησιακά περιβάλλοντα του 21ου αιώνα πρέπει να ευθυγραμμιστούν έτσι ώστε να παράγουν αποτελέσματα αντίστοιχα του 21^{ου} αιώνα για τους σημερινούς μαθητές» (Partnership for 21st Century Skills, 2009: 7 · Saleh, 2019: 59). Ο Siegel (1988) υπερασπίζεται ότι το να θεωρούμε την κριτική σκέψη ως σπουδαίο εκπαιδευτικό στόχο αυτόματα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να σχεδιάζονται και να διεξάγονται με τέτοιο τρόπο ώστε η κατασκευή και η αξιολόγηση να είναι πρωταρχικής σημασίας σε όλο το πρόγραμμα σπουδών (Kettler, 2016 · Azizi et al., 2022). Μετέπειτα, ο Brown (1997), η Mihail (2022), όπως κι άλλοι υποστήριξαν την ανάγκη ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων σκέψης στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, υπογραμμίζοντας όμως τη σημασία του να αποκτήσουν οι μαθητές/-τριες «ευέλικτες στρατηγικές μάθησης και διερεύνησης με ευρεία εφαρμογή» (Brown, 1997:399).

Τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, πλέον, αποσκοπούν στη μετάβαση από τις βασικές δεξιότητες και τα 3Rs (Reading, wRiting, aRithmetic / ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων, που συνδέονται με το σύστημα αξιών, τις στάσεις, την αντιληπτικότητα, τον χαρακτήρα και τις 4Cs δεξιότητες (critical thinking, communication, collaboration, creativity / κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα) (Κωσταρά,2021). Ο Hendy (2016) σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της μάθησης μέσω της διδασκαλίας των δεξιοτήτων 4Cs, ανέπτυξε το θεωρητικό μοντέλο «Hendys's 4Cs Model for Teaching and Learning». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο/η μαθητής/-τρια κατακτά τη μάθηση μέσα από τέσσερις διδακτικές φάσεις. Ξεκινά από την παρατήρηση και την εξέταση πραγμάτων και

καταστάσεων και οδηγείται στην κατάκτηση της μακροχρόνιας μνήμης (Μαχαιρίδου, 2021).

Εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνουν οι Γουβιάς & Θεριανός (2014), ότι ο γενικός σκοπός όλων των μαθημάτων, των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μεταξύ άλλων η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης πρέπει να εισάγεται ρητά σε όλα τα μαθήματα, ώστε οι δεξιότητες κριτικής σκέψης να μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν στην εκμάθηση των μαθητών/-τριών σε όλο το πρόγραμμα σπουδών (Paul & Elder, 2004). Συγκεκριμένα στον Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) γίνεται αναφορά στους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο 1 παράγ. γ' αναφέρεται: «Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη». Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες εντείνεται μια συζήτηση σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, για να οδηγηθούμε στο σήμερα, όπου με τον Νόμο 4807/2021 (ΦΕΚ 96Α/11-06-2021), άρθρο 52, με τίτλο: Εργαστήρια Δεξιοτήτων – Αντικατάσταση του άρθρου 1 του ν. 4692/2020, ορίζεται η εισαγωγή και η εφαρμογή του προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων που εισάγονται έχουν σκοπό «την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές/-τριες».

Η σημασία και η αξία της κριτικής σκέψης, ως μία από τις τέσσερις βασικές δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (4Cs) του 21ου αιώνα, θεωρείται σήμερα ως παράγοντας κοινωνικής ενδυνάμωσης, ενισχυμένης επικοινωνίας, απασχολησιμότητας και ψηφιακής δικτύωσης (Tuzlukova, Al Busaidi, & Burns, 2017 · Marwa, Herlinawati & Herdi, 2023). Αυτό συνάδει και με τις απόψεις των Chaiyasut et al. (2014), οι οποίοι δήλωσαν ότι η κριτική σκέψη είναι ένας από τους 13 δείκτες δια βίου μάθησης (Marwa, Herlinawati & Herdi, 2023).

Στο παρελθόν, η εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν στην παροχή εκπαίδευσης, σήμερα είναι στα αποτελέσματα. Το παρελθόν είχε να κάνει με την παροχή σοφίας, η πρόκληση τώρα είναι να ενισχυθεί η σοφία που δημιουργείται στον/-ην μαθητή/-τρια από τον/την δάσκαλο/-α. Οι τελευταίες μελέτες, μάλιστα, στον χώρο της εκπαίδευσης εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των δασκάλων (Ανδρεαδάκης et al., 2012 · Αντωνίου, 2012 · Γραμματάς, 1997 · Οικονομίδης, 2011 · Wolhuter & Καρράς, 2012 · Χατζηδήμου & Χατζηδήμου,

2019 · Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022) και στην ανάπτυξη παιδαγωγικών στρατηγικών που δραστηριοποιούν την ολιστική ανάπτυξη του/της μαθητή/-τρια ενεργοποιώντας την κριτική του/της σκέψη και καινοτομία σε ένα δημιουργικό περιβάλλον βιωματικής μάθησης (Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2022).

Στο παρελθόν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι δάσκαλοι/-ες συχνά έμεναν μόνοι/-ες στις τάξεις και λειτουργούσαν κατά το δοκούν για το τι και πώς να διδάξουν. Τώρα τα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν πλέον φιλόδοξους στόχους για τους/τις μαθητές/-τριες και είναι σαφές για το τι θα πρέπει να μπορούν να κάνουν οι μαθητές/-τριες, και στη συνέχεια να προετοιμάσουν τους/τις δασκάλους/-ες και να τους/τις παρέχουν τα εργαλεία για να καθορίσουν το περιεχόμενο και τις οδηγίες που πρέπει να μεταλαμπαδεύσουν στους/στις μαθητές/-τριές τους. Στο παρελθόν, επίσης, διαφορετικοί/-ές μαθητές/-τριες διδάσκονταν με παρόμοιους τρόπους, σήμερα οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητα με διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές (Schleicher, 2012).

Συνάμα, οι αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι οι δεξιότητες κριτικής σκέψης θα πρέπει να διδάσκονται σε όλο στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων (Perkins & Salomon, 1989 · Κεχρή, 2019). Ο Brown (1997) αναπτύσσει αυτή τη θέση υποστηρίζοντας ότι δεν μπορούμε να περιμένουμε από τους/τις μαθητές/-τριες να προοδεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αν δεν τους δώσουμε κάτι για να σκεφτούν, με άλλα λόγια, αν δεν τους/τις εμπλέξουμε σε μια διδασκαλία ουσιαστικής μάθησης με πλούσιο, εξειδικευμένο σε συγκεκριμένο τομέα αντικείμενο, όπως αυτό που περιέχεται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών.

Σύμφωνα με τον Ennis (2011), το να σκέφτεται κάποιος/-α είναι ανθρώπινο, όλοι σκέφτονται, ωστόσο, δεν σκέφτονται όλοι/-ες σωστά και δεν διδάσκουν όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί στους/στις μαθητές/-τριες πώς να σκέφτονται σωστά (Pithers & Soden, 2000). Κατά τον Giroux (1988: xix), η εύρεση των «ρωγμών» στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη σύνδεση του περιεχομένου των σπουδών, των εμπειριών των μαθητών/-τριών και των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων, είναι ίσως ένα από τα κύρια καθήκοντα των σημερινών δασκάλων που θέλουν να καλλιεργήσουν την κριτική συνείδηση στους/στις μαθητές/-τριές τους. Η πρόκληση για τον/την δάσκαλο/-α ως «διανοούμενος/-η μετασχηματιστής», κατά τον Giroux (1985), είναι να παρέχει ένα σχετικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές/-τριες πάνω στο οποίο οι μαθητές/-τριες θα είναι σε θέση να κατακτούν τις γνώσεις και να είναι ενεργοί/-ές μετέχοντες/-ουσες στη διαδικασία της μάθησης (UN,2015 · Αστέρη, 2023).

Σύμφωνα με τους Bloom et al. (1956) κανένας/καμιά δάσκαλος/-α δεν θα μπορούσε να ήταν ικανοποιημένος/-η αν το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης ήταν απλά η γνώση. Το σημαντικό είναι όταν οι μαθητές/-τριες μπορούν να κάνουν κάτι με αυτές τις γνώσεις, δηλαδή, να μπορούν να εφαρμόσουν τις πληροφορίες που έμαθαν σε νέες καταστάσεις. Έτσι, αναμένεται ότι όταν ο/η μαθητής/-τρια αντιμετωπίσει ένα νέο πρόβλημα ή κατάσταση θα επιλέξει την κατάλληλη τεχνική για να το επιλύσει. Ο Fanghanel (2012:2) υποστηρίζει ότι «οι δάσκαλοι λειτουργούν σε έναν χώρο που χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των πρακτικών της αγοράς» και έχουν εγκλωβιστεί σε αυτό. Μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη από τους Al-Kindi & Al-Mekhlafi (2017) στο Ομάν αποκάλυψε την απουσία συμπεριφορών από μεριάς των δασκάλων που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη κατά τη διδασκαλία τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το απέδιδαν στην έλλειψη κατάρτισης (Kuhn, 1999 · Al-Kindi & Al-Mekhlafi, 2017). Αν επιθυμούμε από τους/τις εκπαιδευτικούς να τολμήσουν να ξεπεράσουν τους καλά καθορισμένους στόχους, που υπάρχουν στα πλαίσια των σχολικών προγραμμάτων και να υιοθετήσουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, ως εκπαιδευτικούς στόχους με συγκεκριμένο τρόπο, θα πρέπει να τους/τις βοηθήσουμε να οραματιστούν αυτές τις δεξιότητες με τρόπο που να τις καθιστά συγκεκριμένες πραγματικότητες και όχι αόριστες αφηρημένες έννοιες (Kuhn, 1999). Οι Halvorsen (2005) και Araidne (2017) τόνισαν τον ρόλο των εκπαιδευτών στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος και στην παροχή των απαραίτητων εργαλείων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το 2022, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διατυπώνει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δεξιότητες του ψηφιακού γραμματισμού και γενικότερα τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν, συμπεριλαμβανομένων και των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, ώστε να τις καλλιεργήσουν στους/στις μαθητές/-τριες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022).

Συνεπώς, οι καλά ενημερωμένοι/-ες εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους/τις μαθητές/-τριές τους στην ανάπτυξη αυτού του είδους της σκέψης, παρέχοντάς τους προβληματικές καταστάσεις και ενθαρρύνοντάς τους/τες να διερευνήσουν αυτές τις καταστάσεις, από διάφορες οπτικές γωνίες για να ανακαλύψουν και να αμφισβητήσουν τις υποκείμενες παραδοχές τους/τις και να διερευνήσουν τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να προωθούν την κριτική και αναλυτική σκέψη κι έτσι να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα του πραγματικού κόσμου (Živkoniü,2015). Συνεπώς, για να μετασχηματιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε μια δημοκρατική κοινότητα, όπου οι μαθητές/-τριες θα

μπορούν να εκπαιδεύονται, ώστε να γίνουν κριτικοί αναγνώστες/-ριες, που θα αμφισβητούν, θα οργανώνουν, θα ερμηνεύουν, θα συνθέτουν, και θα κατανοούν αυτά που διαβάζουν (Paul & Elder, 2004), οι παγκόσμιες πολιτικές θα πρέπει να επενδύσουν εκ νέου στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα (Barríos, 2021 · Αστέρη, 2023), ώστε να μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές/-τριες έχουν πλέον τη δυνατότητα να εκφράσουν ανοιχτά και κριτικά τις απόψεις τους, και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ενθαρρύνουν τέτοιου τύπου συμπεριφορές.

Η σχέση, επομένως, μεταξύ κριτικής σκέψης και εκπαίδευσης είναι προφανής, διότι κανείς δεν μπορεί να εκπαιδευτεί σωστά χωρίς να σκέφτεται ορθά, με κριτική συνειδητότητα (NEA, χχ). Ο Barnett (1994: 153) πρότεινε, ένας εκπαιδευτικός στόχος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της σοφίας, που ορίζεται ως «μια μορφή βαθιάς σκέψης, συλλογικής ανταλλαγής και αναγνώρισης, ακόμη και μια κριτική των εσωτερικών αξιών». Ο Bonnett (1995) υποστήριξε ότι οποιαδήποτε άποψη περί ορθής σκέψης, που δεν επιβεβαιώνει την ιερότητα του περιεχομένου είναι πιθανόν ανεπαρκής. Πράγματι, υπάρχουν βάσιμες εμπειρικές ενδείξεις ότι η γνώση και η ορθή σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Bereiter & Scardamalia, 1993· Chi, Glaser & Farr, 1988).

Για το τι είναι η κριτική σκέψη και τι είναι αυτό που εμποδίζει την εκτεταμένη διδασκαλία της ώστε να φτάσουμε τώρα να συζητάμε για την αναγκαιότητά της στα προγράμματα σπουδών, προσπάθησαν να απαντήσουν μέσα από τη μελέτη τους οι Costa & Kallick (2014). Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν ότι η κριτική σκέψη είναι μια νοητική διαδικασία. Με βάση αυτό, οι μαθητές/-τριες θα πρέπει ενεργά και επιδέξια να συλλάβουν, να εφαρμόσουν, να αναλύσουν, να συνθέσουν, και να αξιολογήσουν πληροφορίες για να καταλήξουν σε μια απάντηση ή ένα συμπέρασμα.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συχνά, έδιναν έμφαση στην αποστήθιση. Όμως, «η αποστήθιση της διαδρομής απαιτεί αιτιολογική σκέψη και επανάληψη», ενώ η κριτική σκέψη «απαιτεί επιδέξια ανάλυση, αξιολόγηση και ερμηνεία» (Sternberg, 2003: 434). Για να είναι έτοιμοι οι μαθητές/-τριες να πετύχουν στη ζωή, η εκπαίδευση πρέπει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Με αυτές τις δεξιότητες οι μαθητές/-τριες θα είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με επιτυχία, να σκεφτούν κριτικά και αναλυτικά, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να λύσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα στον αυριανό χώρο εργασίας τους. Τέτοιες δραστηριότητες απαιτούν από τους/τις μαθητές/-τριες να συμμετέχουν στην ενεργό μάθηση, να συμμετέχουν σε υψηλού επιπέδου δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό, «οι μαθητές θα αναπτύξουν ισχυρές

ηγετικές, επικοινωνιακές και ομαδικές δεξιότητες, διαπολιτισμική και διακρατική επίγνωση, και το πιο σημαντικό, εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να συνεισφέρουν στην επιστημονική και τεχνολογική κοινότητα» (Kalonji, 2005:147).

Συνοψίζοντας, τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21ου αιώνα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα προβλήματα του πραγματικού κόσμου και να εμπλέκουν τους/τις μαθητές/-τριες στις δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης, δημιουργικότητας, καινοτομίας, επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Živkoniū, 2015). Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο θα πρέπει να περιλαμβάνουν πλέον την κριτική σκέψη στη διδακτέα ύλη και την αξιολόγηση (Hitchcock, 2018). Η ενθάρρυνση, επομένως, των μαθητών/-τριών να σκέφτονται με κριτικό πνεύμα αποτελεί βασική απαίτηση του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου (Corich, 2011).

1.2. Ορισμοί που συνοδεύουν την κριτική σκέψη

Οι σύγχρονες θεωρίες που αφορούν την κριτική σκέψη έχουν αναπτυχθεί από έναν αριθμό κορυφαίων στοχαστών/-τριών και με τη βοήθεια πολλών άλλων που έχουν βάλει το δικό τους λιθαράκι. Οι ερμηνείες των κορυφαίων στοχαστών/-τριών έχουν εμπλουτίσει διαδοχικά το πεδίο της κριτικής σκέψης, παραμένοντας πιστοί στις βασικές ιδέες, με αποτέλεσμα να έχουμε τώρα μια πλούσια και ουσιαστικά συνεκτική σύλληψη για το τι είναι η κριτική σκέψη (Fisher, 2019). Ωστόσο, οι νέες στρατηγικές ή διαδικασίες σκέψης γύρω από την κριτική σκέψη προκύπτουν από την έρευνα στις γνωστικές επιστήμες που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Holyoak & Morrison, 2005 · Sternberg & Funke, 2019) και αφορούσε την ενσωμάτωση διαδικασιών που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Saiz & Rivas, 2023). Η δυσκολία ενσωμάτωσης των πρότερων θεωριών που αφορούσαν διεργασίες αναπαράστασης σε θεωρητικό επίπεδο και των νέων θεωριών, όπου αφορούν λήψη απόφασης και εκτέλεση, ήταν και η αιτία κωλυσιεργίας στο να υπάρχει γρήγορη εξέλιξη στο πεδίο της κριτικής σκέψης, διότι καθυστέρησε την εφαρμογή των νέων μηχανισμών (Saiz & Rivas, 2023 · Baron, 2024).

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην κριτική σκέψη είναι αρκετοί και διαφορετικοί μεταξύ τους. Όλοι όμως οι ορισμοί, που έχουν διατυπωθεί, μπορούν να θεωρηθούν διαφορετικές αντιλήψεις της ίδιας βασικής έννοιας, η οποία είναι ότι η ορθή σκέψη θα πρέπει να κατευθύνεται σε έναν και μόνο στόχο και οι αντιλήψεις σαφώς θα διαφέρουν

όσον αφορά το πεδίο εφαρμογής της κριτικής σκέψης, το είδος του στόχου, τα κριτήρια και τα πρότυπα για την ορθή λογική (Hitchcock, 2018).

Αρχικά, θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε με μια διερεύνηση της φράσης «κριτική σκέψη». Όπως επισημαίνουν οι Paul, Elder & Bartell (1997), η λέξη «κριτική» προέρχεται ετυμολογικά από δύο ελληνικές λέξεις: «κριτικός» (έννοια που διακρίνει την κρίση) και «κριτήριο» (πρότυπο). Ετυμολογικά, λοιπόν, η λέξη υπονοεί την ανάπτυξη της «διακριτικής κρίσης με βάση τα πρότυπα» (Paul, Elder & Bartell, 1997:2). Θα μπορούσαμε, επομένως, να ορίσουμε την κριτική σκέψη ως σκέψη που στοχεύει ρητά σε μια καλά θεμελιωμένη κρίση και ως εκ τούτου χρησιμοποιεί κατάλληλα πρότυπα αξιολόγησης στην προσπάθεια να καθορίσει την πραγματική αξία (Cosgrove, 2011).

Εξερευνώντας το παρελθόν, διαπιστώνουμε ότι η κριτική σκέψη σαν έννοια εμφανίζεται πολλά χρόνια πριν, από την εποχή κιόλας του Σωκράτη. Ο Σωκράτης χρησιμοποιώντας τη μαιευτική μέθοδο προσπαθούσε, προσποιούμενος άγνοια, να εκμαιεύσει από τον/την συνομιλητή/-τρια του την αλήθεια. Η διδασκαλία του Σωκράτη με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την ειρωνεία μετέτρεπε την όλη διαδικασία σε μια μεθοδευμένη στρατηγική κριτικής θεώρησης των πραγμάτων (Κανάκη-Πρωτόπαπα, 2010:1 · Popil, 2011). Κατάφερνε ουσιαστικά να οδηγήσει τον/την συνομιλητή/-τρια του, μέσα από ερωτήσεις, στην αναζήτηση της εγκυρότητας και στην ανακάλυψη νέων συμπερασμάτων. Πίστευε ότι η συζήτηση και η κριτική σκέψη με γνώση βρίσκονται στο μυαλό του ατόμου, και όχι ενός/μιας δασκάλου/-ας που μεταδίδει τη γνώση σε έναν/μια μαθητή/-τρια (Ornstein & Levine, 2006). Σύμφωνα με τους Masduqi (2011) και Saiz & Rivas (2011/2023) η κριτική σκέψη, ουσιαστικά, βασίζεται στη σωκρατική αμφισβήτηση, η οποία είναι μια προσέγγιση με επίκεντρο τη σκέψη, που επιτρέπει στους ανθρώπους να ενισχύσουν τις δεξιότητές της και να εμπλακούν σε έναν αναλυτικό διάλογο, με αποτέλεσμα την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και τον αναστοχασμό. Οι Boa, Wattanatorn, & Tagong (2018) υιοθέτησαν τη Σωκρατική Μέθοδο για τους/τις φοιτητές/-τριες της Ταϊλάνδης, και απέδειξαν ότι υπάρχουν τρεις σημαντικές δεξιότητες που ενισχύουν την κριτική σκέψη. Σε αυτές περιλαμβάνονται η παραδοχή, τα επιχειρήματα και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο Descartes εφάρμοσε την άποψη του Σωκράτη για την κριτική σκέψη και ο Δημόκριτος διασαφήνισε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος, οι οποίες αποτέλεσαν θέμα σε δοκίμια που δημοσίευσαν ο Montesquieu και ο Locke (Rimienne, 2002 · Rfaner, 2006).

Την εποχή του ορθολογισμού, ως αντίποδα του εμπειρισμού, οι αξίες αρχίζουν να αμφισβητούνται και η λογική σκέψη έχει τον πρώτο λόγο (Δημητρούκας, & Ιωάννου,

2008). Ο Kant μέσα από το έργο του: «Η κριτική του καθαρού λόγου», αναλύει την άμεση σχέση της κριτικής σκέψης με την ορθότητα (Kant, 2020). Παρ' όλ' αυτά όμως ο όρος «κριτική σκέψη» διατυπώνεται, ουσιαστικά, τον 20ο αιώνα (Scriven & Paul, 1996).

Ο Dewey, ένας από τους θεωρητικούς που ενδελεχώς ασχολήθηκε με την κριτική σκέψη, την ορίζει ως «ενεργό, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το πρίσμα των λόγων που την υποστηρίζουν, και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία τείνει» (Dewey, 1910: 6· Dewey, 1933:118). Κατά τον Dewey (1997), η ανθρώπινη σκέψη είναι η φυσική τάση του μυαλού. Ο Dewey, με τον βαθύ σεβασμό του για την εμπειρική επιστήμη της ψυχολογίας, την οποία υπηρέτησε, δεν συμμαριζόταν την αντίληψη για μια διχοτόμηση μεταξύ της επιστημονικής μελέτης της ανθρώπινης ανάπτυξης και του πρακτικού κόσμου των παιδιών στα σχολεία (Αστέρη, 2023). Αντίθετα, έβλεπε τα σχολεία ως εργαστήρια ανθρώπινης ανάπτυξης, ως πειράματα σχετικά με τις δυνατότητες της ανθρώπινης ανάπτυξης σε οργανωμένα περιβάλλοντα. Επανειλημμένα, προσπαθούσε να καταστήσει σαφές ότι εκπαίδευση «σημαίνει παροχή των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξη» (Dewey, 1980: 91), όχι προς ένα προκαθορισμένο τέλος, αλλά μάλλον προς την κατεύθυνση της «αύξησης του εύρους και της πολυπλοκότητας των καταστάσεων στις οποίες το παιδί είναι ικανό να εφαρμόσει αιτιολογημένη έρευνα» (Cahan, 1994: 158). Ο Dewey κατέστησε, επίσης, σαφές ότι έβλεπε το έργο του/της παιδαγωγού ως μια διαδικασία σύνδεσης με τα ενδιαφέροντα και τους σκοπούς του μαθητή. Επισήμαινε, επομένως, ότι «το πραγματικό πρόβλημα της διανοητικής εκπαίδευσης είναι η μετατροπή της περισσότερο ή λιγότερο περιστασιακής περιέργειας και της σποραδικής υποβολής σε στάσεις άγρυπνης, προσεκτικής και διεξοδικής έρευνας» (Dewey, 1933: 181).

Ο Glaser (1941) αναφέρει στη διατριβή του τα αποτελέσματα ενός πειράματος στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που διεξήχθη το φθινόπωρο του 1938. Στα συμπεράσματα αναφέρει ότι «η πτυχή της κριτικής σκέψης που φαίνεται πιο επιρρεπής στη γενική βελτίωση είναι η στάση του καθενός να εξετάζει με ορθό τρόπο τα προβλήματα και τα θέματα που εμπíπτουν στο εύρος της εμπειρίας του» (Glaser, 1941: 175) και ορίζει την κριτική σκέψη ως «τη διάθεση να εξετάσει κανείς προσεκτικά τα προβλήματα και τα θέματα που εμπíπτουν στο φάσμα των εμπειριών του, τη γνώση των μεθόδων της λογικής έρευνας και του συλλογισμού και την ικανότητα της εφαρμογής αυτών των μεθόδων. Η κριτική σκέψη απαιτεί επίμονη προσπάθεια για την εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων» (Glaser, 1941: 5).

Ο Toulmin (1958/2003), με το έργο του σχετικά με τη χρήση της επιχειρηματολογίας, καθόρισε την ανάπτυξη και τη σημασία της κριτικής σκέψης (Baron, 2024). Η λογική και η επιχειρηματολογία καθόρισαν, μετέπειτα, σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της κριτικής ικανότητας. Ο Freire, με βάση το σκεπτικό του, ενθάρρυνε την ικανότητα των μαθητών/-τριών να σκέφτονται με κριτικό πνεύμα, το οποίο τους επέτρεπε «να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των προβλημάτων και των εμπειριών τους και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο είναι ενσωματωμένα» (Freire, 1997: 14). Ο Ennis, ορίζει την κριτική σκέψη ως «λογική στοχαστική σκέψη που επικεντρώνεται στην απόφαση τι πρέπει να πιστέψει ή να κάνει» (Norris & Ennis, 1989: 3 · Ennis, 2018:166 · Ennis, 1991:8).

Η κριτική σκέψη διακρίνεται σε τέσσερις συνιστώσες, σύμφωνα με τους Paul & Nosich (1992), οι οποίες είναι: τα στοιχεία της σκέψης, οι ικανότητες, οι συναισθηματικές διαστάσεις και τα πνευματικά πρότυπα, τις οποίες συμπεκνώνει στον ορισμό του ο Paul, «η τέχνη του να σκέφτεσαι για τη σκέψη σου» (Paul, 1990: 32 · Kuhn, 1999: 17). Οι Paul, Fisher & Nosich (1993) (Fisher, 2019: 11) διατύπωσαν έναν αρκετά ενδιαφέρον ορισμό, ο οποίος εφιστά την προσοχή σε ένα χαρακτηριστικό της κριτικής σκέψης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές/-τριες, στο πεδίο αυτό, φαίνεται να συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, ότι ο μόνος ρεαλιστικός τρόπος για να αναπτύξει κάποιος την κριτική ικανότητα σκέψης είναι μέσω της «μεταγνώσης». Έτσι, ορίζουν ότι «η κριτική σκέψη είναι αυτός ο τρόπος σκέψης -για κάθε θέμα, περιεχόμενο, ή πρόβλημα- στον οποίο ο στοχαστής βελτιώνει την ποιότητα της σκέψης του, αναλαμβάνοντας επιδέξια τις δομές που είναι εγγενείς στη σκέψη και επιβάλλοντας σε αυτόν πνευματικά πρότυπα» (Paul, Fisher & Nosich, 1993: 4).

Το 1988, ο Harvey Siegel στο βιβλίο του «Εκπαιδευτικός λόγος», εξέφρασε τη λογική αντίληψη της κριτικής σκέψης και έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφερόταν, κυρίως, για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ο «κριτικός στοχαστής». Σύμφωνα με τον Siegel (1988: 39), «Το να είναι κάποιος κριτικός στοχαστής πρέπει να παρακινείται κατάλληλα από ορισμένους λόγους», με το σκεπτικό όμως, ότι αυτοί οι λόγοι στηρίζονται σε έννοιες, όπως η ευλογοφάνεια ή η αναστοχαστικότητα. Ωστόσο, οι έννοιες αυτές δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια (Kuhn, 1999). Ο Siegel (1988), παρ' όλ' αυτά τονίζει ότι ο/η κριτικός στοχαστής, όχι μόνο θα πρέπει να είναι επιδέξιος στη σκέψη, αλλά και να είναι διατεθειμένος/-η να το κάνει, ακόμη κι όταν αυτό έρχεται σε αντίθεση με το δικό του/της συμφέρον. Συνεπώς, για να είναι κάποιος κριτικός στοχαστής, πρέπει να κατέχει, όχι μόνο τις δεξιότητες σκέψης, αλλά και ορισμένες στάσεις, διαθέσεις, συνήθειες του νου

και χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία όλα αυτά μαζί μπορεί να χαρακτηρίζονται ως κριτική στάση ή κριτικό πνεύμα (Siegel, 1988).

Ο Lipman (1991: 116) όρισε την κριτική σκέψη ως εξής: «η κριτική σκέψη είναι ότι διευκολύνει την κρίση, επειδή βασίζεται σε κριτήρια, αυτό-βελτιώνεται και επηρεάζεται από το περιβάλλον». Ο Lipman (1991) ισχυρίστηκε την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ κριτικής σκέψης, κριτηρίων και κρίσης. Η αξιολόγηση της σκέψης με επίκληση κριτηρίων συνεπάγεται, σύμφωνα με την Kuhn (1999), τη μεταγνώση, όρο που τον συναντήσαμε και νωρίτερα, ότι, δηλαδή, η σκέψη γίνεται αναγκαστικά αντικείμενο της νόησης. Ο Lipman (1991) κάνει, ωστόσο, την ενδιαφέρουσα επισήμανση ότι είναι δυνατόν να σκεφτεί κανείς για τη σκέψη του με εντελώς άκριτο τρόπο. Ως εκ τούτου, προσθέτει στον ορισμό του τον όρο ότι για να χαρακτηριστεί ως κριτική σκέψη, η μεταγνώση, πρέπει να είναι «αυτοδιορθωτική» (Lipman, 1991:116). Οι απόψεις του Lipman δεν βρήκαν ευρεία αποδοχή από την επιστημονική κοινότητα, αλλά τα βιβλία του σχετικά με τη σκέψη περιέχουν αξιολογικά σχέδια διδασκαλίας κριτικής σκέψης (Fisher, 2019).

Ακολούθως, η κριτική σκέψη ορίζεται ως μια γνωστική δραστηριότητα που σχετίζεται με τη χρήση του μυαλού (Padmanabha, 2018). Ο Facione (1990:6) την όρισε ως «σκόπιμη, αυτορρυθμιζόμενη κρίση η οποία οδηγεί σε ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση και εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και εξήγηση των αποδεικτικών, εννοιολογικών, μεθοδολογικών, λογικών εκτιμήσεων στις οποίες βασίζεται αυτή η κρίση. [...] Αν και δεν είναι συνώνυμη με την καλή σκέψη, είναι μια διάχυτη σκέψη και ένα αυτό-διορθωτικό ανθρώπινο φαινόμενο». Οι Fisher & Scriven (1997: 21), από τη μεριά τους μίλησαν για μια «εξειδικευμένη και ενεργή ερμηνεία και αξιολόγηση των παρατηρήσεων και της επικοινωνίας, των πληροφοριών και της επιχειρηματολογίας» και συμπλήρωσαν ότι η κριτική σκέψη προκύπτει μόνο όταν το σκεπτικό, η ερμηνεία ή η αξιολόγηση είναι πρόκληση για το μυαλό και δεν έχει να κάνει με οτιδήποτε τετριμμένο (Fisher & Scriven, 1997:72). Οι Eales-Reynolds et al. (2013), οριοθετούν την κριτική σκέψη ως μια συνέργεια ανάμεσα στον προβληματισμό και στην εις βάθος εξερεύνηση των ιδεών και των εννοιών, συμπεριλαμβανομένης της επίγνωσης, της προσωπικής προκατάληψης και της εμπειρίας.

Ολοκληρώνοντας τους ορισμούς που πλαισιώνουν τα τελευταία χρόνια την κριτική σκέψη, θα σταθούμε και στα συμπεράσματα του Εθνικού Συμβουλίου για την Αριστεία στην Κριτική Σκέψη (National Council for Excellence in Critical Thinking, 2013), όπου επισημαίνουν ότι η κριτική σκέψη ορίζεται ως η διανοητικά πειθαρχημένη διαδικασία

της ενεργητικής και επιδέξιας σύλληψης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών που συλλέγονται από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον προβληματισμό, τη συλλογιστική ή την επικοινωνία, ως οδηγό για τη σιγουριά και τη δράση. Επιπλέον, οι τελευταίες έρευνες ορίζουν την κριτική σκέψη ως μια μεταγνωστική διαδικασία που αποτελείται από διάφορες επιμέρους δεξιότητες και διαθέσεις (Dwyer, Hogan, & Stewart, 2014 · Dwyer, 2017).

Συμπερασματικά, οι πρώιμες θεωρίες και ερμηνείες της κριτικής σκέψης έχουν δώσει τη θέση τους σε προοπτικές που είναι πιο ολοκληρωμένες και καθορίζουν καλύτερα τι είναι σήμερα η κριτική σκέψη. Ωστόσο, παρά τη σημαντική αυτή πρόοδο, υπάρχει, σύμφωνα με τους Saiz & Rivas (2023), μια ανάγκη επαναπροσδιορισμού της προσέγγισης της κριτικής σκέψης προς την τοποθέτηση της αιτιώδους εξήγησης στο επίκεντρο της κριτικής ικανότητας και εάν θέλουμε η κριτική σκέψη να προσφέρει αποτελεσματικές στρατηγικές προσαρμογής στον πραγματικό κόσμο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τις τρέχουσες αλλαγές και απαιτήσεις. Ο κόσμος του 21ου αιώνα απαιτεί μεγαλύτερη αλληλεπίδραση, επικοινωνία, ομαδική λήψη αποφάσεων και λύσεις των νέων προβλημάτων.

1.3. Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον/την κριτικά σκεπτόμενο/-η μαθητή/-τρια

Αυτοί που εφαρμόζουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης στην καθημερινότητά τους, τους ονομάζουμε κριτικούς στοχαστές. Ο/η μαθητής/-τρια που σκέπτεται κριτικά, δεν εμφανίζει απλώς τις δεξιότητες κριτικής σκέψης σε ένα διαγώνισμα που μπορεί να του/της δώσει ο/η εκπαιδευτικός, αλλά τις αξιοποιεί χαρακτηριστικά σε καθημερινές καταστάσεις της ζωής και της εργασίας του/της (Fisher, 2019). Το κριτικό πνεύμα είναι αυτό που παρακινεί τους/τις κριτικά σκεπτόμενους/-ες μαθητές/-τριες να εφαρμόζουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης έτσι ώστε να καταλαβαίνουν τη σκέψη των συνομιλητών/-ριών τους και να τις εφαρμόζουν για να σκέπτονται ορθά και οι ίδιοι. Τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας/μία κριτικά σκεπτόμενος/-η μαθητής/-τρια είναι να είναι προετοιμασμένος/-η, να προσδιορίζει και να διατηρεί την προσοχή του/της στο συμπέρασμα ή στο ερώτημα, να είναι πρόθυμος/-η να λάβει υπόψη την όλη κατάσταση, να είναι διατεθειμένος/-η να αναζητήσει και να προτείνει λόγους, να είναι δεκτικός/-ή στην καλή πληροφόρηση, να είναι πρόθυμος/-η να αναζητήσει εναλλακτικές λύσεις και να μην προβαίνει σε αποφάσεις όταν τα αποδεικτικά στοιχεία και οι λόγοι

είναι ανεπαρκή (Ennis, 1987/ 1991· Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991· Alkharusi, Sulaimani, & Neisler, 2019).

Όσοι/-ες μαθητές/-τριες σκέφτονται με κριτική διάθεση είναι άτομα που μπορούν να διαβούν πέρα από τα «τυπικά» μοντέλα σκέψης και να περάσουν σε έναν εξελιγμένο τρόπο σκέψης. Όσοι/-ες σκέφτονται με κριτικό πνεύμα παράγουν περισσότερες και πιο βελτιωμένες ιδέες σε σχέση με αυτούς που λειτουργούν με φτωχή σκέψη (Ruggiero, 2012). Πιο συγκεκριμένα, όσοι/-ες μαθητές/-τριες σκέφτονται με κριτική διάθεση συνήθως βλέπουν το πρόβλημα από πολλές απόψεις, εξετάζουν πολλές διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις, και παράγουν πολλές ιδέες πριν επιλέξουν μια πορεία δράσης. Επιπλέον, είναι πιο πρόθυμοι/-ες να αναλάβουν διανοητικά ρίσκα, να είναι περιπετειώδεις, να εξετάζουν ασυνήθιστες ιδέες, και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους αναλύοντας προβλήματα και ζητήματα (Murawski, 2014 · Franco & Almeida, 2015).

Οι κριτικά σκεπτόμενοι/-ες μαθητές/-τριες ποτέ δεν βγάζουν συμπεράσματα, για οποιοδήποτε θέμα, χωρίς ερωτήσεις. Αναζητούν εναλλακτικές λύσεις, ενώ εξετάζουν τη συνολική κατάσταση, προσπαθώντας να ενημερωθούν και να αναζητήσουν την ακρίβεια που επιτρέπει το θέμα. Έχοντας κάνει όλα αυτά, να παραμένουν ευαίσθητοι στα συναισθήματα, στο επίπεδο της γνώσης και στο βαθμό εκλέπτυνσης των άλλων (McKown, 1997 · Mihail, 2022). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά που περιγράφονται είναι τα ιδανικά και είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι κανένας/καμιά μαθητής/-τρια που σκέπτεται κριτικά δεν τα έχει όλα και ότι τα χαρακτηριστικά ακόμη και των καλύτερων στοχαστών/-ριών διαφέρουν. Αυτό που πραγματικά έχει σημασία, ωστόσο, είναι ότι αυτά τα χαρακτηριστικά παραμένουν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης (Paul & Nosich, 1991).

Σύμφωνα με τον Ennis (1991), ο/η κριτικά σκεπτόμενο/-η μαθητής/-τρια θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά του/της ανοιχτόμυαλου/-ης και να είναι καλά ενημερωμένος/-η. Μερικά από τα χαρακτηριστικά που προσδίδει ο Facione (1990) στον/στην κριτικά σκεπτόμενο/-η μαθητή/-τρια είναι να είναι ενημερωμένος/-η, να έχει αυτοπεποίθηση και να εμπιστεύεται τη σκέψη του/της, να έχει ευελιξία στο να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, να κατανοεί τις απόψεις του/της συνομιλητή/-τριας του/της, να είναι δίκαιος/-η, να είναι πρόθυμος/-η, να αναθεωρήσει τις απόψεις του/της αν χρειαστεί, να είναι μεθοδικός/-ή, να είναι επιμελής στην αναζήτηση πληροφοριών και να επιμένει στον στόχο του/της αν και εφόσον του παρουσιαστούν δυσκολίες (Mihail, 2022).

Ο Ruggiero (2012) προσδίδει τα εξής χαρακτηριστικά στους/στις κριτικά σκεπτόμενους/-ες μαθητές/-τριες. Να αναγνωρίζουν τους προσωπικούς περιορισμούς, να

βλέπουν τα προβλήματα ως συναρπαστικές προκλήσεις, να κατανοούν τον στόχο, να χρησιμοποιούν αποδεικτικά στοιχεία, για να βγάζουν αποφάσεις, να ενδιαφέρονται για τις ιδέες των άλλων, να είναι επιφυλακτικοί/-ές με τις ακραίες απόψεις, να σκέπτονται πριν ενεργήσουν, να αποφεύγουν τους συναισθηματισμούς, να είναι ανοιχτόμυαλοι και να χρησιμοποιούν την ενεργή ακρόαση (Murawski, 2014:26). Παράλληλα, διαχωρίζει τους/τις κριτικά σκεπτόμενους/-ες μαθητές/-τριες, από αυτούς/-ές που δεν σκέπτονται με κριτικό πνεύμα και τους δίνει τα εξής χαρακτηριστικά. Να βλέπουν έναν περιορισμένο αριθμό προοπτικών (μερικές φορές μόνον έναν), να δέχονται την πρώτη προσέγγιση που τους/τις εμφανίζεται, να κρίνουν γρήγορα -ίσως πολύ γρήγορα και όχι με κριτική διάθεση, δεν ακούν με προσοχή, πιστεύουν ότι οι ιδέες τους είναι οι καλύτερες -όλες οι άλλες είναι φτωχές, να αντιστέκονται στην αλλαγή, να σκέφτονται με στερεότυπα και να ξεγελούν συχνά τους εαυτούς τους (Murawski, 2014:26,27 · Μιχαηλίδη, 2020).

Επιπλέον, ο κριτικά σκεπτόμενος μαθητής, κατά τον Fisher (2019), θα πρέπει να πιστεύει ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες ο καλύτερος τρόπος, για να αποφασίσει τι να πιστέψει ή τι να κάνει, είναι να χρησιμοποιήσει αυτό το είδος της αιτιολογημένης και στοχαστικής σκέψης, έτσι ώστε να χρησιμοποιεί τις δεξιότητες όποτε αυτές είναι σκόπιμο. Οι κριτικά σκεπτόμενοι/-ες μαθητές/-τριες εξετάζουν τις πρώτες εντυπώσεις τους, κάνουν σημαντικές διακρίσεις μεταξύ των επιλογών, και βασίζονται συμπεράσματά τους σε στοιχεία και όχι στα συναισθήματά τους. Είναι ευαίσθητοι στους δικούς τους περιορισμούς και προδιαθέσεις, διερευνούν τη λογική της σκέψης τους και τη λειτουργικότητα των λύσεων, εντοπίζοντας ατέλειες και επιπλοκές, προβλέποντας αρνητικές απαντήσεις και γενικά τελειοποιώντας τις ιδέες τους (Murawski, 2014). Ο/η κριτικά σκεπτόμενος/-η μαθητής/-τρια θα πρέπει να κατέχει τις εξής στάσεις, σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2020), κριτική διάθεση, παρηρησία και πρόσκληση να καλείς τους άλλους να σε κρίνουν.

Συμπερασματικά, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να κατέχει ο/η μαθητής/-τρια θα τον/την κάνουν δυναμικά κριτικά σκεπτόμενο/-η κι αυτό διότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης πρέπει να θεωρείται ως μια δια βίου προσπάθεια και διαδικασία. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης είναι πολύτιμες δεξιότητες και διευκολύνουν την καθημερινότητα του/της μαθητή/-τριας. Έχοντας τη συνήθεια ότι οι μαθητές/-τριες να τις χρησιμοποιούν όποτε τους είναι απαραίτητο και θα τους/τις βοηθήσει μετέπειτα στη ζωή τους. Εφαρμόζοντάς τες, αργότερα, οι μαθητές/-τριες στην καθημερινότητά τους, τότε και μόνον τότε, θα μπορούν να χαρακτηριστούν κριτικά σκεπτόμενοι/-ες ενήλικες (Fisher, 2019).

1.4. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης

Η ζωή σήμερα είναι εκθετικά πιο πολύπλοκη και πιο σύνθετη από ότι ήταν στο παρελθόν και για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/-τριες, ότι είναι ενεργοί/-ες πολίτες αυτής της παγκόσμιας κοινωνίας, θα πρέπει οι δεξιότητες που θα αναπτύξουν, μιας και αρκετές από αυτές δεν αποκτώνται με τη γέννησή μας, να διδαχθούν σε αυτούς/-ές (Fahim, 2012) και να υπερβαίνουν κατά πολύ τις βασικές γνώσεις που ήταν επαρκείς στο παρελθόν (NEA,χχ). Με τον όρο δεξιότητα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2022:49) ορίζει «την ικανότητα εκτέλεσης σύνθετων, καλά οργανωμένων προτύπων είτε σκέψης είτε συμπεριφοράς με προσαρμοστικό τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται ένας συγκεκριμένος στόχος ή σκοπός». Παλιότερες έρευνες υποστήριζαν τη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και της κληρονομικότητας, γεγονός που είχε τραβήξει το ενδιαφέρον των ερευνητών, με τρόπο που περιόριζε την ανάπτυξή τους, ώστε να ευνοεί ορισμένες μόνο μορφές και τομείς έναντι άλλων (Gelman & Williams, 1998 · Spelke & Newport, 1998), όπως και η διαφαινόμενη και συνεχώς αυξανόμενη αναγνώριση του ρόλου της κουλτούρας του περιβάλλοντος (Rogoff, 1998). Σήμερα, ανεξάρτητα από τη θέση που λαμβάνει κανείς/καμιά σχετικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές, οι δεξιότητες γενικά και ειδικά της κριτικής σκέψης παραμένουν ένα σημαντικό πλαίσιο ανάπτυξης, με τρόπο που να αποκτούν ευρύτητα, να ενημερώνονται από εμπειρικά δεδομένα και να εντάσσονται σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο σχετικά με το από πού προέρχονται και πού κατευθύνονται οι συγκεκριμένες δεξιότητες (Kuhn, 1999). Επιπλέον, ένας αριθμός ικανοτήτων, που συνδυάζουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις, κατακτάται από τους/τις μαθητές/-τριες σταδιακά από την προσχολική ηλικία μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

Επομένως, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στους/στις μαθητές/-τριες, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τις νοητικές διεργασίες, που αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία και καθιστούν τη σκέψη, η οποία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς (Herbert, 1998 · Siegler, 2023). Ένα αρκετά ενδιαφέρον παράδειγμα που δείχνει την ταχύτατη εξέλιξη της σκέψης είναι το πείραμα του DeVries (1969). Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, παιδιά ηλικίας 6 ετών κατανόησαν καλύτερα τη διαφορά μεταξύ εμφάνισης και πραγματικότητας, από ότι παιδιά ηλικίας 3 ετών, που δεν μπορούσαν να τη διαχωρίσουν. Η σκέψη περιλαμβάνει, προφανώς, τις βασικές νοητικές διεργασίες, όπως είναι η αντίληψη αντικειμένων και γεγονότων στο περιβάλλον, την ικανότητα δράσης για την επίτευξη

στόχων και την κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας. Επιπλέον, η σκέψη περιλαμβάνει και τις ανώτερες νοητικές διεργασίες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, ο επαγωγικός και αφαιρετικός συλλογισμός, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η κατανόηση των εννοιών, η κατηγοριοποίηση, η μνήμη και ο σχεδιασμός (Siegler, 2023).

Ο Moshman (1998) τόνισε ότι η προσπάθεια ενίσχυσης των δεξιοτήτων της σκέψης αντλεί υλικό άμεσα από την προσωρινή εμπειρική έρευνα για τη γνωστική ανάπτυξη, από την ύστερη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία και την ενηλικίωση. Παράλληλα, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η σκέψη των παιδιών αλλάζει τόσο δραματικά μέσα σε λίγα μόλις χρόνια, είναι μία από τις προκλήσεις της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία αναφέρεται, ουσιαστικά, στην ανάπτυξη της σκέψης κατά τη διάρκεια όλης της ζωής (Siegler, 2023). Ο Piaget (1975) ήταν ένας από τους πρώτους που επισήμανε ότι ο τρόπος που σκέφτονται τα παιδιά είναι διαφορετικός από τον τρόπο που σκέφτονται οι ενήλικες. Με βάση τις παρατηρήσεις που εντόπισε, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν είναι λιγότερο ευφυή από τους ενήλικες, απλώς σκέφτονται διαφορετικά (Marwaha, Goswami, & Vashist, 2017). Έτσι, διαχώρισε την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών σε τέσσερα στάδια. Συγκεκριμένα, από τη γέννηση μέχρι και την ηλικία των 2 ετών εξελίσσεται το στάδιο των αισθησιοκινητικών λειτουργιών όπου απουσιάζουν η γλώσσα, η ομιλία και η λειτουργία συμβόλων. Από 2 έως 7 ετών, υφίσταται το προλειτουργικό στάδιο, όπου στο παιδί εμφανίζεται ένας εγωκεντρισμός και καλλιεργείται η προλογική σκέψη, το συμβολικό παιχνίδι, η μίμηση, οι αυθαίρετες γενικεύσεις και αναπτύσσει τα αφελή νοητικά σύμβολα. Επίσης, αντιλαμβάνεται το όλο, αλλά δεν διακρίνει λογική συνάφεια. Κατά το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών, δηλαδή από την ηλικία των 7 έως 11 ετών, το παιδί είναι ικανό να αντιληφθεί μαθηματικές έννοιες (πρόσθεση- αφαίρεση), αποκτά βασικές έννοιες με φυσικά αντικείμενα, αλλά όχι αφηρημένες έννοιες. Βασίζεται περισσότερο στη λογική του και συγκεντρώνεται στη σχέση του όλου και των μερών ενός πράγματος. Η λογική σκέψη, που αναπτύσσεται σε αυτό το στάδιο, μπορεί να οριστεί ως ένας τρόπος ανάλυσης και αξιολόγησης των σκέψεων πριν από την εξαγωγή συμπερασμάτων. Μέχρι το τέλος αυτού του σταδίου, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να σκέφτονται λογικά και κριτικά για περισσότερα από ένα μέρη του προβλήματος κάθε φορά. Είναι σε θέση, πλέον, να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης για να αντιστρέψουν ένα πρόβλημα και είναι σε θέση να εξηγήσουν την εμφάνιση των αντικειμένων. Τέλος, κατά το τυπικό λειτουργικό στάδιο, που ξεκινά από την ηλικία των 12 ετών μέχρι την ενηλικίωση, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις αφηρημένες έννοιες, να αποκτούν, δηλαδή, την

ικανότητα να σκέφτονται αφηρημένα καθώς και να αναπτύσσουν την ικανότητα να διεξάγουν συλλογιστικές δεξιότητες ανώτερης τάξης (Χρυσός, 2002 · Hugar et al., 2017). Σύμφωνα, επομένως, με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (1975), η εμφάνιση της λογικής σκέψης του παιδιού, από το 8ο έτος της ηλικίας του και έπειτα, του επιτρέπει να εξετάσει τις διαφορετικές οπτικές ενός προβλήματος, συζητώντας τις εμπειρίες με τους/τις συνομηλικούς/-ές του/της, να διορθώνει τις εσφαλμένες εντυπώσεις του/της και να έχει μια πιο αντικειμενική εικόνα της πραγματικότητας (Cole & Cole, 2002· Τσακίρη et al., 2007). Ωστόσο, η ηλικία κατά την οποία επιτυγχάνονται τα στάδια ποικίλλει μεταξύ πολιτισμών και ατόμων, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες και οι ατομικές διαφορές επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη (McLeod, 2020).

Ακολούθως, η θεωρία του Piaget (1975) διαφέρει σε σημαντικά σημεία από εκείνη του Vygotsky (1978). Ο Vygotsky (1978) στη θεωρία του αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν η περιέργεια και η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, αλλά έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά επηρεάζει το πώς και το τι σκέφτονται. Οι ενήλικες γίνονται μια σημαντική πηγή γνωστικής ανάπτυξης, όπου τα εργαλεία διανοητικής προσαρμογής του πολιτισμού, που μεταδίδουν εσωτερικεύονται από τα παιδιά. Ο Dasen (1993) παραθέτει μελέτες που διεξήγαγε σε απομακρυσμένες περιοχές της ερήμου της κεντρικής Αυστραλίας σε ιθαγενείς Αυστραλούς ηλικίας μεταξύ 8-14 ετών. Μέσα από αυτές τις μελέτες διαπίστωσε ότι η ικανότητα διατήρησης κατακτήθηκε αργότερα στα παιδιά των Αβοριγίνων, μεταξύ των ηλικιών 10 και 13 ετών, σε αντίθεση με την ηλικία μεταξύ 5 και 7 ετών, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Οι μέθοδοι όμως του Piaget χαιρούν αποδοχής, διότι είναι πιο ανοικτές σε μεροληπτικές ερμηνείες από άλλες μεθόδους, αλλά και κριτικής. Συγκεκριμένα, ο Piaget έκανε προσεκτικές, λεπτομερείς νατουραλιστικές παρατηρήσεις των παιδιών, και από αυτές έγραψε ημερολογιακές περιγραφές που κατέγραφαν την ανάπτυξή τους (McLeod, 2020). Τα στάδια του Piaget (1936) επιβεβαιώθηκαν και από τους Dasen et al. (1978) μέσα από μεταγενέστερες μελέτες. Οι συνεισφορές του Piaget, ιδίως όσον αφορά τη διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών και τη μεταφορά της νόησης στην ψυχολογία, είχαν σημαντική επίδραση στην επιστήμη της παιδικής ανάπτυξης (Pakpahan & Saragih, 2022).

Συνάμα, ο Freund (1990) διεξήγαγε μια μελέτη στην οποία διαπίστωσε, ότι τα παιδιά που είχαν προηγουμένως συνεργαστεί με έναν ενήλικα, συγκεκριμένα με τη

μητέρα τους, παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με την πρώτη τους προσπάθεια να διεκπεραιώσουν το έργο μόνα τους.

Εστιάζοντας στην ηλικιακή ομάδα, η οποία μελετάται στην παρούσα διατριβή, στην ηλικία των 8 ετών, οι μαθητές/-τριες δεν προβαίνουν στις κατάλληλες κρίσεις σχετικά με τις νοητικές αναπαραστάσεις των παρατηρητών που εκτίθενται σε διαφορετικά ερεθίσματα (Carpendale & Chandler, 1996 · Pillow & Henrichon, 1996) και τείνουν να υποθέτουν ότι ο/η άλλος/-η θα ερμηνεύσει το ερέθισμα με τον ίδιο τρόπο που ερμηνεύουν οι ίδιοι/-ες. Δεν αντιλαμβάνονται ακόμη ότι δύο άνθρωποι μπορεί να έχουν πραγματικά διαφορετικές πεποιθήσεις, εκτός από την περίπτωση που η πεποίθηση του ενός μέρους είναι εσφαλμένη και ανακριβής. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν την ερμηνευτική ή «εποικοδομητική» θεωρία του νου (Carpendale & Chandler, 1996 · Wellman, 1990 · Pakrahan & Saragih, 2022), που θα μπορούσε να τα οδηγήσει, να κατανοήσουν τις αντικρουόμενες αναπαραστάσεις του ίδιου γεγονότος ως θεμιτά προϊόντα των μοναδικών προσπαθειών των ατόμων για τη δημιουργία νοήματος.

Η μοναδικότητα της κριτικής σκέψης, όμως, έγκειται στο γεγονός ότι ο/η μαθητής/-τρια αναπτύσσει συγκεκριμένες δεξιότητες για να λαμβάνει σωστές αποφάσεις. Οι Pometun et al. (2010) εύλογα επισημαίνουν ότι η κριτική σκέψη είναι «μια ανθρώπινη ποιότητα, το χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του/της που εκδηλώνεται όχι μόνο λόγω της αντίληψης της πληροφορίας. Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που εκδηλώνεται στην καθημερινή ζωή, καθώς κάνουμε πολλές επιλογές κάθε μέρα, και όσο πιο σωστές είναι αυτές οι επιλογές, τόσο πιο ανεπτυγμένη είναι η κριτική σκέψη» (Κονρίκ, 2020:1).

Σύμφωνα με τη Halpern (1998), η χρήση αυτών των γνωστικών δεξιοτήτων ή στρατηγικών που αυξάνουν την πιθανότητα ενός επιθυμητού αποτελέσματος μακροπρόθεσμα, οι μαθητές/-τριες, που σκέφτονται κριτικά, θα έχουν πιο επιθυμητά αποτελέσματα από αυτούς/-ές που δεν σκέπτονται με κριτική σκοπιά. Οι αναπτυσσόμενες γνωστικές ικανότητες, που περιγράφει η Halpern (1998), ως πιο σχετικές με την κριτική σκέψη είναι, σύμφωνα με την Kuhn (1999), οι μεταγνωστικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τις γνωστικές δεξιότητες πρώτης τάξης που επιτρέπουν σε κάποιον/-α να γνωρίζει για τον κόσμο, οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι γνωστικές δεξιότητες δεύτερης τάξης, που συνεπάγονται τη γνώση για τη δική του/της (και των άλλων) γνώση. Οι Olson & Astington (1993) μελέτησαν τη γνωστική ανάπτυξη και συνδέουν ρητά τη μεταγνώση με την κριτική σκέψη, όπως και η έρευνα των Teng & Yue (2023), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης.

Στην εποχή που ζούμε, οι μαθητές/-τριες έχουν πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες. Η δυνατότητα να διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις ασήμαντες είναι ζωτικής σημασίας και απαιτείται κριτική ικανότητα. Η ικανότητα να αναγνωρίζουν πότε οι νέες πληροφορίες μεταβάλλουν το τοπίο βάσει των αποφάσεων που ελήφθησαν χθες, απαιτεί επίσης κριτικό πνεύμα (Changwong, Sukkamart & Sisan, 2018).

Οι σημερινοί/-ές μαθητές/-τριες, αν θέλουν να είναι ανταγωνιστικοί/-ές στο μέλλον, θα πρέπει να είναι ικανοί/-ές στο να επικοινωνούν, να είναι δημιουργικοί/-ές, να σκέφτονται με κριτικό πνεύμα, και να μπορούν να συνεργάζονται. Να αναπτύξουν δηλαδή τις τέσσερις δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας για τον 21^ο αιώνα (4Cs). Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους θα πρέπει να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους αυτές τις τέσσερις δεξιότητες για να προετοιμάσουν επαρκώς τους/τις μαθητές/-τριές τους να αναπτύξουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την εξασφάλιση αυτών στο παγκόσμιο εργατικό δυναμικό (NEA, χχ).

Η πολιτική των κυβερνήσεων ανά τον κόσμο, καθώς και οι εργοδότες/-ισσες, απαιτούν από την εκπαίδευση, να επιτρέπει στους/στις αποφοίτους να σκέφτονται πιο «έξυπνα» από ότι στο παρελθόν. Αυτή η θέση έλαβε πρόσφατα νέα ώθηση, επειδή η εθνική ανάπτυξη συνδέεται με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και επειδή ο ρυθμός της παγκοσμιοποίησης με τον αυξημένο οικονομικό ανταγωνισμό είναι αδυσώπητος (Pithers & Soden, 2000).

Σύμφωνα με την έρευνα της AMA (2012) που αφορούσε τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, το 73,3 τοις εκατό των στελεχών επιχειρήσεων που ερωτήθηκαν προσδιόρισαν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης ως προτεραιότητα για την καλλιέργεια του προσωπικού τους, τη διαχείριση των ταλέντων, και τον προγραμματισμό της διαδοχής θέσεων. Οι οικονομολόγοι Levy & Richard (2004) έχουν περιγράψει τον νέο κόσμο της εργασίας, στον οποίο οι πιο επιθυμητές θέσεις εργασίας -αυτές που είναι λιγότερο πιθανό να είναι αυτοματοποιημένες ή να ανατίθενται σε τρίτους- είναι εκείνες που απαιτούν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και τη σύνθετη επικοινωνία. Σύμφωνα με τη μελέτη του Robinson (2000: 2), «η αδυναμία εξασφάλισης στους νέους δεξιότητες ετοιμότητας στην εργασία, δεξιότητες κριτικής σκέψης που θα τους εξασφαλίσουν την επιτυχία στην εργασία, ισοδυναμεί με την τοποθέτηση φραγμών απασχολησιμότητας στην πορεία τους».

Επομένως, η κριτική σκέψη στο σύνολό της αποτελεί εδώ και καιρό μια σημαντική δεξιότητα για την εξέλιξη της κοινωνία μιας και έχει αναγνωριστεί ως απαραίτητο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής και εξέλιξης. Ο Ματσαγγούρας (2007: 77) επισημαίνει ότι

η κριτική σκέψη δεν είναι μια μονοδιάστατη λειτουργία αλλά ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων και διαθέσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά και κατά περίπτωση. Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων μπορούν να γενικευτούν σε διάφορες καταστάσεις (Lim, 1998) και να δώσουν τη δυνατότητα στον/-η μαθητή/-τρια να σκεφτεί με ορθά κριτήρια (Browne, & Keeley, 1998). Πριν τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης, ο/η μαθητής/-τρια θα πρέπει να συγκεντρώσει, να αναλύσει, να αξιολογήσει, και να συνθέσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, καθώς και να οραματιστεί τις συνέπειες της πορείας κάθε εναλλακτικής (Boa, Wattanatorn & Tagong, 2018). Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, κατά την Κωσταρίδου - Ευκλείδη, ανάλογα βέβαια με τον στόχο που κάθε φορά έχει τεθεί, εξαρτώνται από τους διαφορετικούς τρόπους που το μυαλό του/της μαθητή/-τριας εφαρμόζει για να ορίσει, να συλλέξει και να διερευνήσει τις κατάλληλες διαδικασίες για τη λύση μιας προβληματικής κατάστασης (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997:21).

Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία των δεξιοτήτων της ήταν για αρκετά χρόνια ένας τομέας που αφορούσε μόνο τους/τις χαρισματικούς/-ές μαθητές/-τριες, τώρα είναι ένα σημαντικό πεδίο για κάθε μαθητή/-τρια. Το ίδιο υποστηρίζει κι ο Ruggiero (2008), ότι δηλαδή οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης μπορούν να διδαχθούν όχι μόνο στους/στις ταλαντούχους/-ες μαθητές/-τριες, αλλά σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες. Το γεγονός αυτό έκανε τους θεωρητικούς της κριτικής σκέψης να προσπαθήσουν να καταγράψουν το φάσμα όλων αυτών των δεξιοτήτων.

Ο Glaser (1941:6) καταγράφει μια λίστα με δεξιότητες της σκέψης που θεωρεί βασικές ή υποκείμενες στην κριτική σκέψη. Αυτές είναι η ικανότητα για την αναγνώριση προβλημάτων, για την εξεύρεση λειτουργικών μέσων, για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, για τη συλλογή και τη διαλογή σχετικών πληροφοριών, για την αναγνώριση μη δηλωμένων παραδοχών και αξιών, για την κατανόηση και χρήση της γλώσσας με ακρίβεια, σαφήνεια και διάκριση, για την ερμηνεία των δεδομένων, για την αξιολόγηση των αποδεικτικών στοιχείων και για τις εκτιμήσεις των δηλώσεων, για την αναγνώριση της ύπαρξης λογικών σχέσεων μεταξύ των προτάσεων, για την εξαγωγή δικαιολογημένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων, για τη δοκιμή των γενικεύσεων και των συμπερασμάτων στα οποία φτάνει κανείς, για αναδόμηση των προτύπων, των πεποιθήσεων κάποιου/-ας με βάση την ευρύτερη εμπειρία, για να διατυπώνει ακριβείς κρίσεις για συγκεκριμένα πράγματα και ιδιότητες στην καθημερινή ζωή (Fisher, 2019: 9). Η παραπάνω λίστα περιέχει, ωστόσο, πολλά στοιχεία που έχουν παραληφθεί από τους/τις μεταγενέστερους/-ες στοχαστές/-τριες του αντικειμένου.

Οι κύριες δεξιότητες, σύμφωνα με τους Bloom et al. (1956:19), είναι η γνώση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση, οι οποίες αντιπροσωπεύουν δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης. Στην ταξινόμηση του Bloom, αυτό που αναμένεται να αναπτυχθεί είναι οι «διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες» (Bloom et al., 1956: 38). Άλλες γνωστικές δεξιότητες όπως η ερμηνεία, η συμπερασματολογία, η εξήγηση και η αυτορύθμιση, κατά τον Báez (2004:49), θεωρούνται ως θεμελιώδεις αρχές της κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη βασίζεται και σε άλλες δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και η κατανόηση των πληροφοριών της βασικής εκπαίδευσης, η ενδεδειγμένη εξέταση των δεδομένων, η ανάλυση, η ερμηνεία, η αξιολόγηση (NEA, χχ).

Σύμφωνα με τους Kennedy, Fisher & Ennis (1991), η κριτική σκέψη περιλαμβάνει δεξιότητες που βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να εντοπίζουν ένα πρόβλημα και τις σχετικές παραδοχές του, να έχουν την ικανότητα να αποσαφηνίζουν και να εστιάζουν στο πρόβλημα, να αναλύουν, να κατανοούν και να κάνουν χρήση των συμπερασμάτων. Η κριτική σκέψη, επίσης, περιέχει τις δεξιότητες της επαγωγικής και της αφαιρετικής λογικής, καθώς και την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των παραδοχών, των πηγών δεδομένων ή των διαθέσιμων πληροφοριών (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991).

Όπως ορίζει ο Ennis (1962/1987), η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τόσο διαθέσεις όσο και δεξιότητες. Απαριθμεί δε δεκατέσσερις διαθέσεις, όπως η αναζήτηση των λόγων, η χρήση και η αναφορά αξιόπιστων πηγών, η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και δώδεκα δεξιότητες, όπως η εστίαση σε μία ερώτηση, η διατύπωση και η αξιολόγηση των παρατηρήσεων, καθώς και ο προσδιορισμός των παραδοχών. Σύμφωνα πάντα με τον Ennis (1987), το να σκέφτεται ο/η μαθητής/-τρια κριτικά, σημαίνει να γενικεύει αυτές τις διαθέσεις και δεξιότητες που ανέπτυξε σε όλα τα περιβάλλοντα. Κατά τον Lampert (2011), η κριτική σκέψη θα πρέπει να εμπεριέχει οπωσδήποτε την επιχειρηματολογία, τη συλλογιστική σκέψη και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Εκθέτοντας τους/τις μαθητές/-τριες σε αυτές τις δεξιότητες, τους/τις δίνεται η δυνατότητα, να αξιολογούν τα επιχειρήματα και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και ερμηνείες (Spencer & Walker, 2011).

Στην πορεία έγινε μια προσπάθεια να μετρηθούν ορισμένες από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Με τη βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου Cornell Critical Thinking Test (Level X) (Ennis, Millman, & Tomko, 1985) μετρήθηκαν τέσσερις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Η έρευνα των Hager & Kaye (1991) απέδειξε ότι υπάρχουν όντως

τέσσερις βασικές δεξιότητες που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και αυτές ήταν οι εξής: η επαγωγική σκέψη, η αξιολόγηση της αξιοπιστίας, η παρατηρητικότητα, η επαγωγική σκέψη σε συνδυασμό με την αναγνώριση των υποθέσεων.

Η Αμερικανική Φιλοσοφική Ένωση (American Philosophical Association, 1990) ζήτησε από τον Peter Facione, να διερευνήσει τι είναι η κριτική σκέψη, πώς θα έπρεπε να διδάσκεται και πώς θα μπορούσε να αξιολογηθεί. Ο Facione για να το καταφέρει αυτό, συγκέντρωσε μια ομάδα σαράντα έξι εκπαιδευτικών και στοχαστών/-τριών της κριτικής σκέψης, μεταξύ των οποίων ήταν και οι Ennis, Paul, Lipman και Johnson, οι οποίοι συμφώνησαν ότι η κριτική σκέψη έχει δύο καίρια στοιχεία, τις γνωστικές δεξιότητες και συναισθηματικές διαθέσεις. Επομένως, και τα δύο θα πρέπει να αναπτυχθούν για να διαμορφώσουν κριτικά σκεπτόμενους/-ες μαθητές/-τριες. Η έκθεση που υπέβαλαν, μάλιστα, αναφέρει ότι οι έξι δεξιότητες, που είναι η ερμηνεία, η ανάλυση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η επεξήγηση και η αυτορρύθμιση βρίσκονται στον πυρήνα της κριτικής σκέψης. Το όλο εγχείρημα πήρε το όνομα Delphi Method (Fisher, 2019).

Ο Weinstein (2000) πρότεινε ένα πλαίσιο της κριτικής σκέψης που περιελάμβανε την εξειδικευμένη σκέψη, την υπεύθυνη σκέψη, τη μη συνηθισμένη σκέψη, την εφαρμογή ορισμένων κριτηρίων, την αυτό-διόρθωση και την ευαισθησία.

Παράλληλα, δεν μας προκαλεί έκπληξη το γεγονός, ότι η έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τη φύση της κριτικής σκέψης οδηγεί σε σύγχυση σχετικά με το πώς μπορεί να αξιολογηθεί η σκέψη αυτή. Είναι γεγονός, ότι η αξιολόγηση της κριτικής σκέψης έχει παραμεληθεί έντονα παγκοσμίως (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991).

Σε συνέχεια, ο Wade (1995), μετά από ενδελεχή έρευνα, διατύπωσε οχτώ δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Η κριτική σκέψη τόνισε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει την υποβολή ερωτήσεων, τον προσδιορισμό μιας προβληματικής, την ικανότητα εξέτασης των αποδεικτικών στοιχείων, την πλήρη ανάλυση των παραδοχών και την αποφυγή των προκαταλήψεων, την αποφυγή, επίσης, της συναισθηματικής σκέψης, την αποφυγή υπεραπλοποίησης, την ευελιξία εξέτασης άλλων ερμηνειών και την ανοχή στην ασάφεια.

Καταγράφοντας ο Hitchcock (2017) τις λίστες δεξιοτήτων των μελετητών της κριτικής σκέψης, εντοπίζει τις ακόλουθες κοινές δεξιότητες. Την ικανότητα αποσαφήνισης του νοήματος, την ικανότητα ανάλυσης των επιχειρημάτων, την ικανότητα αξιολόγησης των αποδεικτικών στοιχείων, την ικανότητα κρίσης αν

ακολουθεί κάποιο συμπέρασμα και την ικανότητα εξαγωγής αιτιολογημένων συμπερασμάτων.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι δεξιότητες, που οι περισσότεροι/-ες ερευνητές/-τριες συμφωνούν ότι αποτελούν μέρος της διαδικασίας της κριτικής σκέψης, σύμφωνα με τα στοιχεία που εξάγουν οι O'Reilly, Devitt & Hayes (2022) στη συγκέντρωση και διερεύνηση είκοσι πέντε ερευνών που αφορούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε μαθητές/-τριες, είναι η ανάλυση πληροφοριών, ισχυρισμών ή αποδεικτικών στοιχείων (Bloom et al., 1956 · Ennis, 1985 · Facione, 1990 · Paul, 2005), η εξαγωγή συμπερασμάτων με τη χρήση αφαιρετικού ή επαγωγικού συλλογισμού (Ennis, 1985 · Facione, 1990 · Willingham, 2007), οι στρατηγικές συλλογισμού που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία λογικών κρίσεων (Lipman, 1982 · Paul, Niewoehner & Elder, 2019), ο εντοπισμός και η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων μέσω της διαδικασίας ανάλυσης όλων των διαθέσιμων δεδομένων που σχετίζονται με το πρόβλημα (McCormick, Clark & Raines, 2015 · Sternberg, 1986 · Snyder & Snyder, 2008), η εστιασμένη επίλυση προβλημάτων που βελτιώνει τη σκέψη (Paul & Elder, 2020). Επιπρόσθετα, η σκέψη βασίζεται σε κριτήρια (Lipman, 1988), και πρότυπα σκέψης (Paul & Elder, 2020 · Scriven & Paul, 1987) και επηρεάζεται από τον πολιτισμό, το πλαίσιο (Parks, 2021), και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Elder, 1996).

Στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε να μελετηθούν οι εξής πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης, η ικανότητα αφαίρεσης και επαγωγής της σκέψης, η ικανότητα της ενδεδειγμένης παρατήρησης, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, ο εντοπισμός της προβληματικής και η επίλυσή της (Ennis, 1993 · Starkey, 2010). Η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες, τους/τις καθιστά κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους και ελπίδα για το μέλλον του κόσμου.

1.4.1. Η δεξιότητα της παρατήρησης

Η παρατηρητικότητα έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικές δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτούν οι μαθητές/-τριες από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής (Harlen, 2000 · Covill & Pattie, 2002 · De Bóo, 2006). Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνεται σε διεθνή προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (DfES, 2007) και είναι πρωτεύον σημείο για τις φυσικές επιστήμες (DfEE, 1999 · Edwards, 2002).

Η διαφορά ανάμεσα στο να βλέπεις και στο να παρατηρείς είναι θεμελιώδης και το αντιλαμβανόμαστε σε πολλές πτυχές της καθημερινότητας. Η παρατήρηση είναι

περισσότερο μια νοητική διαδικασία που συνδυάζει τόσο το αισθητικό στοιχείο (συνήθως οπτικό) όσο και το νοητικό, το οποίο μπορεί να είναι εν μέρει συνειδητό και εν μέρει ασυνειδητό (Beveridge, 2004). Συγκεκριμένα, όπου το αισθητικό στοιχείο είναι σχετικά ασήμαντο, είναι συχνά δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ μιας παρατήρησης και μιας συνηθισμένης διαίσθησης (Beveridge, 2004 · O'Leary, 2020).

Κατά την άποψη των Johnston (2009) και Karamustafaoğlu (2011), η παρατηρητικότητα είναι μια σειρά από ενέργειες που πραγματοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Η ικανότητα των μαθητών/-τριών να μπορούν να παρατηρούν και να συλλέγουν πληροφορίες για τον κόσμο είναι σημαντική, διότι είναι η βάση μιας καλής επικοινωνίας. Η βελτίωση της δεξιότητας της παρατήρησης επιτρέπει να λαμβάνονται καλύτερες αποφάσεις και να υπάρχει καλύτερη αλληλεπίδραση στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/-ες. Οι μαθητές/-τριες που εξασκούνται στην παρατήρηση μπορούν γρήγορα να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν ένα νέο πρόβλημα που μπορεί να προκύψει. Όσοι/-ες μαθητές/-τριες εξασκούνται στην παρατήρηση είναι ικανοί να καταλάβουν πότε μια κατάσταση είναι προβληματική. Είναι πιθανόν, επίσης, να μπορούν να είναι σε θέση να προβλέψουν πότε μπορεί να προκύψει ένα πρόβλημα, πριν αυτό συμβεί, με βάση τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει (O'Leary, 2020).

Ο/η μαθητής/-τρια που εξασκείται στην παρατήρηση σημειώνει τα φαινόμενα μπροστά στα μάτια του/της. Αγονιά μόνο για να αμυνθεί ενάντια σε σφάλματα παρατήρησης, που θα μπορούσαν να τον/την κάνουν να βλέπει ή να ορίζει ανεπαρκώς ένα φαινόμενο. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιεί κάθε μέσο που μπορεί να βοηθήσει να γίνουν οι παρατηρήσεις του/της πιο πλήρεις (Bernard, 1957 · Groenendijk et al., 2013). Οι μαθητές/-τριες που παρατηρούν πρέπει να είναι, στην ουσία φωτογράφοι φαινομένων. Οι παρατηρήσεις τους, δηλαδή, πρέπει να αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια το περιβάλλον. Πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν, χωρίς καμία προκατάληψη. Το μυαλό του/της παρατηρητή/-τριας πρέπει να είναι παθητικό, δηλαδή να διατηρεί την ηρεμία του, να «ακούει» το περιβάλλον που το περιβάλλει και να «γράφει» με τις οδηγίες αυτού. Αλλά όταν ένα γεγονός έχει κάποτε σημειωθεί και ένα φαινόμενο έχει παρατηρηθεί, η λογική παρεμβαίνει, και ο/η μαθητής/-τρια προχωρεί για να ερμηνεύσει το φαινόμενο (Bernard, 1957 · Han, Syed Ali & Ji, 2022).

Επιπροσθέτως, η δεξιότητα της παρατήρησης βοηθά στην ανάκληση των λεπτομερειών μιας έρευνας, καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων (Grambo, 1994), μιας και συνιστά μία από τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης (Starkey, 2004) και

επιπρόσθετα αποτελεί αναπόσπαστο σημείο άλλων επιστημονικών δεξιοτήτων (Macro & McFall, 2004 · Bajcar & Babel, 2018).

Συγκεκριμένα, η παρατηρητικότητα ως δεξιότητα της κριτικής σκέψης, για να βελτιωθεί, θα πρέπει ο/η μαθητής/-τρια να εξοικειωθεί με το περιβάλλον του/της. Η εστιασμένη προσοχή, σε οτιδήποτε συμβαίνει γύρω του/της, και όχι η περιστασιακή προσοχή, είναι ζωτικής σημασίας για να τον/την βοηθήσει να αυξήσει την αντίληψη του/της για το τι συμβαίνει στο περιβάλλον και στις καταστάσεις που διαδραματίζονται γύρω του/της (Starkey, 2004). Η αντίληψη συνεπάγεται αποκωδικοποίηση, τοποθέτηση διαφορετικών αντιλήψεων στη σειρά και οργάνωση των πληροφοριών. Η εστιασμένη παρατήρηση επιτρέπει την ανάκτηση πληροφοριών τόσο για τον/την μαθητή/-τρια όσο και για τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρέχει μεν ένα απλοποιημένο μοντέλο της πραγματικότητας, αλλά, ταυτόχρονα, αποκαλύπτει ποια στοιχεία ο/η παρατηρητής/-τρια, είτε ο/η μαθητής/-τρια, είτε ο/η εκπαιδευτικός, δίνει προτεραιότητα σε σχέση με την πραγματικότητα. Η παρατήρηση στην ουσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τον/την εκπαιδευτικό, τους/τις μαθητές/-τριες και τη δράση, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Gréhaigne & Godbout, 1999 · Han, Syed Ali & Ji, 2022).

Ο/η μαθητής/-τρια δεν αρκείται να λαμβάνει μόνο πληροφορίες, αλλά θα πρέπει και να τις αξιοποιεί και να αντιλαμβάνεται πότε έχει τη δυνατότητα να παρέμβει. Για να γίνει πιο αποτελεσματικός/-ή στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων και γενικά να αναπτύξει την κριτική του/της ικανότητα, θα πρέπει να εξασκείται στην εστιασμένη παρατήρηση. Για να επιτευχθεί η απόκτηση των πληροφοριών από το περιβάλλον, σύμφωνα με τον Starkey (2004), θα πρέπει ο/η μαθητής/-τρια να κάνει χρήση των δικών του αισθήσεων, να ακούει αυτά που του/της λένε οι άλλοι/-ες και να κατευθύνεται σε μια προσωπική συλλογή πληροφοριών.

Ο Bernard (1957) διέκρινε δύο είδη παρατήρησης, τις μη αναμενόμενες αυθόρμητες ή παθητικές παρατηρήσεις και τις επαγόμενες ή ενεργές παρατηρήσεις που αναζητούνται εσκεμμένα, συνήθως λόγω μιας υπόθεσης. Η αποτελεσματική αυθόρμητη παρατήρηση περιλαμβάνει πρώτα την παρατήρηση κάποιου αντικειμένου ή γεγονότος. Το αντικείμενο ή το γεγονός που παρατηρήθηκε από τον/τη μαθητή/-τρια, θα γίνει σημαντικό μόνο αν το μυαλό του/της είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα το συσχετίσει με κάποια σχετική γνώση ή εμπειρία του παρελθόντος, ή αν μελετώντας σε αυτό στη συνέχεια φτάσει σε κάποια υπόθεση (Beveridge, 2004 · O'Leary, 2020).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κυριότεροι παράγοντες που δύναται να επηρεάσουν τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, είναι η διδασκαλία που παρέχεται στους/στις μαθητές/-τριες και οι προσδοκίες που δημιουργούνται στους/στις εκπαιδευτικούς για έναν/μια μαθητή/-τρια (Johnston, 2009 · Garbosa et al., 2022), οι προηγούμενες ιδέες και σκέψεις του/της μαθητή/-τρια καθώς και τα ενδιαφέροντά του/της (Tunnicliffe, & Litson, 2002), η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους/τις υπόλοιπους/-ες (Vygotsky, 1962 · Rogoff, 1995 · Bajcar & Babel, 2018) και τέλος το περιβάλλον που μπορεί να δώσει τη δυνατότητα εξερεύνησης, ώστε να τεθούν σε λειτουργία οι κώδικες του εγκεφάλου του/της παρατηρητή/-τριας (Maynard & Waters, 2007).

Ωστόσο, η πιθανότητα τα μικρά παιδιά να έχουν οξυμένη την παρατηρητικότητά τους σε σχέση με τους ενήλικες ενισχύεται από το γεγονός ότι καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, αρχίζουν να εστιάζουν τις παρατηρήσεις τους, φιλτράροντας εκείνες που είναι ασήμαντες κατά τη διερεύνηση στην οποία εμπλέκονται (Harlen & Symington, 1985). Αυτό μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι η παρατηρησιακή ικανότητα των παιδιών έχει μειωθεί, αν και μπορεί να είναι πιο εξελιγμένη (Strauss, 1981 · Garbosa et al., 2022).

Συμπερασματικά, όσοι/-ες μαθητές/-τριες σκέφτονται με κριτικό πνεύμα μαθαίνουν να εστιάζουν και να παρατηρούν. Δεν αποσπούν εύκολα την προσοχή τους σε σχέση με άλλους/-ες, αντιμετωπίζουν πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά τις προβληματικές καταστάσεις και εξασκούν τη δεξιότητα της παρατήρησης όπως κάθε άλλη μαθημένη δεξιότητα (Murawski, 2014).

1.4.2. Η δεξιότητα της επαγωγής

Ο επαγωγικός συλλογισμός είναι μια σύνθετη, υψηλού επιπέδου γνωστική διαδικασία που χρησιμοποιείται καθημερινά στη ζωή μας. Συγκεκριμένα, με περιορισμένα δεδομένα ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να δημιουργήσει νέα γνώση και να την επεκτείνει σε νέες καταστάσεις. Αυτή η ικανότητα, σύμφωνα με τους Babcock & Vallesi (2015), μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά την ανθρώπινη μάθηση.

Οι δύο πιο δημοφιλείς θεωρίες του επαγωγικού συλλογισμού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι το μοντέλο που βασίζεται στην ομοιομορφία (Osherson et al., 1990 · Sloutsky & Fisher, 2004) και το μοντέλο που βασίζεται στην αντίληψη (Gelman & Davidson, 2013 · Arjunaidi & Azid, 2022).

Το μοντέλο που βασίζεται στην ομοιομορφία υποδηλώνει ότι τα συμπεράσματα καθορίζονται από την αισθητηριακή ομοιομορφία, δηλαδή από τα κοινά χαρακτηριστικά των αντικειμένων (Sloutsky, Kloos, & Fisher, 2007). Αντίθετα, το μοντέλο με βάση τις αντιλήψεις υποδεικνύει ότι η επαγωγική συλλογιστική βασίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις ή ιδέες του/της μαθητή/-τριας. Συνεπώς, σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, οι μαθητές/-τριες τείνουν να κάνουν επαγωγικούς συλλογισμούς με βάση μια κοινή εννοιολογική ιδιότητα, που συχνά εξωτερικεύεται με γλωσσικές επισημάνσεις, ενώ αγνοούν τις αισθητηριακές ομοιομορφίες μεταξύ των αντικειμένων (Gelman, 2003 · Han et al., 2024).

Επιπρόσθετα, η συλλογιστική είναι η διαδικασία χρήσης της υπάρχουσας γνώσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων, την πραγματοποίηση προβλέψεων, ή την εύρεση επεξηγήσεων. Η επαγωγική διαδικασία έχει σύνδεση με σχεδόν όλες τις δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης (Csapó, 1997· Molnár, Greiff & Csapó, 2013). *«Η επαγωγική σκέψη επιτρέπει σε κάποιον να ανιχνεύει κανονικότητες, κανόνες, ή γενικεύσεις και, αντίθετα, να εντοπίζει παρατυπίες»* (Klauer, Willmes & Pbye, 2002: 1). Η επαγωγική δεξιότητα, η βάση για την επαγωγική σκέψη, είναι μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες δεξιότητες, μιας και χρησιμοποιείται πολύ φυσικά, κατά τη διάρκεια της ημέρας σε αμέτρητες καταστάσεις (Gensler, 2002). Ο Keynes (1921: 8) την περιγράφει ως μια «λογική σχέση μεταξύ δύο συνόλων προτάσεων σε περιπτώσεις όπου δεν είναι δυνατόν να επιχειρηματολογήσει κανείς επιδεικτικά ο ένας προς τον άλλον». Ο Carnap (1950) μέσα από το έργο του *Logical Foundations of Probability*, εξηγεί με σαφή τρόπο την ιδέα μιας επαγωγικής λογικής σχέσης, την οποία την ονομάζει «επιβεβαίωση» (Arjunaidi & Azid, 2022).

Μια σημαντική διατύπωση, στην προσπάθεια να οριστεί η επαγωγική δεξιότητα, δόθηκε από τους Pellegrino & Glaser (1982), οι οποίοι δήλωσαν ότι όλες οι διεργασίες της επαγωγικής συλλογιστικής κατέχουν την ίδια βασική ιδιότητα που απαιτεί από τον/την μαθητή/-τρια να εξάγει ένα συμπέρασμα, που διέπει ένα σύνολο δεδομένων. Συγκεκριμένα, διεργασίες όπως ταξινομήσεις, αναλογίες, ατελείς ακολουθίες και πίνακες απαιτούν επαγωγική συλλογιστική και είναι ευρέως αποδεκτές ως τυπικές εργασίες του συγκεκριμένου συλλογισμού (Büchel & Scharnhorst, 1993 · Chen, Sætre & Miyao, 2024). Επιπλέον, η επαγωγική συλλογιστική περιγράφει κυρίως την ικανότητα αναγνώρισης συσχετίσεων και την ικανότητα χρήσης κανόνων (Carroll, 1993· Dantlgraber, Kuhlmann, & Reips, 2019). Στη βιβλιογραφία, επίσης, χρησιμοποιείται για να περιγράψει συγκεκριμένους κανόνες, όπου οι μαθητές/-τριες θα πρέπει με βάση κάποιες ιδιότητες να

προχωρήσουν σε γενικεύσεις. Επομένως, λογίζεται ως ικανότητα αναγνώρισης συσχετίσεων και ικανότητα χρήσης κανόνων (Heit & Rubinstein, 1994· Dantlgraber, Kuhlmann, & Reips, 2019).

Σύμφωνα με τον Skyrms (2000), την επαγωγική λογική, τη διέπουν τρεις θεμελιώδεις αρχές, τις οποίες οι μετέπειτα θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με τη δεξιότητα της επαγωγής, τις υποστηρίζουν και τις ακολουθούν. Οι τρεις θεμελιώδεις αρχές είναι: α) Η επαγωγική λογική, η οποία θα πρέπει να παρέχει μια ποσοτική γενίκευση της (κλασικής) επαγωγικής λογικής, δηλαδή, οι σχέσεις της επαγωγικής συνεπαγωγής και της επαγωγικής διάψευσης θα πρέπει να συμπεριληφθούν ως περιοριστικές (ακραίες) περιπτώσεις σε σχέση με τις περιπτώσεις «μερικής εμπλοκής» και «μερικής διάψευσης», που βρίσκονται κάπου σε ένα συνεχές μεταξύ αυτών των άκρων, β) η επαγωγική λογική θα πρέπει να χρησιμοποιεί την πιθανότητα ως κεντρικό εννοιολογικό δομικό στοιχείο της και γ) η επαγωγική λογική θα πρέπει να είναι αντικειμενική και να προτάσσει τη λογική.

Κατά τον Csapó (1997:610), «η επαγωγική μέθοδος, ή η διδασκαλία με παραδείγματα, είναι μία από τις παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας». Η επαγωγική διαδικασία σκέψης, αν και φυσική, συνήθως δεν είναι σαφώς καθορισμένη στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο ανθρώπινος νους χρησιμοποιεί επαγωγή πολύ φυσικά, κατά τη διάρκεια της ημέρας, σε αμέτρητες καταστάσεις. Ωστόσο, η επαγωγική διαδικασία είναι πιο δύσκολη, να γίνει αντιληπτή, να υλοποιηθεί με ακρίβεια, και να ελεγχθεί (Gensler, 2002 · Han et al., 2024). Η επαγωγική διαδικασία συχνά αναφέρεται ως γενίκευση, επειδή ξεκινά με συγκεκριμένες λεπτομέρειες ή γεγονότα και προχωρά σε ένα γενικό συμπέρασμα (Hacker, 2006). Σαφώς, αρχίζει με παρατηρήσεις που είναι ειδικές και περιορισμένης εμβέλειας, και προχωρά σε ένα γενικευμένο συμπέρασμα, που είναι πιθανό, αλλά όχι βέβαιο, υπό το πρίσμα των συσσωρευμένων αποδεικτικών στοιχείων (Sauce & Matzel, 2017). Ο επαγωγικός συλλογισμός σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Sauce & Matzel (2017:1) είναι «μια λογική διαδικασία κατά την οποία πολλαπλές παραδοχές, οι οποίες θεωρούνται όλες αληθείς ή κρίνονται αληθείς τις περισσότερες φορές, συνδυάζονται για την εξαγωγή ενός συγκεκριμένου συμπεράσματος ή για την παροχή αποδείξεων για την αλήθεια ενός συμπεράσματος» και επισημαίνουν ότι η επαγωγική δεξιότητα χρησιμοποιείται συχνά για τη δημιουργία προβλέψεων ή για την πραγματοποίηση προβλέψεων. Όμως, οι επιστημονικές υποθέσεις δεν μπορούν ποτέ να επικυρωθούν πλήρως, οπότε δεν μπορούμε ποτέ να ξέρουμε αν ισχύουν με βεβαιότητα (Rathmanner & Hutter, 2011· Chater et al., 2011). Συμπερασματικά, η επαγωγική

συλλογιστική μετακινείται από το ειδικό στο γενικό και στην πράξη είναι το λογικό θεμέλιο, όπου όλα τα επιστημονικά πεδία συμμερίζονται στον πυρήνα τους.

Όταν ασκείται η επαγωγική δεξιότητα, ο/η μαθητής/-τρια ξεκινά με συγκεκριμένες παρατηρήσεις και μέτρα, αρχίζει να εντοπίζει πρότυπα και κανονικότητες, διατυπώνει κάποιες προσωρινές υποθέσεις, που μπορεί να διερευνήσει και τελικά καταλήγει να αναπτύσσει κάποια γενικά συμπεράσματα ή θεωρίες (Trochim, 2020). Η δεξιότητα της επαγωγής παρουσιάζει στον/στη μαθητή/-τρια ένα σημείο εκκίνησης, ώστε να μπορέσει να περιορίσει τις υποθέσεις του/της και να καταλήξει σε ένα τεκμηριωμένο συμπέρασμα. Η επαγωγική διαδικασία επιτρέπει, τέλος, στον/στη μαθητή/-τρια να αναπτύξει πολλαπλές λύσεις σε ένα ζήτημα και να χρησιμοποιήσει την έρευνά του/της για να αξιολογήσει μια άλλη υπόθεση. Επιπλέον, να αξιοποιήσει τη γνώση που συγκέντρωσε από εμπειρίες του παρελθόντος για να διαμορφώσει κρίσεις και να πάρει αποφάσεις σε νέες καταστάσεις (“What Is Inductive Reasoning? (Plus Examples of How to Use It)”, 2021).

Κλείνοντας, οι παράγοντες που δύναται να επηρεάζουν την επαγωγική δεξιότητα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι η συνέπεια που υφίσταται σε σχέση με την προϋπάρχουσα γνώση που κατέχει ο/η μαθητής/-τρια, η κοινή λογική (Starkey, 2010), το εύρος των επιχειρημάτων, καθώς και η ομοιότητα προκειμένου – συμπεράσματος (Handley, Newstead & Trippas, 2011 · Heit & Rotello, 2010 · Rips, 2001 · Rotello & Heit, 2009 · Singmann & Klauer, 2011 · Stephens et al., 2020).

1.4.3. Η δεξιότητα της αφαίρεσης

Ο/η μαθητής/-τρια κινείται από τη συγκεκριμένη σκέψη στην αφαιρετική σκέψη καθώς αρχίζει να βιώνει τον κόσμο γύρω του/της. Μελέτες έχουν αποδείξει, ότι οι εμπειρίες που βιώνει ο/η μαθητής/-τρια δεν αρκούν για να αναπτυχθεί η αφαιρετική ικανότητα, καθώς οι γνωστικές ικανότητες θέτουν κάποια ευρύτερα όρια στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης συλλογιστικής. Οι μαθητές/-τριες με γνωστικούς περιορισμούς αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας, ενώ μαθητές/-τριες με ανώτερες γνωστικές ικανότητες αναπτύσσουν αυτές τις αφηρημένες δεξιότητες σκέψης σε νεαρή ηλικία και σε πιο προχωρημένο βαθμό (Loftin, 2018).

Αντικατοπτρίζοντας την ευρέως διαδεδομένη άποψη, ότι η αφαίρεση είναι υψίστης σημασίας για τις πνευματικές ικανότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών (Inhelder &

Piaget, 1964 · Józsa et al., 2024), η εκτενής έρευνα έχει αντιμετωπίσει τις διάφορες εκφάνσεις της. Καθώς η αφαίρεση έχει μελετηθεί από πολλούς κλάδους (Brown, 1958 · Johnson, 1984 · Paivio, 1971 · Vallacher & Wegner, 1989), έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει διάφορες διαδικασίες όπως, το ότι δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης των κατά τα άλλα μη συγκρίσιμων επιλογών (Johnson, 1984 · Malkoc, Zauberman & Ulu, 2005) και ενισχύει τη δημιουργικότητα (Förster, Friedman, & Liberman, 2004). Επιπλέον, οι αφαιρετικές αναπαραστάσεις είναι πιο γενικές, περιεκτικές, υπερφυσικές και εκτός περιβάλλοντος (Malkoc, Zauberman & Bettman, 2010).

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις που διαφαίνονται γύρω από τη μελέτη της δεξιότητας της αφαίρεσης, έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει συνοχή μεταξύ των διαφόρων εννοιών αυτής, η οποία μπορεί να οριστεί ευρύτερα ως μια διαδικασία στην οποία ένας/μία μαθητής/-τρια που αντιλαμβάνεται, «κάνει διάκριση μεταξύ των κύριων, καθοριστικών χαρακτηριστικών, τα οποία είναι σχετικά σταθερά και αναλλοίωτα, και των δευτερευόντων χαρακτηριστικών, τα οποία μπορούν να διαμορφωθούν με αλλαγές στο πλαίσιο και ως εκ τούτου να παραλείπονται» (Sharira et al., 2012: 236).

Για να αποσαφηνιστεί, η αφαίρεση, ξεκινά με μια γενική δήλωση ή υπόθεση και εξετάζει τις δυνατότητες για να καταλήξουμε σε ένα συγκεκριμένο, λογικό συμπέρασμα. Πρόκειται για ένα είδος συλλογισμού από το γενικό προς το ειδικό (επί μέρους) όπου ένα συμπέρασμα προκύπτει κατ' ανάγκη από τα τεθέντα επιχειρήματα ή τις υποθέσεις. Τα επιχειρήματα της αφαιρετικής σκέψης, υποστηρίζουν σθεναρά το συμπέρασμα. Και αν είναι αποδεκτά ως αληθινά, τότε προκύπτει ότι και το συμπέρασμα είναι, επίσης, αληθινό (Starkey, 2010 · Józsa et al., 2024).

Η αφαιρετική σκέψη, σύμφωνα με την Cherry (2021), περιλαμβάνει την ικανότητα της κατανόησης και της σκέψης με πολύπλοκες έννοιες, οι οποίες, ενώ είναι πραγματικές, δεν συνδέονται με συγκεκριμένες εμπειρίες, αντικείμενα, ανθρώπους ή καταστάσεις. Αυτός ο τύπος συλλογισμού περιλαμβάνει τη σκέψη για ιδέες και αρχές που συχνά είναι συμβολικές ή υποθετικές. Η αφαιρετική ικανότητα συγκαταλέγεται στο είδος εκείνο της σκέψης που θεωρείται ανώτερη σκέψη. Συνάμα, ο αφαιρετικός συλλογισμός απαιτεί τη σκέψη με ιδέες, αρχές και αντικείμενα με καινοτόμους τρόπους.

Πληθώρα ερευνών καταδεικνύουν ότι ο βαθμός καλλιέργειας της αφαιρετικής δεξιότητας ασκεί σημαντικές επιδράσεις σε πολλές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως στην κοινωνική αντίληψη (Semin & Fiedler, 1988 · Almamari & Traynor, 2021), στη δημιουργικότητα (Ward, Patterson & Sifonis, 2004) στην επιρροή και στην κρίση (Watkins, Moberly & Moulds, 2008 · Panizzon et al., 2014). Επιπλέον,

έρευνες δείχνουν ότι η ανάθεση στους/στις μαθητές/-τριες μιας εργασίας που απαιτεί ενεργοποίηση της αφαιρετικής δεξιότητας μπορεί να προκαλέσει μια προσωρινή τάση προσέγγισης των επακόλουθων διεργασιών σε μια αφαιρετική «νοοτροπία» (Gilead, Liberman & Maril, 2014). Ως αφαιρετικές νοοτροπίες ορίζονται οι γνωστικές διαδικασίες που είναι ευρείες, οδηγούν σε αποσυνδεδεμένη επεξεργασία πληροφοριών και περιλαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες, που δεν είναι άμεσα διαθέσιμες (Malkoc, Zauberman & Bettman, 2010).

Η αφαιρετική ικανότητα είναι απαραίτητη γιατί δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να σκέφτονται κριτικά και να λύνουν προβλήματα. Αυτός ο τύπος σκέψης σχετίζεται, επίσης, με αυτό που είναι γνωστό ως «ρευστή» νοημοσύνη, ή την ικανότητα του/της μαθητή/-τριας να επιχειρηματολογεί και να επιλύει προβλήματα με μοναδικούς τρόπους. Η «ρευστή νοημοσύνη» περιλαμβάνει τη δεξιότητα της αφαίρεσης για τη λύση των προβλημάτων χωρίς να βασίζεται αποκλειστικά στην υπάρχουσα γνώση και χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους, σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής του/της μαθητή/-τριας (Cherry, 2021).

Μελετώντας τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget (1936), που αναφέρθηκαν παραπάνω, διακρίνουμε ότι η αφαιρετική ικανότητα των μαθητών εμφανίζεται αμυδρά στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (7 έως 11 ετών), καθώς η φυσική εμπειρία αποκτάται και οι μαθητές/-τριες αρχίζουν να διαμορφώνουν έννοιες και να επιλύουν αφηρημένα προβλήματα μόνο με αριθμούς και όχι με αντικείμενα. Κατά το στάδιο όμως των τυπικών λογικών πράξεων (11 έως 15 ετών), επειδή οι γνωστικές δομές του παιδιού μοιάζουν με αυτές ενός ενήλικα, η αφαιρετική δεξιότητα αναπτύσσεται περισσότερο και οι μαθητές/-τριες μπορούν ευκολότερα να σκεφτούν ορθά. Στο συγκεκριμένο στάδιο, θα μπορούσαμε να πούμε, οι μαθητές/-τριες εισέρχονται σε μία περίοδο που δε σκέφτονται πια με βάση συγκεκριμένα αντικείμενα και γεγονότα, αλλά αποκτούν τη δεξιότητα της αφαίρεσης (Γεωργουσόπουλος & Σπυρόπουλος, 2011 · Almamari & Traynor, 2021). Σε κάθε περίπτωση η απόκτηση δεξιοτήτων αφαιρετικού συλλογισμού στην παιδική ηλικία είναι μια πολύπλευρη και δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία ως κεντρικός αναπτυξιακός δείκτης που επηρεάζει βαθιά τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Heled et al., 2022). Επιπλέον, το περιβάλλον και το οικογενειακό υπόβαθρο δύναται να διαμορφώσει σημαντικά τη γνωστική του ανάπτυξη. Η εκπαίδευση των γονέων και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, επίσης, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες (Demir-Lira, Prado & Booth, 2021 · Józsa et al., 2024). Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της

αφαιρετικής δεξιότητας στους/στις μαθητές/-τριες είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διασφάλιση της σχολικής τους επιτυχίας, καθώς και για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της ζωής που βιώνουν.

1.4.4. Η δεξιότητα του εντοπισμού και της επίλυσης ενός προβλήματος

Η ικανότητα εντοπισμού του προβλήματος και η επίλυση αυτού μέσω της διαύγειας των μαθητών/-τριών να επιλέγουν εναλλακτικές, θα πρέπει να αποτελέσει στο μέλλον τη βάση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων αποτελεί μια από τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τους Willingham (2007) και Vale & Pimental (2011), για να σκεφτεί κάποιος/-α κριτικά, πρέπει να έχει μια καλή βάση γνώσεων για το πρόβλημα ή το θέμα της έρευνας και να το βλέπει από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Η επίλυση ενός προβλήματος, σε επιφανειακό επίπεδο, απαιτεί περιορισμένη πρότερη γνώση και όχι απαραίτητα κριτική σκέψη. Αντίθετα, η επίλυση ενός προβλήματος με κριτικό τρόπο απαιτεί την εξέταση της βαθιάς δομής του για την κατανόησή του από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το πρόβλημα εκφράζεται ως εμπόδιο που έχει να αντιμετωπίσει ο/η μαθητής/-τρια κατά τις τρέχουσες προκλήσεις, ώστε να επιτύχει τους επιθυμητούς του/της στόχους. Ο/η μαθητής/-τρια προσπαθεί να βρει λύσεις για να αντιμετωπίσει αυτό το εμπόδιο (Choi & Hannafin, 1995· Amanda et al., 2024).

Η ύπαρξη διλημματικών καταστάσεων στη μάθηση και γενικότερα οι επιλογή μιας σωστής απόφασης είναι αξία αδιαμφισβήτητη. Ο Hilbert (1902) αναφέρει ότι κάθε κλάδος της επιστήμης παραμένει ενεργός εφόσον εξακολουθεί να προσφέρει πληθώρα προβλημάτων. Ο όρος, επίλυση προβλήματος εντοπίζεται εξίσου στις απαιτούμενες για τον 21ο αιώνα δεξιότητες και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Όπως αναφέρουν οι Trilling et al. (2009), μία από τις κατηγορίες δεξιοτήτων που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές/-τριες μέσω της τυπικής εκπαίδευσης αφορά τον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων (Bezanilla, Galindo-Domínguez, & Poblete, 2021· Rott, 2020).

Ο Polya (1990) στο βιβλίο του “How to solve it” καταπιάνεται με την ευρετική πορεία, δηλαδή, τη λύση του προβλήματος και ότι προηγείται αυτής. Η ευρετική μέθοδος επίλυσης του προβλήματος σύμφωνα με τον Polya αναλύεται σε τέσσερα στάδια, στην κατανόηση του προβλήματος, στην επινόηση ενός σχεδίου λύσης, στην υλοποίηση του σχεδίου αυτού και τέλος στην ανασκόπησή του. Ο Schoenfeld (1980) διατυπώνει τη

διαδικασία εντοπισμού και λύσης του προβλήματος διακρίνοντας τα ακόλουθα στάδια, ξεκινώντας από τον εντοπισμό και την ανάλυση του προβλήματος, οδηγείται στον σχεδιασμό της λύσης, στην εξερεύνηση, συνακόλουθα στην επεξεργασία και εκτέλεση και τέλος ολοκληρώνει τη στρατηγική του με την επαλήθευση.

Η επίλυση προβλήματος μπορεί να παρατηρηθεί ως δεξιότητα (Trilling et al., 2009· Chadwick, 2014) και παράλληλα ως διδακτική πρακτική (Pollastri et al., 2013). Για να εξηγήσουμε μια κατάσταση, η οποία θα πρέπει να εκτιμηθεί σωστά, χρησιμοποιούμε τον όρο εντοπισμός προβλήματος και επίλυση. Τα προβλήματα δημιουργούνται εν γνώση του/της μαθητή/-τρια ή ακούσια και επιζητούν κάποια λύση (Hsieh, Nickerson, & Zenger, 2007). Κατά τον Dostal (2014) ως προβληματική επισημαίνεται μια συνθήκη κατά την οποία ο/η μαθητής/-τρια αντιμετωπίζει μια πρακτική ή θεωρητική δυσκολία και οδηγείται μέσω αυτής στον εμπλουτισμό των γνώσεών του/της. Για να επιλυθεί το πρόβλημα θα πρέπει να ακολουθηθεί μια σειρά από νοητικές διεργασίες όπως η κατανόηση του προβλήματος, η κατασκευή και η εφαρμογή ενός σχεδίου επίλυσης και η συνειδητοποίηση των λειτουργικών και μη λειτουργικών ενεργειών (Chadwick, 2014).

Η κριτική σκέψη αφορά την ικανότητα λήψης αποφάσεων μέσα από λογικά συμπεράσματα (Halpern, 2014), αποτελεί μια βασική διαδικασία μάθησης (Phillips, 1997) και περιλαμβάνει, ως σημαντική δεξιότητα, τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Tapper, 2004), η οποία για την Temel (2014) είναι η διαδικασία, με την οποία ο/η μαθητής/-τρια αντιλαμβάνεται και βιώνει διαφορετικές πτυχές της αντιμετώπισης του προβλήματος ξεπερνώντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζει έως την επίλυσή του.

Η κριτική σκέψη έχει επίσης προσδιοριστεί από τον Flavell (1979) ως μεταγνώση ή διαδικασία «σκέψης για τη σκέψη». Η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης είναι ένα από τα πιο σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/-τριες, διότι σχετίζεται με τις αποφάσεις τους στη ζωή (Freire, 2000) επιτρέποντας, με τις δεξιότητες που υιοθετούν, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα κοινωνικά, επιστημονικά και πρακτικά προβλήματα (Shakirova, 2007). Για τον λόγο αυτόν, κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι να διδάξει την κριτική σκέψη μέσω της επίλυσης προβλημάτων με τα σχολεία να προσπαθούν για την επίτευξή του μέσω των επιμέρους μαθημάτων, χωρίς αρχικά να έχει προσδιοριστεί η ακριβής μέθοδος (D'Angelo, 1970).

Διαπιστευμένα οι μαθητές/-τριες σπάνια χρησιμοποιούν δεξιότητες της κριτικής σκέψης για την επίλυση σύνθετων πραγματικών προβλημάτων (Bartlett & Holland, 2002), διαδικασία που περιλαμβάνει την προσωπική ανακάλυψη πληροφοριών. Στη μελέτη των Nokes, Dole, & Hacker (2007), που ερευνά τη μάθηση, οι μαθητές/-τριες, οι

οποίοι/-ες διδάσκονται με καινοτόμες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων κατακτούν υψηλότερη βαθμολογία στην αξιολόγηση από τους/τις μαθητές/-τριες που διδάσκονται με παραδοσιακές μεθόδους. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν διατυπωθεί πληθώρα μεθόδων διδασκαλίας, για την ενίσχυση της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων (Riecken & Miller, 1990). Μάλιστα, οι Pithers & Soden (2000) πρότειναν την ίδια τη μάθηση βάσει προβλημάτων (PBL) ως μέθοδο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών. Σύμφωνα με τον Burris (2005), τέτοιες εκπαιδευτικές μέθοδοι καλλιεργούν τη γνώση και τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, μιας και είναι εύκολο να απομνημονευθούν και να διατηρηθούν στη μακροχρόνια μνήμη, για να ανακληθούν όταν χρειαστεί με μια αυτόματη διαδικασία. Για τον Savery (2006) το (PBL) είναι μια διδακτική προσέγγιση, που επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να διεξάγουν μια έρευνα, να ενσωματώνουν τη θεωρία και την πρακτική και να εφαρμόζουν γνώσεις και δεξιότητες, για την ανάπτυξη μιας βιώσιμης λύσης σε ένα καθορισμένο πρόβλημα. Για τον σκοπό αυτόν, καλά σχεδιασμένα μαθήματα, που βασίζονται σε προβλήματα χρειάζεται να παρουσιάζονται στους/στις μαθητές/-τριες μέσω εκπαιδευτικών σεναρίων (Neville & Britt, 2007), η χρήση των οποίων ενισχύει τη μάθηση βάσει προβλημάτων, από τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/-τριες να σκέφτονται κριτικά, δηλαδή να προτείνουν ένα σχέδιο που θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος, στην αξιολόγηση της προτεινόμενης λύσης και στην απόφαση της πιο ικανοποιητικής έκβασης (Tan, 2007). Επιπλέον, η μάθηση μέσω προβλημάτων είναι σύμφωνη με την κονστрукτιβιστική θεωρία προκαλώντας τους/τις μαθητές/-τριες να λάβουν μέρος στη μάθηση (Coombs & Elden, 2004), καθώς οι δραστηριότητες του απαιτούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία τους για την επίλυση ενός συγκεκριμένου μαθησιακού προβλήματος που έχει προταθεί, θα πρέπει να σχεδιάζεται, έτσι ώστε να βελτιώνει τις γνώσεις, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους (Barrett, 2013).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί αγωνίζονται συνεχώς να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/-τριες σε δραστηριότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Tempelaar, 2006). Ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση του κόσμου των μαθητών/-τριών και να τους καθοδηγεί να ανακαλύψουν τις δικές τους λύσεις, καλλιεργώντας έτσι τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται ενώ αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις οι ίδιοι/-ες (Khatib & Alizadeh, 2012). Σύμφωνα με τη Langer (1990), οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν στη ζωή τους, αυτά που μαθαίνουν για τις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτό προϋποθέτει ότι καθίστανται

ικανοί να προβούν σε δίκαιες κρίσεις και έτσι να δημιουργήσουν χώρο για εναλλακτικές ερμηνείες και ανταλλαγή απόψεων.

Συμπερασματικά, η καλλιέργεια της δεξιότητας του εντοπισμού και της λύσης ενός προβλήματος μπορεί να επιτευχθεί όταν οι μαθητές/-τριες είναι ικανοί/-ές να αμφισβητούν, να αναλύουν απόψεις και να κάνουν συνδέσεις με τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων (Hargood, Millard, & Weal, 2008).

1.4.5. Η δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας

Τη σημερινή εποχή, όπως είναι φυσικό, οι μαθητές/-τριες έχουν πρόσβαση σε ένα τεράστιο εύρος πληροφοριών, από το διαδίκτυο, τον έντυπο τύπο, την τηλεόραση και αυτά που ακούν από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους ή οποιονδήποτε άλλον/-η. Το διαδίκτυο είναι αυτό που κυριαρχεί, διότι έχει γίνει απαραίτητο ως πηγή πληροφοριών και ειδήσεων, λόγω της τεράστιας ποσότητας των διαθέσιμων πληροφοριών, καθώς και του μεγάλου αριθμού των ιστοσελίδων. Συνεπώς, καθίσταται ολοένα και πιο δύσκολο να εκτιμηθεί η αξιοπιστία των πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές/-τριες (Metzger, 2007). Στο παρελθόν, οι εκδοτικοί οίκοι λειτουργούσαν ως θεματοφύλακες των πληροφοριών που δημοσιεύονταν. Υπήρχε, επίσης, φραγμός κόστους στην εκτύπωση και η διαδικασία εκτύπωσης επέτρεπε σαφή έλεγχο ποιότητας. Στην τωρινή, ψηφιακή εποχή, ο καθένας/καθεμιά μπορεί να είναι συγγραφέας και να παράγει οποιοδήποτε κείμενο ψηφιακά και το περιεχόμενο αυτού μπορεί να δημοσιευθεί ανώνυμα και να αντιγραφεί και να τροποποιηθεί πολύ εύκολα από άλλους (Fritch & Cromwell, 2001).

Η αξιοπιστία του μηνύματος μιας πηγής, έντυπης, ψηφιακής ή μέσω λεγομένων τρίτων καθίσταται σημαντικός παράγοντας της κριτικής ικανότητας του/της μαθητή/-τριας. Ακολουθώντας, για να γίνει μια αποσαφήνιση του όρου αξιοπιστία, ο Ellis (2018) την οριοθέτησε ως μια εκτίμηση της εμπιστοσύνης που πρέπει να δοθεί σε μια πηγή πληροφοριών. Σε αυτό συμφωνούν και οι Metzger & Flanagin (2015), καθώς θεωρούν ότι η αξιοπιστία αναφέρεται στην εμπιστοσύνη των πληροφοριών που θα διαβάσουν ή θα ακούσουν. Η αξιοπιστία κατά τους Tseng & Fogg (1999) θεωρείται υποκειμενική κι εξηγούν ότι δεν είναι απλά ένα αντικειμενικό χαρακτηριστικό μιας πηγής πληροφοριών, αλλά η υποκειμενική αντίληψη της εμπιστοσύνης που δείχνει ο/η αποδέκτης των πληροφοριών. Τονίζουν συνάμα, ότι η αξιοπιστία είναι πάντα μια αντιληπτή ποιότητα και όχι μια ιδιοκτησία που κατοικεί σε οποιοδήποτε ανθρώπινο ή ηλεκτρονικό προϊόν. Οι μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο ήθος για να εξηγήσουν πώς η υποκειμενική

ποιότητα της αξιολόγησης της αξιοπιστίας καθορίζεται κατά κύριο λόγο από τον/την αποδέκτη του μηνύματος, ενσωματώνοντας το συναίσθημα και το πλαίσιο της κατάστασης (Bitzer, 1968· Warnick, 2004· Boyd, 2008). Ως εκ τούτου, δύο διαφορετικοί δέκτες πληροφοριών μπορούν να έχουν διαφορετικές εκτιμήσεις της αξιοπιστίας, της ίδιας πηγής πληροφορίας. Σε συνέχεια αυτών, η δεξιότητα της αξιοπιστίας υφίσταται όταν ο/η μαθητής/-τρια μπορεί υποκειμενικά να αξιολογήσει και να διασφαλίσει την αξιοπιστία μιας συγκεκριμένης πηγής δεδομένων και αυτό με τη σειρά του δύναται να οδηγήσει στη σωστή λύση κάποιου προβλήματος (Dima, Kaiafa & Tsiaras, 2020). Ορισμένοι/-ες μελετητές συμφωνούν στην ιδέα ότι η αξιοπιστία βασίζεται στην αντίληψη ενός ατόμου, στην προκειμένη στον/στη μαθητή/-τρια, και όχι στα αντικείμενα των αξιολογήσεων (O'Keefe, 1990). Ουσιαστικά, το βασικό μέρος των αξιολογήσεων αξιοπιστίας αφορά το πώς οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται κάτι ως αξιόπιστο, το οποίο, τότε, θα πρέπει θεωρητικά, να είναι εφαρμόσιμο για όλους τους τύπους των αξιολογήσεων αξιοπιστίας, ανεξάρτητα από τα αντικείμενα που εξετάζονται, όπως είναι μια πηγή, ένα μήνυμα και μια είδηση. Οι Hovland, Janis, & Kelley (1953) ορίζουν την αξιοπιστία και την εμπειρία αυτού/-ής που επικοινωνεί το μήνυμα ως καθοριστικό παράγοντα για την αξιοπιστία της πηγής πληροφορίας, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κρίση του δέκτη, στην παρούσα φάση του/της μαθητή/-τριας, για το αν θα δεχτεί ή θα απορρίψει το μήνυμα που παράγεται από την πηγή πληροφορίας.

Σύμφωνα με τον Ellis (2018), υπάρχουν δύο ακραίες αντιλήψεις περί αξιοπιστίας. Οι μαθητές/-τριες να τα δέχονται όλα και να τα εμπιστεύονται χωρίς αμφισβήτηση ή να μην πιστεύουν τίποτα. Αν οι μαθητές/-τριες δεν πίστευαν καμιά πληροφορία που τους έλεγαν ή διάβαζαν, τότε δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη συντριπτική πλειοψηφία των πληροφοριών που θα λάμβαναν ως δεδομένα. Από την άλλη πλευρά, αν πίστευαν τα πάντα, τότε θα έπεφταν θύματα αδιανόητων ειδήσεων. Επίσης, η έννοια της αξιοπιστίας των πηγών, σύμφωνα με τους Choi & Stvilia (2015), βασίζεται στην ουσία, στην παραδοσιακή έννοια της αξιοπιστίας, δηλαδή, στην πηγή αξιοπιστίας της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Η επικράτηση μη επαληθευμένων πληροφοριών στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο και οι σχετικές πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνία οδήγησαν στην ανάπτυξη ορισμένων μοντέλων και θεωριών για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών (Van Zyl, Turpin, & Matthee, 2020). Τα μοντέλα αυτά τονίζουν την επίδραση της υποκειμενικότητας του/της μαθητή/-τριας στην προκειμένη περίπτωση, στην αξιολόγηση του περιεχομένου, στη διαδικασία της αξιολόγησης που χρησιμοποιεί καθώς και στη

γνωστική σειρά που οι μαθητές/-τριες συνήθως ακολουθούν κατά τη διάρκεια του ελέγχου (Metzger, Flanagin, & Medders, 2010).

Προηγούμενες μελέτες για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας στο πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας έχουν επικεντρωθεί, όπως προαναφέρθηκε, κυρίως, στα χαρακτηριστικά της ικανότητας του/της ομιλητή/-τριας να εμπνέει εμπιστοσύνη και πίστη σε αυτό που κάθε φορά λέει (Hovland, Janis, & Kelley, 1953). Σύμφωνα όμως με τους McCroskey & Teven (1999) προστίθεται μια τρίτη διάσταση στα δύο αυτά χαρακτηριστικά, το αίσθημα του να είναι καλοπροαίρετος/-η ο/η δέκτης. Οι Jessen & Jørgensen (2012), από τη δική τους οπτική, υπογραμμίζουν ότι τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την πηγή πληροφορίας δεν είναι πάντοτε διαθέσιμα στις διαδικτυακές πληροφορίες, ιδίως στους πόρους που παράγονται από τους χρήστες· επομένως, η αξιολόγηση της αξιοπιστίας δεν βασίζεται απαραίτητα στους δείκτες αξιοπιστίας της πηγής.

Υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις όπου οι παρεχόμενες πληροφορίες πηγής είναι δύσκολο να ερμηνευτούν λόγω της σύγκλισης των πολλαπλών πηγών και της ευκολίας της αναπαραγωγής και της ανακατεύθυνσης από μιας πηγής σε μια άλλη (Flanagin & Metzger, 2008). Οι Berlo, Lemert, & Mertz (1969) προτείνουν ένα μοντέλο τριών παραγόντων για την αξιοπιστία της πηγής, την ακρίβεια, τα προσόντα και τον δυναμισμό αυτού/-ής που μεταφέρει το μήνυμα. Κατά τον Metzger (2007) ο έλεγχος της αξιοπιστίας μιας πηγής μπορεί να αναγνωριστεί βασιζόμενος σε πέντε σημεία, την ακρίβεια της πληροφορίας, το κύρος, την αντικειμενικότητα, τη διάδοση του μηνύματος και το πεδίο εφαρμογής. Ο Whitehead Jr. (1968) προτείνει το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων, που αποτελείται από την αξιοπιστία, την ικανότητα, τον δυναμισμό, και την αντικειμενικότητα.

Συνοψίζοντας, ενώ τα εν λόγω μοντέλα αξιοπιστίας επικεντρώνονται κυρίως στην παρουσίαση και το περιεχόμενο, η κριτική σκέψη επεκτείνει την αξιολόγηση του περιεχομένου της πηγής αξιολογώντας την ποιότητα του επιχειρήματος που παρουσιάζεται (Van Zyl, Turpin, & Matthee, 2020). Η κριτική σκέψη συνεπάγεται τον προσδιορισμό των βασικών στοιχείων ενός επιχειρήματος (ανάλυση), προκειμένου να κριθεί η αξιοπιστία, η ποιότητά του και να διατυπωθεί μια απάντηση σε αυτό. Συνεπώς, σύμφωνα με τους Butterworth, & Thwaites (2013), ένα επιχείρημα καλής ποιότητας είναι ένα επιχείρημα όπου οι λόγοι είναι αληθείς ή δικαιολογημένοι και όπου το συμπέρασμα που παρατίθεται προκύπτει από τους λόγους.

1.5. Η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης

Αν και δεν υπάρχει μεγάλη διαφωνία σχετικά με την αξία της κριτικής σκέψης (Alsaleh, 2020), πολλοί μελετητές σημειώνουν ότι η διδασκαλία της κριτικής σκέψης σε όλο το πρόγραμμα σπουδών ποικίλλει και αποτελεί πρόκληση (Ennis, 2013· Willingham, 2007). Η κριτική σκέψη μπορεί να προσδιορίζεται ως στόχος της μαθησιακής διαδικασίας, στη σύγχρονη αγορά εργασίας, όμως, υπερτονίζεται η σημασία της για την επιτυχία ενός οργανισμού. Στην ουσία, η κριτική σκέψη αναγνωρίζεται ως ένα από τα εργαλεία για τον σχηματισμό και την ανάπτυξη του ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου (Indrašienė et al., 2021). Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι οι σημαντικότερες γνωστικές δεξιότητες που θα πρέπει οι μαθητές/-τριες να αναπτύξουν μέσω της άσκησης της στοχαστικής σκέψης, έτσι ώστε να συμβάλλουν στη θετική αλλαγή της ζωής τους τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, στο μέλλον (Shamboul, 2022).

Επιπρόσθετα, η κριτική σκέψη κατατάχθηκε από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (WEF, 2020) ως μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες στην αγορά εργασίας του αύριο. Ωστόσο, σύμφωνα και με τα παραπάνω, η ζήτηση αυτή ενδέχεται να μην ικανοποιηθεί, λόγω του μεγάλου χάσματος μεταξύ της εκδήλωσης αυτών των δεξιοτήτων στην πράξη και της δηλωμένης ανάπτυξής τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Brookfield, 2012 · Apple, 2006 · Halpern, 2014).

Παρ' όλ' αυτά, οι μαθητές/-τριες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, συχνά, εφαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες και αργότερα στη ζωή τους. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν, στην πραγματικότητα, να αλλάξουν κυριολεκτικά τη ζωή τους για πάντα. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σημαίνει παράλληλα και ακαδημαϊκή και εργασιακή επιτυχία. Χρησιμοποιώντας τις συγκεκριμένες δεξιότητες, οι μαθητές/-τριες τείνουν να επεκτείνουν τις προοπτικές με τις οποίες βλέπουν τον κόσμο και αυξήσουν την ικανότητά τους να χειρίζονται τις σημαντικές αποφάσεις στη μάθηση και στη ζωή (Murawski, 2014).

Η κριτική σκέψη δίνει σε όποιον την κατέχει ένα είδος εξουσίας. Αν οι μαθητές/-τριες εκπαιδευτούν να είναι αποφασιστικοί/-ές και να αξιολογούν τις αιτίες μιας πεποίθησης, έχουν πολλές πιθανότητες να φτάσουν στην ουσία ενός προβλήματος που μπορεί να προκύψει, να το λύσουν, να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και να οδηγηθούν στην αλήθεια. Εν ολίγοις, η κριτική σκέψη τους/τις βοηθά να αποκτήσουν γνώση, και η γνώση είναι ένα είδος δύναμης (Rudinow & Barry, 2007).

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης προετοιμάζει τους/τις μαθητές/-τριες, για τις εμπειρίες που θα βιώσουν στη ζωή τους ως ενήλικες και ειδικά σε μια κοινωνία διαφάνειας και δημοκρατίας, στην οποία ως πολίτες πλέον θα πρέπει να πάρουν ρίσκα και πρωτοβουλίες (Newmann, 1991). Η ιστορία, εξάλλου, μας έχει διδάξει ότι οι επιθέσεις στη μάθηση και στην επιστήμη με το κάψιμο, για παράδειγμα, των βιβλίων, η εξορία των διανοουμένων ή αυτών που εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, οι κανονισμοί που στοχεύουν στον περιορισμό της έρευνας και της υπονόμησης της δικαιοσύνης μπορεί να συμβούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε οι πολίτες δεν είναι σε εγρήγορση, δεν είναι ανοιχτόμυαλοι/-ες, δεν είναι αντικειμενικοί/-ές, δεν σκέφτονται με λίγα λόγια κριτικά (Facione, 2011:25). Συνεπώς, είναι επιτακτική η ανάγκη όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες, από τις μικρές τάξεις, να εκπαιδευτούν, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν να σκέφτονται κριτικά. Όχι μόνο για το προσωπικό τους καλό, αλλά για το καλό της κοινωνίας.

Η κριτική σκέψη, σύμφωνα με τον Cummins (1989) λειτουργεί ως μια δημοκρατική διαδικασία που εξετάζει τις σχέσεις εξουσίας και κοινωνικών ανισοτήτων. «Η κριτική σκέψη αρχίζει όταν οι άνθρωποι κάνουν τις συνδέσεις μεταξύ της ατομικής τους ζωής και των κοινωνικών συνθηκών. Πηγαίνει ένα βήμα πέρα από την αντίληψη προς τη δράση που αναλαμβάνουν οι άνθρωποι για να ανακτήσουν τον έλεγχο των κοινωνικών δομών που είναι επιζήμιες για τη ζωή τους» (Wallerstein, 1983: 16).

Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης δείχνουν να έχουν ιδιαίτερη αξία στη σημερινή εποχή, η οποία αναφέρεται ως η «εποχή της πληροφορίας». Οι μαθητές/-τριες έχουν πλέον πρόσβαση στις πληροφορίες του διαδικτύου, της τηλεόρασης και των άλλων μέσων επικοινωνίας και ενημέρωσης. Η ανάγκη και παράλληλα η ικανότητα να διακρίνουν οι μαθητές/-τριες τις διαφορετικές πηγές που εντοπίζουν, τα είδη των πληροφοριών, την αξιοπιστία των διαφόρων πηγών, τους καθιστά υπεύθυνους πολίτες απαλλαγμένους από προκαταλήψεις (Agren, 2007).

Η κριτική σκέψη δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε ο/η μαθητής/-τρια να βελτιώνεται συνεχώς και να προσαρμόζεται πολύ καλύτερα στις αλλαγές (Felix, 2016 · Yuan, Liu & Kuang, 2021). Επιπλέον, είναι σε θέση να προωθήσει την πολιτική της αποτελεσματικότητας και της συμμετοχής και επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και στην υποβολή ερωτημάτων για την αναζήτηση νέων, καινοτόμων λύσεων (Jing, Gao, & Yang, 2018), που θα τους οδηγήσουν σε βαθύτερη κατανόηση και σε πιο ουσιαστικές συνδέσεις μεταξύ τους (Rayan, 2017).

Στόχος των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης είναι να μάθουν οι μαθητές/-τριες έναν τρόπο να σκέφτονται βαθύτερα, να προβληματίζονται, να οδηγούνται σε ορθότερες λύσεις των προβλημάτων, να επικοινωνούν καλύτερα, να συνεργάζονται με επιτυχία, να καινοτομούν αποτελεσματικά, αλλά και να οργανώνουν καλύτερα τη ζωή τους (Murawski, 2014).

Συνεπώς, η κριτική σκέψη βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να επικεντρωθούν στις δικές τους ορθολογικές σκέψεις, που εκφράζονται με διάλογο και μέσα σε μια υποστηρικτική κοινότητα ίσων. Αυτό αντικατοπτρίζει την ιδανική κατάσταση ομιλίας και το δημοκρατικό όραμα που βλέπει όλους/-ες τους πολίτες να έχουν, εκ πρώτης όψεως, ίση αξία ως συμμετέχοντες/-ουσες σε μια διαδικασία που καταλήγει σε ορθολογική συναίνεση. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης και οι διαδικασίες που τις διέπουν, ουσιαστικά, ικανοποιούν τις βασικές ιδέες που χαρακτηρίζουν τη δημοκρατία (Weinstein, 1991).

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Δραματική τέχνη και παιδαγωγική

Η ανθρωπότητα στην πορεία της ιστορίας της έχει εφεύρει διαφορετικούς τρόπους που αφορούν την εκπαίδευση, έξω από τους «κανονικούς», με σκοπό να εγκαθιδρύσει σχέσεις διαρκούς αναζήτησης νέων προσαρμογών ανάμεσα κυρίως στο σχολείο και την κοινωνία (Μανακόρντα, 1974). Η παγκόσμια πολιτική, σύμφωνα και με την UNESCO (2022), αναζητά τρόπους ανανέωσης του κοινωνικού συμβολαίου της εκπαίδευσης και όλη η προσοχή στρέφεται στους τρόπους ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Αστέρη, 2023). Η αναζήτηση μιας εκπαίδευσης όπου οι μαθητές/-τριες θα δρουν αποτελεσματικά, αντί να είναι παθητικοί/-ές αποδέκτες είναι και το ζητούμενο της παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Ράση (2008), οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν κοινωνικά υποκείμενα, τα οποία δεν θα είναι παθητικά αλλά θα κατανοούν, θα ερμηνεύουν και θα αναδομούν. Ο Giroux (1983), από την ίδια οπτική, επισημαίνει τη σύνδεση της παιδαγωγικής με την κοινωνική αλλαγή, τη μάθηση μέσω των βιωμάτων που φέρνουν οι μαθητές/-τριες στην τάξη και την ανάπτυξη ενός κοινού λόγου (Giotaki, 2015). Ο Cummins (2005) διέκρινε τρεις κατευθύνσεις στην παιδαγωγική, α. την παραδοσιακή παιδαγωγική, όπου ο/η εκπαιδευτικός μεταφέρει τις γνώσεις στους/στις μαθητές/-τριες, β. την προοδευτική παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στις εμπειρίες των μαθητών/-τριών και αντιμετωπίζεται ως μονοπολιτισμική (Reyes, 1992), μιας και δεν δίνεται προσοχή στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα της τάξης και γ. τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, όπου στόχος είναι οι μαθητές/-τριες, μέσα από μια κριτική διερεύνηση, να μετασχηματίσουν το κοινωνικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τον Freire (1985) και τις απόψεις του για τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, η εκπαίδευση αποτελεί ένα καλλιτεχνικό γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα έναν συνεχόμενο μετασχηματισμό ως προς την εξέλιξη και διαμόρφωση του/της μαθητή/-τριας (Άλκηστις, 2008). Οι Dutton & Rushton (2022) διατυπώνουν μια άλλη θεωρία και διακρίνουν την παιδαγωγική στην παραδοσιακή παιδαγωγική και στην ενσώματη παιδαγωγική. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι η παραδοσιακή παιδαγωγική, στην τάξη, συχνά, διαχωρίζει το νου με το σώμα και το σώμα παραλείπεται ή υποτάσσεται στην προσπάθεια να επικεντρωθεί στις λειτουργίες του νου. Αντίθετα, η ενσώματη παιδαγωγική μπορεί να εκφραστεί μέσω του θεάτρου και συγκεκριμένα του δράματος, και να ενώσει το σώμα και το νου σε μια φυσική και νοητική πράξη στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας (Nguyen & Larson, 2015).

Σε μια κοινωνία, λοιπόν, που αλλάζει αστραπιαία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γκρεμίσουν τα σύνορα της γνώσης και να κινηθούν προς την προώθηση των τεχνών στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και αυτής του δράματος. Η ταυτότητα της παιδαγωγικής διάστασης, του αναστοχαστικού διαλόγου, εμπνέεται με τα υλικά του θεάτρου και των παραστατικών τεχνών, σύμφωνα με τον Κόκκο (2011) (Αστέρη, 2023). Η σύνδεση εκπαίδευσης και τέχνης διαφαίνεται, σύμφωνα με τους Λενακάκη & Κανάρη (2023), στο εννοιολογικό πλαίσιο και τους δείκτες της συμβολής του πολιτισμού στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ. Κάνοντας λόγο για τη συμβολή των τεχνών στη μεταλαμπάδευση αξιών, γνώσης και δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων και της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών (UNESCO, 2019), σημαντική επισήμανση, είναι ότι οι τέχνες στα ελληνικά προγράμματα σπουδών είναι διακριτά και σχετικά υποβαθμισμένα γνωστικά αντικείμενα (Σκέμπερη, 2010 · Λενακάκης & Παρούση, 2019). Σε αυτό συμφωνεί και η Κλαδάκη τονίζοντας ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το αντικείμενο της θεατρικής αγωγής συρρικνώνεται ή και παραλείπεται από το σχολικό πρόγραμμα (Κλαδάκη, 2018). Συγκεκριμένα, το 2010, με την Υπουργική Απόφαση Φ.12/879/88413 /Γ/2010 το Ενιαίο Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) σχολείο εμπλουτίζεται με το μονόωρο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, για όλες τις τάξεις του δημοτικού (ΦΕΚ 1139/Β' /28-7-2010), στη ζώνη του ολοήμερου. Ερχόμενοι στο 2016 και ενώ είχε εισαχθεί η θεατρική αγωγή στην πρωινή ζώνη του ωρολογίου προγράμματος των δημοτικών σχολείων, με το ΦΕΚ (11.5.16/αρ.φ.1324) καταργείται από την Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου και γίνεται μονόωρο για τις υπόλοιπες (Υ.Π.Ε.Θ., 2016). Σαν σημείωση, σύμφωνα με την UNESCO (2011), η επίγνωση κάθε μορφής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να αποκτηθεί από μικρή ηλικία και να διατηρηθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ανεκτικών και δυναμικών πολιτών, όπως και στην οικοδόμηση ευημερούντων και ειρηνικών κοινωνιών (UNESCO, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η θεατροπαιδαγωγική, η εκπαίδευση που έχει δημιουργηθεί μέσω της τέχνης του θεάτρου (Λενακάκης, 2008 · Λενακάκης, 2014) ή η τέχνη του δράματος, σε όλες τις εκφάνσεις της, δύναται να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο και η παιδαγωγική είναι το πρόσφορο περιβάλλον, που μπορεί να ευδοκιμήσει. Η τέχνη του δράματος είναι χώρος ελευθερίας και παράλληλα χώρος ουσιαστικής και αποτελεσματικής μάθησης. Μαθαίνει τους/τις μαθητές/-τριες να ακούν, να αφουγκράζονται τον εαυτό τους και τους άλλους/-ες και να συμμετέχουν στη διαδικασία του βιώματος μέσω της φαντασίας (Αλκηστis, 2008). Η αποδόμηση και η

επαναδιαπραγμάτευση του κοινωνικού εαυτού, όπως διευθετείται στο πλαίσιο της ομάδας, εγκαινιάζει ένα ανοιχτό πεδίο διαλόγου (Tzartzani, 2018 · Giotaki, 2015). Επιπλέον, η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τις επιστημονικές έννοιες με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνάδει με το γνωστικό τους επίπεδο. Η απόκτηση και η ανάπτυξη επιστημονικών εννοιών εξαρτάται, σαφώς, από το βαθμό αλληλεπίδρασης με τις ζωντανές και αισθητηριακές εμπειρίες που διαδραματίζονται στην τάξη (Driver, 1983· Harlen, 2000).

Η δραματική τέχνη στο σχολείο αποτελεί μια πρόκληση και αυτό διότι «αποτελεί μια πραγματικότητα μέσα στην πραγματικότητά μας, η οποία δεν περιορίζει αλλά παρέχει σχετική ασφάλεια και προστασία, δίνει το λόγο στον καθένα που τον διακατέχει η επιθυμία και η αναγκαιότητα να προβληματιστεί, να κρίνει, να προτείνει λύσεις στα θέματα που απασχολούν όλους μας και τελικά να επιδράσει στην εξέλιξή του» (Άλκηστις, 2008: 14). Το δράμα έχει, επίσης, ένα μοναδικό σύνολο απαιτήσεων και προσδοκιών, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από τις τυπικές δραστηριότητες της τάξης, κατά την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/-τριες υποδύονται χαρακτήρες βασιζόμενοι στις δικές τους προσωπικές παρατηρήσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αν και είναι μια ευπρόσδεκτη απελευθέρωση για τους/τις μαθητές/-τριες να δράσουν με διαφορετικό τρόπο, μπορεί να είναι πρόκληση για αυτούς/-ές να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στις διαφορές μεταξύ των τυπικών απαιτήσεων της τάξης και των μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων κατά την εφαρμογή του δράματος. Συνεπώς, λόγω των μοναδικών χαρακτηριστικών που διέπουν τη δραματική τέχνη, προσφέρεται η δυνατότητα για προώθηση αλλαγών στις διδακτικές πρακτικές (Rodgers, 1999 · Ross, 2017).

Ο Gardner (1989) οραματίστηκε σχολεία που προωθούν την πολλαπλή νοημοσύνη για να ενσωματώσουν την αυθεντική μάθηση. Το δράμα στην εκπαίδευση έχει σίγουρα τη δυνατότητα να παρέχει αυθεντική μάθηση, επειδή οι περισσότερες από τις νοημοσύνες αξιοποιούνται στις θεατρικές δραστηριότητες (Vila- Abadal, 2009) και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης, μιας και επιδρά στη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών (Gardner, Hager & Hillman, 2014 · Κοντογιάννη & Αστέρη, 2023). Ο Jackson (2003) τονίζει ότι το δράμα θα κατατάσσεται ως παιδαγωγικό, όταν παραθέτει ερωτήματα στους/στις μαθητές/-τριες, όταν τους/τις επιτρέπει να κοιτάζουν τον κόσμο με διαφορετική ματιά, τους θεσμούς του, τις συμβάσεις του και τη δική τους θέση μέσα σε αυτό. Η παιδαγωγική μέσω του δράματος είναι μια πολυδιάστατη ολιστική προσέγγιση στη μάθηση που βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να χρησιμοποιήσουν όλες τις

εμπειρίες και τη φαντασία τους σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουν μια πραγματική κατάσταση που στοχεύει στην αυτογνωσία (Verriour,1994 · Κοντογιάννη & Αστέρη, 2023). Έχει, επιπλέον, υποστηριχθεί ότι η παιδαγωγική μέσω του δράματος είναι μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, που είναι πιθανό να ενισχύσει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/-τριών καθώς και την ανάδειξη δεξιοτήτων αυτών, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία, μιας και ευθυγραμμίζεται με τις ιδέες του κοινωνικού εποικοδομισμού (Edmiston, 2013). Συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες μπορούν να συνδιαμορφώσουν, να ανακατασκευάσουν στην ουσία το νόημα μιας έννοιας, μιας λέξης, μέσω της διάδρασης με τους άλλους/-ες και το περιβάλλον (Vygotsky, 1978), αυτό μπορεί να το καταφέρει η διδασκαλία του δράματος. Επιπρόσθετα, η διδασκαλία του δράματος παρέχει έναν χώρο ελευθερίας, αυτοέκφρασης και ευκαιρίες για ανθρώπινη σύνδεση και μετασχηματισμό (Port, 2017), αρκεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει σε βάθος τη φύση του δράματος και τις διδακτικές μεθόδους, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί/-ές στην τάξη τους (Nurhasanah, 2022). Στον αντίποδα, έρευνες που καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η πίεση της ύλης και η ανεπαρκής εκπαίδευσή τους στο διαδικαστικό δράμα αποτελούν εμπόδια στην ομαλή ενσωμάτωσή του στην εκπαίδευση (Τριλίβα, Ξαρχή & Σπινθάκη, 2012 · Κλαδάκη, 2016 · Λενακάκης, 2013 · Νασιόπουλος, 2021).

Παρόλα αυτά, η χρήση του δράματος ως διαθεματικής, αποτελεσματικής και ολιστικής μαθησιακής στρατηγικής γίνεται όλο και πιο συχνή στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρκετές χώρες έχουν συμπεριλάβει το δράμα ως ισότιμο με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης (Clipson-Boyles, 2012 · Τσιάρας, 2016). Με την προσανατολισμένη στη διαδικασία προσέγγιση της μάθησης (Lee et al., 2015) και την κινησιοαισθητική διάσταση μέσω των παιχνιδιών (Lee et al., 2015· Rothwell, 2011), η παιδαγωγική του δράματος έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και στην ευζωία των μαθητών/-τριών (Ewing, 2010· Ewing & Saunders, 2016· Lee et al., 2015). Το δράμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μπορεί να διδαχθεί διαθεματικά και να παρέχει ευκαιρίες για ενίσχυση και βελτίωση των γνώσεων των μαθητών/-τριών πάνω σε ένα θέμα. Επίσης, βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να διερευνήσουν θέματα, γεγονότα και συνδέσεις με καταστάσεις της πραγματικής ζωής και τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους. Ένας από τους λόγους, για τους οποίους το δράμα είναι σε θέση να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών/-τριών, είναι λόγω της μοναδικής του ικανότητας να προσαρμόζεται σε πολλά διαφορετικά μαθησιακά

στυλ και έτσι να είναι σε θέση να ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/-τριες (Kalidas, 2014). Παράλληλα, υπάρχει πληθώρα θεμάτων που προσφέρονται προς επεξεργασία με θεατρικούς τρόπους και μπορούν να εφαρμοστούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντογιάννη, 2023).

Ένα επιτυχημένο εργαστήρι δραματικής τέχνης στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ή σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα στο σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές/-τριες θα μπορούν να καθοδηγηθούν και να διαχειριστούν, ώστε να αποκτήσουν όλο και μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω των παιχνιδιών ρόλων και άλλων θεατρικών τεχνικών του δράματος, σε ένα φανταστικό περιβάλλον, όπου το συναίσθημα μέσω της εμπλοκής με τον ρόλο γίνεται πραγματικό βίωμα και η μάθηση άκρως μεταδοτική (Galazka, 2011). Όταν οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να δημιουργήσουν έναν ρόλο, καλούνται να σκεφτούν πώς θα αντιδράσουν και να ενεργήσουν ως άλλοι άνθρωποι, ανατρέχοντας στα δικά τους βιώματα ή σε φανταστικές συναισθηματικές εμπειρίες του παρελθόντος (Galazka, 2016).

Σύμφωνα με τον O'Farrell (2009), οι δραστηριότητες του δράματος έχουν μία ακολουθία και μοιάζουν αρκετά με εκείνες της τελετουργίας. Οι Ewing et al. (2016) επισημαίνουν και αναλύουν στο βιβλίο τους ότι, το δράμα είναι πρωτίστως μια μορφή τέχνης, μια πρωτότυπη μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης και ένα αυτοτελές σύνολο γνώσεων. Μέσα από αυτή την αναπαράσταση, όπως τη χαρακτηρίζουν, χρησιμοποιείται το σώμα στον χρόνο και στον χώρο για να εξερευνήσει γεγονότα, χαρακτήρες, θέματα, διλήμματα, προοπτικές και απόψεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το διαδικαστικό δράμα ως σημαντικός παράγοντας της μεθοδολογίας της δραματικής τέχνης, αποτελεί μια βάση για ευκαιρίες συμπόρευσης της παιδαγωγικής και της κριτικής σκέψης, με το δράμα. Αυτό δημιουργεί τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να εμπλακούν στη μάθηση ως μια μορφή αυξημένης κοινωνικοπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, η οποία συνδυάζει το παιχνίδι και τη φαντασία με την πράξη (Port, 2017).

2.2. Το διαδικαστικό δράμα

Στο σχολείο, δύο είναι οι μορφές του θεάτρου που επικρατούν, ο παραδοσιακός τρόπος του ανεβάσματος μιας παράστασης σε σχολική γιορτή, «ας κάνουμε θέατρο» και ο σύγχρονος τρόπος «ας είμαστε εμείς το θέατρο» (Boal, 1996· Άλκηστις, 2008:17). Το

διαδικαστικό δράμα δεν ξεκινά και δεν τελειώνει με το κοινό, ούτε με τον/τη θεατρικό/-ή συγγραφέα, τον/τη σκηνοθέτη και τους/τις ηθοποιούς. Αντίθετα, βλέπει το δραματικό γεγονός ως σύνολο και διερευνά τις εμπειρίες όλων των συμμετεχόντων/-ουσών και τους ρόλους τους (Πίγκου-Ρεπούση,2016). Αυτό ενισχύεται και από τους Ewing et al. (2016), οι οποίοι επισημαίνουν ότι το συγκεκριμένο είδος δράματος διακρίνει με σαφήνεια ένα αυτοσχέδιο δραματικό γεγονός, από ένα άλλο που έχει σχεδιαστεί για να δημιουργήσει ή να καταλήξει σε μια θεατρική παράσταση. Μερικές φορές, βέβαια, μπορεί να προκύψει είτε μια επίσημη είτε μια άτυπη παράσταση από τις δραστηριότητες, αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Ούτε είναι απαραίτητο και το πλαίσιο, όπου συνήθως συμβαίνει να είναι ο χώρος μίας τάξης (Ο'Toole, 1992). Σύμφωνα και με την Πίγκου-Ρεπούση (2019β), το διαδικαστικό δράμα αντιπροσωπεύει μια εξαιρετικά δυναμική προσέγγιση του θεάτρου στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία καθίσταται ολοένα και πιο δημοφιλής στην πράξη. Αυτό συμβαίνει διότι το διαδικαστικό δράμα ανανεώνει τη θεατρική εκπαίδευση εμπλέκοντας μια ευρύτερη γνωστική και κοινωνική προοπτική. Οι Dunn & O' Toole (2002) κατά τον σχεδιασμό ενός εργαστηρίου βασισμένο στο διαδικαστικό δράμα διακρίνουν τρία στάδια, το στάδιο της εκκίνησης, το εμπειρικό στάδιο και το στάδιο του αναστοχασμού (Piazzoli, 2011 · Delikonstantinidou, 2021).

Κατά την εφαρμογή του διαδικαστικού δράματος ή εκπαιδευτικού δράματος, συναντιέται συχνά και με αυτόν τον όρο, δίνεται έμφαση τόσο στην ιστορία, η οποία θα λεχθεί και στην ανάπτυξη των χαρακτήρων, όσο και στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν ή ακόμη και στο βίωμα μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής. Συγκεκριμένα, το κείμενο, που θα λεχθεί, δύναται να αποτελέσει το ερέθισμα για να ξεκινήσει ένα μάθημα βασισμένο στο δράμα. Τα μαθήματα που χρησιμοποιούν τις τεχνικές του δράματος μπορούν να επικεντρωθούν είτε στη διαδικασία του δράματος και των δραματικών διεργασιών είτε στη διαδικασία δημιουργίας μιας παράστασης και να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/-τριες στην αισθητική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση (Dawson & Lee, 2018 · Μαστροθανάσης, Κλαδάκη & Παπαδόπουλος, 2024). Οι ιστορίες, που θα λεχθούν και θα βασίζονται στο προσωπικό βίωμα και τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών μέσα στην τάξη, σύμφωνα με την Πίγκου- Ρεπούση (2019α), δύναται να ενταχθούν και στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Hooks, 2009). Η κατανόηση δε των μηνυμάτων που φέρουν μπορεί να επιτευχθεί μέσω του διαδικαστικού δράματος (Παπαϊωάννου, Μάγος & Κοντογιάννη,2024). Εν συνεχεία, μέσα από τις θεατρικές τεχνικές, τις δραματικές συναντήσεις, την παντομίμα, τα tableaux vivants (τις παγωμένες εικόνες), τη σύνθεση του ρόλου και τον αναστοχασμό, οι

μαθητές/-τριες εισέρχονται στο μυαλό φανταστικών χαρακτήρων και κάνουν προβολή του εαυτού τους μέσα από τον ρόλο, παίρνοντας εκείνοι/-ες τις αποφάσεις για λογαριασμό του χαρακτήρα που υποδύονται. Οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο πολλές φορές ξεκινούν ή προωθούν τη δράση αυξάνοντας την ένταση και προκαλώντας τους/τις μαθητές/-τριες να ανταποκριθούν σε διλημματικές καταστάσεις με αυθεντικούς και πιστευτούς τρόπους (Wagner, 1998· Rodgers, 1999).

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης της λέξης «διαδικασία», η οποία συμπεριλαμβάνεται κατά την εφαρμογή του δράματος και είναι διάχυτη στη σύγχρονη εκπαίδευση, φαίνεται να υποδηλώνει οτιδήποτε συνεχίζει να συμβαίνει και δεν έχει ολοκληρωθεί, δεν έχει προκύψει κάποιο αποτέλεσμα. Συνεπώς, με τον όρο διαδικασία κατά την εφαρμογή του δράματος ορίζεται η «διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση των στοιχείων της δραματικής μορφής, με βάση το πλαίσιο και τους σκοπούς των συμμετεχόντων/-ουσών» (O'Toole, 1992: 2). Η Cecily O'Neill (1995) με σαφήνεια ορίζει τον σκοπό του διαδικαστικού δράματος, ο οποίος είναι να δημιουργεί έναν φανταστικό κόσμο, ένα «δραματικό αλλού» (O'Neill, 1995:xvi) που δημιουργείται από τους συμμετέχοντες καθώς ανακαλύπτουν, αναπαριστούν και εκφράζουν φανταστικούς ρόλους και ιδεατές καταστάσεις. Ο Sixsmith (2001), επιπρόσθετα, διατυπώνει έναν ενδιαφέροντα ορισμό του δράματος στην εκπαίδευση, όπου τονίζει τις έννοιες της διαδικασίας, του μέσου μάθησης, των ρόλων και της ομάδας. Το δράμα είναι μια διαδικασία, όχι ένα προϊόν, είναι ένα μέσο μάθησης, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαθεματικά και επικεντρώνεται στον αυτοσχεδιασμό. Ο/η μαθητής/-τρια, εν ολίγοις, μέσω της εμπειρίας του διαδικαστικού δράματος, αντιμετωπίζει τις ανάγκες του μέσα από τη δραματική πραγματικότητα (Emunah, 2023).

Το διαδικαστικό δράμα, μια μεθοδολογία που είχε έντονη απήχηση και, με πολλούς τρόπους, παρείχε τα θεμέλια για την παρούσα εκπαιδευτική πρακτική του δράματος (Bowell & Hear, 2013· Dillon & Way, 1981). Συνεπώς, το διαδικαστικό δράμα είναι ένα σύστημα αρχών που μπορεί να εκληφθεί ως δημιουργικό και συνεργατικό, βιωματικό και διερευνητικό ως προς την προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων και αναγκών στη μάθηση (Haseman, 1991· Heathcote, & Herbert, 1985 · Wagner, 1976 · Weltsek- Medina, 2007 · Emunah, 2015 · Λενακάκης & Κανάρη, 2023 · Κλαδάκη & Μαστροθανάσης, 2024).

Παράλληλα και σύμφωνα με τους Stinson & Freebody (2006), το διαδικαστικό δράμα είναι μια δημιουργική στρατηγική μάθησης βασισμένη σε παρουσιάσεις, η οποία περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων και το παιχνίδι ρόλων. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η διαδικασία, όλοι/-ες όσοι/-ες συμμετέχουν σ' αυτό θα

πρέπει να έχουν γνώση και βιώματα σχετικά με το θέμα που έχει επιλεγεί για διδασκαλία, ώστε να προσδώσουν μεγαλύτερη αυθεντικότητα στα παιχνίδια ρόλων και στους αυτοσχεδιασμούς (Κατσαρού et al., 2024). Οι ομάδες των μαθητών/-τριών συνεργάζονται σε ρόλο με σκοπό να εκφράσουν και να εξερευνήσουν διάφορες ιδέες. Δεν υπάρχει εξωτερικό ακροατήριο και καμία πρόθεση επικοινωνίας πέρα από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Επίσης, οι μαθητές/-τριες κατά την εξέλιξη του διαδικαστικού δράματος και την αναπαράσταση ρόλων και αυτοσχεδίων διαλόγων, μπορεί η υποκριτική τους ικανότητα να μην είναι τόσο καλή. Το μόνο που απαιτείται σε αυτή την περίπτωση είναι να απαλλαγούν από το να είναι δύσπιστοι/-ες (Ewing et al. 2016).

Το διαδικαστικό δράμα προέρχεται άμεσα από το παιδικό δραματικό παιχνίδι και το βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι δεν προορίζεται για παράσταση, αλλά για την εμπειρία ή τη διερεύνηση μιας δραματικής (φανταστικής) κατάστασης και ενός πλαισίου (Bolton, 1992· Burton, & O' Toole, 2009). Οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν σε βιωματικά παιχνίδια ρόλων, οικοδομώντας εμπιστοσύνη, που αρκεί για να αναπαραστήσουν με φυσικό τρόπο πώς θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι ίδιοι/-ες σε οποιαδήποτε κατάσταση. Σε αυτό προστίθεται και ένα σύνολο τεχνικών αποστασιοποίησης και διερεύνησης, που προέρχονται κυρίως από θεατρικές πρόβες, παραστάσεις και παιχνίδια, οι οποίες, συνήθως, ονομάζονται συμβάσεις (O' Toole, 1992 · O' Neill, 1995· Burton, & O' Toole, 2009· Τσιάρας, 2016 · Φελεκίδου & Λενακάκης, 2022). Το διαδικαστικό δράμα απελευθερώνει τους/τις μαθητές/-τριες από τις νόρμες της καθημερινής ζωής και τους/τις οδηγεί σε έναν τόπο, όπου η πραγματικότητα μπορεί να αποσυναρμολογηθεί και να συναρμολογηθεί εκ νέου σε ένα ασφαλές περιβάλλον, ώστε να δημιουργηθεί η επίγνωση των πραγμάτων που επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους (Mavroudis & Kondoyianni, 2020). Οι θεατρικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός, υιοθετούνται στο διαδικαστικό δράμα και χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ενίσχυσης διαφόρων δεξιοτήτων σε μαθητές/-τριες (Τσιάρας, 2016) και συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση διαφόρων ζητημάτων που διερευνώνται (Burton, & O' Toole, 2009). Οι θεατρικές τεχνικές λόγω της παιγνιώδους φύσης τους έχουν ποικίλα γνωστικά οφέλη που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου, την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, δεξιότητες κριτικής σκέψης (Lenakakis, Howard & Felekidou, 2018).

Το διαδικαστικό δράμα, σύμφωνα με την Dunn (2016), είναι μια ιδιαίτερα ελκυστική συμμετοχική μορφή διδασκαλίας, που είναι ικανή να δημιουργήσει πλούσιες

ευκαιρίες για μάθηση. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι οι δραματικές εμπειρίες βασίζονται σε προφάσεις, που είναι αισθητικά εμπλουτισμένες και από το ότι η ίδια η δράση δομείται και διευκολύνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνά της, ενώ πολλοί/-ές εκπαιδευτικοί Θεατρικής Αγωγής κάνουν χρήση των στρατηγικών που σχετίζονται με το διαδικαστικό δράμα, πολύ λιγότεροι/-ες προσφέρουν στους/στις μαθητές/-τριές τους ευκαιρίες να εμπλακούν στις συνεκτικές και διαδοχικές εμπειρίες που απαιτεί αυτή η δράση. Συμπληρωματικά, το διαδικαστικό δράμα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό τόσο από την ομάδα των ατόμων που συμμετέχουν, όσο και από τις εξωτερικές συνθήκες στις οποίες έχουν ελάχιστο έλεγχο, και γι' αυτό τον λόγο θα πρέπει οι συμμετέχοντες/-ουσες, συνεχώς, να επαναδιαπραγματεύονται τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν και να εκδηλώσουν τα βασικά στοιχεία της δραματικής μορφής (O'Toole, 1992).

Στην παιδαγωγική του διαδικαστικού δράματος, ο/η δάσκαλος/-α ενθαρρύνει τη φαντασία και θέτει στη διάθεση των μαθητών/-τριών ένα εύρος μαθησιακών δυνατοτήτων (Barnes, Johnson & Nef, 2010) και την ευκαιρία να κατανοήσουν τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, αλλά κυρίως τα συναισθήματά τους μέσω της παρατήρησης, της ενεργητικής ακρόασης, και της ενσυναίσθησης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο υπόδυσης ενός ρόλου κατά την εφαρμογή του (Galazka, 2016 · Mavroudis & Kondoyianni, 2020). Η διαδικασία, θα λέγαμε, από τη δραματική δημιουργία που προσφέρεται προς την προσωπική πραγματικότητα και αντίστροφα, αναδύει ανεκμετάλλευτες εκδηλώσεις του εαυτού, ενώ παράλληλα βοηθάει στην απόκτηση ευελιξίας, κατανόησης και κριτικής ικανότητας (Κοντογιάννη, 2012).

2.3. Ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του διαδικαστικού δράματος

Η τέχνη, ως ύψιστος φορέας διαλόγου, σε όλες τις εκφάνσεις της, αποτελεί βασικό συστατικό της σύγχρονης, ολοκληρωμένης παιδαγωγικής, για την πλήρη ανάπτυξη του ατόμου. Σήμερα, οι δεξιότητες, οι αξίες και οι συμπεριφορές που προάγονται από την καλλιτεχνική εκπαίδευση είναι πιο σημαντικές από ποτέ. Αυτές οι ικανότητες, μεταξύ άλλων, καλλιεργούν την καινοτομία και τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης (UNESCO, 2011). Όλες οι δεξιότητες καλλιεργούνται εντός πλαισίου της τέχνης, δηλαδή καλλιεργούνται μαζί με τη στοχαστική επεξεργασία των πολιτισμικών οριζουσών, δηλαδή στάσεων, πεποιθήσεων, νοοτροπίας, αντιλήψεων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2022

· Αστέρη, 2023). Η εκπαίδευση θα πρέπει να εξασφαλίζει το τρίτο σημείο- κλειδί της μεταμορφωτικής τριάδας, την κριτική ικανότητα. Η κριτική ικανότητα είναι αυτή που επιτυγχάνει τη μετάβαση από την προσωπική μεταμόρφωση στις κοινωνικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες έπονται της προσωπικής ενδυνάμωσης (Mavrokordatos, 2006 · Άλκηστις, 2008).

Επιπρόσθετα, η κριτική σκέψη είναι μια ικανότητα που απαιτεί σχετικές γνώσεις και μπορεί να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα που εφαρμόζονται στον πραγματικό κόσμο (James, Hartzler & Chen, 2016 · Wahyuni et al., 2020). Για τους Gojkon, Stojanovic & Rajic (2015), η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στους/στις μαθητές/-τριες είναι το ίδιο με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους κατά τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τα ευρήματα της έρευνα των O'Reilly, Devitt, & Hayes (2022), όπου εντοπίζουν είκοσι πέντε μελέτες που έχουν γίνει στα μικρά παιδιά γύρω από τις παραμέτρους που ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, υποδεικνύεται ότι αποτελεσματικοί παράγοντες στην ανάδειξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης είναι οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών διαλόγου και ερωτήσεων, η χρήση της σκεπτόμενης γλώσσας και οι προσεγγίσεις που βασίζονται σε ιστορίες με πλοκή και διλημματικές καταστάσεις, ενέργειες που συμπεριλαμβάνονται στα εργαστήρια που είναι βασισμένα στο διαδικαστικό δράμα.

Η φύση του διαδικαστικού δράματος παρέχει τα μέσα με τα οποία οι μαθητές/-τριες μπορούν να μάθουν για το δράμα αλλά και μέσω του δράματος για άλλα πράγματα, επειδή είναι τόσο μια μορφή τέχνης όσο και μια παιδαγωγική διαδικασία (Bowell & Hear, 2017). Για τον Doyle (1993: 78), έναν από τους πρώτους που εξέτασε τη διασύνδεση μεταξύ διαδικαστικού δράματος και κριτικής σκέψης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το δράμα μπορεί να οδηγήσει σε κριτική συνείδηση με το να «κρατάει εικόνες της ζωής που αμφισβητούν και αντιβαίνουν στην υπάρχουσα πραγματικότητα». Ο Neelands (2004/ 2007) υποστηρίζει, επίσης, ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών γύρω από την κριτική ευσυνειδησία θα πρέπει να είναι στόχος της διαδικαστικού δράματος. Υποστηρίζει, επίσης, τη «δραματοποίηση ανθρώπινων εμπειριών προκειμένου να αμφισβητηθεί η φυλή, το φύλο, και η ταξική καταπίεση στην κοινωνία» (O'Connor, 2010: 75).

Η εμπειρία της τάξη μας έχει διδάξει ότι οι μικροί/-ές μαθητές/-τριες λόγω του ότι έχουν λίγες εμπειρίες ή περιορισμένες προηγούμενες γνώσεις καθιστά δύσκολο το γεγονός να κατανοήσουν τις νέες πληροφορίες. Ο τρόπος σύμφωνα με τους Barnes, Johnson & Nef (2010) είναι να εμπλέξουν οι μαθητές/-τριες αυτές τις πληροφορίες και

να τις παρουσιάσουν μέσω του διαδικαστικού δράματος στα πλαίσια της καθημερινότητά τους. Τότε μόνο, θα υπάρχει πιθανότητα να αναπτύξουν νέες στάσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες μέσω του διαδικαστικού δράματος κατανοούν τον φανταστικό κόσμο μέσα από τις ίδιες διεργασίες νοήματος που χρησιμοποιούν στην καθημερινή ζωή. Ερμηνεύουν, δηλαδή, τη γλώσσα του σώματος και τις ιδιότητες της φωνής, κατανοούν τα συναισθήματα, παρατηρούν και διερευνούν τον άλλον/-η, ανταποκρίνονται σε αυτό που νομίζουν ότι θέλουν οι άλλοι άνθρωποι, χρησιμοποιούν την επαγωγή και την αφαίρεση στη σκέψη για να λύσουν προβλήματα, χειρίζονται σύμβολα και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες αξίες για να πάρουν μια απόφαση, χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη για να επιλέξουν μεταξύ εναλλακτικών ενεργειών και να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτής της επιλογής (Ewing et al., 2016).

Το διαδικαστικό δράμα δίνει, επίσης, την ευκαιρία για τη μοντελοποίηση εποικοδομητικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων - μοντελοποίηση σχέσεων φροντίδας και στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων. Η παρατήρηση ή η αναπαράσταση χαρακτήρων που συμπεριφέρονται με συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/-τριες νέους τρόπους να ενεργούν και να μιλούν σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, να παρατηρούν και να δοκιμάζουν ποιες μπορεί να είναι οι θετικές επιπτώσεις σε αυτούς/-ές και στους/στις άλλους/-ες, αν αντιδράσουν με διαφορετικούς τρόπους (Galazka, 2016).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, οι μαθητές/-τριες εργάζονται, συνήθως, σε ζεύγη ή ομάδες. Αυτό τους/τις μαθαίνει να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, να ακούν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-η, να αξιολογούν τις δικές τους προτάσεις και αυτές των συμμαθητών/-τριών τους (Galazka, 2012). Κατά τη διαδικασία των παιχνιδιών προσποίησης αναπτύσσεται η φαντασία των μαθητών/-τριών κατακτώντας την έννοια της μάθησης. Αυτό αποδεικνύει ότι τα παιχνίδια ρόλων ανήκουν στο επίπεδο των παιχνιδιών προσομοίωσης, όπου στην πυραμίδα μάθησης η ικανότητα μνήμης είναι 90% (Huda, 2016). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Tufnell & Crickmay (1990), ο αυτοσχεδιασμός μέσα από τα παιχνίδια ρόλων είναι ένας τρόπος για να μετατοπίσουν οι μαθητές/-τριες τα όρια, μέσα στα οποία βιώνουν τον κόσμο. Όταν ο αυτοσχεδιασμός αποκωδικοποιηθεί εμφανίζεται και το στοιχείο της κριτικής σκέψης (Mavrokordatos, 2006). Το διαδικαστικό δράμα είναι βασικά ένα δράμα για όλη την ομάδα, αυτοσχεδιαστικό στη φύση του, στο οποίο οι μαθητές/-τριες λειτουργούν ως συνδημιουργοί της δραματικής εμπειρίας καθώς και ως κοινό για τη δικιά τους δράση (Bowell & Hear, 2017).

Όταν οι μαθητές/-τριες δουλεύουν σε έναν φανταστικό κόσμο μπορούν να βιώσουν αυτήν τη διπλή επίγνωση, η οποία περιγράφεται από τον Bolton (1979: 53) ως «μια αίσθηση του συμβαίνει σε μένα και το κάνω να συμβεί». Αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς, που απαιτούν την ικανότητα οι μαθητές/-τριες να παρατηρούν και να ακούν προσεκτικά τους άλλους/-ες (Cash, 2022). Οι μαθητές/-τριες αρχίζουν να αναπτύσσουν αφηρημένες δεξιότητες σκέψης μέσω του παιχνιδιού προσποίησης. Στα παιδικά χρόνια, η ικανότητα των μαθητών/-τριών να προσποιούνται λαμβάνεται ως υψηλό επίπεδο αφαίρεσης. Χρησιμοποιούν με φαντασία ένα απλό αντικείμενο για να αναπαραστήσουν κάτι, και προσπαθούν σε μια ποικιλία συμβολικών ρόλων. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες μαθαίνουν να παρατηρούν, να εξερευνούν τον ρόλο κάποιου άλλου προσώπου, το περιβάλλον, το πλαίσιο και να παίρνουν αποφάσεις αναπαράστασης του ρόλου με τη μίμηση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Η κριτική σκέψη είναι η σκέψη που εστιάζει στη λογική και την κατανόηση για την επίλυση προβλημάτων και καλλιεργείται μέσω τεχνικών (Bailin et al., 1999). Το διαδικαστικό δράμα επιτρέπει, στους/στις μαθητές/-τριες να προσεγγίσουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές προοπτικές ανάλογα με τον ρόλο που τους/τις έχει ανατεθεί. Έτσι, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να γίνουν καλύτεροι λύτες προβλημάτων. Η ομαδική συνεργασία τους βοηθά να καθορίζουν τα οφέλη, τις συνέπειες και τις αρχές του συμβιβασμού σε μια περίπτωση (“Drama Promotes Critical Thinking”, 2016).

Η εκπαιδευτική αξία του διαδικαστικού δράματος είναι ότι το δράμα περιλαμβάνει κριτική σκέψη και ότι η κριτική σκέψη μπορεί να προαχθεί από τις τεχνικές του δράματος (Bailin, 1998). Το διαδικαστικό δράμα προάγει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, διότι οι μαθητές/-τριες υποδύονται ρόλους, αναλύουν και κατανοούν τις απόψεις των άλλων, μέσα από τους ρόλους και την οξύνουν προσεγγίζοντας κοινές καταστάσεις από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Ένα εργαστήριο βασισμένο στο διαδικαστικό δράμα επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να διοχετεύσουν την επιπλέον ενέργεια που έχουν και τον ενθουσιασμό τους σε ένα δομημένο περιβάλλον που θα τους/τις επιτρέψει να είναι δημιουργικοί/-ές σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Μέσω αυτού χτίζουν την αυτοπεποίθησή τους και ξεπερνώντας τους φόβους τους νιώθουν ότι μπορούν να καταφέρουν οτιδήποτε βάλουν σκοπό να κάνουν (“Drama Promotes Critical Thinking”, 2016).

Συμπερασματικά, η συνειδητοποίηση, η οπτικοποίηση και η συμβολική παρουσίαση, που συμβαίνει κατά τη διάρκεια του διαδικαστικού δράματος, σύμφωνα με τον Λενακάκη (2015), συμβαίνει σε ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου ο/η μαθητής/-τρια μπορεί

ελεύθερα να εκφράσει τη γνώμη του/της και να δράσει, ώστε να επιλυθεί ένα πρόβλημα και να ενισχυθεί η κριτική ικανότητα.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κεφάλαιο 1^ο

1.1.Ερευνητική διαδικασία

Η εφαρμογή της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, η οποία συνδυάζει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και τις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος σε μαθητές 8 έως 10 ετών χρησιμοποιώντας την πολυμεθοδική προσέγγιση (Bell, 2010 · Ghanad, 2023) και τη διπλή μεθοδολογία για την εξαγωγή ποσοτικών αποτελεσμάτων, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, θεωρείται πρωτότυπη, διότι όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική αποδελτίωση δεν έχει υλοποιηθεί παρόμοια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, σε έρευνες που αφορούν θέματα εκπαίδευσης. Αναλυτικά, η μεθοδολογική στρατηγική, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε τρία στάδια, στο προπαρασκευαστικό στάδιο, στο στάδιο της κυρίως έρευνας και ολοκληρώθηκε με το στάδιο της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και της καταγραφής των συμπερασμάτων (Elo & Kyngäs, 2008).

Στο πρώτο στάδιο, στο προπαρασκευαστικό στάδιο της έρευνας σχεδιάστηκε λεπτομερώς η στρατηγική που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε αναζήτηση της βιβλιογραφίας που αφορούσε το διαδικαστικό δράμα, την κριτική σκέψη και τις δεξιότητές της και αποδελτιώθηκε το υλικό. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν διεξοδικά οι μεθοδολογίες που επρόκειτο να ακολουθηθούν και επιλέχθηκαν οι καταλληλότερες. Καθορίστηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές, που ήταν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, συγκεκριμένα, η δεξιότητα της παρατήρησης, της αφαιρετικής δεξιότητας, της επαγωγικής δεξιότητας, της δεξιότητας του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, της δεξιότητας του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία θα επηρεάσει τις εξαρτημένες μεταβλητές, ορίστηκε το διαδικαστικό δράμα. Επιπλέον, προσδιορίστηκαν και τα ερευνητικά εργαλεία που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν προς διευκόλυνση της έρευνας, ώστε τα αποτελέσματα της να αποτυπωθούν τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά δεδομένα. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν ως καταλληλότερα για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/-τριες των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου, που θα μετρούσε αν καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο για τους/τις εκπαιδευτικούς, στον οποίον την τάξη επρόκειτο να πραγματοποιηθούν τα

παρεμβατικά εργαστήρια, ώστε να βοηθήσει στη μοριοδότηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών, για να ιεραρχηθεί σε πρώτο επίπεδο ποια δεξιότητα είναι πιο σημαντική, από τις πέντε, που επρόκειτο να διερευνηθούν, και σε δεύτερο επίπεδο ποια ερώτηση της κάθε δεξιότητας είναι η πιο σημαντική, ανάλογα με τις απόψεις που θα εξέφραζαν οι εκπαιδευτικοί. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν τα ερευνητικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης, το ερευνητικό ημερολόγιο, όπου θα κατέγραφε τα εργαστήρια και τις συμπεριφορές και αντιδράσεις των μαθητών η ερευνήτρια, ο κριτικός φίλος, οι ομάδες εστίασης (focus groups), οι αφηγήσεις ιστοριών, οι τεχνικές του διαδικαστικού δράματος και άλλες, που αξιοποιούν διάφορες μορφές τέχνης (Magos, 2018).

Επομένως, σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες, ικανοποιώντας το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο της ηλικιακής ομάδας του δείγματος, καθώς και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στηρίχθηκε στη φιλοσοφία του ερωτηματολογίου του Ennis (1993), καθώς και στη θεωρία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του Starkey (2010). Το ως άνω ερωτηματολόγιο περιείχε 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου με προκαθορισμένες τέσσερις απαντήσεις από την ερευνήτρια, σε μορφή α. β. γ. και δ., όπου οι μαθητές/-τριες, έπρεπε κάθε φορά να επιλέξουν τη μία καθορισμένη σωστή απάντηση. Έπειτα, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, το οποίο θα δινόταν με το πέρας των εργαστηρίων της κυρίως έρευνας. Μελετήθηκαν διεξοδικά η φιλοσοφία και οι τεχνικές του διαδικαστικού δράματος, όπως και οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης και ακολούθως, σχεδιάστηκαν δεκαπέντε στοχευμένες παρεμβάσεις. Τα δεκαπέντε παρεμβατικά εργαστήρια έπρεπε να ικανοποιούν το αναπτυξιακό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο της ηλικιακής ομάδα, που είχε αποφασιστεί να συμπεριληφθεί στο δείγμα και να έχουν στόχο την καλλιέργεια των πέντε δεξιοτήτων.

Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες λειτουργικότητας 6/θέσεων και άνω των Νομών Αργολίδας και Ιωαννίνων, οι οποίες μπήκαν σε κλήρωση για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Συνεπώς, καθορίστηκαν τα δέκα σχολεία του Νομού Αργολίδας και τα επτά του Νομού Ιωαννίνων με τυχαία δειγματοληψία. Το δείγμα ορίστηκε να είναι μαθητές/-τριες της Γ΄ Τάξης και Δ΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου, μιας και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής περιορίστηκε μέχρι τη Δ΄ Τάξη. Τα

απαραίτητα έγγραφα συμπληρώθηκαν και εστάλησαν στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως και στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και ακολούθως η έγκριση προωθήθηκε στους δύο Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών, με την υποχρέωση να ενημερώσουν τους/τις Διευθυντές/-ριες των σχολικών μονάδων. Η ερευνήτρια, μετέπειτα, ήρθε σε επαφή είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικώς με τους/τις διευθυντές/-ριες των σχολικών μονάδων και καθορίστηκαν οι συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων και τους/τις θεατρολόγους που θα συμμετείχαν στην έρευνα, για ενημέρωση και εκπαίδευση. Η εκπαίδευσή τους πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στην πρώτη φάση οι συναντήσεις έγιναν το ίδιο διάστημα, είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά, όπου δεν ήταν εφικτή η φυσική παρουσία, και πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια για να αναλυθεί το πλαίσιο της έρευνας. Στη δεύτερη φάση υπήρξε συνάντηση, στα μέσα περίπου των παρεμβάσεων, για να ειπωθούν παρατηρήσεις και να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Στην τρίτη και τελευταία φάση έγινε η τελική αξιολόγηση του προγράμματος μέσα από μια διαλεκτική συζήτηση. Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, ανεξάρτητα από τις τρεις καθορισμένες συναντήσεις, υπήρξαν συνεχείς διαδικτυακές συναντήσεις σε μικρότερες ομάδες, για να είναι ενήμερη για το οτιδήποτε η ερευνήτρια. Το επόμενο διάστημα ενημερώθηκαν τόσο οι μαθητές/-τριες όσο και οι γονείς και κηδεμόνες με γραπτή συγκατάθεση. Καθορίστηκαν τα τμήματα και ο αριθμός τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Επομένως, εκατόν πενήντα τέσσερις (154) μαθητές/-τριες συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και εκατόν εξήντα (160) μαθητές/-τριες στην ομάδα ελέγχου και των δύο νομών. Τέλος, ελέγχθηκαν οι χώροι όπου επρόκειτο να υλοποιηθούν τα παρεμβατικά εργαστήρια. Ορισμένα σχολεία είχαν ξεχωριστό χώρο για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, επομένως, ήταν πιο εύκολο για εμάς να υλοποιηθούν τα παρεμβατικά εργαστήρια και αρκετά που δεν παρείχαν, συνεπώς, υλοποιήθηκαν στις τάξεις διδασκαλίας. Τα παρεμβατικά εργαστήρια αποφασίστηκε να γίνονται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και να διαρκούν 45' με 50' λεπτά, μία φορά την εβδομάδα. Στα περισσότερα ωρολόγια προγράμματα των σχολικών μονάδων υπήρχε συνεχόμενο δίωρο για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, το οποίο θεωρήθηκε αρκετά βολικό ως προς την ολοκλήρωση των εργαστηρίων.

Στο προπαρασκευαστικό στάδιο της παρούσας έρευνας, επίσης, υλοποιήθηκε και μία πιλοτική έρευνα σε περιορισμένο δείγμα για την αποφυγή λαθών και τον εντοπισμό ασαφειών (Λιώλη, 2014). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν εκατόν εβδομήντα έξι (176)

μαθητές/-τριες από τους δύο νομούς. Συγκεκριμένα, ογδόντα οχτώ (88) μαθητές/-τριες συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και ογδόντα οχτώ (88) μαθητές/-τριες στην ομάδα ελέγχου. Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι η πιλοτική έρευνα υλοποιήθηκε σε τάξεις όπου δεν χρησιμοποιήθηκαν μετέπειτα στην κυρίως έρευνα. Στόχος της πιλοτικής έρευνας, όπως και θα αναλυθεί παρακάτω, ήταν η αξιολόγηση τόσο του ερευνητικού εργαλείου όσο και της διδακτικής μεθοδολογίας που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί και στο στάδιο της κυρίως έρευνας, προς την κατεύθυνση έγκυρων συμπερασμάτων. Επίσης, ελέγχθηκε η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και υπολογίστηκε η μέση τυπική απόκλιση της διαφοράς των τιμών των μεταβλητών σε δυο διαδοχικές μετρήσεις, η τιμή του τυπικού σφάλματος, καθώς και το διάστημα εμπιστοσύνης (Τρικαλινός, 2014).

Αφού καταγράφηκαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της πιλοτικής έρευνας και διορθώθηκε τόσο η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου όσο και τα δεκαπέντε παρεμβατικά εργαστήρια, ξεκίνησε η υλοποίηση της κυρίως έρευνας.

Κατά το δεύτερο στάδιο, της κυρίως έρευνας συμμετείχαν, όπως προαναφέρθηκε, τριακόσιοι δεκατέσσερις (314) μαθητές/-τριες, όπου εκατόν πενήντα τέσσερις (154) μαθητές/-τριες αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και εκατόν εξήντα (160), την ομάδα ελέγχου, ηλικίας 8- 10 ετών, των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου και από τους δύο νομούς. Έπειτα, δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες, χρονομετρήθηκε στα 45' λεπτά και ξεκίνησαν τα παρεμβατικά εργαστήρια μόνο στην πειραματική ομάδα, μία φορά την εβδομάδα, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Οι μαθητές/-τριες της ομάδα ελέγχου συνέχισαν κανονικά τα μαθήματά τους όπως προέβλεπε το ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε σχολείου. Μετά το πέρας των εργαστηρίων, δόθηκε και στους τριακόσιους δεκατέσσερις (314) μαθητές/-τριες το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί και στην αρχή. Συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια τόσο τα αρχικά όσο και τα τελικά για μετρηθούν και στις δύο στιγμές στο τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, δόθηκε σε δέκα εκπαιδευτικούς, όπως είχε προβλεφθεί, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Συγκεντρώθηκαν τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα από τα οποία θα εξάγονταν και θα κοινοποιούνταν τα αποτελέσματα, όπως και θα καταγράφονταν τα συμπεράσματα κατά το τρίτο και τελευταίο στάδιο της έρευνας.

Στο τελευταίο στάδιο της παρούσας μελέτης, στο στάδιο της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων, η ερευνήτρια αποδελτίωσε, αρχικά, τα ποσοτικά δεδομένα και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποίησε το στατιστικό πρόγραμμα R των Ihaka & Gentleman (1996). Η R είναι μια γλώσσα προγραμματισμού και ένα περιβάλλον

προγραμματισμού, που παρέχει στον/στην χρήστη/-ρια τη δυνατότητα να κάνει υπολογιστική στατιστικής φύσεως, γραφήματα και, επιπλέον, παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία προκειμένου να υλοποιηθεί μια στατιστική ανάλυση. Είναι GNU λογισμικό, δηλαδή διανέμεται δωρεάν, όπου ο/η καθένας/καθεμιά μπορεί να κάνει βελτιώσεις στον πηγαίο κώδικα της R και να τις δημοσιεύει. Η ακρίβεια των μετρήσεων της R, το γεγονός ότι έχει δυνατότητα συνεργασίας με άλλες γλώσσες προγραμματισμού και δυνατότητα αλληλοεπίδρασης με πολλές άλλες πηγές, βάσεις δεδομένων και στατιστικά προγράμματα, καθώς και η εύκολη πρόσβαση θεωρήθηκαν ιδανικά για τη χρησιμοποίηση του ως άνω φιλικού προγραμματιστικού περιβάλλοντος για την ερευνήτρια.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η αποδελτίωση των ποιοτικών δεδομένων και ακολούθως η τριγωνοποίηση, που ενσωμάτωσε όλα τα ευρήματα. Καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως και τα συμπεράσματα της ερευνήτριας.

1.2. Ερευνητικός σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η δήλωση του σκοπού μιας έρευνας, είτε αυτή είναι ποσοτική είτε είναι ποιοτική, καταδεικνύει τη γενική κατεύθυνση, το σημείο, δηλαδή, εστίασης της μελέτης (Creswell, 2008). Σύμφωνα με τον Babbie (2012), η διερεύνηση, η περιγραφή και η ερμηνεία, είναι οι συνηθέστεροι χρησιμοποιούμενοι σκοποί μίας μελέτης. Κατά τη διερευνητική προσέγγιση ο/η ερευνητής/-τρια μελετά ένα νέο αντικείμενο, κατά την περιγραφική, εστιάζει στην παρατήρηση και κατά την ερμηνευτική προσέγγιση αναζητά τα αίτια των αποτελεσμάτων (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Ο σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να μελετηθεί και να ενισχυθεί η κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών. Για τον λόγο αυτόν σχεδιάστηκε μία πρωτότυπη έρευνα κατάλληλη για το επίπεδο και την κουλτούρα των μαθητών/-τριών δέκα δημοτικών σχολείων του Νομού Αργολίδος και επτά του Νομού Ιωαννίνων βασισμένη στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος.

Για την ικανοποίηση του παραπάνω ερευνητικού σκοπού, τέθηκαν σε ισχύ οι παρακάτω ερευνητικοί στόχοι. Να αναζητηθεί βιβλιογραφία σχετικά με την κριτική σκέψη, τις δεξιότητές της, το διαδικαστικό δράμα και η εφαρμογή του, το επίπεδο ανάπτυξης της ηλικιακής ομάδας των μαθητών/-τριών, που επιλέχθηκε και σχετικές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί. Να επιλεγούν, για το καλύτερο ερευνητικό αποτέλεσμα, και να μελετηθούν διεξοδικά οι πέντε από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Συγκεκριμένα, να διερευνηθούν η παρατηρητικότητα των μαθητών/-τριών, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, η επαγωγική και αφαιρετική δεξιότητα και ο εντοπισμός και η λύση του προβλήματος. Στη συνέχεια, να ερευνηθεί το επίπεδο της προϋπάρχουσας κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών πριν την εφαρμογή του βιωματικού προγράμματος, κατά τη διάρκειά του και μετά το πέρας. Επίσης, να ζητηθούν και να μελετηθούν επισταμένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια δεξιότητα της κριτικής σκέψης θεωρείται πιο σημαντική σε σχέση με μία άλλη, αναλογικά με το επίπεδο ανάπτυξης και κουλτούρας των Ελλήνων/-ίδων μαθητών/-τριών. Τέλος, όλα τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα να καταγραφούν και να συγκριθούν, ώστε να γίνει η αποτίμηση αυτών.

1.3.Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Κατά τους Υφαντόπουλο και Νικολαΐδου (2008) τα πέντε θεμελιώδη ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν σε μία μελέτη, σύμφωνα με τον Punch (1998), είναι ότι οι ερευνητικές υποθέσεις που θα τεθούν, θα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια, επιπλέον, όσο πιο συγκεκριμένα είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διατυπωθούν, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η αναζήτηση των λύσεων. Επίσης, στα ερωτήματα ο/η ερευνητής/-τρια θα πρέπει να αναζητά την απάντηση, η οποία δύναται να προέλθει από την ανάλυση των δεδομένων. Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ερωτήματα θα πρέπει να διατυπώνονται σε μια εννοιολογική αλληλουχία και τέλος να συμβάλλουν στην εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης.

Στην παρούσα διατριβή, το κύριο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε εξαρχής ήταν κατά πόσο και πώς η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα μπορούσε να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών;

Για να ικανοποιηθεί το βασικό μας ερώτημα, ελέγξαμε τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης που θα μπορούσαν να ενισχυθούν από το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο ήταν βιωματικό και βασίστηκε στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Κατά πόσο και πώς η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα ενίσχυε την παρατηρητικότητα των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών;

Κατά πόσο και πώς η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα ενίσχυε τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών;

Κατά πόσο και πώς η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα ενίσχυε την αφαιρετική δεξιότητα των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών;

Κατά πόσο και πώς η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα ενίσχυε την επαγωγική δεξιότητα των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών;

Κατά πόσο και πώς η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα ενίσχυε τον εντοπισμό και τη λύση ενός προβλήματος, των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου, ηλικίας 8 έως 10 ετών;

Για να απαντηθούν τα ως άνω ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκε η κύρια ερευνητική υπόθεση, η προτεινόμενη, δηλαδή, ερμηνεία των γεγονότων, που ήταν προς παρατήρηση (Manstead, & Semin, 2007). Σύμφωνα με τον Creswell (2008), η υπόθεση που διατυπώνει ο/η ερευνητής/-τρια είναι στην ουσία μία πρόβλεψη ή εικασία σχετικά με το αποτέλεσμα της σχέσης που μελετά. Έτσι, στην παρούσα διατριβή, η κύρια ερευνητική υπόθεση, που διατυπώθηκε ήταν ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, όπως τη δεξιότητα της παρατήρησης, τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, την επαγωγική, την αφαιρετική δεξιότητα, τον εντοπισμό και τη λύση του προβλήματος, των μαθητών/-τριών των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, ως κριτήριο σύγκρισης για να ελεγχθεί η εναλλακτική μας υπόθεση, διατυπώνεται η μηδενική υπόθεση της έρευνας, που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Bevans, 2023) και συγκεκριμένα δεχόμαστε ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος δεν θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, όπως τη δεξιότητα της παρατήρησης, τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, την επαγωγική, την αφαιρετική δεξιότητα, τον εντοπισμό και τη λύση του προβλήματος, των μαθητών/-τριών των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω, όσο περισσότερο οι ενδείξεις που θα προέκυπταν από την ερευνητική διαδικασία, θα ήταν συνεπείς με την κύρια ερευνητική μας υπόθεση, τόσο περισσότερο θα αυξανόταν η εμπιστοσύνη και η εγκυρότητα στην κύρια υπόθεση (Manstead, & Semin, 2007).

1.4. Μεθοδολογία

Οι Saiz & Rivas (2010) επισημαίνουν ότι, για να υπάρξει σωστή αξιολόγηση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης θα πρέπει να αποσαφηνιστεί το εννοιολογικό πλαίσιο και να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία έρευνας που θα δώσει και τις επιθυμητές απαντήσεις. Όπως γίνεται σαφές, υπάρχουν διάφορα ερευνητικά εργαλεία που στοχεύουν στην αξιολόγηση της κριτικής σκέψης, με διαφορετικούς κάθε φορά σκοπούς, μορφές και πλαίσια (Ku, 2009), καθώς και διάφορες παραλλαγές των διαδικασιών και των μεθόδων που μπορεί να υιοθετηθούν (Ledyard, 1994).

Το σημαντικό μεθοδολογικό ζήτημα, που ανακύπτει, είναι η δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο, αυτή η διαδικασία θα καθίσταται δυνατή. Οι τρεις προσεγγίσεις που επιλέγονται από τους/τις ερευνητές/-τριες, για τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η ποσοτική, η ποιοτική και η μικτή μέθοδος. Οι ερευνητές/-τριες, συνήθως, επιλέγουν την ποσοτική προσέγγιση για να απαντήσουν σε ερευνητικά ερωτήματα που απαιτούν αριθμητικά δεδομένα, την ποιοτική προσέγγιση για ερευνητικά ερωτήματα που απαιτούν δεδομένα κειμένου, και τη μικτή προσέγγιση για ερευνητικά ερωτήματα που απαιτούν τόσο αριθμητικά όσο και κειμενικά δεδομένα (Williams, 2007). Ο Creswell (2002) σημείωσε ότι η ποσοτική έρευνα είναι η διαδικασία συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και συγγραφής των αποτελεσμάτων μιας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, τόνισε ότι η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, ώστε οι πληροφορίες να μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να υποβληθούν, μετέπειτα, σε στατιστική επεξεργασία προκειμένου να υποστηριχθούν ή να αντικρουστούν «εναλλακτικοί ισχυρισμοί γνώσης» (Creswell, 2003: 153), ενώ η ποιοτική έρευνα είναι η προσέγγιση της συλλογής δεδομένων, της ανάλυσης και της συγγραφής εκθέσεων. Παράλληλα, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε ένα κοινό πλαίσιο έρευνας θεωρείται αξιόπιστος, καθώς δύναται να αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών και ποσοτικών μελετών. Η έρευνα, επομένως, των μικτών μεθόδων μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσέγγιση που αξιοποιεί τα θετικά και τις προοπτικές κάθε μεθόδου, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη και τη σπουδαιότητα του φυσικού κόσμου, τη σημασία της πραγματικότητας και της ανθρώπινης εμπειρίας (Johnson & Onuegbuzie, 2004). Η εφαρμογή, ακολούθως, των μικτών μεθόδων θεωρείται κατάλληλη, καθώς μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα (Onuegbuzie & Leech, 2005 · Τζιαφέρη, 2014). Ωστόσο, κατά την ενσωμάτωση ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων ανακύπτει η ανάγκη ύπαρξης ενός

αυστηρού πλαισίου για τον σχεδιασμό και την ερμηνεία των δεδομένων (Östlund et al., 2011).

Εστιάζοντας στις πειραματικές μεθόδους, παρατηρούμε ότι υιοθετούνται όλο και περισσότερο, σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες και αποτελούν εδώ και πολύ καιρό μέρος της μεθοδολογικής εργαλειοθήκης των κοινωνικών επιστημόνων (Druckman et al., 2006· Thye, 2014· Mize & Manago, 2022). Τα πειράματα είναι ένα ισχυρό μεθοδολογικό εργαλείο για τον έλεγχο των υποθέσεων και την απόδειξη της σχέσης μεταξύ αιτίου και αιτιατού (Mutz, 2011· Webster & Sell, 2007). Τα βασικά χαρακτηριστικά που ορίζουν ένα πείραμα είναι ο καθορισμός της ανεξάρτητης μεταβλητής και η τυχαία ανάθεση. Εκτός, βέβαια, από αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά, υπάρχουν και άλλοι προσδιορισμοί που βασίζονται, αρχικά, στον τρόπο με τον οποίο το δείγμα που θα επιλεγεί, θα καταταχθεί στις συνθήκες, στη στάση και στη συμπεριφορά των εξαρτημένων μεταβλητών, καθώς και στον τόπο διεξαγωγής της μελέτης (Mize & Manago, 2022). Κατά τη διάρκεια της πειραματικής έρευνας, ο/η ερευνητής/-τρια διερευνά τη συμπεριφορά μιας παρέμβασης στην πειραματική ομάδα και στη συνέχεια μετρά τα αποτελέσματα της διαδικασίας, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τους (Leedy & Ormrod, 2001), υπάρχουν τρεις τύποι διερευνητικών προσεγγίσεων, η προ-πειραματική, η πραγματική πειραματική και η οιονεί πειραματική προσέγγιση. Ο προ-πειραματικός σχεδιασμός περιλαμβάνει μια ανεξάρτητη μεταβλητή, που δεν μεταβάλλεται ή μια ομάδα ελέγχου που δεν επιλέγεται τυχαία. Οι Campbell & Stanley (1963) υποστήριξαν τον πραγματικό πειραματικό σχεδιασμό, ο οποίος παρέχει υψηλότερο βαθμό ελέγχου στο πείραμα και παράγει υψηλότερο βαθμό εγκυρότητας. Οι πραγματικοί πειραματικοί σχεδιασμοί οδηγούν σε μια συστημική προσέγγιση της συλλογής ποσοτικών δεδομένων που περιλαμβάνει μαθηματικά μοντέλα στις αναλύσεις. Τέλος, ο οιονεί πειραματικός σχεδιασμός περιλαμβάνει μη τυχαία επιλογή των συμμετεχόντων στη μελέτη, με αποτέλεσμα ο έλεγχος να είναι περιορισμένος, δεδομένου ότι η μεταβλητή δεν μπορεί να ελεγχθεί (Williams, 2007).

Εκτός από την πειραματική έρευνα, μια εύκολα εφαρμόσιμη μέθοδος και άκρως διαδεδομένη, που μπορεί να συνδυαστεί με άλλες ερευνητικές μεθόδους, είναι η μέθοδος της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης (AHP) (Vaidya & Kumar, 2006· Bakogiannis et al., 2020). Η εν λόγω συμμετοχική μέθοδος, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '70 από τον Saaty (1977) και έχει εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών λήψης αποφάσεων, ιδίως σε περιπτώσεις σύνθετων προβλημάτων, κατόπιν βελτιώσεων (Ibrahim & Shaker,

2019). Ο Saaty (1994), επισημαίνει ότι η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τόσο τη μέθοδο αξιολόγησης όσο και τη μέθοδο σύγκρισης. Ο κριτικός τρόπος σκέψης απαιτεί την ανάπτυξη μιας αξιόπιστης ιεραρχικής δομής ή ενός δικτύου ανατροφοδότησης, που περιλαμβάνει κριτήρια διαφόρων τύπων επιρροής, ενδιαφερόμενους και εναλλακτικές λύσεις απόφασης για τον προσδιορισμό της καλύτερης επιλογής. Σύμφωνα με τους Skibniewski & Chao (1993), η μέθοδο της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης επιχειρεί να οργανώσει όλα τα δεδομένα με συστηματικό τρόπο. Στη μέθοδο αυτή, τα διάφορα στοιχεία ενός προβλήματος αναπαρίστανται σε ιεραρχική μορφή, η οποία περιλαμβάνει τρία θεμελιώδη βήματα, την κατασκευή της ιεραρχίας, τις συγκρίσιμες εκτιμήσεις ή τον προσδιορισμό και τη διεξαγωγή της συλλογής δεδομένων για την απόκτηση συγκριτικών δεδομένων ανά ζεύγη για τα στοιχεία της ιεραρχικής δομής και τη σύνθεση των προτεραιοτήτων μιας συνολικής βαθμολογίας προτεραιότητας (Harker & Vargas, 1987· Saaty, 1994· Karolemeas et al., 2021). Ως εκ τούτου, οι σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων και των δεικτών αξιολόγησης μπορούν να εξεταστούν με τη χρήση της εν λόγω μεθόδου, καθώς μετατρέπει τις ατομικές προτιμήσεις σε συντελεστές κλίμακας αναλογιών (Forman & Gass, 2001· Vaidya & Kumar, 2006· Bakogiannis et al., 2020· Karolemeas et al., 2021). Τα επιλεγμένα κριτήρια μπορεί να είναι είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά.

Η μέθοδος της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης παρέχει ένα επιπλέον επίπεδο βάθους στα ευρήματα, που αντανακλά πραγματικές γνώσεις εφαρμοσμένου χαρακτήρα, από τους βασικούς ενδιαφερόμενους που αποφασίζουν ή σχεδιάζουν τις παρεμβάσεις. Μέσω της σύγκρισης ανά ζεύγη, όπως αναφέρθηκε, καθορίζεται μια συνάρτηση από ορισμένα κριτήρια και συντελεστές στάθμισης που δύναται να αξιολογήσουν την καταλληλότητα κάθε παράγοντα της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε. Ως εκ τούτου, η μέθοδος της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης μπορεί να παρέχει μια ολοκληρωμένη άποψη που δύναται να μειώσει τα πιθανά εμπόδια στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Karolemeas et al., 2021).

Αντίθετα, οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται για να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με την εμπειρία, το νόημα και την οπτική, τις περισσότερες φορές του/της συμμετέχοντα/-ουσας. Τα δεδομένα αυτά, συνήθως, δεν επιδέχονται καταμέτρηση. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές έρευνες περιλαμβάνουν συζητήσεις σε μικρές ομάδες, για τη διερεύνηση πεποιθήσεων, στάσεων και εννοιών φυσιολογικής συμπεριφοράς, ημιδομημένες συνεντεύξεις, για την αναζήτηση απόψεων σχετικά με ένα εστιασμένο θέμα ή συνεντεύξεις εις βάθος, για την κατανόηση μιας κατάστασης, μιας εμπειρίας ή ενός γεγονότος, από μια προσωπική οπτική γωνία. Οι

ποιοτικές μέθοδοι καταφεύγουν στις αναλύσεις κειμένων και εγγράφων, εκθέσεων, άρθρων, ιστοτόπων και ημερολογίων (Hammarberg, Kirkman, & de Lacey, 2016). Τα αξιολογικά κριτήρια των ποιοτικών προσεγγίσεων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θα πρέπει να η εμπιστοσύνη, η εγκυρότητα, η προσαρμοστικότητα και η συνέπεια (Leininger, 1994). Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, μια έρευνα που θα ικανοποιούσε με τα αποτελέσματά της, θα είναι μια έρευνα που θα μπορεί να συνδυάσει τόσο τις ποσοτικές όσο και τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, σε τριγωνισμό.

Ο τριγωνισμός στην έρευνα είναι η χρήση περισσότερων από μία ερευνητικών προσεγγίσεων, μεθόδων, για τη μελέτη ενός ερωτήματος. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος μπορεί να οδηγήσει σε ένα από τα ακόλουθα τρία αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα μπορεί να συγκλίνουν και να οδηγούν στα ίδια συμπεράσματα, τα αποτελέσματα μπορεί να αφορούν διαφορετικά αντικείμενα ή φαινόμενα, αλλά μπορεί να είναι συμπληρωματικά μεταξύ τους και να χρησιμοποιούνται για τη συμπλήρωση των επιμέρους αποτελεσμάτων και τέλος, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι αποκλίνοντα ή αντιφατικά. Τα συγκλίνοντα αποτελέσματα αποσκοπούν στην αύξηση της εγκυρότητας μέσω της επαλήθευσης, τα συμπληρωματικά αποτελέσματα αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές του και τα αποκλίνοντα αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν σε νέες και καλύτερες εξηγήσεις για το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Tashakkori, 2003 · Heale & Forbes, 2013). Ο στόχος κάθε φορά είναι να αυξηθεί η εμπιστοσύνη στα ευρήματα μέσω της επιβεβαίωσης μιας πρότασης με τη χρήση δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων μετρήσεων (Heale & Forbes, 2013). Επιπρόσθετα, οι μελέτες που χρησιμοποιούν τριγωνοποίηση μπορεί να περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερες κατηγορίες συλλογής δεδομένων με την ίδια μεθοδολογία. Εναλλακτικά, η μελέτη μπορεί να χρησιμοποιεί και δύο διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως με την ενσωμάτωση ποιοτικών και ποσοτικών (Williamson, 2005 · Heale & Forbes, 2013). Σύμφωνα με την Bhandari (2023), η τριγωνοποίηση είναι μια ερευνητική στρατηγική που δύναται να ενισχύσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων. Η χρήση της τριγωνοποίησης στις έρευνες μπορεί να συνδυάσει και να αναδείξει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και να βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων θεωριών (Östlund et al., 2011 · Τζιαφέρη, 2014).

Στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε να υλοποιηθεί η έρευνα μικτών μεθόδων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της οιονεί πειραματικής προσέγγισης, με αξιολόγηση πριν την παρέμβαση και αξιολόγηση μετά το πέρας της παρέμβασης, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική μεθοδολογία της διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης για

καλύτερη αξιολόγηση και σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων της πειραματικής έρευνας, καθώς και ποιοτικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων, για ενίσχυση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και ισχύς των δεδομένων. Τέλος, από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν, ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, που ενσωμάτωσε όλα τα ευρήματα, για ένα πιο ασφαλές συμπέρασμα.

1.5. Καθορισμός εξαρτημένης και ανεξάρτητης μεταβλητής

Σύμφωνα με τον Robson (2010: 118) «Ο όρος μεταβλητή αναφέρεται σε κάποια προσδιορισμένη ιδιότητα ή χαρακτηριστικό ενός προσώπου, πράγματος, ομάδας ή κατάστασης που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τρόπο και για το οποίο αυτές οι μετρήσεις ποικίλουν, έτσι ώστε να μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους». Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ένα χαρακτηριστικό που αναμένεται ότι θα επηρεάσει μια άλλη μεταβλητή, την εξαρτημένη. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι αυτή που θα μελετηθεί, που αναμένεται να αλλάξει ως αποτέλεσμα της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής. Ο/η ερευνητής/-τρια παρατηρεί και καταγράφει τις επιπτώσεις της αλλαγής της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη (Παρασκευόπουλος, 1993 · Creswell, 2002 · Δαρβίρη, 2009).

Στην παρούσα μελέτη οι εξαρτημένες μεταβλητές, που διερευνήθηκαν και μεταβλήθηκαν ήταν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, η δεξιότητα της παρατήρησης, της αφαιρετικής δεξιότητας, της επαγωγικής δεξιότητας, της δεξιότητας του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, της δεξιότητας του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία θα επηρεάσει τις εξαρτημένες μεταβλητές, ορίστηκε το διαδικαστικό δράμα.

1.6. Ερευνητικό δείγμα

Σε ένα πεδίο έρευνας, τα αντικείμενα ή τα πρόσωπα που μελετώνται αποτελούν τον πληθυσμό. Με τον όρο «πληθυσμός» αναφερόμαστε στο σύνολο των περιπτώσεων, που μπορεί να ενδιαφέρουν τους/τις ερευνητές/-τριες (Marshall, 1996· Robson, 2007). Το δείγμα μιας έρευνας είναι μια υποομάδα, που έχει επιλεγεί από το υπό μελέτη σύνολο, δηλαδή τον πληθυσμό, το οποίο θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό και να ανταποκρίνεται στις παραμέτρους ολόκληρου του συνόλου (Κασιμάτη, 2008), μιας και είναι πρακτικά αδύνατο, χρονοβόρο και οικονομικά ασύμφορο να περιέχεται όλος ο πληθυσμός σε μία έρευνα (Ζέρβα, 2017 · Κορρές, 2017). Το δείγμα είναι απαραίτητο να

είναι αντιπροσωπευτικό, για να μπορέσει ο/η ερευνητής/-τρια να οδηγηθεί σε έγκυρα αποτελέσματα και να γενικεύσει τα συμπεράσματά του. Εάν το δείγμα δεν έχει επιλεγεί κατάλληλα, τότε ο/η ερευνητής/-τρια μπορεί να διατυπώσει μόνο τις διαφαινόμενες τάσεις του συγκεκριμένου δείγματος, χωρίς να μπορεί να προχωρήσει σε γενίκευση των συμπερασμάτων (Marshall, 1996 · Ιωσηφίδης, 2008 · Κορρές, 2015/2017). Επίσης, ο βαθμός εγκυρότητας του δείγματος μεγαλώνει με την αύξηση του δείγματος, αν και το κυριότερο μέτρο εγκυρότητας, σύμφωνα με τον Morrison (1993), δεν είναι τόσο το μέγεθος του δείγματος, όσο η αντιπροσωπευτικότητά του, που προκύπτει από την καταλληλότητα της μεθόδου, που έχει επιλεγεί, μιας και οι μέθοδοι δειγματοληψίας που θα ακολουθηθούν θα πρέπει να ποικίλλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, την κατανομή του πληθυσμού και το μέγεθος του δείγματος (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Ο Patton (2002: 244) τονίζει ότι το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από «το τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη».

Τα δείγματα μπορούν να είναι είτε δείγματα πιθανότητας, όπου κάθε στοιχείο έχει μια γνωστή πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα, είτε δείγματα μη πιθανότητας, όπου δεν επιτρέπεται στον/στην ερευνητή/-τρια να καθορίσει αυτή την πιθανότητα (Ιωσηφίδης, 2008 · Κορρές, 2017). Επίσης, οι τρόποι δειγματοληψίας, ορισμένοι από αυτούς, διακρίνονται στην απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling), στη συστηματική δειγματοληψία (systematic random sampling), στη δειγματοληψία κατά στρώματα (stratified random sampling), στη δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sample), στη μέθοδο διαθέσιμου δείγματος (availability sample), στη σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sample), στη δειγματοληψία αναλογίας (quota sampling) και τέλος στο εθελοντικό δείγμα (volunteer sample) (Κορρές, 2017). Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τους Churchill & Iacobucci (2002), η διαδικασία δειγματοληψίας που θα πρέπει να ακολουθηθεί είναι, αρχικά, να οριστεί ο πληθυσμός, να καθοριστεί το δειγματοληπτικό πλαίσιο, να επιλεγεί η κατάλληλη μέθοδος δειγματοληψίας, να προσδιοριστεί το μέγεθος του δείγματος, να γίνει η επιλογή των στοιχείων του δείγματος και τέλος, να προκύψει η συλλογή των στοιχείων.

Στην παρούσα διατριβή, αποφασίστηκε δείγμα πιθανότητας βασισμένο στην απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία, κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα και σε κάθε ένα από τα πιθανά δείγματα, έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί (Παπαγεωργίου, 2015). Συνεπώς, πραγματοποιήθηκε κλήρωση στις εξαθέσιες και άνω σχολικές μονάδες των Νομών

Αργολίδας και Ιωαννίνων, μιας και σε αυτούς τους δύο Νομούς είχε πρόσβαση η ερευνήτρια τη δεδομένη στιγμή. Επιπλέον, η κλήρωση επιλέχθηκε για να εκμηδενιστούν στο ελάχιστο οι εξωτερικοί παράγοντες, που πιθανότατα να επιδρούσαν στο δείγμα της έρευνας, ενώ η συμμετοχή όλων των σχολικών μονάδων από εξαθέσια και άνω, πραγματοποιήθηκε για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της μελέτης (Παπαϊωάννου, 2016).

Στα σχολεία του Ναυπλίου και της πόλης των Ιωαννίνων που κληρώθηκαν, το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, το 5^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, το 6^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, το 9ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 27ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 2ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 4ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων και το 7ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων φοιτούσαν μαθητές/-τριες που παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά ως προς το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Με το ίδιο σκεπτικό ομαδοποιήθηκαν και οι σχολικές μονάδες, που επίσης κληρώθηκαν, το Δημοτικό Σχολείο Αγγελουπούλειο Ανυφίου, το Δημοτικό Σχολείο Αγίας Τριάδας, το Δημοτικό Σχολείο Νέας Τίρυνθας, και το Δημοτικό Σχολείο Αγίου Ανδριανού, τα οποία ήταν περιφερειακά δημοτικά σχολεία, του πρώην Δήμου Μιδέας, όμορου Δήμου με τον Δήμο Ναυπλιέων, το 3ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής του Δήμου Ιωαννιτών και το 2ο Δημοτικό Σχολείο Ελεούσας Ιωαννίνων, του Δήμου Ζίτσας, περιφερειακά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Επίσης, στον Νομό Αργολίδας υπήρχε κι ένα σχολείο του Δήμου Ερμιονίδας, το 12/θ Δημοτικό Σχολείο Πορτοχελίου.

Η επιλογή των δωδεκαθέσιων (12/θ) σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε με βάση το γεγονός ότι υπήρχαν δύο τμήματα στις Γ' και Δ' τάξεις και η επιλογή των εξαθέσιων (6/θ) έγινε με το σκεπτικό να γίνει ο διαχωρισμός της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου με βάση κοινά χαρακτηριστικά κάποιου όμορου σχολείου. Συγκεκριμένα, εννέα σχολικές μονάδες είχαν 12/θ λειτουργικότητα και οκτώ σχολικές μονάδες 6/θ λειτουργικότητα. Επίσης, η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, τα σχολεία του Νομού Αργολίδας, όπως και τα σχολεία του Νομού Ιωαννίνων παρουσίαζαν παρόμοια υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή και θεωρήσαμε ότι παρουσίαζαν ομοιογένεια και ως προς τα γενικά τους χαρακτηριστικά.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα ήταν τριακόσιοι δεκατέσσερις (314) μαθητές, όπου εκατόν εξήντα (160) μαθητές/-τριες συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα ελέγχου και εκατόν πενήντα τέσσερις (154) στην

πειραματική ομάδα. Προηγήθηκε της κύριας έρευνας η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκατόν εβδομήντα έξι (176) μαθητές/-τριες και των δύο νομών, όπου ογδόντα οκτώ (88) ήταν ο αριθμός της πειραματικής ομάδας και ογδόντα οκτώ (88) της ομάδας ελέγχου, όπου οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες δεν συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα. Ο αριθμός του δείγματος θεωρήθηκε ικανοποιητικός λόγω της ιδιομορφίας του αντικειμένου που εξετάζοταν και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993 · Ιωσηφίδης, 2008 · Σαραφίδου, 2011 · Παπαϊωάννου, 2016).

1.7. Μέσα συλλογής δεδομένων-Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα διατριβή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επιλέχθηκε να υλοποιηθεί η έρευνα μικτών μεθόδων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της οιονεί πειραματικής προσέγγισης, με αξιολόγηση πριν την παρέμβαση και αξιολόγηση μετά το πέρας της παρέμβασης, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική μεθοδολογία της διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης για καλύτερη αξιολόγηση και σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων της πειραματικής έρευνας, καθώς και ποιοτικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων, για ενίσχυση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και ισχύς των δεδομένων. Έπειτα, από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν, ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, που ενσωμάτωσε όλα τα ευρήματα.

Τα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή τόσο των ποσοτικών δεδομένων, όσο και των ποιοτικών δεδομένων ήταν πολλά και διαφορετικά και εξαρτήθηκαν από τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας (Magos, 2012). Επομένως, για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε και αξιολογήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/-τριες των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, που μετρούσε αν καλλιεργήθηκαν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, τόσο στην ομάδα ελέγχου, όσο και στην πειραματική, πριν και μετά την παρέμβαση. Έπειτα, με βάση το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, στον οποίον την τάξη πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση.

Τα ποιοτικά δεδομένα, σύμφωνα με τον Miles (1979), περιγράφονται ως μία «ελκυστική ενόχληση» (Robson, 1993:540), των οποίων η ελκυστικότητα είναι αδιαμφισβήτητη, διότι οι λέξεις που διατυπώνονται από το εκάστοτε δείγμα και καταγράφονται από τον/την ερευνητή/-τρια, αποτελούν την πιο κοινή μορφή ποιοτικών

δεδομένων. Όλα τα σύνολα λέξεων που συλλέγονται με τη βοήθεια των ποιοτικών εργαλείων έρευνας αντιπαρατίθενται στους αριθμούς, των ποσοτικών δεδομένων. Η συλλογή τους είναι άμεση και θα πρέπει να προσδίδει αληθοφάνεια κατά την καταγραφή τους (Smith, 1975). Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, μιας και παρείχε τη δυνατότητα της αντίληψης του χωροχρόνου και της αντίδρασης των υπό μελέτη υποκειμένων, για την ερευνήτρια (Κυριαζή, 2002), το ερευνητικό ημερολόγιο, όπου καταγράφηκε ότι θεωρήθηκε σημαντικό από την ερευνήτρια και ο κριτικός φίλος, που στην παρούσα έρευνα ήταν οι θεατρολόγοι και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, οι ομάδες εστίασης (focus groups) ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, όπου σύμφωνα με τον Krueger (1988:18), η μέθοδος των ομάδων εστίασης σχετίζεται με «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Επιπλέον, ο Morgan (1998:9), τονίζει ότι είναι «ένας τρόπος να ακούς τους ανθρώπους και να μαθαίνεις από αυτούς». Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν οι αφηγήσεις ιστοριών, οι τεχνικές του διαδικαστικού δράματος και άλλες, που αξιοποιούν διάφορες μορφές τέχνης (Magos, 2018).

1.8. Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Σε ευρεία χρήση, τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές/-τριες χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο ως βασικό ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο στη συνέχεια αναλύεται μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (Κορρές, 2017). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, όπου ο/η ερευνητής/-τρια απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο στα υποκείμενα της έρευνας για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, που σχετίζονται με τη γνώμη ή την αντίληψή τους για το θέμα που μελετάται (Berdie, Anderson, & Niebuhr, 1986 · Javeau, 2000 · Καλογεράκη, 2020).

Στην παρούσα διατριβή, το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, για να αξιολογήσει την καλλιέργεια των πέντε δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών των Γ' και Δ' τάξεων, βασίστηκε στη φιλοσοφία του ερωτηματολογίου του Ennis (1993), καθώς και στη θεωρία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του Starkey (2010). Το ως άνω ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 24 ερωτήσεις

κλειστού τύπου με προκαθορισμένες τέσσερις απαντήσεις από την ερευνήτρια, σε μορφή α. β. γ. και δ., όπου οι μαθητές/-τριες, έπρεπε κάθε φορά να επιλέξουν τη μία προσδιορισμένη σωστά απάντηση. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε πέντε ενότητες όσες και οι δεξιότητες που είχαν επιλεγεί προς μελέτη. Κάθε ενότητα περιείχε πέντε ερωτήματα, εκτός από την ενότητα που αφορούσε τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, όπου κατόπιν αξιολόγησης του ερωτηματολογίου στην πιλοτική έρευνα, αφαιρέθηκε μία ερώτηση και περιείχε τέσσερις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο στάδιο του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, δηλαδή στο προπαρασκευαστικό στάδιο, ελέγχθηκε και αξιολογήθηκε κατά την πιλοτική έρευνα, που διεξήχθη πριν την κύρια έρευνα, όπως προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, η εγκυρότητα και ο έλεγχος της δομής του. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha μετρήθηκε για κάθε δεξιότητα ξεχωριστά και υπολογίστηκε 0.71 για τη δεξιότητα της παρατήρησης, 0.70 για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, 0.72 για τη δεξιότητα της επαγωγής, 0.70 για τη δεξιότητα της αφαίρεσης, 0.74 για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ερωτηματολογίων της πιλοτικής έρευνας αξιοποιήθηκαν για την τροποποίηση του τελικού ερωτηματολογίου (Σαραφίδου, 2011 · Παπαϊωάννου, 2016).

Κατά την κυρίως έρευνα, δόθηκε στου/στις μαθητές/-τριες, πριν από τα εργαστήρια παρέμβασης, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, και μετά το πέρας αυτών, για να ελεγχθεί αν υπήρξε κάποια μεταβολή στις εξαρτημένες μεταβλητές. Επίσης, συμπληρώθηκε ατομικά και ανώνυμα, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας, ώστε να διασφαλιστεί η ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Επιπλέον, επιλέχθηκαν λεκτικές εκφορές πλήρως κατανοητές για το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών, προσαρμοσμένες στην κουλτούρα των Ελλήνων/-ιδων μαθητών/-τριών. Συμπληρώθηκε μέσα στη σχολική αίθουσα, σε διάρκεια 45' λεπτών, όσο διαρκεί και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Είναι σημαντικό να ειπωθεί, ότι πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές/-τριες, η ερευνήτρια είχε εκπαιδεύσει δίνοντας οδηγίες στους/στις εκπαιδευτικούς που θα παρευρισκόταν και θα επέβλεπαν τη διαδικασία, όπου η ίδια δεν θα μπορούσε να βρίσκεται, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα παροχής πρόσθετων κοινών διευκρινίσεων σε περίπτωση που χρειαζόταν κάποιος/κάποια μαθητής/-τρια.

1.9. Σχεδιασμός διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο της έρευνας, σχεδιάστηκε και άλλο ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης για τους/τις μαθητές/-τριες και δόθηκε σε δέκα από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων που υλοποιήθηκαν τα παρεμβατικά εργαστήρια. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στη θεωρία της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης (AHP) (Vaidya & Kumar, 2006 ·Bakogiannis et al., 2020), που αναλύθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ενισχύσει τα αποτελέσματα που θα εξάγονταν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών, με επιλεγμένα κριτήρια είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά.

Η εν λόγω συμμετοχική μέθοδος εφαρμόζεται σε περιπτώσεις σύνθετων προβλημάτων (Ibrahim & Shaker, 2019) και περιλαμβάνει τόσο τη μέθοδο αξιολόγησης όσο και τη μέθοδο σύγκρισης (Saaty, 1994). Ακολούθως, και οι είκοσι τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών τοποθετήθηκαν σε ιεραρχική μορφή, ώστε να προκύψουν συγκριτικές εκτιμήσεις ανά ζεύγη για τα στοιχεία της ιεραρχικής δομής και να πραγματοποιηθεί η σύνθεση των προτεραιοτήτων με μια συνολική βαθμολογία (Harker & Vargas, 1987· Saaty, 1994· Karolemeas et al., 2021). Οι σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων και των δεικτών αξιολόγησης εξετάστηκαν με τη χρήση της εν λόγω μεθόδου, η οποία μετέτρεψε τις ατομικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, σε συντελεστές κλίμακας αναλογιών (Bakogiannis et al., 2020· Karolemeas et al., 2021) και έτσι δημιουργήθηκε μια διπλή ιεράρχηση προτιμήσεων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο που διακρινόταν σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τη σύγκριση των πέντε δεξιοτήτων σε ζεύγη. Οι εκπαιδευτικοί σύγκριναν τις πέντε δεξιότητες σε ζεύγη επιλέγοντας ανά περίπτωση την πιο σημαντική δεξιότητα βάζοντας ένα χ στη στήλη επιλογής. Όλα τα πιθανά ζεύγη συνδυασμών που δημιουργήθηκαν ήταν στο σύνολο δέκα ζεύγη. Στη συνέχεια και στην ίδια ενότητα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν σε κλίμακα από το 1 μέχρι το 9 πόσο πιο σημαντική είναι η επιλεγμένη δεξιότητα. Έπειτα, στη δεύτερη ενότητα κλήθηκαν να συγκρίνουν τις ερωτήσεις ανά ζεύγη επιλέγοντας με ένα χ αυτή που αξιολογούσε καλύτερα τη δεξιότητα της παρατήρησης, την επαγωγική δεξιότητα, την αφαιρετική δεξιότητα, τη δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας και τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος. Ακολούθως, κλήθηκαν να βαθμολογήσουν από το 1 μέχρι το 9,

πόσο πιο ικανοποιητική είναι η μία ερώτηση σε σχέση με την άλλη, για τον σκοπό που διερευνώνται, που είναι η καλλιέργειά τους.

Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς του Νομού Αργολίδας και του Νομού Ιωαννίνων, που συμμετείχε η τάξη τους στα εργαστήρια παρέμβασης όπου απαντήθηκαν δέκα.

1.10. Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Η δεοντολογία αναφέρεται σε κανόνες συμπεριφοράς, τυπικά, στη συμμόρφωση σε ένα κώδικα ή σύνολο αρχών (Reynolds, 1979 · Robson, 2010). Επιπλέον, αναφέρεται σε γενικές αρχές περί του τι πρέπει ο/η ερευνητής/-τρια να κάνει κι αν είναι συνεπής με την αποδεκτή έννοια του σωστού ή του λάθους. Η πειραματική έρευνα, όπου στο δείγμα του/της ερευνητή/-τριας εμπλέκονται άνθρωποι, στην προκειμένη μαθητές/-τριες, θέτονται έντονα δεοντολογικά ζητήματα και ο έλεγχος γύρω από αυτά ενέχει ηθική διάσταση. Αυτό το γεγονός ωθεί τον/ την ερευνητή/-τρια σε αξιολογικές κρίσεις και ηθικά διλήμματα (Robson, 2010). Επιπρόσθετα, τα γεγονότα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους/τις ερευνητές/-τριες είναι ο βαθμός αναστάτωσης κατά τη διεξαγωγή των παρεμβατικών εργαστηρίων και η πιθανότητα συναισθηματικής εμπλοκής των συμμετεχόντων/-ουσών. Στην περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν δικαιοπρακτική ικανότητα λόγω ηλικίας να εκτιμήσουν τι ενέχεται στην έρευνα, θα πρέπει να ζητηθεί η συναίνεση των γονέων ή των κηδεμόνων τους (Esbensen et al., 1996 · Banyard & Hunt, 2000). Τα πιο συνηθισμένα ζητήματα, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) (2011), και αφορούν τις κοινωνικές έρευνες, είναι η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα, η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η συμμετοχή των αναπτυσσόμενων χωρών στην έρευνα, καθώς και η διπλή χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι πέντε βασικές κατευθυντήριες γραμμές, που βασίζονται στις αρχές του σεβασμού, της ευεργεσίας και της δικαιοσύνης, σύμφωνα με την Glesne (2018), είναι όταν οι συμμετέχοντες/-ουσες διαθέτουν επαρκείς πληροφορίες για να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τη συμμετοχή σε μια μελέτη, όταν οι συμμετέχοντες/-ουσες μπορούν να αποσυρθούν από μια μελέτη, χωρίς ποινή, σε οποιοδήποτε στάδιο, επίσης, όταν όλοι οι περιττοί κίνδυνοι που αφορούν την έρευνα μπορούν να εξαλειφθούν, όταν τα οφέλη για το άτομο ή την κοινωνία, κατά προτίμηση

και για τους δύο, αντισταθμίζουν όλους τους πιθανούς κινδύνους και τέλος, το γεγονός ότι μόνο οι ειδικοί ερευνητές πρέπει να διεξάγουν πειράματα.

Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε ότι χρειάζεται η άδεια έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και η εξασφάλιση άδειας με παρουσίαση για το τι πρόκειται να διερευνηθεί στους/στις δυνητικούς/-ές συμμετέχοντες/ουσες, με τη μορφή δήλωσης συγκατάθεσης από τους γονείς ή τους κηδεμόνες τους. Όλες οι αιτήσεις συντάχθηκαν κατά το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας και δόθηκαν πολύ πριν τη διεξαγωγή τόσο της πιλοτικής, όσο και της κύριας έρευνας, στους αντίστοιχους παραλήπτες. Επίσης, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση με τους/τις διευθυντές/-ριες των σχολικών μονάδων και με τους/τις εκπαιδευτικούς υπεύθυνους των τάξεων, καθώς και τους/τις θεατρολόγους σχετικά με το ερευνητικό πρόγραμμα και η πραγματοποίηση συζήτησης, όπως και εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των παρεμβατικών εργαστηρίων κατά την ώρα της Θεατρικής Αγωγής, όπως και η ενημέρωση προς εμάς από τους/τις διευθυντές/-ριες για την ύπαρξη τυχόν ιδιαιτεροτήτων στα τμήματα όπου θα υλοποιείτο το ερευνητικό πρόγραμμα.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Σχεδιασμός των παρεμβάσεων

Κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, οι οποίες ήταν βασισμένες στο διαδικαστικό δράμα, ο/η μαθητής/-τρια βρίσκεται στο επίκεντρο ως υποκείμενο δράσης. Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός προκαλεί την εκκίνηση των αισθήσεων των μαθητών/-τριών με τις κατάλληλες θεατρικές τεχνικές και με αυτόν τον τρόπο δίνεται το έναυσμα να αναπτυχθεί μια δυναμική σχέση μεταξύ πραγματικού κόσμου και φαντασιακού. Η πληθώρα θεατρικών τεχνικών επιλέχθηκε δημιουργικά και βάση τη λειτουργικότητά τους στις δραματοποιημένες ιστορίες (Φανουράκη, 2010). Η διαδικασία δόμησης και αποδόμησης μορφών και συμβολικών δράσεων κατά την εξέλιξη των παρεμβάσεων, όπως και η τήρηση των κανόνων δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός πρόσφορου πλαισίου διαλόγου γύρω από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης (Λενακάκης, 2015).

Στόχος όλων των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν ήταν η ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, όλες οι παρεμβάσεις ξεκινούσαν με ασκήσεις ενεργοποίησης, ώστε οι μαθητές/-τριες να αποκτήσουν μία άλλη σχέση με το σώμα τους, να εξελίξουν τη σχέση που έχουν με τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τους/τις υπόλοιπους/-ες συμμαθητές/-τριες, να ευαισθητοποιηθούν προς τις τέχνες, οι νέες γνώσεις να τους γίνουν βίωμα και να υπάρξει μια διεύρυνση της αντίληψης της ταυτότητάς τους (Αλκηστις, 1999). Συνέχιζαν με κάποια αφήγηση ιστορίας που περιείχε διλημματικές καταστάσεις, επιλογές και στοχευμένες εργασίες ενίσχυσης των δεξιοτήτων. Οι βιωματικές εργασίες κάλυπταν στο μεγαλύτερο μέρος τους θεατρικές τεχνικές του διαδικαστικού δράματος, καθώς και άλλων τεχνών όπως τα εικαστικά και η μουσική. Όλες οι παρεμβάσεις έκλειναν με έναν αναστοχασμό των πεπραγμένων, που μόλις είχαν βιώσει οι μαθητές και ολοκληρώνονταν σε 45' λεπτά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής των Γ' και Δ' τάξεων.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι, η συνεργασία της ερευνήτριας μεταξύ των κριτικών φίλων, στην παρούσα φάση, άλλοτε των εκπαιδευτικών του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και άλλοτε των εκπαιδευτικών των τάξεων, συμφωνεί με αυτό που ο Hundert (1996: 203) αποκάλεσε «ρευστή διαδικασία συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και καθηγητή και κοινής τεχνογνωσίας». Η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί συνέσφεραν σε αυτή τη συνεργασία με πολλούς και ξεχωριστούς τρόπους, καθώς η ερευνήτρια κατείχε

το ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί τις περισσότερες πληροφορίες για το πλαίσιο των τάξεων, στις οποίες εφαρμόστηκαν τα παρεμβατικά εργαστήρια.

2.1.1. Πρώτη παρέμβαση

Η πρώτη συνάντηση ξεκίνησε με ασκήσεις γνωριμίας. Οι μαθητές/-τριες στάθηκαν όρθιοι σε κύκλο μαζί με την ερευνήτρια. Τότε ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες, ένας/μία ένας/μία, να πει το όνομά του/της και οι υπόλοιποι/-ες να το επαναλάβουν με τη φράση «Γεια σου...». Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες παραμένοντας όρθιοι/-ες, προσπάθησαν με τη σειρά του/της ο/η καθένας/καθεμιά να πει το όνομά του/της τραγουδιστά, με όποιον τρόπο ήθελε.

Ακολούθησαν ασκήσεις ενεργοποίησης. Η ερευνήτρια προέτρεψε τους/τις μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες έστεκαν όρθιοι/-ες σε κύκλο, να ακολουθήσουν τις εντολές της. Στο άκουσμα ενός μέλους του σώματός τους, αυτοί/-ες θα έπρεπε να το κουνούν π.χ. κεφάλι, ώμους, χέρια, πόδια. Η άσκηση εκτελέστηκε άλλες δύο με τρεις φορές. Έπειτα, η ερευνήτρια έδωσε την οδηγία να κάνουν τα αντίθετα, δηλαδή αντί για κεφάλι, να κουνούν ώμους ή αντί για χέρια να κουνούν τα πόδια τους. Ακολούθησε επανάληψη της τελευταίας οδηγίας.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προέτρεψε τους μαθητές/-τριες σε ασκήσεις αναπνοής-εκπνοής, α. Να εισπνεύσουν και να σφίξουν το σώμα τους, β. Να εκπνεύσουν και να χαλαρώσουν, γ. Να εισπνεύσουν και να κάνουν τους δυνατούς, δ. Να εκπνεύσουν και να γίνουν αδύναμοι, ε. Να γίνουν σκληρά ελατήρια, στ. Να γίνουν μέλι, που ρέει. Ακολούθησαν και οι παρακάτω εντολές για ενεργοποίηση των άκρων και όλου του σώματος, α. Τυλίγουμε ένα κουβάρι μαλλί με τη μέση μας, β. Γράφουμε το όνομά μας με το πόδι μας, γ. Χορεύει το ένα χέρι μας, δ. Γράφουμε το αρχικό γράμμα του ονόματός μας με το σώμα μας, ε. Το σώμα μας γίνεται ρευστό και μπαίνει σε ένα μπουκάλι, στ. Το σώμα μας γίνεται μια τεράστια μαριονέτα, ζ. Γινόμαστε ρομπότ (Άλκηστις, 1999).

Οι μαθητές/-τριες, στη συνέχεια κάθισαν σε κύκλο, έκλεισαν τα μάτια τους και η ερευνήτρια έβαλε μια μουσική ηρεμίας για πέντε λεπτά. Τα μάτια των μαθητών/-τριών άνοιξαν και ακολούθησε η αφήγηση της ιστορίας «Ειρήνη» (Fuchshuber, 2015 · UNHCR, χ,χ), από την ερευνήτρια.

Ξεκίνησε το 1^ο μέρος της αφήγησης. Η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να είναι αρκετά παρατηρητικοί/-ές και συγκεντρωμένοι/-ες.

«Η Ειρήνη, βλέποντας τις φλόγες να πέφτουν από τον ουρανό, έφυγε μακριά. Ήταν πεινασμένη. Κανένας δεν ενδιαφερόταν για ένα παιδί που ήταν μόνο του και τρομαγμένο. Η Ειρήνη έτρεχε και έτρεχε και δεν σταμάτησε μέχρι που έφθασε σ' ένα δάσος. Εκεί βρήκε μερικά βατόμουρα, τα έφαγε και έτσι ένιωσε λιγότερο πεινασμένη. Πάνω σε κάποια χόρτα έκανε ένα μαλακό, ζεστό κρεβάτι. Όμως, πεινούσε ακόμη, και οι θόρυβοι της νύχτας την έκαναν να φοβάται. Όχι, δεν μπορούσε να μείνει εκεί για πάντα, ολομόναχη. Η Ειρήνη άρχισε να περιπλανάται πάλι στο δάσος και ακολουθώντας την όσφρησή της, έφθασε στην άλλη πλευρά του. Εκεί μπήκε στη χώρα των Πετροφάγων. Ήταν πολύ φιλικοί και έδωσαν στην Ειρήνη να φάει μία χούφτα πέτρες. Όμως εκείνη δεν μπορούσε να τις φάει...».

Η αφήγηση σταματά. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να κάνουν μια μικρή κουβέντα για να κατανοήσουν όλοι/-ες τι ήταν αυτό που οδήγησε την Ειρήνη να φύγει από τον τόπο της. Μετά, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σηκωθούν και να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες με τις σκηνές που μόλις άκουσαν στην αφήγηση. Η ερευνήτρια μέτρησε 1-2-3 και οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν μια παγωμένη εικόνα με τους Πετροφάγους που προσφέρουν το φαγητό. Στη συνέχεια, πάλι μέτρησε 1-2-3 και δημιούργησαν με παγωμένη εικόνα τη σκηνή με την Ειρήνη που δεν μπορούσε να φάει.

Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να κάτσουν στη θέση τους και να φανταστούν, σύμφωνα με αυτά που άκουσαν την Ειρήνη και να τη σχεδιάσουν με τα χρώματά τους. Όλες οι εργασίες των μαθητών/-τριών συμπεριλήφθηκαν σε ένα προσωπικό ημερολόγιο που μοιράστηκε εξ αρχής στους/στις μαθητές/-τριες και διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας των μαθητών/-τριών, με βάση την ιστορία που άκουσαν και η ανάπτυξη της φαντασίας τους.

Ακολούθως, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν στο ημερολόγιο τους, α) για ποιο λόγο η Ειρήνη δεν δέχτηκε το φαγητό των Πετροφάγων; β) για ποιο λόγο της πρόσφεραν αυτό το φαγητό, δεν κατάλαβαν ότι η Ειρήνη είναι διαφορετική ή το έκαναν επίτηδες; Οι μαθητές/-τριες θα έπρεπε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν οι μαθητές/-τριες να εξετάσουν από τη δική τους σκοπιά την έκβαση της ιστορίας και να σκεφτούν μια λογική εξήγηση γιατί συνέβη αυτό, ώστε να υπάρξει μια ενεργοποίηση της σκέψης τους.

Ακολούθησε το 2^ο μέρος της αφήγησης από την ερευνήτρια. Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο.

«...Οι Πετροφάγοι εξαφανίστηκαν και την άφησαν μόνη της. Η Ειρήνη τότε στεναχωρημένη συνέχισε την περιπλάνησή της. Διέσχισε ξανά ένα τεράστιο, σκοτεινό δάσος. Μπροστά της ήταν η χώρα με τις Μεταξωτές Ουρές.

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

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

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

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

«Δεν έχει ουρά!!!». Τότε όλες θέλησαν να κοιτάζουν την Ειρήνη από πίσω, και όταν είδαν ότι πραγματικά δεν είχε ουρά, είπαν ανήσυχες:

«Όχι δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας. Στο κάτω κάτω, δεν έχεις μεταξωτή ουρά».

«Μα, αυτό δεν έχει σημασία», προσπάθησε να τους καθησυχάσει η Ειρήνη.

«Μπορώ να κρεμάσω μία γύρω από τη μέση μου ή να καρφιτσώσω μία με παραμάννα».

«Όχι, όχι αυτό δε φθάνει», φώναζαν οι Μεταξωτές Ουρές τρομοκρατημένες.

«Μόνο οι Μεταξωτές Ουρές επιτρέπεται να ζουν σ' αυτή τη χώρα».

Η Ειρήνη παρακάλεσε, ικέτευσε, αλλά χωρίς αποτέλεσμα.

Σκέφθηκε τότε στενοχωρημένη, «Δε με βοηθάνε γιατί είμαι ξένη και διαφορετική απ' αυτές...».

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σχεδιάσουν δύο κύκλους στο ημερολόγιό τους, έναν πράσινο κι έναν κόκκινο. Στον πράσινο κύκλο, ο/η κάθε μαθητής/-τρια μόνος/-η του/της, θα έπρεπε να γράψει πώς νιώθει η Ειρήνη και στον κόκκινο κύκλο, πώς νιώθουν οι μεταξωτές ουρές για την Ειρήνη. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να κοινοποιήσουν τι έγραψαν. Σκοπός της εργασίας ήταν η λεκτικοποίηση των συναισθημάτων που βίωναν οι ήρωες/-ίδες της ιστορίας.

Ακολούθησε συζήτηση και η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να της πουν ή να γράψουν αν έχουν συναντήσει ανάλογα περιστατικά στην πραγματική τους ζωή. Αν έχει συμβεί κάτι ανάλογο σε αυτούς/-ές ή έχουν ακούσει. Ο σκοπός αυτής της άσκησης ήταν να σκεφτούν οι μαθητές/-τριες τις περιπτώσεις των προσφύγων, των διαφορετικών παιδιών, που δυσκολεύονται να βρουν παρέες και άλλες παρόμοιες περιπτώσεις. Επιπρόσθετα, σκοπός αυτής της εργασίας ήταν και η ανάκληση στη μνήμη παρόμοιων περιπτώσεων που έχουν βιώσει ή δει οι μαθητές/-τριες, η επέκταση στην

καθημερινότητά τους τέτοιων φαινομένων, με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση της επαγωγικής δεξιότητας ή γενίκευσης.

Έπειτα, ακολούθησε το 3^ο μέρος της αφήγησης της ιστορίας. Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο.

«...Δεν της έμενε τίποτε άλλο να κάνει από το να συνεχίσει να περπατάει. Στο τέλος του δάσους μπήκε στη χώρα των Αχόρταγων. Ήταν πλούσιοι, ζούσαν σε μεγάλα, άνετα σπίτια και πάντα είχαν αρκετό φαγητό. Ό,τι τους περίσσευε, το πετούσαν. Ακόμα και τα ζωάκια τους απολάμβαναν το καλύτερο φαγητό. Όταν οι άνθρωποι συναντιόνταν στο δρόμο, αγκαλιάζονταν και αντάλλαζαν φιλιά, ένα σε κάθε μάγουλο. Αλλά κανένας δεν αγκάλιασε την Ειρήνη, παρόλο που η πείνα της και η μοναξιά της ήταν ολοφάνερη.

Ντροπαλά η Ειρήνη, χαιρέτησε δύο ανθρώπους και ρώτησε που μπορούσε να βρει κάτι να φάει και ένα ζεστό μέρος για να κοιμηθεί. Αλλά εκείνοι εξοργίστηκαν!

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

«Οι πλούσιοι δεν ξέρουν πόσο πονάει η πείνα», σκέφθηκε η Ειρήνη.

«Πρέπει να ψάξω για φτωχούς ανθρώπους. Αυτοί ξέρουν πόσο οδυνηρό είναι να μη σε βοηθάει κανένας», είπε στη συνέχεια.

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

«Φύγε!», φώναζαν όταν είδαν ένα ξένο παιδί.

«Δε σε χρειαζόμαστε εδώ. Εάν μαζευτούμε πολλοί φτωχοί εδώ, δεν θα υπάρχει ούτε αρκετό φαγητό ούτε και χώρος για να μείνουμε. Πρέπει να καταλάβεις».

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και ανάλογα με το χρώμα των παπουτσιών των μαθητών/-τριών τους/τις χώρισε σε τρεις ομάδες (μαύρα, άσπρα, πολύχρωμα παπούτσια). Έπειτα, ζήτησε από την κάθε ομάδα να παρουσιάσει με αυτοσχέδιους διαλόγους, όποια σκηνή ήθελε από το συγκεκριμένο κομμάτι αφήγησης. Δόθηκε χρόνος στους/στις μαθητές/-τριες και στη συνέχεια παρουσίασαν αυτό που είχαν ετοιμάσει. Ο σκοπός αυτής της άσκησης ήταν οι μαθητές/-τριες μέσα από το βίωμα των σκηνών της ιστορίας, να εντοπίσουν το πρόβλημα που αντιμετώπιζε η Ειρήνη σε συνδυασμό με τα συναισθήματα που βίωνε.

Μετάπειτα, και αφού έκατσαν οι μαθητές/-τριες στη θέση τους, η ερευνήτρια μοίρασε στον/στην κάθε μαθητή/-τρια τρεις λευκές σελίδες, οι οποίες θα τις ονόμαζαν

στο εξής ταμπέλες. Οι μαθητές/-τριες, κατόπιν παράκλησης, έγραψαν τη λέξη ΣΩΣΤΟ στη μία σελίδα, τη λέξη ΛΑΘΟΣ στη δεύτερη σελίδα και τη φράση ΔΕΝ ΞΕΡΩ, στο τρίτο φύλλο. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διάβασε μια-μια τις προτάσεις και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες, στο τέλος κάθε πρότασης που θα άκουγαν, να σηκώσουν όποια ταμπέλα επιθυμούσαν. Η άσκηση πραγματοποιήθηκε χωρίς σχολιασμό από την ερευνήτρια.

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

Σε κάθε πρόταση οι ταμπέλες σηκώνονταν ταυτόχρονα και η ερευνήτρια επέλεγε 2-3 μαθητές/-τριες να δικαιολογήσουν αυτό που επέλεξαν. Σκοπός αυτής της άσκησης ήταν η ανίχνευση των ιδεών των μαθητών/-τριών και η ενίσχυση του προβληματισμού τους γύρω από παγιωμένες ιδέες που αναπαράγουν στερεότυπα.

Έπειτα, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες έναν/μία εθελοντή/-ρια. Τοποθέτησε μία καρτέλα στο κέντρο του κύκλου. Ο/η εθελοντής/-ρια μαθητής/-τρια μπήκε σε ρόλο Ειρήνης και οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες έκαναν ερωτήσεις σχετικές με όλα αυτά που μέχρι στιγμής είχε βιώσει η ηρωίδα. Συγκεκριμένα οι μαθητές/-τριες ρώτησαν για τους λόγους που την έκαναν, τελικά, να φύγει από τον τόπο της, τις περιπέτειές της, πώς νιώθει, αν το μετάνιωσε, πώς μπορούσε να λυθεί το πρόβλημά της. Στόχος αυτής της άσκησης ήταν η κατανόηση των λόγων που κάποιος/-α φεύγει από τον τόπο του/της και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και η εξεύρεση λύσεων.

Ακολούθησε το 4^ο και τελευταίο μέρος της αφήγησης της ιστορίας. Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο.

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

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

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

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

«Είμαι ο κύριος Καλόκαρδος», απάντησε.

«Α!», αναφώνησε η Ειρήνη, που δεν είχε ξανακούσει αυτό το όνομα.

«Έτσι δεν λέγονται όσοι είναι ευγενικοί με τους άλλους;», τη ρώτησε.

«Σας έψαχνα πολύ καιρό. Αν μου το επιτρέπατε, θα ήθελα να έρθω να μείνω εδώ με σας και την οικογένειά σας..

Κι έτσι, ο κύριος Καλόκαρδος άνοιξε το σπίτι του στην Ειρηνούλα που έμεινε κοντά τους για πολύ, πολύ καιρό».

Ακολούθησε ο αναστοχασμός του εργαστηρίου. Οι μαθητές/-τριες, κατόπιν οδηγιών της ερευνήτριας, χωρίστηκαν σε ζευγάρια, όπως κάθονταν στον κύκλο. Ονομάστηκαν Α και Β. Οι Α ήταν οι γλύπτες/-ριες και οι Β η άμορφες μάζες που θα έπρεπε να πλαστούν από τους/τις γλύπτες/-ριες. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι σηκωνόταν και σχημάτιζε ένα γλυπτό με θέμα την αγάπη προς τον/τη συνάνθρωπό μας. Ακολούθησε ανίχνευση της σκέψης, τόσο για τον/την γλύπτη/-ρια όσο και για το γλυπτό, με έναν ήχο, μια λέξη, ένα συναίσθημα, μια φράση.

Οι μαθητές/-τριες μετά το πέρας της άσκησης, έκατσαν ξανά σε κύκλο και η ερευνήτρια τους ζήτησε, με τη σειρά που κάθονταν, να πουν μία λέξη ή φράση για το πώς τους φάνηκε το πρώτο εργαστήρι. Ακολούθησαν χειροκροτήματα και η πρώτη παρέμβαση ολοκληρώθηκε.

2.1.2. Δεύτερη παρέμβαση

Κατά τη δεύτερη συνάντηση, η παρέμβαση ξεκίνησε με τους/τις μαθητές/-τριες όρθιους/-ες σε κύκλο. Η ερευνήτρια ζήτησε από τον/την κάθε μαθητή/-τρια να δώσει ένα φανταστικό δώρο στον διπλανό του/της. Το φανταστικό δώρο μπορεί να ήταν ελαφρύ ή βαρύ, μικρό ή μεγάλο. Στη συνέχεια τους/τις παρακίνησε, ο καθένας με τη σειρά να σκεφτούν και να πουν τον τίτλο ενός αγαπημένου παραμυθιού.

Ακολούθως, η ερευνήτρια έδωσε την οδηγία στους/στις μαθητές/-τριες ότι κάθε φορά που θα χτυπούσε παλαμάκι με τα χέρια της, αυτοί θα έπρεπε να κάνουν μια γκριμάτσα είτε αστεία είτε τρομακτική, ό,τι αυτού/-ες επιθυμούσαν, διαφορετική κάθε φορά. Σε μια τυχαία στιγμή, η ερευνήτρια ζήτησε από κάποιους/-ες μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν έναν/μία συμμαθητή/-ριά τους και να πουν τι τους έκανε εντύπωση στην γκριμάτσα του/της.

Έπειτα, οι μαθητές/-τριες έλαβαν τις οδηγίες να περπατήσουν στον χώρο με τη λέξη πάμε. Με το παλαμάκι της ερευνήτριας θα πάγωναν. Η άσκηση επαναλήφθηκε τρεις φορές. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους/τις μαθητές/-τριες ότι η συνθήκη της άσκησης θα άλλαζε. Με το παλαμάκι θα ξεκινούσαν να περπατούν και με το πάμε θα έπρεπε να σταματήσουν. Ακολούθησε επανάληψη της άσκησης.

Οι μαθητές/-τριες κάθισαν σε κύκλο και ξεκίνησε η απαγγελία ενός ποιήματος από την ερευνήτρια. Το ποίημα, που είχε επιλεγεί από την ερευνήτρια, ήταν «Η κουρτίνα», του Ευγένιου Τριβιζά.

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

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

Μπαίνουν ιδέες της κουρτίνας να φύγει από αυτό το σπίτι...».

Η ερευνήτρια σταμάτησε την απαγγελία και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν στο ημερολόγιό τους, ο/η καθένας/καθεμιά μόνος/-η του/της, ποιο ήταν το πρόβλημα που αντιμετώπιζε η κουρτίνα, στους στίχους που μόλις άκουσαν. Στόχος αυτής της εργασίας ήταν ο εντοπισμός της προβληματικής ώστε προοδευτικά, μέχρι το τέλος της παρέμβασης, να επέλεγαν οι μαθητές/-τριες τη σωστή λύση. Το πρόβλημα λεκτικοποιήθηκε.

Η ερευνήτρια, έπειτα, σε ρόλο κουρτίνας (τεχνική δάσκαλος/-α σε ρόλο) κάθισε σε μια καρέκλα στο κέντρο. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, Α και Β, όπως ήταν καθιστά στον κύκλο. Η Α ομάδα, επομένως, θα έπρεπε να σκεφτεί επιχειρήματα, με τα οποία θα έπρεπε να συμβουλευσει την κουρτίνα, να αφήσει αυτές τις σκέψεις και να μείνει στη θέση της και η Β ομάδα θα έπρεπε να προβάλλει τα επιχειρήματά της, ώστε να φύγει η κουρτίνα από το σπίτι και να κυνηγήσει τα όνειρά της. Οι απόψεις θα στηρίζονταν με επιχειρήματα που θα γίνονταν όλο και πιο πειστικά. Στόχος αυτής της

άσκησης ήταν οι μαθητές/-τριες να εξασκηθούν στην επιχειρηματολογία και να σκεφτούν ορθές λύσεις.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και συνεχίστηκε η απαγγελία του ποιήματος.

*«...Την ξεκρέμασε μια μέρα
για να την καθαρίσει του σπιτιού η κυρία,
επωφελήθηκε η κουρτίνα από την ευκαιρία,
"πάρε με", παρακάλεσε το αγέρι,
"πάρε με, στου ουρανού τα μαγεμένα μέρη,
πάρε με, καλέ μου, μακριά,
βαρέθηκα σε τούτη τη γωνιά".
"Έλα", ψιθύρισε το αγέρι...»*

Η ερευνήτρια σταμάτησε την απαγγελία. Έπειτα, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σηκωθούν και να δημιουργήσουν έναν διάδρομο, τον διάδρομο συνείδησης της κουρτίνας, πριν πάρει τη μεγάλη απόφαση. Επιλέχθηκε, στη συνέχεια, ένας/μία μαθητής/-τρια, σε ρόλο κουρτίνας που διέσχισε αργά τον διάδρομο. Οι μαθητές/-τριες της μίας σειράς του διαδρόμου θα λειτουργούσαν ως η συνείδηση της κουρτίνας που θα έλεγε να μην φύγει με το αγέρι και η άλλη σειρά του διαδρόμου, η συνείδηση της κουρτίνας που την προκαλούσε να φύγει μακριά από εκείνο το σπίτι και να ακολουθούσε το αγέρι. Όταν ο/η μαθητής/-τρια διέσχισε τον διάδρομο, η ερευνήτρια ζήτησε να ακούσει την απόφαση που πήρε η κουρτίνα, για το τι τελικά θα κάνει και να τη δικαιολογήσει.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και η απαγγελία συνεχίστηκε από την ερευνήτρια.

*«...και την πήρε από το χέρι
και πετάζανε ψηλά,
στου ουρανού τα ατάζια,
τα αιθέρια, τα γαλάζια.
"Είσαι μπαλαρίνα πρώτη"
θαυμάσανε οι πιλότοι,
"μπαλαρίνα ζηλευτή",
είπαν οι χαρταετοί,
σταμάτησε η κυκλοφορία,
πλημμύρισαν οι δρόμοι*

και με απορία

τρίβανε τα μάτια τους οι αστρονόμοι...»

Η απαγγελία σταμάτησε και η ερευνήτρια ρώτησε τους/τις μαθητές/-τριες ποια ήταν η αντίδραση των πιλότων, των χαρταετών και των αστρονόμων στη θέα της κουρτίνας. Στη συνέχεια, έγραψε στον πίνακα τις προτάσεις που είπαν οι πιλότοι και οι χαρταετοί και την κίνηση που έκαναν οι αστρονόμοι. Ακολούθως, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σταθούν όρθιοι σε κύκλο. Κόλλησε στην πλάτη τους χαρτάκια από τρία χρώματα. Οι μαθητές/-τριες χωρίς να γνωρίζουν το χρώμα τους, έπρεπε, χωρίς να μιλούν, να συνεργαστούν και να βρουν τους τους/τις συμμαθητές/-τριές τους με το ίδιο χρώμα. Οι μαθητές/-τριες με αυτόν τον τρόπο χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η μία ομάδα ονομάστηκε «οι πιλότοι», η δεύτερη ομάδα «οι χαρταετοί» και η τελευταία ομάδα «οι αστρονόμοι». Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν ώστε να γράψουν ένα κείμενο με βάση τη φράση που είπαν ή έκαναν αντίστοιχα οι πιλότοι, οι χαρταετοί και οι αστρονόμοι. Η ερευνήτρια έδωσε την οδηγία ότι τα κείμενα θα είχαν στόχο να παραπλανήσουν την κουρτίνα και να επέλεγαν τις κατάλληλες φράσεις ώστε να τα καταφέρουν. Έπειτα διαβάστηκαν τα κειμενάκια στην κουρτίνα, όπου ήταν η ερευνήτρια σε ρόλο. Στόχος αυτής της άσκησης ήταν οι μαθητές/-τριες να βιώσουν τη διαδικασία που κάποιος πλάθει μια ιστορία ώστε να σε παραπλανήσει, να διαχωρίσουν την αλήθεια από το ψέμα και να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας.

Μετά το πέρας της άσκησης, η ερευνήτρια άπλωσε στη μέση του κύκλου ένα λευκό χαρτί του μέτρου και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν έναν λόγο που κάποιος μπαίνει στη διαδικασία να πει ψεύτικα λόγια σε κάποιον, με μια φράση ή λέξη που θα σκεφτούν. Μετά άπλωσε ένα δεύτερο λευκό χαρτί του μέτρου και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν με μια λέξη ή φράση, πώς ένιωσε η κουρτίνα ακούγοντας όλα αυτά τα κολακευτικά λόγια για αυτήν. Και τέλος, ένα τρίτο λευκό χαρτί του μέτρου, δίπλα στα άλλα δύο, όπου ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν με μια φράση ή λέξη ο καθένας, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν αυτά τα ψεύτικα λόγια την κουρτίνα ή ακόμα και κάποιον/-α άλλον/-η που τα ακούει. Η άσκηση αυτή στόχευε στην καλλιέργεια του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας αντιπαραβάλλοντας συναισθήματα, βιώματα και ορθή σκέψη.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και ακολούθησε συζήτηση για τους κινδύνους που μπορεί να συναντήσει ο οποιοσδήποτε στον έξω κόσμο.

Έπειτα, συνεχίστηκε η απαγγελία των επόμενων στίχων του ποιήματος από την ερευνήτρια.

*«...Και χόρευε, φτερούγισε
με την καρδιά της η κουρτίνα,
στου ουρανού τη μέση,
ώσπου κουράστηκε το αγέρι
και την άφησε να πέσει.
Ήταν αργά, ήταν βράδυ
και βαθύ, πυκνό σκοτάδι,
όταν δώρο της σιωπής,
έπεσε απαλά σαν χάδι
σε δρόμο πόλης μακρινής.
Αθόρυβα έπεσε σαν οπτασία,
δεν της έδωσε κανένας σημασία.
Τα μεγάλα φορτηγά
πέρασαν πάνω της βαριά
με αναισθησία,
τα λεωφορεία
για τιμωρία
την πατήσαν ένα ένα,
λες και ήταν θυμωμένα,
επειδή άφησε την παλιά της θέση,
επειδή χόρευε στου ουρανού τη μέση...»*

Η απαγγελία σταμάτησε και η ερευνήτρια αναζήτησε στους/στις μαθητές/-τριες έναν εθελοντή/-ρια να μπει σε ρόλο «αεράκι» της ιστορίας και να κάτσει στην ανακριτική καρέκλα. Ακολούθησαν ερωτήσεις από τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες προς το «αεράκι». Ποιος ήταν ο σκοπός του, πώς ένιωθε πριν, πώς ένιωθε με αυτό που συνέβη στην κουρτίνα μετά, πού πήγε όταν την εγκατέλειψε.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να γράψουν σε ένα χαρτί, μια λέξη ή μια φράση, από αυτό που κατάλαβε η κουρτίνα από την περιπέτειά της. Τι ήταν αυτό που δεν είχε εκτιμήσει σωστά εξ αρχής. Τα χαρτιά τοποθετήθηκαν στο κέντρο του κύκλου και διαβάστηκαν από τα παιδιά, μπερδεμένα.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η απαγγελία των τελευταίων στίχων του ποιήματος από την ερευνήτρια.

*«...Σχίστηκε, λασπώθηκε,
κουρέλι στο σκοτάδι,*

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

Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να ζωγραφίσουν σε ζευγάρια, όπως κάθονται στον κύκλο, πώς φαντάζονται να είναι τώρα η κουρτίνα, πού να βρίσκεται, τι να κάνει. Να φανταστούν την εξέλιξη, μετά από χρόνια, της ιστορίας της, αφότου έζησε αυτή την περιπέτεια.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη φάση του αναστοχασμού και τις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις. Ο/η ένας/μία μαθητής/-τρια πήρε κάποιον/-α άλλον/-η τηλέφωνο και κουβέντιασαν για το πώς τους φάνηκε το εργαστήρι, πώς ένιωσαν, τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε.

2.1.3. Τρίτη παρέμβαση

Η τρίτη συνάντηση ξεκίνησε με τους/τις μαθητές/-τριες να στέκονται όρθιοι σε κύκλο. Η ερευνήτρια κρατούσε ένα πολύχρωμο φουλάρι και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να το φορέσουν, όπως εκείνοι/-ες ήθελαν και να πουν μια καλημέρα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες με το «πάμε» να περπατήσουν στον χώρο, χωρίς να μιλούν, χωρίς να αγγίζονται και με το παλαμάκι να παγώσουν. Πραγματοποιήθηκε επανάληψη της άσκησης. Έπειτα, η ερευνήτρια, καθώς περπατούσαν στον χώρο οι μαθητές/-τριες, έδωσε κάποιες συνθήκες όπως, περπατάμε πολύ αργά, περπατάμε γρήγορα, περπατάμε πάνω στην άμμο, περπατάμε πάνω σε καρφιά, περνάμε μέσα από φλόγες, πιάνει βροχή, βγαίνει ο ήλιος, ζεσταινόμαστε, κρυώνουμε, περπατάμε και γελάμε δυνατά, περπατάμε και κλαίμε.

Ακολούθως, η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες ανάλογα με την εποχή που γεννήθηκαν, σε τέσσερις ομάδες. Το κάθε μέλος της ομάδας πήρε έναν αριθμό. Η ερευνήτρια έδωσε την οδηγία, όταν ακούγεται μουσική θα πρέπει όλα τα μέλη της ομάδας να ακολουθούν τις κινήσεις που θα κάνει το νούμερο 1, όταν σταματά η μουσική θα πρέπει να παγώνουν, όταν ξαναρχίζει θα συνεχίζει το επόμενο νούμερο. Έγινε επανάληψη της άσκησης για όλα τα νούμερα των μελών των ομάδων. Στη συνέχεια, οι

δύο διπλανές ομάδες ενώθηκαν και σχηματίστηκαν δύο, δόθηκαν ξανά νούμερα στην ομάδα και έγινε επανάληψη της άσκησης (για 2-3 νούμερα, ανάλογα τον χρόνο). Στο τέλος, ενώθηκαν όλοι οι μαθητές/-τριες υπό την καθοδήγηση των κινήσεων της ερευνήτριας και έγινε επανάληψη της άσκησης.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο και η ερευνήτρια ξεκίνησε την αφήγηση της ιστορίας «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της» (Φακίνου, 2012).

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

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

Πρώτα είδα την κυρία μας.

«Τι συμβαίνει, κύριε Γιώργο;».

«Μια καινούργια μαθήτρια, δεσποινίς».

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

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

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

Η ερευνήτρια χώρισε σε ζευγάρια τους/τις μαθητές/-τριες και τους ζήτησε να συνεργαστούν και να σκεφτούν τρία πράγματα που πιθανότατα πήρε μαζί της η Αστραδενή φεύγοντας από τη Σύμη. Η απαρίθμηση αντικειμένων, η πρόβλεψη ότι κάτι από αυτά θα χρειαζόταν η Αστραδενή ενισχύουν τη δεξιότητα της επαγωγής.

Αφού διαβάστηκαν όλα τα αντικείμενα που είχαν σημειώσει οι μαθητές/-τριες, η ερευνήτρια πρόβαλε μέσω του προτζέκτορα, δύο από τα αντικείμενα που τελικά πήρε η Αστραδενή μαζί της φεύγοντας από το νησί, μια βεντάλια που της είχε χαρίσει η γιαγιά της και ένα μικρό ανεμιστηράκι που της είχε αγοράσει ο πατέρας της σε ένα πανηγύρι. Ακολούθησε η εξής άσκηση, η οποία είχε στόχο την ενίσχυση της αφαιρετικής σκέψης. Οι μαθητές/-τριες έπρεπε να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις, στο ημερολόγιό τους, ο/η καθένας/καθεμιά μόνος/-η του/της. Σε τι μοιάζει η βεντάλια με το μικρό ανεμιστήρα; Σε τι διαφέρουν; Τι άλλο μπορείς να κάνεις για να δροσιστείς; Αφού ακούστηκαν οι απαντήσεις, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να παρουσιάσουν με κινήσεις

χωρίς να μιλούν, ο/η καθένας/καθεμιά μόνος/-η του/της (τεχνική μίμησης) μια συσκευή που γνωρίζουν. Έπειτα, δόθηκε η συνθήκη «Βρισκόμαστε σε μια υπηρεσία και υπάρχει αναμονή. Η θερμοκρασία έξω φτάνει τους 40 βαθμούς κελσίου. Καθένας/-μιά από εσάς βρίσκει τρόπο να δροσιστεί». Έτσι, σηκώθηκε ένας /μία - ένας/μία και συμπλήρωσε με δυναμική εικόνα με βάση τη συνθήκη που δόθηκε.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε να χωριστούν πάλι σε ζευγάρια, όπως ήταν πριν, και να φανταστούν ότι είναι μαθητές/-τριες εκείνης της τάξης με τα 62 παιδιά και να γράψουν στο ημερολόγιό τους τι θα ήθελαν να κάνουν για να καλωσορίσουν, να υποδεχτούν την καινούρια μαθήτριά, την Αστραδενή. Έπειτα, να έδιναν έναν τίτλο στις δράσεις που σκέφτηκαν. Έπειτα, η ερευνήτρια σε ρόλο Αστραδενής (τεχνική δάσκαλος/-α σε ρόλο) πέρασε από όλα τα ζευγάρια και δέχτηκε τις αντιδράσεις τους.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε από τα ζευγάρια να καταγράψουν ομοιότητες και διαφορές ενός παιδιού που ζει σε νησί και ενός παιδιού που ζει στην πόλη και να παρουσιάσουν μια αντιπροσωπευτική παγωμένη εικόνα ενός παιδιού που ζει στην πόλη και ενός παιδιού που ζει σε νησί. Στόχος των παραπάνω εργασιών είναι η ενίσχυση της επαγωγικής δεξιότητας.

Η αφήγηση της ιστορίας συνεχίστηκε, από την ερευνήτρια.

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

Αναστενάζω. Έχει και παρακάτω θρανίο με άδεια θέση...»

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και ζήτησε από τα ζευγάρια να ζωγραφίσουν στα ημερολόγια τους ένα πρόσωπο με εμφανή τα συναισθήματα που νιώθει η Αστραδενή τη δεδομένη στιγμή. Από κάτω να ονοματίσουν το συναίσθημα, που μόλις αποτύπωσαν στη ζωγραφιά. Επίσης, ζήτησε από τα ζευγάρια να γράψουν σε μία πρόταση τον λόγο που η Αστραδενή νιώθει έτσι. Στόχος της παραπάνω άσκησης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ο εντοπισμός του προβλήματος που αντιμετωπίζει η ηρωίδα.

Η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Στο θρανίο με την άδεια θέση κάθονται ένα αγόρι κι ένα κορίτσι. Όταν φτάνω έχουν πιάσει κι αυτοί τις άκρες... Κοιτάω γύρω. Τι να κάνω;... Ακούω και κάτι γέλια... Επίτηδες το κάνουνε... Δε με θέλουνε να καθίσω δίπλα τους. Γιατί;... Πρέπει να 'χω γίνει

κόκκινη σαν παντζάρι. Γυρνάω το κεφάλι μου και τους κοιτάω. Ν' άνοιγε η γη να με καταπιεί... Στέκομαι εκεί στη μέση. Στο λαιμό μου κάτι ανεβοκατεβαίνει...»

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά. Η ερευνήτρια κρατώντας τόσα ξυλάκια όσα ήταν οι μαθητές/-τριες της τάξης, αλλά διαφορετικού μεγέθους, τους ζήτησε να επιλέξουν ένα χωρίς να βλέπουν. Μετέπειτα, ζήτησε από τους μαθητές/-τριες να αναζητήσουν τους/τις συμμαθητές/-τριές τους που είχαν το ίδιο μέγεθος ξύλου με αυτούς, έτσι σχηματίστηκαν ομάδες των τριών ατόμων. Κάθε ομάδα θα έπρεπε να παρουσιάσει με αυτοσχέδιους διαλόγους τη σκηνή της ιστορίας, που μόλις άκουσαν. Στόχος αυτής της άσκησης ήταν η ενίσχυση της παρατηρητικότητας, η εφευρετικότητα, το βίωμα συναισθημάτων και η φαντασία.

Οι μαθητές/-τριες κάθισαν ξανά σε κύκλο, για να ολοκληρωθεί η αφήγηση της ιστορίας.

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

Η ερευνήτρια αφού σταμάτησε την αφήγηση, ζήτησε από τους/τις μαθητές/ -τριες ακουμπώντας το κεφάλι τους με το χέρι της, να της πουν μια φράση, λέξη, πρόταση, επιφώνημα, όπως κάθονταν στον κύκλο, για το τι μπορεί να έλεγαν αυτά τα κορίτσια στην Αστραδενή (τεχνική ανίχνευσης σκέψης).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε από όλους/ες να σκεφτούν αν έχουν νιώσει ανάλογη συμπεριφορά ή έχουν δει ανάλογη συμπεριφορά να συμβαίνει και πώς αντέδρασαν. Έπειτα, από τις ιστορίες που ακούστηκαν επιλέχθηκε μία. Η ερευνήτρια έβαλε μια ήρεμη μουσική και ένας/μία- ένας/μία σηκώνονταν και πάγωναν, όπως ήθελαν, με βάση την ιστορία που είχαν επιλέξει. Η μουσική έκλεισε και σχηματίστηκε μια παγωμένη εικόνα.

Μετέπειτα, η ερευνήτρια σε ρόλο διευθυντή συγκάλεσε συμβούλιο δασκάλων για να επιλυθεί το θέμα με την Αστραδενή. Οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το αρχικό γράμμα του ονόματός τους. Η ερευνήτρια σε ρόλο διευθυντή συντόνισε τη συζήτηση. Η 1η ομάδα με επιχειρήματα θα υποστήριζε πως η Αστραδενή θα πρέπει να τιμωρηθεί γι' αυτό που έκανε. Η 2η ομάδα θα υποστήριζε πως έφταιγαν οι άλλες μαθήτριες που την προκάλεσαν κι αυτές θα έπρεπε να τιμωρηθούν. Η 3η ομάδα θα επιμένει πως όλοι οι εμπλεκόμενοι θα έπρεπε να τιμωρηθούν, ασχέτως με το τι συνέβη.

Η ερευνήτρια αφού άκουσε όλες τις απόψεις και τα επιχειρήματα είπε ότι θα έπρεπε να σκεφτεί και να πάρει μια απόφαση.

Ο/η κάθε μαθητής/-τρια σε ρόλο διευθυντή, θα έπρεπε στη συνέχεια να γράψει στο ημερολόγιό του/της, ποια πίστευε ότι ήταν τελικά η απόφαση του διευθυντή ζητώντας να το αιτιολογήσουν παράλληλα. Η ερευνήτρια ανακοίνωσε την απάντηση που συγκέντρωσε τους περισσότερους υποστηρικτές.

Τέλος, η ερευνήτρια, αφού χωρίστηκαν ξανά σε ομάδες των τριών, ζήτησε από κάθε ομάδα να προβλέψει και να παρουσιάσει μια δυναμική εικόνα, από μια σκηνή της ζωής της Αστραδενής, όταν αυτή θα ήταν πλέον είκοσι χρονών. Στόχος της άσκησης ήταν η ενίσχυση της επαγωγικής δεξιότητας.

Στη φάση του αναστοχασμού, οι μαθητές/-τριες έγραψαν από μια λέξη ή φράση στον πίνακα της τάξης για το πώς βίωσαν το εργαστήριο.

2.1.4. Τέταρτη παρέμβαση

Κατά την τέταρτη συνάντηση, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σταθούν όρθιοι σε κύκλο. Έτσι, ο/η κάθε μαθητής/-τρια θα έπρεπε να κάνει έναν χαιρετισμό, που επιθυμεί, σε έναν/μία προς έναν/μία τους/τις μαθητές/-τριες. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια τοποθέτησε έναν καθρέφτη στο κέντρο του κύκλου και παρότρυνε κάθε μαθητής/-τρια να πλησιάσει και να δει το πρόσωπό του/της, καθώς και να δοκιμάσει εκφράσεις και κινήσεις. Έπειτα, η ερευνήτρια τους παρότρυνε να μεταμορφωθούν, μπροστά στον καθρέφτη σε διάφορα πρόσωπα της ιστορίας, των παραμυθιών ή ακόμα και σε διάφορα ζώα.

Ακολούθησε η άσκηση καθρέφτες. Οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε ζευγάρια και κάθισαν αντιμέτωπα. Ο/η ένας/μία από τους δύο έγινε καθρέφτης, που αντανakλούσε τις κινήσεις και τις εκφράσεις του/της άλλου/-ης. Οι ρόλοι, στη συνέχεια άλλαξαν. Μετέπειτα, οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες αντιμέτωπες ομάδες. Η μία ομάδα έγινε ο καθρέφτης της άλλης και το αντίστροφο. Στόχος αυτών των εργασιών είναι η συγκέντρωση και η ετοιμότητα των μαθητών/-τριών (Άλκηστις, 1999).

Η ερευνήτρια και οι μαθητές/-τριες, έπειτα, κάθισαν σε κύκλο και η ερευνήτρια ζήτησε από κάθε μαθητή/-τρια, να παρουσιαστεί, να μιλήσει για τον εαυτό του/της και να κάνει την αυτοκριτική του/της, να αναφέρει όμως όσα εκείνος/-η ήθελε.

Ακολούθως, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να κάτσουν σε κύκλο και η αφήγηση της ιστορίας ξεκίνησε. Στην τέταρτη συνάντηση ακούστηκε ένα

παραδοσιακό ρώσικο παραμύθι, «Τα όνειρα του βασιλιά» (‘Θεατροδρόμιον εν Ναυπλίω’,2011).

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

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

Γ’ άκουσε ένας φτωχός χωρικός και είπε: «Δεν πάω στον φίλο μου να μού το εξηγήσει;». Μια και δυο, πάει στο στενό μονοπάτι έξω από το χωριό του και βρίσκει το φίλο του – ήταν ένα έξυπνο φίδι. «Αυτό κι αυτό συμβαίνει», του είπε, «μπορείς να με βοηθήσεις;» «Θα σε βοηθήσω αν μου δώσεις τα μισά φλουριά» του απάντησε το φίδι. «Σύμφωνοι» λέει ο χωρικός. Και το φίδι του εξήγησε το όνειρο: Η αλεπού είναι η ψευτιά, η κλεψιά και η πανουργία που υπάρχει μέσα στο βασίλειο. Είναι ένα κακό που πρέπει να ξεριζωθεί.

Ευχαριστημένος ο χωρικός τρέχει στο βασιλιά, του εξηγεί το όνειρο, παίρνει τα φλουριά και τα δώρα και φεύγει. Στο δρόμο του μπήκαν διάφορες σκέψεις στο μυαλό. Σκέφτηκε να μην δώσει αυτά που υποσχέθηκε στο φίλο του μιας κι ο ίδιος ήταν πολύ φτωχός και τα είχε ανάγκη. Με αυτά, θα τάιζε την οικογένειά του. Εξάλλου το φίδι τι να τα έκανε; Πριν αποφασίσει συνάντησε τους φίλους του που κάθονταν σε ένα πεζούλι. Αποφάσισε να τους ρωτήσει...».

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και σε ρόλο χωρικού (δάσκαλος/-α σε ρόλο) ζήτησε από τους/τις φίλους/-ες του να τον βοηθήσουν να αποφασίσει. Οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες όπως κάθονταν στον κύκλο. Η 1η Ομάδα θα έπρεπε να συμβουλέψει τον χωρικό, να κρατήσει όλα τα φλουριά για να φάνε τα πεινασμένα παιδιά του, με επιχειρήματα. Η 2η Ομάδα, έπρεπε να υποστηρίξει, πως έπρεπε να τηρηθεί η συμφωνία γιατί αυτό είναι το σωστό, με επιχειρήματα και η 3η Ομάδα, πως έπρεπε να επιστρέψει τα φλουριά και τα δώρα στον βασιλιά λέγοντας την αλήθεια, πως δεν ήταν αυτός που εξήγησε το όνειρο, με επιχειρήματα. Η εργασία αυτή είχε σαν στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης ώστε να βρεθούν επιχειρήματα, που θα στήριζαν την κάθε άποψη.

Αφού άκουσε όλες τις γνώμες η ερευνήτρια έπρεπε να πάρει μια απόφαση. Δυσκολευόταν όμως ακόμη. Ζήτησε, λοιπόν, έναν/μία εθελοντή/-ρια να μπει εκείνος/-η

σε ρόλο χωρικού και να διασχίσει τον διάδρομο συνείδησης που έφτιαξαν οι μαθητές/-τριες. Στον διάδρομο συνείδησης η μία σειρά των μαθητών/-τριών θα έλεγε να τηρήσει τη συμφωνία ο χωρικός και η άλλη σειρά, να κάνει ότι τον συμφέρει, να κοιτάξει, δηλαδή, τον εαυτό του ο χωρικός. Ο/η εθελοντής/-ρια μαθητής/-τρια, αφού διέσχισε τον διάδρομο, ανακοίνωσε την απόφαση που πήρε. Ο διάδρομος συνείδησης εκτελείται άλλες δύο φορές με διαφορετικούς/-ές εθελοντές/-ριες.

Η ερευνήτρια, μετέπειτα, ανακοίνωσε στους/στις μαθητές/-τριες ότι στην ιστορία ο χωρικός αποφασίζει τελικά να κρατήσει τα φλουριά και τα δώρα και να μη δώσει τίποτα στον φίλο του, το φίδι. Οι μαθητές/-τριες έκατσαν πάλι σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση. Ζήτησε από τον/την κάθε μαθητή/-τρια κάνοντας τον ήχο του φιδιού και μπαίνοντας σε ρόλο φιδιού, να πει τι πιστεύει ότι έπρεπε να κάνει το φίδι, αν θα βοηθήσει πάλι τον χωρικό ή όχι, παρόλο που δεν τήρησε την αρχική τους συμφωνία και να αιτιολογήσει. Στόχος αυτής της εργασίας ήταν οι μαθητές/-τριες να πάρουν μια απόφαση σε μια διλημματική κατάσταση και να αιτιολογήσουν το σκεπτικό της απόφασής τους.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια χώρισε σε τέσσερις ομάδες τους/τις μαθητές/-τριες, όπως κάθονταν στον κύκλο και τους ζήτησε να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν μια στρατηγική, που θα μπορούσαν να προτείνουν στο φίδι ώστε να μη τον εκμεταλλευτεί για δεύτερη φορά ο χωρικός. Αφού ακούστηκαν οι λύσεις που σκέφτηκαν οι μαθητές/-τριες, κλήθηκε η κάθε ομάδα να επιλέξει μία από αυτές που πρότεινε και να την παρουσιάσει με αυτοσχέδιους διαλόγους.

Μετά από αυτό, οι μαθητές/-τριες έκατσαν πάλι σε κύκλο και η ερευνήτρια συνέχισε την αφήγηση.

«...Το φίδι τότε πήρε την απόφασή του και του είπε: «Αν και με γέλασες την προηγούμενη φορά, ωστόσο πες στο βασιλιά, πως το σπαθί είναι πόλεμος. Οι εχθροί είναι κοντά και οι προδότες μέσα στο παλάτι». Ευχαριστημένος ο χωρικός, έτρεξε στον βασιλιά και του εξήγησε το όνειρο. Κι ο βασιλιάς του έδωσε πάλι χίλια φλουριά και πολλά δώρα.

Μα του χωρικού του μπήκαν πάλι περίεργες ιδέες κι έτσι ούτε κι αυτή τη φορά έδωσε τα μισά στο φίδι, όπως του είχε τάξει.

Μια μέρα, καθώς ο χωρικός δούλευε στο χωράφι του, παρουσιάστηκε το φίδι. «Ήρθα να πάρω αυτά που μου χρωστάς», του είπε. Ο χωρικός σκέφτηκε γρήγορα-γρήγορα και απάντησε στο φίδι: «Καλά έκανες κι ήρθες. Πλησίασε να πάρεις τα φλουριά σου. Τα 'χω σ' αυτό το σακούλι». Και ξαφνικά, τραβάει ένα μεγάλο μαχαίρι να χτυπήσει το φίδι. Το φίδι όμως ήταν έξυπνο και μ' ένα πήδημα γλύτωσε τη μαχαιριά. Μόνο που του κόπηκε ένα κομμάτι από την ουρά του.

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

Η ερευνήτρια τοποθέτησε στο κέντρο μία καρτέλα και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες έναν/μία εθελοντή/-ρια να μπει σε ρόλο χωρικού και να κάτσει στην «ανακριτική καρτέλα». Οι υπόλοιποι μαθητές/-τριες έπρεπε να του κάνουν ερωτήσεις, ώστε να μάθαιναν διάφορες πληροφορίες για τον ίδιο, τη ζωή του, τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του. Η «Ανακριτική καρτέλα» εφαρμόστηκε με άλλον/-η εθελοντή/-ρια για τον ρόλο του φιδιού. Χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική μας δόθηκε η δυνατότητα να εξερευνήσουμε πλέγματα σχέσεων και καταστάσεων της ιστορίας.

Έπειτα, η ερευνήτρια άπλωσε στο κέντρο ένα λευκό χαρτί του μέτρου και ζήτησε από έναν/μία μαθητή/-τρια να ξαπλώσει. Στη συνέχεια, σχεδίασε το περίγραμμά του/της. Η ερευνήτρια ανακοίνωσε ότι αυτός ήταν ο χωρικός και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες μέσα στο περίγραμμα να γράψουν σκέψεις και συναισθήματα του χωρικού, ενώ έξω από αυτό σχόλια και απόψεις σχετικά με αυτόν. Στόχος των δύο παραπάνω εργασιών ήταν η διερεύνηση των χαρακτήρων της ιστορίας, η εξερεύνηση των σχέσεων των χαρακτήρων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, για την ενεργοποίηση της επαγωγικής δεξιότητας και γενικότερα της κριτικής διάθεσης των μαθητών/-τριών εξετάζοντας τους λόγους που οδήγησαν τους χαρακτήρες σε αυτή τους τη συμπεριφορά.

Η ερευνήτρια συγκέντρωσε ξανά τους/τις μαθητές/-τριες σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Μια και δυο πάει και βρίσκει το φίδι: «Να με συγχωρήσεις για ό,τι έκανα, του είπε, μα αυτή τη φορά θα κρατήσω το λόγο μου. Θα σου δώσω τα μισά φλουριά αν με

βοηθήσεις». «Σύμφωνοι, απάντησε το φίδι με καλοσύνη. Πες στο βασιλιά πως τώρα στο βασίλειο υπάρχει ειρήνη κι ο κόσμος ζει ήσυχά όπως ένα αρνί».

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

Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ζευγάρια, όπως κάθονταν στον κύκλο. Χώρισε τα ζευγάρια σε Α και Β. Οι Α θα ήταν ο χωρικός και οι Β το φίδι. Στη συνέχεια, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες, μέσα σε λίγο χρόνο, να συζητήσουν πράγματα που τους αρέσουν όντας σε ρόλο (χωρικός-φίδι), έπειτα να καθίσουν πλάτη με πλάτη και τόσο οι Α, όσο και οι Β να περιγράψουν τον/την παρτενέρ τους.

Ακολουθώντας, οι Α έγιναν πλαστελίνη ή πηλός και οι Β γλύπτες/-τριες. Οι μαθητές/-τριες που ήταν γλύπτες/-τριες κλήθηκαν να πλάσουν τους Α σε μια μορφή, είτε φαντασική είτε υπαρκτή, που θα μπορούσε να επέμβει στην ιστορία και να δώσει μια άλλη τροπή από αυτή που είχαν ακούσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε από τους Α, τα γλυπτά να περπατήσουν στον χώρο, όπως ακριβώς τα είχε στήσει ο/η γλύπτης/-τρια. Αντίστοιχα, μετά, οι Α με τους Β άλλαξαν ρόλους.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε από την ερευνήτρια.

«...Εκεί που περπατούσε ο χωρικός βρήκε το φίδι.

- Ήρθα, όπως σου υποσχέθηκα, να μοιραστούμε όσα μου έδωσε ο βασιλιάς, του είπε.

- Δεν είναι ανάγκη να στενοχωριέσαι, του απάντησε το φίδι. Δεν φταις εσύ για ό,τι έγινε. Τον καιρό που όλος ο κόσμος ήταν ψεύτης και κλέφτης, κι εσύ μου είπες ψέματα και μ'έκλεψες. Την άλλη φορά, όταν ο πόλεμος ήταν κοντά κι οι προδότες μες στο παλάτι, τράβηξες το μαχαίρι σου να με σκοτώσεις και μου 'κοψες την ουρά. Τώρα που όλοι έγιναν καλοί κι ευγενικοί, κι εσύ άλλαξες. Ήρθες μόνος σου να μου δώσεις τα μισά φλουριά. Γιατί η αγάπη γύρισε στην καρδιά των ανθρώπων. Γι' αυτό δεν θέλω τίποτα. Πήγαινε στο σπίτι σου και ζήσε ευτυχισμένος, αυτά είπε το φίδι και χώθηκε μέσα στους βράχους.

Κι ο χωρικός γύρισε στη δουλειά του κι έζησε ήσυχά και καλά με τους δικούς του».

Στην τελευταία δραστηριότητα του εργαστηρίου, στη φάση του αναστοχασμού, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να πουν με μια λέξη λένε τι συναίσθημα (χαρά, απογοήτευση, θλίψη, ενθουσιασμό, θυμός) τους άφησε η εξέλιξη της ιστορίας και γιατί.

2.1.5. Πέμπτη παρέμβαση

Η πέμπτη παρέμβαση ξεκίνησε με κινητικές δραστηριότητες, όπως περπατήματα στον χώρο. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έδωσε κάποιες συνθήκες όπως περπατάμε και βρέχει, η βροχή σταματά, κάνει κρύο, κάνει πολύ ζέστη. Περπατώ σε μια παραλία, παίζω με τα κύματα, περπατώ πάνω σε πάγο, σε κάρβουνα.

Έπειτα, η ερευνήτρια έφτιαξε έναν κύκλο από καρέκλες, οι μαθητές/-τριες έκατσαν στις καρέκλες έτσι ώστε ένας/μια μαθητής/-τρια να στέκεται στον κύκλο, χωρίς να έχει καρέκλα. Αυτός/-ή έπρεπε να δώσει μία εντολή, όπως για παράδειγμα «Όσοι φορούν μαύρα παπούτσια να αλλάξουν θέση» ή «Σε όποιον αρέσει το καρπούζι, να αλλάξει θέση» κ.λ.π.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να απομακρύνουν τις καρέκλες, να κάτσουν στο χαλί σε κύκλο και να ακούσουν την αφήγηση της ιστορίας «Η κακομαθημένη πριγκίπισσα» («Η ιστορία αρχίζει», 2015).

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

Γρήγορα η Οντίνα μεγάλωσε, κι έγινε μια πριγκίπισσα όμορφη, αλλά κακομαθημένη και ιδιότροπη. Οι γονείς απασχολημένοι με τις υποθέσεις του κράτους, ασχολιόνταν λίγο μαζί της, και για να μην είναι στενοχωρημένη της ικανοποιούσαν κάθε χατίρι, και κάθε ιδιοτροπία. Έτσι η πριγκίπισσα Οντίνα έμαθε, ότι αρκούσε να διατάξει και να απαιτήσει για να έχει ό,τι θέλει. Ποτέ δεν σκεφτόταν τους υπηρέτες που τους είχε κάνει να τρέχουν σαν τρελοί για να εκτελέσουν τις εντολές της...».

Η αφήγηση σταμάτησε. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να καταγράψει ο/η καθένας/-μια μόνος/-η του/της χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και συναισθήματα που είχαν οι γονείς της Οντίνας, από τη γέννησή της μέχρι το μεγάλωμά της και στη συνέχεια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και συναισθήματα που διακατείχαν την Οντίνα μεγαλώνοντας. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε πέντε ομάδες. Κάθε ομάδα είχε χρέος να ομαδοποιήσει και να καταγράψει τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των ηρώων και τα συναισθήματα που είχαν διατυπώσει λίγο πριν τα μέλη της ομάδας. Κατόπιν συνεργασίας, η κάθε ομάδα κοινοποίησε στην τάξη τις τελικές απαντήσεις της ομάδας με παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης. Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν η εξάσκηση της παρατηρητικότητας των

μαθητών/-τριών, η απαρίθμηση, η ομαδοποίηση, η κατηγοριοποίηση και η εξωστρέφεια με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της επαγωγικής δεξιότητας των μαθητών/-τριών.

Έπειτα, η αφήγηση συνεχίστηκε από την ερευνήτρια.

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

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

-Κουράστηκα.. να σταματήσουμε...».

Όταν η αφήγηση ολοκληρώθηκε, οι μαθητές/-τριες παρουσίασαν μια ακίνητη εικόνα με την έκφραση της Οντίνα και είπαν μια φράση που φαντάστηκαν ότι είπε ο πατέρας της όταν η κόρη τού ζήτησε να σταματήσουν.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν και πάλι σε κύκλο και η ερευνήτρια συνέχισε την αφήγηση.

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

-Κουράστηκα και θέλω να μου φέρετε νερό!

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

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά. Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες των τριών. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής/-τρια πήρε τον ρόλο του βασιλιά, του υπηρέτη και της Οντίνα. Έπειτα, ζήτησε από τις ομάδες να συσκεφθούν και να παίξουν την τελευταία σκηνή της ιστορίας. Σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο της σκηνής, ένας/μία μαθητής/-τρια θα έπρεπε να είναι όρθιος/-α, ένας/μία καθιστός/-ή και ένας ξαπλωμένος/-η. Όταν κάποιος/-α καθόταν ο/η άλλος/-η θα έπρεπε να σηκωθεί, όταν κάποιος/-α ξάπλωνε οι άλλοι δύο θα έπρεπε να ήταν ο/η ένας/μία καθιστός/ή και ο/η άλλος/-η όρθιος/-α και να δικαιολογεί τη στάση του/της (Johnstone,1999).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια σε ρόλο Οντίνας, κάθισε σε μια καρέκλα. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (η μισή τάξη και η άλλη μισή καθισμένοι). Η μια ομάδα προσπαθούσε να συμβουλευτεί με επιχειρήματα την Οντίνα να τρέξει να προλάβει τον πατέρα της και εκφράσει τους κινδύνους που μπορεί να συναντούσε αν έμενε εκεί μόνη

της. Η άλλη ομάδα προσπαθούσε να συμβουλέψει την Οντίνα να μείνει εκεί από πείσμα, επειδή ο πατέρας της δεν της έδινε σημασία. Η κάθε ομάδα προσπαθούσε να δώσει όλο και πιο πειστικά επιχειρήματα. Όλες αυτές οι σκέψεις και οι συμβουλές που ακούστηκαν πέρασαν από το μυαλό της Οντίνας, ώσπου τελικά πήρε την απόφασή της.

Οι μαθητές/-τριες κάθισαν ξανά στον κύκλο και η ερευνήτρια ζήτησε από κάθε μαθητή/-τρια, όπως κάθονταν στον κύκλο να πει τι απόφαση θα έπαιρνε αν ήταν στη θέση της Οντίνα και να αιτιολογήσει.

Και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

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

-Ποιοι είστε εσείς; Τους ρώτησε.

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

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε και η ερευνήτρια μοίρασε στους/στις μαθητές/-τριες μια κάρτα λευκή. Στη συνέχεια, τους ζήτησε να γράψουν με μαρκαδόρο ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ για το τι πίστευαν ότι θα έκανε η Οντίνα. Θα πήγαινε μαζί τους ή όχι, στη συνέχεια έπρεπε να αιτιολογήσουν την άποψή τους.

Έπειτα, οι μαθητές/-τριες συγκεντρώθηκαν στη μία μεριά της αίθουσας. Ο/η πρώτος/-η μαθητής/-τρια πήγε στην απέναντι μεριά και ολοκλήρωσε τη φράση «Ας...». Μετά έκανε αυτό που μόλις είχε πει. Στη συνέχεια, ο/η επόμενος/-η, πήγε δίπλα στον/στην πρώτο/-η και ολοκλήρωσε τη φράση «Ναι, ας...» και έκανε αυτό που μόλις είχε πει. Έπειτα, και οι δύο παίκτες έπρεπε να πουν «Ναι, ας το κάνουμε» και έκαναν μαζί αυτό που είχαν σκεφτεί. Η δραστηριότητα συνεχίστηκε μέχρι όλοι οι μαθητές/-τριες

να περάσουν απέναντι και να κάνουν αυτό που σκέφτηκαν μαζί με τους υπόλοιπους, ομαδικά (Jackson, 1998).

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο και η ερευνήτρια συνέχισε την αφήγηση.

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

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

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

Τέλος, κατά τον αναστοχασμό, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να σηκωθεί ένας/μία - ένας/μία και να παγώσει σε μία στάση σε σχέση με την ιστορία που άκουσε λίγο πριν. Έτσι δημιουργήθηκε το γλυπτό της τάξης που απεικόνιζε συναισθήματα, συμπεριφορές, θέλω, υποχρεώσεις των ηρώων της ιστορίας.

2.1.6. Έκτη παρέμβαση

Κατά την έκτη παρέμβαση, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σχηματίσουν έναν κύκλο. Η ερευνήτρια επέλεξε μία κατηγορία λέξεων (π.χ. φρούτα, καλοκαίρι κ.λ.π.). Τότε, ο/η πρώτος/-η μαθητής/-τρια εκφώνησε μία λέξη για ένα αντικείμενο που εμπεριέχεται στην κατηγορία που δόθηκε. Ο/η επόμενος/-η, συνέχισε με μια άλλη λέξη της ίδιας κατηγορίας και η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε όταν εκφώνησαν όλοι από μία λέξη, η οποία ανήκε στην κατηγορία που δόθηκε αλλά δεν είχε ειπωθεί από κάποιον/-α άλλον/-η. Ακολούθησε επανάληψη της δραστηριότητας με την ανακοίνωση άλλης κατηγορίας λέξεων από την ερευνήτρια (Wolf, 2005).

Έπειτα, με την παρότρυνση της ερευνήτριας, οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο. Η ερευνήτρια ανακοίνωσε στους/στις μαθητές/-τριες ότι υπήρχαν τρία πράγματα που θα μπορούσε να γίνει ο/η καθένας/-μιά από την ομάδα και αυτά ήταν: Εξωγήινος, όπου ο/η κάθε μαθητής/-τρια θα κρατούσε ενωμένους τους δείκτες των χεριών, επάνω, δίπλα στο κεφάλι, σαν κεραίες, λέγοντας «μπιριλίμ μπιριλίμ», σκύβοντας παράλληλα προς το εσωτερικό του κύκλου, Αγελάδα, όπου ο/η κάθε μαθητής/-τρια έπρεπε να ωθήσει τον κορμό του/της προς τα εμπρός, κρατώντας το δεξί χέρι στην κοιλιά και φωνάζοντας «Μοοο!», Τίγρης, όπου ο/η κάθε μαθητής/-τρια έπρεπε να ωθήσει το δεξί του/της χέρι προς τα εμπρός και να επιτύχει μιμητική αναπαράσταση των νυχιών και της εκφώνησης

του βρυχηθμού της τίγρης. Με το παλαμάκι της ερευνήτριας έπρεπε ο/η κάθε μαθητής/-τρια να αποφάσιζε μία από τις τρεις εκδοχές. Στόχος της δραστηριότητας ήταν όλοι να επιλέξουν το ίδιο, το οποίο θα πετύχαινε μετά από επαναλήψεις της δραστηριότητας (Wolf, 2005).

Μετάπειτα, οι μαθητές/-τριες έκλεισαν τα μάτια και η ερευνήτρια έβαλε μία μουσική για να ηρεμήσουν, για να ξεκινήσει η αφήγηση της ιστορίας.

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

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

-Αχ, να είχαμε ένα παιδί! Αχ, να είχαμε ένα παιδί! ήταν ο αναστεναγμός τους μέρα νύχτα.

Ωσπου, από τα πολλά τα παρακάλια, τους άκουσε κάποτε η Μοίρα και κίνησε να τους βρει. Ήταν μια γριούλα καμπουριασμένη, με άσπρα μαλλιά, που ακουμπούσε στο ραβδάκι της και πήγαινε σιγά σιγά.

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

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

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

Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε τριάδες. Το ένα μέλος θα ήταν ο ακατέργαστος πηλός, το δεύτερο μέλος της ομάδας το μοντέλο και το τρίτο μέλος ο/η γλύπτης/-τρια. Το μοντέλο θα έπρεπε να σταθεί πίσω από τον πηλό σε μία στάση που υποδηλώνει ένα χάρισμα, που θα μπορούσε να έχει ένας άνθρωπος (π.χ. εξυπνάδα, εργατικότητα κ.λ.π.), χωρίς να έχει οπτική επαφή ο ακατέργαστος πηλός με το μοντέλο. Ο/η γλύπτης/-τρια θα έπρεπε να «πλάσει» έτσι τον πηλό ώστε να είναι ίδιο με το μοντέλο, με την προϋπόθεση ότι ο/η γλύπτης/-τρια δεν θα μπορούσε να αγγίξει τον πηλό, αλλά θα μπορούσε να του δείξει πώς να σταθεί. Στο τέλος της δραστηριότητας, το μοντέλο επιθεώρησε το γλυπτό που προέκυψε.

Αφού οι μαθητές/-τριες υπέδειξαν μέσα από την προηγούμενη δραστηριότητα αρκετά χαρίσματα, έκατσαν ξανά σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

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

Με παρότρυνση της ερευνήτριας, τα χαρίσματα της ιστορίας, που μόλις άκουσαν οι μαθητές/-τριες, τα επανέλαβαν όλοι μαζί, κάθε φράση ξεχωριστά και συνεχίστηκε η αφήγηση.

«- *Καλά, είπε η Μοίρα κι έφυγε.*

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν σε ζευγάρια για να υλοποιηθεί η δραστηριότητα «Παραμορφωτικός καθρέφτης». Ο/η ένας/μία μαθητής/-τρια θα έπρεπε να κάνει κάποιες κινήσεις και ο/η άλλος/-η σε ρόλο καθρέφτη να τον/την παραμορφώσει, με μια κατεύθυνση προς τα επάνω, πλατύτερο/-η, ψηλότερο/-η, μικρότερο/-η, στενότερο/-η κ.λ.π.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε τετράδες. Οι δύο από τους/τις τέσσερις θα έπρεπε να παίξουν τη σκηνή, που μόλις αφηγήθηκε η ερευνήτρια με το χάρισμα που έπρεπε να αποκαλυφθεί στο τέλος, όπου ο/η ένας/μία θα ήταν η βασίλισσα και ο άλλος ο βασιλιάς, χωρίς να μιλούν και οι υπόλοιποι/-ες δύο θα έπρεπε να κάθονταν δίπλα στη βασίλισσα και στο βασιλιά και να μιλούν αντί για αυτούς. Το αποτέλεσμα θα έπρεπε να θυμίζει μεταγλωττισμένη ταινία.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά στον κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

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

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

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

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

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

Και η αφήγηση σταμάτησε ξανά. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν στο ημερολόγιό τους τη λέξη ομορφιά και δίπλα να γράψουν ένα χάρισμα που θα μπορούσαν να το ανταλλάξουν με την ομορφιά. Η ερευνήτρια, στη συνέχεια, έγραψε τις λέξεις των μαθητών/-τριών στον πίνακα. Έπειτα, χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ζευγάρια, όπου ο/η ένας/μία ήταν ο Α και ο/η άλλος/-η ο Β. Οι Α έπρεπε να επιλέξουν τρεις λέξεις από τον πίνακα και να φτιάξουν τρεις προτάσεις, οι Β έπρεπε να ενώσουν αυτές τις προτάσεις που άκουσαν σε μία σύντομη ιστορία.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Ο βασιλιάς με τη βασίλισσα δεν μπορούσαν να αποφασίσουν. Δεν ήθελαν να αλλάξουν κανένα χάρισμα τελικά, γιατί όλα ήταν πολύ σημαντικά για έναν μελλοντικό βασιλιά. Τότε η Μοίρα, άμα είδε πόσος ήταν ο πόνος τους, τους ψυχοπόνεσε και τους είπε: - Τούτο μπορώ να κάμω μόνο. Το παιδί σας μια φορά θα γίνει άσχημο. Μα η ασχήμια του θα είναι μαγεμένη. Όποιος το αγαπήσει το βασιλόπουλο, θα το βλέπει πεντάμορφο. Θα το βλέπει να έχει τον ήλιο πρόσωπο και το φεγγάρι στήθος. Όποιος το αγαπήσει, έτσι θα το βλέπει».

Κατά τον αναστοχασμό, οι μαθητές/-τριες έπαιξαν την τεχνική «Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις», όπου ο/η ένας/μία έπαιρνε τηλέφωνο κάποιον/-α άλλον/-η και του/της έκανε διάφορες ερωτήσεις σχετικά με το εργαστήρι που μόλις βίωσε.

2.1.7. Έβδομη παρέμβαση

Στην έβδομη παρέμβαση, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να απλωθούν στον χώρο της τάξης και να προσπαθήσουν να κάνουν αυτό που θα τους/τις ζητούσε κάθε φορά. Η ερευνήτρια εκφώνησε τα ακόλουθα: Πελαργός, όλοι/-ες έπρεπε να σταθούν στο ένα πόδι και να κάνουν έναν χαιρετισμό με το ένα χέρι τους. Κάμψεις, όλοι/-ες έπρεπε να καθίσουν στο πάτωμα, σε θέση για κάμψεις στο έδαφος. Χταπόδι, όλοι/-ες έπρεπε να ακουμπήσουν τις παλάμες στο έδαφος και γονατίσουν. Αχθοφόρος, όλοι/-ες σχημάτισαν δυάδες, στις οποίες ο/η ένας/μία έπρεπε να λυγίσει τα γόνατα και την πλάτη του, ενώ ο άλλος να σκαρφαλώσει πάνω του/της. Κωπηλασία, όλοι/-ες έπρεπε να καθίσουν στο πάτωμα και να ξεκινήσουν να κωπηλατούν. Ο/η μαθητής/-τρια που έδειχνε να δυσκολεύεται στην εκτέλεση των εντολών έπρεπε να αποχωρήσει, μέχρι να μείνει ένας ή μία, που ήταν κι ο/η νικητής/-τρια (Collard, 2005).

Έπειτα, οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο και η ερευνήτρια άρχισε την αφήγηση της ιστορίας, ένα κεφάλαιο από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Δ΄ τάξης (Κατσουλάκος et al., χχ).

«Ο Μ. Αλέξανδρος ανέβηκε στον θρόνο της Μακεδονίας πολύ νέος. Είχε δείξει όμως από νωρίς πολλές ικανότητες. Την άνοιξη του 334 π.Χ. με αρχηγό τον ίδιο και 35.000 στρατό πέρασε τον Ελλήσποντο κι έφτασε στην Τροία. Στον Γρανικό ποταμό έγινε η πρώτη μάχη, την οποία κέρδισε ο Μ. Αλέξανδρος. Οι Πέρσες υποχώρησαν προς το εσωτερικό της χώρας τους. Οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας που τις είχαν κατακτήσει παλιότερα οι Πέρσες, ένιωσαν ελεύθερες και υποδέχτηκαν τον Αλέξανδρο ως ελευθερωτή τους...»

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε τέσσερις ομάδες, ανάλογα με το αρχικό γράμμα του ονόματός τους. Όταν σχηματίστηκαν οι ομάδες, έδωσε την εξής εντολή: Η 1η ομάδα θα ήταν οι στρατηγοί που είναι κοντά στον Μ. Αλέξανδρο, η 2η ομάδα οι απλοί στρατιώτες, η 3η ομάδα θα ήταν οι μάγειρες του στρατού και η 4η ομάδα οι ναύτες του στόλου, που συνόδευαν τον Μ. Αλέξανδρο στην εκστρατεία. Η κάθε ομάδα θα έπρεπε να παρουσιάσει με παγωμένη εικόνα, στιγμιότυπα με τις καλές και τις κακές πλευρές του Μ. Αλέξανδρου και να γίνεται σαφές με ποιον τρόπο η κάθε ομάδα αλληλεπιδρούσε με τον ήρωα της ιστορίας.

Αφού παρουσιάστηκαν οι παγωμένες εικόνες από τις ομάδες, ακολούθησε η τεχνική της ανίχνευσης σκέψης. Η ερευνήτρια ακουμπούσε τους/τις μαθητές/-τριες στον ώμο και αυτοί/-ές έλεγαν μια σκέψη του προσώπου που υποδύονταν. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση, με σκοπό να γίνουν εμφανή οι ομοιότητες και οι διαφορές στη συμπεριφορά του ήρωα ως προς τις ομάδες εργασίας και ακολούθησε σύγκριση και αιτιολόγηση. Οι παραπάνω δραστηριότητες ήταν στοχευμένες στην καλλιέργεια της αφαιρετικής δεξιότητας στους/στις μαθητές/-τριες, της επαγωγικής και της παρατήρησης.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και η ερευνήτρια ανέφερε το εξής από το κείμενο αφήγησης:

«...Ο δρόμος προς την Ασία είναι πια ανοιχτός. Όμως, ορισμένοι στρατιώτες έχουν κουραστεί από τη μεγάλη εκστρατεία, άλλοι επιθυμούν την υστεροφημία τους. Ο Μ. Αλέξανδρος κάνει τότε κάποιες σκέψεις. Είναι αρκετά προβληματισμένος...».

Η ερευνήτρια, με τον ίδιο τρόπο, χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε τρεις ομάδες αυτή τη φορά. Η 1η ομάδα έπρεπε να υποστηρίξει τη συνέχιση της εκστρατείας προς τα βάθη της Ανατολής και να το αιτιολογήσει με επιχειρήματα. Η 2η ομάδα έπρεπε να υποστηρίξει την επίθεση και τη διάλυση διαπαντός του στρατού των Περσών και μετέπειτα την επιστροφή στην πατρίδα, με αιτιολόγηση. Η 3η ομάδα έπρεπε να

υποστηρίζει ότι καμιά από τις δύο επιλογές δεν ήταν σωστή και ότι ο στρατός θα έπρεπε να στραφεί προς την Αφρική και να κατακτήσει εκεί άλλες περιοχές, με αιτιολόγηση.

Όταν ολοκληρώθηκε η σύσκεψη των ομάδων η ερευνήτρια σε ρόλο Μ. Αλεξάνδρου (τεχνική δάσκαλος/-α σε ρόλο) συγκάλεσε το Συμβούλιο Πολέμου. Κάθε ομάδα έπρεπε να εκφραστεί μέσω του/της εκπροσώπου που είχαν ορίσει τα μέλη από πριν και μόνο όταν παρίστατο ανάγκη θα μιλούσε κάποιο άλλο μέλος. Ο Μ. Αλέξανδρος άκουσε όλες τις απόψεις με τα επιχειρήματα και έπρεπε να πάρει μία απόφαση για το τι μέλλει γενέσθαι. Πριν όμως η απόφαση ληχθεί, έπρεπε ο/η κάθε μαθητής/-τρια να πει πολύ σύντομα τι θα έκανε εκείνος/-η στη θέση του Μ. Αλεξάνδρου, με αιτιολόγηση.

Η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να ακούσουν τι συνέβη τελικά στην πραγματικότητα.

«...Ο Μ. Αλέξανδρος αποφασίζει τελικά να μην συνεχίσει την πορεία και να καταδιώξει το Δαρείο, αλλά να προχωρήσει προς τη Φοινίκη και ύστερα προς την Αίγυπτο για να σιγουρέψει ότι από κανέναν δεν θα απειληθεί. Έτσι κι έκανε, τότε μόνο ένιωσε περισσότερο ασφαλής. Στη συνέχεια, αφού διέλυσε τον στόλο του, συνέχισε την κατάκτηση της Ασίας.

Τότε, ο Δαρείος συγκέντρωσε μεγάλες δυνάμεις σε μια προσπάθεια να νικήσει και να ταπεινώσει τον Αλέξανδρο, αλλά...».

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά και οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε ζευγάρια, για την τεχνική του «Συναισθηματικού Καθρέφτη». Οι μισοί/-ές μαθητές/-τριες έγιναν το Α και οι υπόλοιποι το Β και στάθηκαν ο/η ένας/μία απέναντι από το ζευγάρι του. Οι Α άρχισαν να μιλούν αλαμπουρνέζικα με ένα συγκεκριμένο συναίσθημα (θυμωμένος, ευτυχιμένος κ.λ.π.). Οι Β έπρεπε να αντιγράψουν το συναίσθημα του Α και να πουν τα δικά τους αλαμπουρνέζικα. Τα ζευγάρια συνέχισαν να μιλούν δίχως παύσεις. Με το παλαμάκι της ερευνήτριας οι Β έπρεπε να αλλάξουν συναίσθημα και να τους ακολουθήσουν οι Α. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε μετά από εναλλαγή αρκετών συναισθημάτων (Wolf, 2005).

Έπειτα, οι μαθητές/-τριες έγραψαν με μαρκαδόρο σε ένα χαρτί του μέτρου που απλώθηκε στο κέντρο της τάξης, ένα συναίσθημα που διακατείχε τον Δαρείο, στο άκουσμα της συνέχισης της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου.

Μετά, οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Στη μάχη στα Γανγάμηλα, που ήταν μια από τις μεγαλύτερες που έγιναν τότε, ο στρατός του Δαρείου τελικά νικήθηκε. Ο δρόμος πλέον προς τα Σούσα ήταν ελεύθερος για

τον στρατό του Μ. Αλεξάνδρου. Όλοι οι θησαυροί της πρωτεύουσας των Περσών έπεσαν στα χέρια τους.

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και χώρισε την ομάδα της τάξης σε υποομάδες των τεσσάρων ατόμων, ανάλογα με το χρώμα των παπουτσιών τους (π.χ. η μαύρη ομάδα, η πολύχρωμη κ.λ.π.). Η κάθε ομάδα με τα τέσσερα μέλη έπρεπε με αυτοσχέδιους διαλόγους να παρουσιάσει τη στάση του Μ. Αλεξάνδρου και την αντίδραση των στρατιωτών. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού αυτοσχεδιασμού ένας/μία μαθητής/-τρια είχε το δικαίωμα να πει τη λέξη «ακίνητοι» και οι υπόλοιποι/-ες να παγώσουν. Τότε, ο/η μαθητής/-τρια που φώναξε τη λέξη έπρεπε να βγει μπροστά και να ανακοινώσει τι σκεφτόταν ο χαρακτήρας που υποδυόταν εκείνη τη στιγμή. Οι υπόλοιποι χαρακτήρες υποτίθεται ότι δεν ήξεραν τι σκέφτονταν οι συμμαθητές/-τριές τους, αλλά επειδή άκουγαν κι αυτοί τις φωναχτές σκέψεις, μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό (MacAvery, 2006). Στόχος της δραστηριότητας ήταν να αποκαλυφθούν τα κίνητρα του κάθε ήρωα της ιστορίας και οι μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή των συμπεριφορών των χαρακτήρων και να οξύνουν την παρατηρητικότητα τους, την επαγωγική δεξιότητα, τη δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας, με βάση όλα αυτά που λέχθηκαν και κατ' επέκταση την κριτική τους ικανότητα.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά στον κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε από την ερευνήτρια.

«...Ο πόλεμος όμως δεν είχε τελειώσει. Οι συνεχείς επιτυχίες του Μ. Αλεξάνδρου, τον οδηγούσαν σε νέες προσπάθειες. Επιθυμία του πια ήταν να φτάσει στην άκρη του κόσμου. Συνέχισε έτσι απτόητος ως τον Ύφραση, παραπόταμο του Ινδού ποταμού. Ο Μ. Αλέξανδρος βλέπει για άλλη μια φορά τους στρατιώτες του διχασμένους στο αν θα πρέπει να συνεχιστεί η εκστρατεία. Παρόλα αυτά όμως, αυτός θέλει να συνεχίσει, να φτάσει στο τέλος του κόσμου. Καλεί τότε στη σκηνή του τους στρατηγούς του και κάποιους στρατιώτες για να ακούσει τις απόψεις τους...».

Η αφήγηση σταμάτησε. Οι μαθητές/-τριες, όπως ήταν καθισμένοι/-ες στον κύκλο, μπήκαν σε ρόλο στρατηγών της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου και όσοι/-ες από αυτούς/-ές ήθελαν, με μία φράση - πρόταση, μπορούσαν να κάνουν μία «εξομολόγηση» στην ερευνήτρια, που ήταν σε ρόλο Μ. Αλεξάνδρου (τεχνική δάσκαλος/-α σε ρόλο), για

παράδειγμα «εμένα μου λείπει η οικογένειά μου» ή «αν πεθάνω στην εκστρατεία πώς θα ζήσουν τα παιδιά μου». Κατόπιν, οι μαθητές/-τριες στάθηκαν όρθιοι ο/η ένας/μία δίπλα στον/στην άλλον/-η. Όποιος/-α από τους/τις μαθητές/-τριες ήθελε, πλησίαζε την ερευνήτρια, που ήταν σε ρόλο Μ. Αλεξάνδρου και της αποσπούσε μία «εξομολόγηση». Στη συνέχεια, έλεγε φωναχτά την εξομολόγηση της ερευνήτριας και κάποιος άλλος έδινε μια απάντηση από τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες. Η διαδικασία συνεχίστηκε όσο υπήρχαν ιδέες από τους/τις μαθητές/-τριες και απαντούσαν στην εξομολόγηση της ερευνήτριας, που ήταν σε ρόλο (Jones, 2014).

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν για τελευταία φορά στον κύκλο και άκουσαν το τέλος της ιστορίας.

«...Ο Μ. Αλέξανδρος θεώρησε δίκαια τα παράπονα και τις εξομολογήσεις των στρατιωτών του κι έτσι παίρνει την απόφαση να γυρίσει πίσω. Η μεγάλη εκστρατεία είχε πάρει τέλος».

Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού, οι μαθητές/-τριες με μια λέξη ή φράση είπαν πώς τους φάνηκε το εργαστήρι που παρουσιάστηκε.

2.1.8. Όγδοη παρέμβαση

Στην όγδοη παρέμβαση, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σταθούν όρθιοι/-ες σε κύκλο και στη μέση να σταθεί ένας/μία εθελοντής/-ρια μαθητής/-τρια. Ο/η μαθητής/-τρια που στάθηκε, τελικά, στη μέση έκλεισε τα μάτια και οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες αθόρυβα έπρεπε να επιλέξουν έναν/μία ηγέτη. Ο/η μαθητής/-τρια που στεκόταν στο κέντρο άνοιγε τα μάτια και προσπαθούσε να βρει αυτόν/-ή τον/την ηγέτη. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες μιμούσαν τις κινήσεις και τις χειρονομίες του/της ηγέτη. Το παιχνίδι ολοκληρωνόταν όταν ο/η μαθητής/-τρια, που ήταν στο κέντρο ανακάλυπτε ποιος ήταν ο/η ηγέτης (Parsons, 2010).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να αρχίσουν να περιφέρονται στον χώρο. Αφού το έκαναν, τους ζήτησε να παρατάσσονται σε σειρά, κάθε φορά, σύμφωνα με διάφορα κριτήρια όπως, το βάρος, το ύψος, το μέγεθος στα παπούτσια, το χρώμα μπλε στα ρούχα τους (Collard, 2005).

Έπειτα, όλοι έκατσαν σε κύκλο στο πάτωμα και η αφήγηση της ιστορίας, το οποίο ήταν κεφάλαιο από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Δ' τάξης (Κατσουλάκος et al., χχ), ξεκίνησε.

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

Η ερευνήτρια ζήτησε να σηκωθεί ένας/μία- ένας/μία στο κέντρο του κύκλου και να πάρει μία στάση με το σώμα του/της, σε παγωμένη εικόνα, έτσι ώστε να σχηματιστεί πώς θα μπορούσε να φάνταζε η σύσκεψη των Ελλήνων, από τις διάφορες πόλεις, στον Ισθμό της Κορίνθου. Ακολούθησε η τεχνική της αντίχενωσης σκέψης, όπου η ερευνήτρια τους/τις ακουμπούσε στον ώμο και οι μαθητές/-τριες εξέφραζαν μία σκέψη ανάλογα τον ρόλο που είχαν πάρει στη συγκεκριμένη σύσκεψη.

Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές/-τριες παρατάχθηκαν αντιμετώπι σε δύο σειρές. Οι απέναντι μαθητές/-τριες έπρεπε να σχηματίζουν ένα ζευγάρι που πρόκειται να έχει μια αλληλεπίδραση, ενώ οι υπόλοιποι/-ες παρατηρούν. Η ερευνήτρια ζήτησε από όλους/-ες να κάνουν μία στροφή 360°, γύρω από τον εαυτό τους, και να μεταφερθούν νοερά σε εκείνη την περίοδο της ιστορίας, που αφηγήθηκε πριν. Το πρώτο ζευγάρι και ο/η πρώτος/-η μαθητής/-τρια θα έπρεπε μιμούμενος/-η και κάνοντας αν ήθελε κάποιον ήχο, να ανοίξει μία πόρτα ή κουρτίνα ή παράθυρο, όπου θα έβαζε το ζευγάρι σε ένα περιβάλλον, σε μία συνθήκη αλληλεπίδρασης, σε εκείνη την εποχή. Ο/η δεύτερος/-η μαθητής/-τρια, μόλις καταλάβαινε το περιβάλλον που βρίσκονταν θα έπρεπε να βγει από τη σειρά και να πει μία φράση για τον χώρο και τη σχέση μεταξύ τους. Ο/η πρώτος/-η μαθητής/-τρια έβγαине κι εκείνος/-η και απαντούσε με μία φράση στον/στην δεύτερο/-η. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες, που παρακολούθησαν την αλληλεπίδραση, θα έπρεπε μέσα από τον σύντομο διάλογο, των δύο φράσεων, να καταλάβουν πού βρίσκονταν οι μαθητές/-τριες, ποιοι είναι και ποια είναι η μεταξύ τους σχέση (MacAvery, 2006). Η άσκηση επαναλήφθηκε για όλα τα ζευγάρια.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά στον κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε και η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ζευγάρια, όπως κάθονταν στον κύκλο. Ο/η ένας/μία από τους/τις δύο έπρεπε να δώσει μία εντολή στον άλλον/-η στ' αλαμπουρνέζικα. Η δραστηριότητα ολοκληρωνόταν όταν η εντολή γινόταν κατανοητή και ο/η δεύτερος/-η την εκτελούσε (MacAvery, 2006).

Έπειτα, η ερευνήτρια ζήτησε από τα μισά ζευγάρια να γράψουν σε ένα χαρτί, δύο αντικείμενα, που μπορεί να είχαν μαζί τους οι Έλληνες στρατιώτες εκείνης της εποχής και εξέφραζαν την ψυχολογική τους κατάσταση, λίγο πριν φύγουν για τον πόλεμο και τα άλλα μισά να έγραφαν δύο αντικείμενα που μπορεί να έπαιρναν οι σύγχρονοι στρατιώτες, της εποχής μας, μαζί τους, πριν φύγουν κι εκείνοι για κάποιον πόλεμο. Στο τέλος της δραστηριότητας ανακοινώθηκαν οι απαντήσεις και των δύο πλευρών, γράφτηκαν στον πίνακα, συζητήθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές των αντικειμένων και έγινε μια προσπάθεια ομαδοποίησης αυτών.

Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι, σε ένα χαρτάκι, έγραψε μια πρόταση με μία από τις λέξεις που είχαν καταγραφεί στον πίνακα και το τοποθετούσε σε ένα χάρτινο κουτί που είχε τοποθετηθεί στην έδρα. Όταν όλα τα ζευγάρια έγραψαν από μία πρόταση, έκατσαν σε κύκλο και η ερευνήτρια έφερε το κουτί με τα χαρτάκια. Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε καινούρια ζευγάρια και τους/τις ζήτησε να παίξουν έναν θεατρικό αυτοσχεδιασμό, όπου σε τυχαία στιγμή θα χρησιμοποιούσαν την πρόταση από το χαρτάκι, που είχαν επιλέξει από το κουτί. Η πρόταση έπρεπε να ειπωθεί και να ενσωματωθεί κατάλληλα στην εξέλιξη του θεατρικού σχεδιασμού (Johnstone, 2012).

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

Η αφήγηση σταμάτησε και οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η 1η ομάδα, οι «Στρατηγοί» έπρεπε να υποστηρίξουν με επιχειρήματα το γεγονός ότι δεν πρέπει να παραδώσουν τα όπλα και να εγκαταλείψουν τη μάχη και η 2η ομάδα, οι «Εκπρόσωποι των στρατιωτών», να υποστηρίξουν από τη μεριά τους κι αυτοί με επιχειρήματα, ότι είναι ζήτημα ζωής και θανάτου, να εγκαταλείψουν το στενό των

Θερμοπυλών. Η ερευνήτρια σε ρόλο Ξέρξη συγκάλεσε έκτακτο συμβούλιο, ώστε να ακουστούν οι απόψεις και να παρθεί μία απόφαση. Ο Ξέρξης, η ερευνήτρια σε ρόλο δηλαδή, έδειξε να είναι ακόμη αναποφάσιστος.

Η ερευνήτρια ζήτησε να κάτσουν όλοι/-ες ξανά στον κύκλο, για να συνεχιστεί η αφήγηση και να ακούσουν όλοι την εξέλιξη της ιστορίας.

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και άπλωσε ένα χαρτί του μέτρου λευκό στο κέντρο του κύκλου. Σχεδίασε τρεις μεγάλους κύκλους και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες στον πρώτο κύκλο να γράψουν μία φράση σχετικά με τον Λεωνίδα, στον δεύτερο κύκλο μία φράση για τον Ξέρξη και στον τρίτο κύκλο μία φράση για τον Εφιάλτη. Στο τέλος, ένας/μία μαθητής/-τρια διάβασε τις φράσεις, λέξεις των τριών κύκλων.

Έπειτα, η ερευνήτρια τοποθέτησε στο κέντρο του κύκλου μία καρτέλα και ζήτησε έναν/μία εθελοντή/-ρια να μπει σε ρόλο Εφιάλτη και να κάτσει στην «Καυτή καρτέλα». Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες θα έπρεπε να θέσουν ερωτήματα στον Εφιάλτη, ώστε να καταλάβουν τι άνθρωπος ήταν, τι έζησε, πως ένιωθε τώρα και τι ήταν αυτό που τον οδήγησε σε αυτή την πράξη.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια αφού ευχαρίστησε τον/την εθελοντή/-ρια άπλωσε τρία κείμενα, τα οποία μπορούσε εύκολα να τα βρει κάποιος/-α στο διαδίκτυο, που αφορούσαν τον Εφιάλτη και παρουσίαζαν τρεις διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας του. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους/τις μαθητές/-τριες, όσον αφορά τις πηγές που τα αλίευσε και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να πλησιάσουν και να τα διαβάσουν. Ακολούθησε κουβέντα που ενίσχυε τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας και όξυνε την κριτική οπτική των γεγονότων.

Έπειτα, η αφήγηση της ιστορίας συνεχίστηκε.

«...Μετά από αυτό ο Ξέρξης τη νύχτα έστειλε μαζί του είκοσι χιλιάδες άντρες εναντίον των Ελλήνων. Στο στρατό όμως των Περσών ήταν και κάποιος από την Κύμη, που τον έλεγαν Τυρρασκάδα, άνθρωπος καλός και σωστός. Αυτός, λοιπόν, τη νύχτα το

έσκασε από το στρατόπεδο των Περσών και πήγε στον Λεωνίδα και του είπε τα νέα, που εκείνος δε γνώριζε. Ο Λεωνίδας κατάλαβε ότι θα κυκλωθεί ο στρατός του. Εκείνο το βράδυ, τον Λεωνίδα δεν τον άφησαν οι σκέψεις να κοιμηθεί...»

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σταθούν αντιμέτωπα σε δύο σειρές, όρθιοι/-ες. Η μία σειρά εξέφραζε τη σκέψη να ενημερώσει τους στρατιώτες του για τα γεγονότα και μέχρι το χάραμα να είχαν εγκαταλείψει τις Θερμοπύλες. Η δεύτερη σειρά μαθητών/-τριών εξέφραζε τη σκέψη να μείνουν, γιατί έτσι έχουν μάθει από την πατρίδα τους, να μην εγκαταλείπουν ποτέ τη μάχη. Μετέπειτα, ζήτησε έναν/μία εθελοντή/-ρια, ο/η οποίος/-α μπήκε σε ρόλο Λεωνίδα. Ο Λεωνίδας έπρεπε να διασχίσει τον «Διάδρομο συνείδησης», να ακούσει τις σκέψεις του και να πάρει μια απόφαση. Η τεχνική «Διάδρομος συνείδησης» επαναλήφθηκε κι άλλες φορές, με διαφορετικούς/-ές εθελοντές/-ριες.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο για να ολοκληρωθεί η αφήγηση.

«...Είπε τότε ο Λεωνίδας σε όσους ήθελαν, να φύγουν. Έμειναν έτσι 700 Θεσπιείς και 300 Σπαρτιάτες. Οι Έλληνες αναγκάστηκαν να δώσουν τη μάχη σε δύο μέτωπα. Και σκοτώθηκαν όλοι. Ο θάνατός τους όμως έμεινε στην ιστορία ως απόδειξη μεγάλης φιλοπατρίας».

Η ερευνήτρια ολοκληρώνοντας την αφήγηση προχώρησε σε ερωτήσεις σχετικά με διάφορες λεπτομέρειες της ιστορίας. Στόχος ήταν οι μαθητές/-τριες να ανακινήσουν τη μνήμη τους σε όσα άκουσαν και να εντοπίσουν αν οι ίδιοι/-ες ήταν παρατηρητικοί. Έπειτα, ζήτησε από όλους/-ες να πουν ένα συναίσθημα για το πώς ένιωσαν στο άκουσμα της απόφασης του Λεωνίδα και στην εξέλιξη της ιστορίας. Στη συνέχεια, τους/τις ζητήθηκε να πουν ένα συναίσθημα για το πώς ένιωθε ο Λεωνίδας με την απόφασή του αυτή, έχοντας οι μαθητές/-τριες στο μυαλό τους όμως, ότι η ιστορία διαδραματίστηκε χρόνια πριν, όπου η σκέψη, τα ήθη, το περιβάλλον ήταν διαφορετικά σε σχέση με σήμερα. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να επιτευχθεί μια αντιπαραβολή του παρελθόντος με το παρόν και να οξυνθεί η αφαιρετική και η επαγωγική δεξιότητα.

2.1.9. Ένατη παρέμβαση

Στην ένατη παρέμβαση η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν σε ζευγάρια. Το κάθε ζευγάρι έπρεπε να ακολουθήσει ένα επαναλαμβανόμενο ρυθμικό τέμπο, με το χτύπημα των χεριών στο πλάι. Έπειτα, κάθε μαθητής/-τρια είχε να επιλέξει μεταξύ τεσσάρων διαφορετικών κινήσεων. Να δείχνουν και τα δύο χέρια επάνω. Να

δείχνουν και τα δύο χέρια κάτω. Να δείχνουν και τα δύο χέρια αριστερά. Να δείχνουν και τα δύο χέρια δεξιά. Η διαδικασία που έπρεπε να υλοποιήσουν οι μαθητές/-τριες ήταν η εξής: χτύπημα, κίνηση, χτύπημα, κίνηση επαναλαμβανόμενα. Όταν και οι δύο μαθητές/-τριες έκαναν την ίδια κίνηση, μετά το επόμενο χτύπημα ήταν και οι δύο να κάνουν μια πέμπτη κίνηση. Έπρεπε να δείξουν με τους δείκτες των χεριών προς τον/την άλλον/-η μαθητή/-τρια λέγοντας τη λέξη «μπαμ». Στον επόμενο χτύπο συνέχιζαν, πάλι, το ίδιο μοτίβο κινήσεων (Collard, 2005).

Ακολούθως, τα ζευγάρια άλλαξαν και ένας/μία μαθητής/-τρια έγινε η γάτα και ο/η άλλος/-η το ποντίκι. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες σχημάτιζαν ζευγάρια με τα χέρια ενωμένα. Η γάτα έπρεπε να κυνηγήσει το ποντίκι και σε περίπτωση που το έπιανε, το ποντίκι γινόταν γάτα και αντίστροφα. Το ποντίκι μπορούσε να αποφύγει τη γάτα, με την προσκόλλησή του σε οποιοδήποτε ζευγάρι μαθητών/-τριών. Σε αυτή την περίπτωση ο/η μαθητής/-τρια στην άλλη άκρη του ζευγαριού γινόταν γάτα και η γάτα γινόταν ποντίκι (Spolin, 2010).

Έπειτα, οι μαθητές/-τριες έκατσαν στον κύκλο και η αφήγηση της ιστορίας ξεκίνησε από την ερευνήτρια.

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες, πάλι, σε ζευγάρια. Κάθε μέλος του ζευγαριού, έπρεπε να ακολουθήσει ένα ρυθμικό μοτίβο με ήχους και να το παρουσιάσει στο ταίρι του. Όταν το έκαναν αυτό, όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες σηκώθηκαν στον χώρο και δημιούργησαν έναν κύκλο. Στη συνέχεια, έκαναν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες μεταβολή προς το εξωτερικό του κύκλου. Η ερευνήτρια που στεκόταν στο κέντρο του κύκλου, ακουμπούσε με το χέρι της την πλάτη κάποιου/-ας μαθητή/-τριας κι εκείνος/-η έπρεπε να αναπαράγει το ηχητικό ρυθμικό μοτίβο του ζευγαριού του. Μόλις το ταίρι του το αντιλαμβανόταν, έπρεπε από εκείνη τη θέση του κύκλου, που στεκόταν, να το αναπαράγει και να απαντήσει σε αυτόν/-ήν. Τότε, το ζευγάρι έδινε τα χέρια και αποχωρούσε από τον κύκλο. Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε όταν όλα τα ζευγάρια έδωσαν τα χέρια και παρουσίασαν τα ρυθμικά τους μοτίβα (Eldredge, 1996).

Ακολουθώντας, η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες των τεσσάρων και ζήτησε από την κάθε ομάδα, που σχηματίστηκε, να αναπαραστήσει με μια παγωμένη εικόνα, τη σκηνή όπου το σύννεφο έχασε το δρόμο του. Έπειτα η ερευνήτρια εφάρμοσε την τεχνική της «Ανίχνευσης σκέψης».

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν στον κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

Η αφήγηση σταμάτησε και ο/η κάθε μαθητής/-τρια έγραψε σε ένα χαρτί, μέσα σε τρεις με τέσσερις σειρές, μια περιγραφή πώς φανταζόταν το Τριγωνήσι. Τα χαρτιά όλα τοποθετήθηκαν στο κέντρο του κύκλου. Έπειτα, ένας/μία- ένας/μία μαθητής/-τρια σηκωνόταν και διάλεγε ένα τυχαίο χαρτί, όχι το δικό του/της, στεκόταν όπως ήθελε, ξαπλωτός/-ή, όρθιος/-α, καθιστός/-ή και διάβαζε την περιγραφή με ένα συναίσθημα που επιθυμούσε.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών/-τριών και ζήτησε να συνεργαστούν και να ζωγραφίσουν το Τριγωνήσι. Όταν τα έργα παρουσιάστηκαν, οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο και ο καθένας/καθεμία με βάση τις περιγραφές που άκουσε και τις ζωγραφιές που είδε, επέλεγε αν θα έμεινε ή αν θα έφευγε από το νησί αιτιολογώντας την απόφασή του/της.

Η ερευνήτρια, έπειτα, συνέχισε την αφήγηση.

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

- Θέλεις να μείνεις για πάντα εδώ; Άκουσε να του λέει μια φωνή και σταμάτησε να μασουλάει, μα δεν έβλεπε κανέναν άνθρωπο γύρω του.

- Ποιος μου μιλάει σ' αυτή την ερημιά; Είπε μπουκωμένο το συννεφάκι...».

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και μοίρασε στον/στην κάθε μαθητή/-τρια μία λευκή κάρτα από χαρτόνι. Έπειτα, ζήτησε από τον/την κάθε μαθητή/-τρια να ζωγραφίσει μόνος/-η του/της, έναν ήρωα που θέλει να εμφανιστεί στην ιστορία μας και να απαντήσει στο σύννεφο. Η ερευνήτρια συγκέντρωσε τις κάρτες με του ήρωες και αφού χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε τριάδες τους έδωσε τρεις τυχαίες κάρτες. Έδωσε τη

συνθήκη ότι βρίσκονταν στο Τριγωνήσι και ζήτησε από τον/την καθένα/καθεμιά να υποδυθεί τον ήρωα της κάρτας, χωρίς να τον γνωρίζουν οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες και να δημιουργήσουν έναν θεατρικό σχεδιασμό για ένα λεπτό ακριβώς. Με το παλαμάκι της ερευνήτριας έπρεπε να παγώσουν, να τελειώσει εκεί ο θεατρικός σχεδιασμός και οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες να μαντέψουν τους ήρωες, που παρουσιάστηκαν.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν πάλι στον κύκλο και η ερευνήτρια συνέχισε την αφήγηση.

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

Το Τριγωνήσι συνέχισε τραγουδιστά:

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

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να επιλέξουν σε ποια ομάδα θα ήθελαν να συμμετέχουν. Οι ομάδες ήταν οι εξής: η 1η ομάδα, θα υποστήριζε ότι το σύννεφο έπρεπε να μείνει με το Τριγωνήσι γιατί ήταν ολομόναχο, με επιχειρήματα, η 2η ομάδα, θα υποστήριζε ότι έπρεπε να ακολουθήσει τους/τις φίλους/-ες του και να επιστρέψει, αιτιολογώντας την απόφασή του, η 3η ομάδα, να έμεναν όλοι στο Τριγωνήσι, αιτιολογώντας την απόφασή τους αυτή. Κάθε ομάδα όφειλε να ορίσει έναν/μία εκπρόσωπο, ο/η οποίος/-α θα διάβαζε, στο τέλος, τα επιχειρήματα.

Στη συνέχεια και αφού είχαν ακουστεί τα επιχειρήματα όλων των ομάδων, ο/η κάθε μαθητής/-τρια έπρεπε να μπει σε ρόλο σύννεφου και να ανακοίνωνε την απόφασή του/της, αιτιολογώντας τη.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά στον κύκλο για να ολοκληρωθεί η αφήγηση.

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

Πέρασαν χρόνια από τότε. Το συννεφάκι και το Τριγωνήσι, περνούσαν όμορφα μαζί! Ήταν τόση η ευτυχία τους, που γύρω από το συννεφόσπιτο, είχαν ευδοκιμήσει λογιών-λογιών φυτά και άνθη, που η μοσχοβολιά τους, απλωνόταν σε όλη την απέραντη θάλασσα κι έφτανε ως τη μύτη του ορίζοντα!

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

Η ερευνήτρια ξεκίνησε μια ιστορία λέγοντας τη φράση «Το σύννεφο...» και ζήτησε από τον/την κάθε μαθητή/-τρια να πει από μία και μόνη λέξη, ο/η ένας/μία μετά τον/την άλλον/-η, ώστε να συνεχιστεί η ιστορία που μόλις άκουσαν.

Έπειτα, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σηκωθούν και να παραταχθούν αντιμέτωποι σε δύο σειρές. Η ερευνήτρια φώναζε τότε μία λέξη ή πρόταση της ιστορίας, που μόλις άκουσαν και ο/η επόμενος/-η μαθητής/-τρια στη σειρά είχε τριάντα δευτερόλεπτα να κάνει μία δράση, βασισμένη στη λέξη ή πρόταση της ερευνήτριας. Μετά από τριάντα δευτερόλεπτα δόθηκε μία νέα λέξη ή πρόταση της ιστορίας και ξεκίνησε νέα προσπάθεια, μέχρι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες να κάνουν μία δράση (Bernardi, 1992).

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν πάλι σε κύκλο και τους ζητήθηκε να γράψουν, ο/η καθένας/καθεμιά μόνος/-η του/της, τι μπορεί να συνέβη στο σύννεφο. Τα κείμενα διαβάστηκαν στην τάξη και η ένατη παρέμβαση ολοκληρώθηκε.

2.1.10. Δέκατη παρέμβαση

Η δέκατη παρέμβαση ξεκίνησε και όλοι/-ες κάθονταν σε κύκλο. Οι μαθητές/-τριες θα έπρεπε να δημιουργήσουν είκοσι τέσσερις λεκτικές προτάσεις, όσα και τα γράμματα της αλφαβήτου, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ιστορία. Ο/η πρώτος/-η μαθητής/-τρια που θα ξεκινούσε, έπρεπε να βρει μία πρόταση, που να ξεκινά με το τελευταίο γράμμα της αλφαβήτου, το «ω». Ο/η επόμενος/-η, θα έπρεπε να ξεκινήσει μία πρόταση με το γράμμα ψ και να συνεχίσει την ιστορία, ακολούθως κι ο/η επόμενος/-η έως ότου να καλυφθούν αντίστροφα και τα 24 γράμματα της αλφαβήτου, ώστε να συγκροτηθεί η ιστορία. Έπειτα, η ιστορία καταγράφηκε από την ερευνήτρια (Engelmann, Haddox & Bruner, 2003).

Μετάπειτα, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να διασκορπιστούν στον χώρο της τάξης. Τότε, σε ανύποπτο χρόνο η ερευνήτρια φώναζε το όνομα ενός/μιας μαθητή/-τριας και αυτός/-ή με ένα άλμα υιοθετούσε μια παγωμένη πόζα στον χώρο. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες έπρεπε να παρακολουθήσουν και να παρατηρήσουν

προσεκτικά την πόζα του/της συμμαθητή/-τριάς τους. Στη συνέχεια, έπρεπε να δημιουργήσουν κι αυτοί/-ες μια πόζα σχετική με την αρχική του/της συμμαθητή/-τριάς τους και να την πλαισιώσουν. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν ένα ομαδικό πορτραίτο, μια παγωμένη εικόνα (Kevin, 2006).

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο και η ερευνήτρια ξεκίνησε την αφήγηση της ιστορίας «Ο ετοιμοθάνατος βασιλιάς» (Rodari, 2011).

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

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε. Η ερευνήτρια σε ρόλο αγγελιοφόρου (τεχνική δάσκαλος/-α σε ρόλο), ενημέρωσε τους ανθρώπους του βασιλείου (μαθητές/-τριες σε ρόλο), ότι ο βασιλιάς ζητούσε όλους του γιατρούς του βασιλείου να έρθουν να τον γιατρέψουν. Η κοινότητα όμως των γιατρών του βασιλείου αρνιόταν, γιατί φοβούνταν για τη ζωή τους. Ξεκίνησαν, επομένως, μια συζήτηση για να προτείνουν τρόπους, που θα μπορούσαν να διαμαρτυρηθούν. Σε πρώτη φάση, οι μαθητές/-τριες σε ρόλο, εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων υιοθετώντας ρόλους ειρηνικών διαδηλωτών γιατρών, σε ομάδες περιθωριακών ομάδων γιατρών που διαμαρτύρονται στα κρυφά, σε ομάδες που θα μπορούσαν να κάνουν μια κατάληψη ενός κτιρίου του βασιλείου ή να διαμαρτύρονταν ακόμα και έξω από το βασίλειο. Αφού παρουσιάστηκαν τα σενάρια της κάθε ομάδας, με αυτοσχέδιους διαλόγους, οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν, στη συνέχεια, παγωμένες εικόνες των προηγούμενων αυτοσχέδιων σεναρίων, όπου και παρουσιάστηκαν κι αυτές. Ακολούθως, η ερευνήτρια εφάρμοσε την τεχνική της ανίχνευσης συναισθήματος, όπου με μία φράση, λέξη ή ακόμα και ήχο, οι μαθητές/-τριες αποκάλυπταν το συναίσθημα του ρόλου που υποδύονταν. Στο τέλος, όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες δημιούργησαν ένα ρυθμικό σύνθημα που θα μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν στις ειρηνικές τους διαδηλώσεις.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο ξανά και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Με τα πολλά, εμφανίστηκε τότε ο ιδιότροπος γιατρός μπροστά του, μιας και κανένας άλλος γιατρός δεν ήθελε. Αφού τον εξέτασε του είπε:

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε και η ερευνήτρια σε ρόλο και πάλι αγγελιοφόρου στάθηκε και φώναξε: *«Όσοι μοιάζουν στον βασιλιά να παρουσιαστούν στην Αυλή μέσα σε είκοσι τέσσερις ώρες, αλλιώς θα θανατωθούν».* Οι μαθητές/-τριες σε ρόλο, χωρίστηκαν ξανά σε ομάδες των τεσσάρων, με σκοπό να οργανώσουν μία ραδιοφωνική εκπομπή. Στη ραδιοφωνική εκπομπή συζήτησαν, μεταξύ τους, τις παράλογες απαιτήσεις του ετοιμοθάνατου βασιλιά και ποιες σκέψεις είχαν για όλα αυτά που συνέβαιναν στο βασίλειο τον τελευταίο καιρό. Οι μαθητές/-τριες έμπαιναν σε ρόλους όπως, παρουσιαστής της εκπομπής, στρατιώτης της φρουράς, μάγαιρες, αγρότες κ.λ.π.

Στη συνέχεια και αφού παρουσιάστηκαν οι εκπομπές της κάθε ομάδας, οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο και συνεχίστηκε η αφήγηση.

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

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

–Άδικα θα παιδευτείς, αποκρινόταν ο γιατρός...».

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά. Η ερευνήτρια ζήτησε, τότε, από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν στις ίδιες ομάδες με πριν και να γράψουν μια σύντομη ιστορία, η οποία θα περιείχε μέσα τον βασιλιά αλλά θα γινόταν και αναφορά στην αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία καταπατούνταν από τις παράλογες απαιτήσεις του, με σκοπό ο βασιλιά να άλλαζε στάση και να δεχόταν τον θάνατό του. Η κάθε ιστορία διαβάστηκε και η αφήγηση συνεχίστηκε από την ερευνήτρια.

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

-Να ο άνθρωπος που σου μοιάζει πότερο απ’ όλους! Και με τα λόγια αυτά, έδειξε ένα ζητιάνο σακάτη, καμπούρη, μισότυφλο, βρόμικο και γεμάτο πληγές.

–Μα πώς είναι δυνατόν; διαμαρτυρήθηκε ο βασιλιάς. Αμέτρητες διαφορές μάς χωρίζουν.

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

Η ερευνήτρια μοίρασε μικρές λευκές κάρτες από χαρτόνι και ζήτησε από κάθε μαθητή/-τρια να γράψουν ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ, για το τι πίστευαν ότι θα έκανε ο βασιλιάς, αν θα δεχόταν ή όχι αυτό που του πρότεινε ο ιδιότροπος γιατρός με αιτιολόγηση. Στη συνέχεια λένε τι θα έκαναν οι ίδιοι/-ες αν ήταν στη θέση του βασιλιά και γιατί.

Στη συνέχεια, σηκώθηκαν τέσσερις εθελοντές/-ριες, όπου η ερευνήτρια στον/στην πρώτο/-η έδωσε τον ρόλο του βασιλιά, στον/στην δεύτερο/-η τον ρόλο του ιδιότροπου γιατρού, στον/στην τρίτο/-η τον ρόλο του ζητιάνου και στον/στην τέταρτο/-η τον ρόλο ενός πολίτη του βασιλείου, όλοι/-ες έπρεπε να διηγηθούν την ιστορία που άκουσαν σήμερα, από τη δική τους όμως οπτική και προσθήκη στοιχείων στην εξέλιξή της (Libera, 2004).

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν όλοι σε κύκλο και η ερευνήτρια συνέχισε την αφήγηση, με σκοπό την ολοκλήρωσή της.

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

Η αξιολόγηση του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της «Καυτής καρέκλας», όπου η ερευνήτρια ζήτησε να κάτσει ένας/μία εθελοντής/-ρια στον ρόλο του βασιλιά. Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες τού έκαναν ερωτήσεις για την όλη στάση του γύρω από το θέμα της αρρώστιας του, μέχρι το θάνατό του.

2.1.11. Ενδέκατη παρέμβαση

Κατά την ενδέκατη παρέμβαση και στο στάδιο της προθέρμανσης των μαθητών/-τριών, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν σε ζευγάρια και να σταθούν πλάτη με πλάτη. Η ερευνήτρια έβαλε μια ρυθμική μουσική να παίζει και κάλεσε τα ζευγάρια να χορέψουν ρυθμικά με ενωμένες τις πλάτες τους (Pallant, 2006).

Έπειτα, οι μαθητές/-τριες σχημάτισαν έναν κύκλο με τα χέρια τους ενωμένα. Η ερευνήτρια, τότε, τους ζήτησε να αρχίσουν να κινούνται δημιουργώντας κόμπους στον κύκλο. Αυτό για να το πετύχαιναν, σύμφωνα με την ερευνήτρια, θα έπρεπε να γινόταν ήπια κρατώντας τα χέρια τους ενωμένα, όλα τα μέλη της ομάδας. Ακολούθως, οι

μαθητές/-τριες θα έπρεπε να ακολουθήσουν αντίστροφη πορεία, έως ότου σχημάτιζαν τον κύκλο στην αρχική του μορφή (Rutherford, 2015).

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες κάθισαν σε κύκλο και η ερευνήτρια τους εισήγαγε στη θεματολογία της ενδέκατης παρέμβασης, που ήταν η διατροφή. Οι μαθητές/-τριες αναζήτησαν μέσω της τεχνικής της «Ιδεοθύελλας», μια λίστα εμπειριών για το τι σήμαινε για αυτούς «υγιεινή διατροφή». Οι λέξεις που ακούστηκαν, καταγράφηκαν από την ερευνήτρια στον πίνακα, με σκοπό την αξιοποίησή τους στην εξέλιξη του εργαστηρίου.

Η ερευνήτρια έκατσε μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες στον κύκλο και η αφήγηση της ιστορίας «Ο ωραίος Δαρείος» (Ζαραμπούκα, 2016) ξεκίνησε.

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

Κάθε πρωί ο Δαρείος και ο διαιτολόγος Τίτος τρώγανε το ίδιο πρωινό...»

Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες των τεσσάρων παιδιών και ζήτησε από κάθε ομάδα να καταγράψει τι φαντάζονταν ότι εμπεριείχε το πρωινό του Τίτου και του γάτου Δαρείου.

Έπειτα, αφού ακούστηκαν από όλες τις ομάδες οι σκέψεις του πρωινού γεύματος, ζήτησε να ομαδοποιήσουν τις τροφές σε μεγαλύτερες ομάδες όπως γαλακτοκομικά (γιαούρτι, τυρί ή γάλα), υδατάνθρακες (ψωμί ολικής άλεσης, δημητριακά, φρυγανιές, παξιμάδι ή βρόμη), φρούτα, πρωτεΐνες (αυγά, ξηρούς καρπούς).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διάβασε το πρωινό γεύμα που έτρωγαν ο Τίτος και ο Δαρείος και έδωσε χρόνο να διαπιστώσουν οι μαθητές/-τριες, ποια ομάδα είχε καταγράψει παρόμοιο πρωινό. Μετά, ομαδοποίησαν και τις τροφές του πρωινού του Τίτου και του Δαρείου στις παραπάνω κατηγορίες και ακολούθησε συζήτηση για τη σπουδαιότητα του πρωινού γεύματος.

«...Ένα αυγό, πορτοκαλάδα, γάλα και ψωμί με μέλι.

Ο Δαρείος τηγανητό.

Ο Τίτος βραστό.

Ο Δαρείος γάλα.

Ο Τίτος πορτοκαλάδα.

Ψωμί με μέλι και οι δύο...»

Και συνεχίστηκε η αφήγηση της ιστορίας.

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

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν σε πέντε ομάδες. Κάθε ομάδα θα έπρεπε να παρουσιάσει την παραπάνω σκηνή της ιστορίας, αυτό, δηλαδή, που έβλεπε από το παράθυρό του ο Δαρείος με δυναμικές εικόνες. Η κάθε ομάδα πάγωνε σε μια εικόνα και με το παλαμάκι της ερευνήτριας παρουσίαζαν τη σκηνή με αυτοσχέδιους διαλόγους.

Οι μαθητές/τριες, έπειτα, έκατσαν πίσω στον κύκλο και τους ζητήθηκε να πουν διάφορα συναισθήματα που ένιωθε ο Δαρείος βλέποντας τους γάτους της γειτονιάς από το παράθυρό του και ποια ήταν η επιθυμία του, τελικά, ώστε να νιώθει έτσι.

Και η αφήγηση συνεχίστηκε.

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

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

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

– Τι ωραία η ζωή του δρόμου...».

Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε τριάδες. Στον/στη έναν/μία δόθηκε ο ρόλος του/της «ανακριτή/-ρια», όπου ήταν ο ανακριτής-γάτος, στον/στη δεύτερο/-η δόθηκε ο ρόλος του/της «ύποπτου/-ης», στην προκειμένη περίπτωση, του ύποπτου-Δαρείου και στον/στην τρίτο/-η μαθητή/-τρια ο ρόλος του Μπόρις, ενός αόρατου, δυσάρεστου και τεράστιου γάτου, που θα εμφανίζεται μόνο όταν τον καλεί ο ανακριτής. Στην απόδοση της σκηνής, ο ανακριτής έπρεπε να προσδώσει τυχαία, άσχετα στοιχεία στον ύποπτο-Δαρείο, σχετικά με την επιλογή του να μην ακούσει τον Τίτο και να μείνει σπίτι. Ο ύποπτος-Δαρείος έπρεπε, στη συνέχεια, να ενσωματώσει κατάλληλα αυτά τα στοιχεία στην ιστορία του, ώστε να βρεθεί σε μελαδές. Κάθε φορά που ο ανακριτής – γάτος δεν ικανοποιούνταν με τις απαντήσεις του ύποπτου- Δαρείου, καλούσε τον Μπόρις να τον πιάσει, ωθώντας τον να ομολογήσει τις πράξεις του, για να ενοχοποιούνταν ακόμη περισσότερο. Επίσης, ο ύποπτος έπρεπε να έδειχνε με παντομίμα ότι βασανίζεται από τον

Μπόρις, αλλά του δινόταν η δυνατότητα να ενοχοποιήσει τον Μπόρις, ο οποίος θα μπορούσε να αποδειχθεί μάρτυρας ή συνεργός στο αδίκημα (Johnstone, 2012).

Αφού παρουσίασαν όλες οι ομάδες, οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά σε κύκλο για να μάθουν την εξέλιξη της ιστορίας, στο τι έκανε, τελικά, αυτές τις επτά ημέρες, που έλειπε ο Τίτο.

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

Είχε μπροστά του κάμποσες μέρες μέχρι να γυρίσει ο Τίτος. Έφαγε ξανά μια πάστα, σκέτο πάχος από κρέας, μισό μπιφτέκι από κιμά, με σάλτσα από μπουκάλι, και μαγιονέζα με αυγά κι ένα σωρό τηγανητά. Νόμιζε ότι θα σκάσει. Στομάχιασε.

-Ωρα να συμμαζευτώ, σκέφτηκε ο Δαρείος. Δεν αισθάνομαι καλά. Αποχαιρέτησε την παρέα και πήγε να μπει στο σπίτι του από την τρύπα της κουζίνας. Αδύνατον. Έβαλε το κεφάλι, αλλά δεν περνούσε η κοιλιά. Ο Δαρείος είχε γίνει διπλός από την τρύπα.

-Τώρα τι θα γίνει; θα 'ρθει σε λίγες μέρες ο Τίτος και θα είμαι ακόμα έξω...».

Η αφήγηση σταμάτησε. Η ερευνήτρια ζήτησε από τις προηγούμενες τριάδες που είχαν σχηματιστεί να αναπαραστήσουν με δυναμικές εικόνες μία λύση που θα μπορούσε να εφαρμόσει ο Δαρείος, ώστε να καταφέρει να μπει στο σπίτι και να σκέφτονταν άλλες δύο λύσεις, τι οποίες θα τις έλεγαν προφορικά. Στόχος της δραστηριότητας ήταν ο εντοπισμός του προβλήματος και η επίλυσή του.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά στον κύκλο για να ολοκληρωθεί η αφήγηση της ιστορίας.

«...Αποφάσισε να κάνει δίαιτα, αλλά στον δρόμο δεν έχει καλό φαΐ. Έξω τρως ό,τι σου τύχει.

-Θα φάω σκουπίδια, τι να κάνω, αλλά θα πάω στο γυμναστήριο, σκέφτηκε. Κάθε μέρα γυμναζότανε δύο ώρες, αλλά τίποτα. Έμενε το ίδιο χοντρούλης.

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

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

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

- Πού ήσουνα; Πώς έχεις γίνει έτσι; Έλα, μπρος, πάμε στο φούρνο.

- Δεν αντέχω, δεν μπορώ. Πρώτα θέλω το αυγό μου, γάλα και ψωμί με μέλι.
- Γάλα και ψωμί με μέλι; Εσύ πρέπει να τρως μόνο σαλάτα για να βρεις την παλιά σου φόρμα. Σε έχει πάρει η κάτω βόλτα. Πού 'ναι η ωραία γούνα; Πού 'ναι η κομψή σου μέση; Τι θα κάνουμε με εσένα;
- Θα χορεύω, είπε ο Δαρείος, θα χορεύω κάθε βράδυ, και θα τρώω πρώτα σαλάτα και μετά λίγο κρέας, ψάρι, όσπρια και χόρτα, όλα τα λαχανικά και φρούτα, γάλα, γιαούρτι και τυρί. Ε, κι αν πας πάλι ταξίδι, μπορεί μια τόση δα μικρούλα σοκολάτα».

Η αφήγηση ολοκληρώθηκε. Η ερευνήτρια ζήτησε από τον/την κάθε μαθητή/-τρια να πει, με την τεχνική της «Ιδεοθύελλας», μέσα από την εμπειρία του/της, τι του/της φέρνει στο μυαλό όταν ακούει τη φράση «γεύμα του δρόμου» (κακή διατροφή). Οι απαντήσεις γράφτηκαν στον πίνακα δίπλα στις λέξεις-φράσεις του υγιεινού πρωινού που είχαν γραφτεί στην αρχή του εργαστηρίου. Ακολούθησε αντιπαραβολή μεταξύ υγιεινής διατροφής και διατροφής του δρόμου (κακής διατροφής), με σκοπό να ειπωθούν ομοιότητες και διαφορές και να οξυνθεί η επαγωγική δεξιότητα, η παρατηρητικότητα, η αφαιρετική δεξιότητα.

Στο τέλος του εργαστηρίου, και στη φάση του αναστοχασμού, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να πουν με μια φράση τι μπορεί να κατάλαβε ο Δαρείος από αυτή του την περιπέτεια.

2.1.12. Δωδέκατη παρέμβαση

Στην αρχή της δωδέκατης παρέμβασης, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να σταθούν όρθιοι/-ες στον χώρο της τάξης, με κλειστά μάτια. Τότε, πέρασε από δίπλα τους και επέλεξε κρυφά κάποιον/-α να γίνει η «Μηλιά», ακουμπώντας τον/την στους ώμους. Έπειτα, έδωσε την εντολή στους/στις μαθητές/-τριες να σηκώσουν όλοι τα χέρια τους, σαν υπνοβάτες, και να αρχίσουν να περπατούν. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να βρεθεί «Μηλιά» και η δραστηριότητα για να υλοποιηθεί σωστά έπρεπε να ακολουθήσει τους εξής κανόνες: Όταν κάποιος/-α μαθητής/-τρια άγγιζε κάποιον/-α, θα έπρεπε να τον/την πιάσει και από τους δύο ώμους και να τον/τη ρωτήσει «Μηλιά; Μηλιά;», χωρίς να ειπωθεί τίποτε άλλο. Η πραγματική «Μηλιά» θα ήταν ο/η μόνος/-η που δεν θα μιλούσε καθόλου. Άρα, όταν έπιαναν κάποιον/-α από τους ώμους και τον/την ρωτούσαν ή θα έπρεπε να απαντήσει κι αυτός/-ή ρωτώντας «Μηλιά; Μηλιά;» ή δεν θα μιλούσε καθόλου κι αυτός/-ή θα ήταν η πραγματική «Μηλιά». Μόλις, οι μαθητές εντόπιζαν τη «Μηλιά», θα έπρεπε να πάνε από πίσω της και να σχηματίσουν τρενάκι. Όσοι/-ες όμως βρίσκονταν

στο τρενάκι δεν μπορούσαν κι αυτοί/-ές να μιλήσουν, όπως η «Μηλιά». Η δραστηριότητα τελείωνε όταν όλοι/-ες γίνονταν ένα τρένο (Χολέβα, 2010).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να καθίσουν σε κύκλο και ξεκίνησε η αφήγηση της ιστορίας.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μηλιά η οποία αγαπούσε πολύ ένα αγοράκι. Και κάθε μέρα το αγόρι ερχόταν μάζευε τα φύλλα της, και έφτιαχνε στέμματα παριστάνοντας τον βασιλιά του δάσους. Σκαρφάλωνε στον κορμό της και στα κλαδιά της, τρώγοντας τους καρπούς της. Και έπαιζαν κρυφτό. Κι όταν κουραζόταν το αγόρι πλάγιαζε στη σκιά του δέντρου. Και το αγόρι αγαπούσε τη μηλιά πάρα πολύ. Και η μηλιά ήταν ευτυχισμένη...».

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε πέντε ομάδες. Κάθε ομάδα έπρεπε να φανταστεί και να παρουσιάσει με παγωμένη εικόνα τα παιχνίδια του παιδιού στη μηλιά.

Και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Μα ο χρόνος περνούσε. Και το αγόρι μεγάλωσε. Και το δέντρο έμενε συχνά μόνο του. Τότε μια μέρα το αγόρι ήρθε στο δέντρο και το δέντρο είπε:

-Ελα, αγόρι, έλα και σκαρφάλωσε στον κορμό μου, κάνε κούνια στα κλαδιά μου και φάε τα μήλα μου και παίζε στον ίσκιο μου και γίνε ευτυχισμένο.

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

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά. Η ερευνήτρια, τότε, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν σε ένα χαρτί, ο/η καθένας/καθεμιά μόνος/-η του/της, ποια πράγματα πίστευαν ότι κάνουν ευτυχισμένους τους μεγάλους. Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών γράφτηκαν στον πίνακα και ομαδοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, χώρισε και πάλι τους/τις μαθητές/-τριες στις προηγούμενες πέντε ομάδες και τους/τις κάλεσε να επιλέξουν μία κατηγορία επιθυμιών των ενηλίκων από τον πίνακα, να την αιτιολογήσουν και να δημιουργήσουν έναν θεατρικό σχεδιασμό, παρουσιάζοντάς την.

Μετά τις παρουσιάσεις, η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να κάτσουν ξανά στον κύκλο και να συνεχιστεί η αφήγηση της ιστορίας.

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

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε και η ερευνήτρια έδωσε την εξής συνθήκη στους/στις μαθητές/-τριες: «Μπροστά σας απλώνεται ένα περιβόλι με μηλιές, το οποίο είναι προς πώληση. Γύρω γύρω ο ιδιοκτήτης του έχει βάλει συρματοπλέγμα και το έχει περιφράξει. Η μόνη είσοδος για τους πιθανούς αγοραστές είναι μία σιδερένια πόρτα, που καλείστε να την ανοίξετε και να συναντηθείτε με τον ιδιοκτήτη, τον οποίο θα πρέπει να πείσετε για τους τρόπους που θα χρησιμοποιήσετε, ώστε οι μηλιές να γίνουν ευτυχισμένες και να επιφέρουν πολλούς καρπούς. Ο/η καθένας/καθεμιά από εσάς θα σκεφτεί και θα υποδυθεί έναν χαρακτήρα, ο οποίος θα ανοίξει την πόρτα και θα μπει στο περιβόλι κρατώντας μαζί του ένα αόρατο αντικείμενο, που με παντομίμα θα τοποθετηθεί στο περιβόλι. Τα αόρατα αντικείμενα που θα παραμείνουν στο περιβόλι θα πρέπει να γίνουν σεβαστά από όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες». Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζήτησε έναν/μία εθελοντή/-ρια για να υποδυθεί τον ιδιοκτήτη. Οι υπόλοιποι/-ες θα επέλεγαν διάφορους ρόλους (Fromberg & Bergen, 2015).

Μετά το πέρας της θεατρικής δράσης, οι μαθητές/-τριες έκατσαν πίσω στον κύκλο για να συνεχιστεί η αφήγηση.

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

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

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

Η αφήγηση σταμάτησε ξανά και η ερευνήτρια άπλωσε ένα λευκό χαρτί του μέτρου στο πάτωμα. Ζήτησε από έναν/μία εθελοντή/-ρια να ξαπλώσει και από έναν/μία άλλον/-η να σχεδιάσει το περίγραμμά του/της. Στη συνέχεια, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν μέσα στο περίγραμμα ένα συναίσθημα ή μια σκέψη για το αγόρι της ιστορίας και έξω από το περίγραμμα ένα συναίσθημα ή μία σκέψη για τη μηλιά.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν ξανά στον κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«-Δεν έχω σπίτι να σου δώσω, απάντησε το δέντρο. Το δάσος είναι το σπίτι μου, αλλά μπορείς να κόψεις τα κλαδιά μου και να χτίσεις ένα σπίτι. Τότε θα είσαι ευτυχισμένος.

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

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

-Έλα, Αγόρι, έλα και παίξε.

-Είμαι πολύ γέρος και θλιμμένος για να παίζω, είπε το αγόρι. Θέλω μια βάρκα που να με πάει κάπου πολύ μακριά. Μπορείς να μου δώσεις μια βάρκα;

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

Τότε το αγόρι έκοψε τον κορμό του δέντρου και έφτιαξε μια βάρκα και ταξίδεψε μακριά. Και το δέντρο ήταν ευτυχισμένο... αλλά όχι αληθινά...».

Η αφήγηση σταμάτησε και η ερευνήτρια τοποθέτησε δύο καρτέκλες στο κέντρο του κύκλου, σε απόσταση. Η μια καρτέκλα ονομάστηκε η καρτέκλα της ευτυχίας και η άλλη η καρτέκλα της λύπης. Οι μαθητές/-τριες έπρεπε να επιλέξουν μία από τις δύο καρτέκλες για να καθίσουν και να ολοκληρώσουν τη φράση, «Είμαι ευτυχισμένος/-η όταν...» ή «Είμαι λυπημένος/-η όταν...», αντίστοιχα σε κάθε καρτέκλα.

Οι μαθητές/-τριες κάθισαν πάλι στον κύκλο και σε ρόλο μηλιάς είπαν αν θα βοηθούσαν το αγόρι, μετά από όλα αυτά που είχαν συμβεί ή όχι, δικαιολογώντας την απάντησή τους. Έπειτα, η αφήγηση συνεχίστηκε ξανά.

«...Μετά από πολύ καιρό το αγόρι ξαναγύρισε.

-Αυπάμαι, αγόρι, αλλά δεν έχω πια τίποτα να σου δώσω. Τα μήλα μου τέλειωσαν.

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

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

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

-Δεν έχω κορμό, είπε η μηλιά. Δεν μπορείς να σκαρφαλώσεις...

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

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

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

-Τότε, είπε η μηλιά, κι ίσιωσε τον κορμό της. Τότε, ένα γέρικο κούτσουρο είναι ό,τι πρέπει να κάτσεις και να ξαποστάσεις. Έλα, Αγόρι, κάτσε. Κάτσε και ξεκουράσου.

Και το αγόρι έκατσε και ξεκουράστηκε. Κι η μηλιά ήταν ευτυχισμένη».

Η αφήγηση ολοκληρώθηκε και οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες. Σε κάθε ομάδα, η ερευνήτρια μοίρασε από ένα λευκό χαρτί Α3. Τα μέλη της ομάδας έπρεπε να συνεργαστούν και να σχεδιάσουν τον χάρτη της ζωής του αγοριού της ιστορίας, με

όλους τους σημαντικούς σταθμούς της ζωής του, σύμφωνα με όλα αυτά που άκουσαν. Έπρεπε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις περιόδους που ζήτησε βοήθεια από τη μηλιά και να το αποτύπωναν στο χαρτί. Έπειτα, τα έργα παρουσιάστηκαν, συζητήθηκαν στην τάξη και κολλήθηκαν στον τοίχο.

Στο κλείσιμο του εργαστηρίου και στη φάση του αναστοχασμού, η ερευνήτρια ζήτησε έναν/μία εθελοντή/-ρια, ο/η οποίος/-α υποδύθηκε τον ρόλο του αγοριού και έκατσε στην «καυτή καρέκλα». Οι υπόλοιποι/-ες μαθητές/-τριες του έκαναν ερωτήσεις σχετικές με τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του. Έπειτα, υλοποιήθηκε η ίδια θεατρική τεχνική και για τη μηλιά, με έναν/μία άλλον/-η εθελοντή/-ρια.

2.1.13. Δέκατη τρίτη παρέμβαση

Ξεκινώντας τη δέκατη τρίτη παρέμβαση, η ερευνήτρια χώρισε την ομάδα σε τέσσερις υποομάδες και μοίρασε από ένα αντικείμενο σε κάθε ομάδα (μία ομπρέλα, ένα βάζο, έναν κώνο, ένα στεφάνι). Έπειτα, ζήτησε από την κάθε ομάδα, τα μέλη της, να δείξουν διάφορες χρήσεις του αντικειμένου μεταμορφώνοντάς το σε κάτι άλλο από αυτό που ήταν μέχρι πρότινος προσθέτοντας μια μικρή φράση, έτσι ώστε να γινόταν κατανοητό και από τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες, η νέα χρήση του αντικειμένου. Με τον ίδιο τρόπο, μετά, οι ομάδες έπρεπε να δημιουργήσουν ένα σύντομο θεατρικό αυτοσχεδιασμό χρησιμοποιώντας όλα τα αντικείμενα που είχε φέρει η ερευνήτρια μεταμορφώνοντάς τα όπως εκείνοι/-ες ήθελαν (Γκόβας, 2001).

Ύστερα, η ερευνήτρια χώρισε σε πέντε νέες ομάδες τους/τις μαθητές/-τριες και τους/τις παρακίνησε να συντάξουν έναν κατάλογο με τα παιχνίδια που παίζουν στην αυλή του σχολείου. Έπειτα, με την τεχνική της παντομίμας και του παράλληλου παιχνιδιού, η κάθε ομάδα διασκορπίστηκε στον χώρο της τάξης και μιμήθηκε τα παιχνίδια αυτά. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να τα εκτελέσουν με αργές κινήσεις και με το παλαμάκι της να παγώνουν. Με το πάγωμα της κάθε ομάδας, η ερευνήτρια ρωτούσε τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες ποια παιχνίδια αναγνώρισαν. Μετά, ακολουθούσε η τεχνική της «Ανίχνευσης σκέψης», όταν η ερευνήτρια ακουμπούσε στον ώμο τον/τη μαθητή/-τρια που ήταν σε παγωμένη στάση.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να καθίσουν σε κύκλο και διάβασε ένα απόσπασμα από μια φανταστική ιστορία (Mottola, 2020), για ένα μυστηριώδες περιστατικό που συνέβη στην αυλή ενός σχολείου.

«ΚΑΛΩΣ ΗΡΘΑΤΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΦΤΕΡΝΙΖΟΥΠΟΛΗΣ!

Ο διευθυντής του Δημοτικού, ο φοβερός και τρομερός Φοίβος Φοβέρας, για πρώτη φορά στα χρονικά, είναι με το χαμόγελο στα χείλη. Και ο λόγος είναι απλός... Φέτος, επιτέλους, δεν θα κάνει μάθημα στα απίθανα Συμμαθητάκια του Γ2· της πιο θεότρελης τάξης όλων των εποχών!

Ο Φοίβος Φοβέρας δεν πιστεύει στα μάτια του! Κάποιος γέμισε μπογιές τον Αχιλλέα, τον πλάτανο και τώρα ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου της Φτερνιζούπολης έχει γίνει έξαλλος. Είναι, όμως, σίγουρος ότι φταίει ο Φάνης Τσουλούφης, αυτός ο καινούριος μαθητής με το μπλε τσουλούφι και το δερμάτινο μπουφάν, που έχει ύφος νταή. Οι μαθητές του Γ2, όμως, δεν είναι και τόσο σίγουροι, και για να λύσουν το μυστήριο, αποφασίζουν να ερευνήσουν μόνοι τους το θέμα».

Κατόπιν, ακολούθησε συζήτηση με τους/τις μαθητές/-τριες για διάφορες μυστηριώδεις καταστάσεις που έχουν συμβεί ή είχαν ακούσει να έχουν συμβεί σε αυλή σχολείου. Μετά τη συζήτηση, η ερευνήτρια παρότρυνε τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν όπως και πριν σε πέντε ομάδες και να παρουσιάσουν ένα δρώμενο για ένα μυστηριώδες συμβάν στην αυλή ενός σχολείου.

Έπειτα, η ερευνήτρια κάλεσε ξανά τις πέντε ομάδες να δομήσουν μια δραματική πλοκή, όπου θα έπρεπε οι μαθητές/-τριες να υποδυθούν τους μυστικούς ντετέκτιβ και να λύσουν ένα μυστήριο που συνέβη ένα πρωινό στην αυλή του σχολείου, όταν κατέφθασε ο διευθυντής και οι πρώτοι/-ες μαθητές/-τριες. Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν οι μαθητές/-τριες να εντοπίσουν ένα πρόβλημα που έχει προκύψει και να προσπαθήσουν να το λύσουν.

Οι μαθητές/-τριες κάθισαν, μετέπειτα, σε κύκλο και η ερευνήτρια τους/τις παρότρυνε να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν ότι είναι δόκιμοι μυστικοί ντετέκτιβ και βρίσκονταν στη «Μεγάλη Σχολή των Ντετέκτιβ», είχαν επιλεγεί μετά από αξιολόγηση και είχαν κριθεί οι καλύτεροι/-ες. Οι μαθητές/-τριες άνοιξαν τα μάτια και η ερευνήτρια σε ρόλο Καθηγήτριας της σχολής αυτής, φορώντας ένα πανωφόρι, έδωσε στον/στην καθένα/καθεμιά ένα τηλεσκόπιο, φτιαγμένο από χαρτί Α4, ένα μολύβι, ένα μπλοκάκι και διάφορα χάρτινα κουτιά, για να χρησιμοποιηθούν ως ασύρματοι επικοινωνίας, μεταξύ των ντετέκτιβ. Ακολούθως, τους/τις κάλεσε να σηκωθούν, να παρατηρήσουν και να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες για τις διάφορες ενδείξεις που θα εντόπιζαν μέσα στην τάξη. Η ερευνήτρια, προηγουμένως, είχε φέρει κάποια αντικείμενα μέσα στην αίθουσα και είχε σχεδιάσει κάποια βελάκια με κιμωλία. Όλες αυτές οι ενδείξεις δεν οδηγούσαν κάπου, έπρεπε οι ίδιοι/-ες οι μαθητές/-τριες να τις ερμηνεύσουν

και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα. Έπειτα, έδωσε 15 λεπτά σε όλους/-ες να εξερευνήσουν το περιβάλλον της τάξης και με το παλαμάκι της έδωσε το σύνθημα να καθίσουν όλοι ξανά στον κύκλο. Ακούστηκαν προσεκτικά όλες οι ερμηνείες που είχαν καταγράψει οι μαθητές/-τριες στο μπλοκάκι τους, και όλες οι συνομιλίες που είχαν διαρρεύσει κατά την έρευνά τους, καθώς και όλα τα συμπεράσματα για κάποιο μυστήριο που είχε συμβεί στην τάξη τους.

Η ερευνήτρια στον ρόλο ξανά της Καθηγήτριας, αφού παρουσιάστηκαν όλα τα στοιχεία, τα μυστήρια και τα συμπεράσματα των μαθητών/-τριών, ανακοίνωσε ότι όλοι/-ες πέτυχαν στις εξετάσεις της σχολής μετά από αυτή την εκπαίδευση που είχαν και τώρα έπρεπε να αντιμετωπίσουν αληθινά περιστατικά μυστηρίου σε σχολικά περιβάλλοντα. Το πρώτο μυστήριο είχε ήδη φτάσει ταχυδρομικώς στη σχολή τους. Η ερευνήτρια έβγαλε μια επιστολή από την τσάντα της και τη διάβασε.

«Αξιότιμη Καθηγήτρια της Μεγάλης Σχολής των Ντετέκτιβ,

Σας στέλνω αυτή την επιστολή για να ζητήσω τη βοήθειά σας. Όλοι/-ες οι δάσκαλοι/-ες του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου της Φτερνιζούπολης έχουμε αναστατωθεί με το μυστηριώδες γεγονός που διαδραματίζεται τις τελευταίες ημέρες στην αυλή του σχολείου μας. Ενώ το πρωί μπαίνουμε κανονικά στις τάξεις μας για το μάθημα, μετά το χτύπημα του κουδουνιού του πρώτου διαλείμματος διαπιστώνουμε ότι το ένα μετά το άλλο δέντρο της αυλής είναι ζωγραφισμένο όλο με μπογιά. Η πόρτα της αυλής κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας είναι κλειστή. Δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι να συμβαίνει εκείνη την ώρα. Η κατάσταση είναι πολύ κρίσιμη διότι οι μαθητές/-τριες και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μας πιέζουν να βρεθεί λύση.

Με εκτίμηση.

Φοίβος Φοβέρας

Διευθυντής 8^{ου} Δημ. Σχ. Φτερνιζούπολης».

Μετά την ανάγνωση της επιστολής, η ερευνήτρια εφάρμοσε την τεχνική «Μανδύας του ειδικού» και κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να μεταβούν στο 8^ο Δημ. Σχ. της Φτερνιζούπολης και να λύσουν το μυστήριο των βαμμένων κορμών δέντρων της αυλής. Η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε δύο μεγάλες ομάδες. Η μία ομάδα θα ήταν οι ντετέκτιβ και η άλλη ομάδα διάφοροι χαρακτήρες που οι ντετέκτιβ έκριναν ότι έπρεπε να τους πάρουν συνέντευξη. Η ερευνήτρια στον ρόλο του διευθυντή Φοίβου Φοβέρα, προσπαθεί να εξηγήσει την κατάσταση που συμβαίνει στο σχολείο του. Η ερευνήτρια ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/-τριες να διατυπώσουν διάφορες θεωρίες.

Οι θεωρίες καταγράφηκαν στον πίνακα και η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε τριάδες και ζήτησε από την κάθε ομάδα να επιλέξει μία θεωρία από τον πίνακα και να την παρουσιάσει με αυτοσχεδιασμό στους υπόλοιπους.

Η δέκατη τρίτη παρέμβαση ολοκληρώθηκε και στη φάση του αναστοχασμού οι μαθητές/-τριες διατύπωσαν μία λέξη ή φράση, για το πώς τους φάνηκε το εργαστήρι.

2.1.14. Δέκατη τέταρτη παρέμβαση

Στην προτελευταία παρέμβαση, που υλοποιήθηκε, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να κάτσουν σε κύκλο και να κλείσουν τα μάτια τους. Στη συνέχεια έβαλε μια ήρεμη μουσική και τους/τις ζήτησε να πάνε πίσω στον χρόνο νοερά και να σκεφτούν διάφορα περιστατικά που συνέβησαν σε μικρότερη ηλικία (από 2-6 ετών). Έπειτα, η ερευνήτρια έκλεισε τη μουσική και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν σε ζευγάρια, όπως κάθονταν στον κύκλο. Τους έδωσε χρόνο, να πει ο/η ένας/μία στον/στην άλλον/-η ένα περιστατικό που συνέβη από την πρώτη παιδική τους ηλικία. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια παρότρυνε τους/τις μαθητές/-τριες να πει ο/η ένας/μία την ιστορία του/της άλλου/-ης. Η δραστηριότητα αυτή καλλιεργούσε την παρατηρητικότητα και τη συγκέντρωση.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες στάθηκαν όρθιοι/-ες σε κύκλο και η ερευνήτρια κόλλησε στην πλάτη τους χαρτάκια με πέντε διαφορετικά χρώματα. Κάθε μαθητής/-τρια χωρίς να βλέπει το χρώμα που υπήρχε στο χαρτάκι, στην πλάτη του/της, προσπαθούσε να βρει την ομάδα του/της, με τη βοήθεια των υπολοίπων. Έτσι, σχηματίστηκαν πέντε ομάδες. Η κάθε ομάδα έπρεπε να επιλέξει μία ιστορία από αυτές που είπαν τα μέλη της και να την παρουσιάσει με την τεχνική της «Δυναμικής εικόνας». Η κάθε ομάδα πάγωνε σε μία πόζα και με το παλαμάκι της ερευνήτριας οι μαθητές/-τριες δημιουργούσαν αυτοσχέδιους διαλόγους.

Μετάπειτα, η ερευνήτρια μοίρασε στους/στις μαθητές/-τριες από ένα χαρτί Α3 και τους/τις ζήτησε να σχεδιάσουν τον χάρτη της ζωής τους με τα σημαντικότερα γεγονότα που είχαν ζήσει μέχρι τότε. Πότε έμαθαν να περπατούν, να πηγαίνουν σχολείο, να δένουν τα κορδόνια τους κ.λ.π. Τα έργα των μαθητών/-τριών αφού παρουσιάστηκαν κολλήθηκαν σε έναν τοίχο.

Η ερευνήτρια, στη συνέχεια, ζήτησε να σηκωθούν όλοι/-ες σε σειρά, ο/η ένας/μία πίσω από τον/την άλλον/-η και να ανοίξουν τη φανταστική πόρτα που υπήρχε ακριβώς μπροστά τους, για να μεταφερθούν είκοσι χρόνια μετά. Αφού, πέρασαν όλοι το κατώφλι

του μέλλοντος, χωρίστηκαν ξανά στις πέντε ομάδες, όπως είχαν σχηματίσει και πριν. Τα μέλη της κάθε ομάδας που θα παρουσίαζε διασκορπίζονταν στον χώρο της τάξης και παρουσίαζε πρώτα τον/την εαυτό του/της με παντομίμα και τι ακριβώς φαντάζεται ότι θα κάνει μετά από είκοσι χρόνια. Μετά, με κάποιον τρόπο θα συναντιόντουσαν με τους υπόλοιπους της ομάδας στο κέντρο και θα δημιουργούσαν αυτοσχέδιους διαλόγους. Με το πρώτο παλαμάκι της ερευνήτριας θα πάγωναν και με το δεύτερο θα έπαιρναν μια πόζα για να βγάλουν μια αναμνηστική φωτογραφία.

Αφού παρουσίασαν όλες οι ομάδες, όλοι/-ες έκατσαν ξανά στον κύκλο και η ερευνήτρια μοίρασε τρεις λευκές κάρτες από χαρτόνι στον/στην καθένα/καθεμιά και τους ζήτησε να σχεδιάσουν στη μία κάρτα πώς φαντάζονταν τον εαυτό τους στην ηλικία των 20 ετών, στην άλλη κάρτα έπρεπε να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους στην ηλικία των 40 ετών και στην τρίτη κάρτα τον εαυτό τους στην ηλικία των 60 ετών. Όταν τελείωσαν, παρουσιάστηκαν τα έργα και κολλήθηκαν στους χάρτες της ζωής του/της καθενός/καθεμιάς.

Έπειτα, η ερευνήτρια χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες σε πέντε ομάδες, διαφορετικές από τις προηγούμενες, και άφησε στο κέντρο του κύκλου κάποιες φωτογραφίες που απεικόνιζαν ανθρώπους σε διάφορες περιστάσεις και σκηνές του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Κάθε ομάδα διάλεξε από μία φωτογραφία και την παρουσίασε με αυτοσχέδιους διαλόγους.

Τέλος, στο στάδιο του αναστοχασμού, οι μαθητές/-τριες πραγματοποίησαν την τεχνική των «Τηλεφωνικών συνδιαλέξεων» και με ερωτήσεις ο/η ένας/μία στον/στην άλλον/-η προσπάθησαν να αξιολογήσουν το εργαστήρι.

2.1.15. Δέκατη πέμπτη Παρέμβαση

Στην τελευταία παρέμβαση που υλοποιήθηκε, η ερευνήτρια ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να χωριστούν σε ζευγάρια για να υλοποιηθεί η δραστηριότητα «Δακτυλικά αποτυπώματα». Το ένα μέλος της ομάδας ονομάστηκε Α και το άλλο Β. Ο χώρος άδειασε και τοποθετήθηκαν μερικά εμπόδια, όπως μαξιλάρια, καρέκλες, στεφάνια, ένα θρανίο. Οι Α έπρεπε να κλείσουν τα μάτια και οι Β να καθοδηγήσουν τους Α, από τις άκρες των δακτύλων τους, πάνω, γύρω και κάτω από τα εμπόδια (MacAvery, 2006). Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε με τους Β να κλείνουν τα μάτια και τους Α να καθοδηγούν.

Στη συνέχεια και αφού ολοκληρώθηκε η προηγούμενη δραστηριότητα, η ερευνήτρια κάλεσε τους/τις μαθητές/-τριες να σταθούν όρθιοι/-ες, ο/η ένας/μία δίπλα στον/στην άλλον/-η και να σχηματίσουν μία σειρά. Έπειτα, ζήτησε έναν/μία εθελοντή/-ρια, ο/η οποίος/-α στάθηκε απέναντί τους και ονομάστηκε ο/η «φίλος/-η». Ο/η πρώτος/-η της σειράς έπρεπε να εκφωνήσει μία λέξη, οποιαδήποτε του/της ερχόταν στο μυαλό και ο/η «φίλος/-η» έπρεπε να ανταποκριθεί γρήγορα με την πρώτη λέξη, που θα σκεφτόταν. Ο/η επόμενος/-η της σειράς, έπειτα, έπρεπε να πει μία άλλη λέξη, ανεξάρτητη από την προηγούμενη που άκουσε, και ο/η «φίλος/-η», έπρεπε και πάλι να ανταποκριθεί γρήγορα. Η δραστηριότητα συνεχίστηκε μέχρι τον/την τελευταίο/-α της σειράς να εκφωνεί μία λέξη και ο/η «φίλος/-η» να απαντά. Μετέπειτα, ο/η «φίλος/-η» έπρεπε να πάει στο τέλος της σειράς και ο/η πρώτος/-η της σειράς να γινόταν εκείνος/-η ο/η «φίλος/-η» (Wyldeck, 2008).

Ακολούθησε η τεχνική της «Αφήγησης με αναπαράσταση» (Γκόβας, 2001), όπου η ερευνήτρια κατήφθυne τον αυτοσχεδιασμό, βάζοντας τους/τις μαθητές/-τριες σε κατάσταση «πλήθους» κατά τη διάρκεια μιας φανταστικής αφήγησης.

«Είμαστε λιοντάρια και ακολουθούμε την αγέλη. Περπατάμε στη ζούγκλα. Μπροστά μας ένα βουνό. Αρχίζουμε να το ανεβαίνουμε. Εκείνη τη στιγμή γίνεται σεισμός. Δεν σταματάμε, συνεχίζουμε να σκαρφαλώνουμε. Ακολουθεί μεγαλύτερος σεισμός. Αρχίζουν να πέφτουν πέτρες πάνω μας. Ξαφνικά, σταματά ο σεισμός. Εμείς συνεχίζουμε να σκαρφαλώνουμε και επιτέλους φτάνουμε στην κορυφή. Μπροστά στα μάτια μας βλέπουμε όλη τη ζούγκλα. Ξεκινάμε να κατρακυλάμε το βουνό. Γύρω μας κατρακυλούν πέτρες μαζί με μας και φτάνουμε μέχρι κάτω. Μπροστά μας ένας χείμαρρος. Με προσοχή προσπαθούμε να πατήσουμε στις πέτρες και να περάσουμε απέναντι. Το ρεύμα, όμως, είναι δυνατό. Θέλει να μας παρασύρει. Μπροστά μας ένας σωρός από κλαδιά, σκαρφαλώνουμε πάνω του και κυλάμε στο αγριεμένο ποτάμι και κολλάμε σε έναν βράχο. Πηδάμε πάνω στον βράχο και βλέπουμε την πεδιάδα, που απλώνεται. Στο βάθος φαίνεται η έρημος. Μπαίνουμε στην έρημο. Σηκώνεται αμμοθύελλα, που όλο και δυναμώνει. Προστατεύουμε τον εαυτό μας. Σκύβουμε στο έδαφος, κουρνιάζουμε και περιμένουμε για το αύριο».

Η δραστηριότητα της «Αφήγησης με αυτοσχεδιασμό» ολοκληρώθηκε και οι μαθητές/-τριες έκατσαν σε κύκλο. Έκλεισαν τα μάτια, ηρέμησαν στο άκουσμα της μουσικής, που έβαλε η ερευνήτρια, έφυγαν από την αγέλη των λιονταριών, που χάθηκε μακριά, βαθιά στην έρημο και επέστρεψαν νοερά στην τάξη. Άνοιξαν τα μάτια τους για να ακούσουν την ιστορία «Το λιοντάρι και η αρκούδα» (Ιατρού, 2020).

«Μια φορά και έναν καιρό, σε μια μακρινή ζούγκλα, ζούσανε πολλά ζωάκια. Δύο από αυτά ήταν το λιοντάρι και η αρκούδα, που ήταν πολύ καλοί φίλοι. Οι δύο τους έκαναν παρέα όλη την ώρα και ήταν αχώριστοι.

Μια μέρα, όμως, πεινούσαν και αποφάσισαν να πάνε για κυνήγι μαζί. Στο δρόμο τους βρήκαν ένα καλοθρεμμένο ελάφι. Αμέσως το είδαν και τους έτρεχαν τα σάλια και πάνω που ήταν έτοιμοι να του επιτεθούν και να το φάνε είπε το λιοντάρι:

- Καλύτερα να του επιτεθώ εγώ φίλε μου, μην με παρεξηγείς αλλά δεν είσαι τόσο γρήγορος και θα σου ξεφύγει.

- Αντιθέτως εγώ είμαι άσσος στο κυνήγι, απάντησε η αρκούδα. Μήπως θέλεις να το φας μόνος σου; ρώτησε υποψιασμένη.

- Τι ανοησίες είναι αυτά που λες; Μήπως εσύ το θέλεις αυτό; Απάντησε το λιοντάρι...»

Η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση και ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν, ο/η καθένας/καθεμιά στο ημερολόγιό του/της, μέσα σε λίγες γραμμές, τι συνέβη με αυτά τα δύο ζώα και να γράψουν μια πιθανή εξέλιξη της ιστορίας.

Αφού ανακοινώθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών, η ερευνήτρια χώρισε την ομάδα σε πέντε υποομάδες και ζήτησε από κάθε ομάδα να επιλέξει μία εξέλιξη της ιστορίας, από αυτές που άκουσαν, και να την παρουσιάσει με την τεχνική της «Δυναμικής εικόνας».

Έπειτα, η ερευνήτρια παρότρυνε την ομάδα να σκεφτεί πιθανούς λόγους, από την εμπειρία τους, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε περιστατικά παρεξηγήσεων μεταξύ φίλων. Η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της τεχνικής της «Ιδεοθύελλας», έγραφε τα περιστατικά παρανόησης κωδικοποιημένα στον πίνακα και οι μαθητές/-τριες, μετά, τα ομαδοποίησαν.

Στη συνέχεια, χώρισε τους/τις μαθητές/-τριες, όπως κάθονταν στον κύκλο, σε ομάδες των τεσσάρων. Ζήτησε, έτσι, από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα περιστατικό μεταξύ φίλων, από τον πίνακα, και να δημιουργήσει αυτοσχεδιασμούς, υποδυόμενοι/-ες οι μαθητές/-τριες ρόλους, που βασίζονταν στα περιστατικά παρεξηγήσεων που επέλεξαν.

Οι μαθητές/-τριες έκατσαν πίσω στον κύκλο και η αφήγηση συνεχίστηκε.

«...Έτσι δεν συμφωνούσαν στο ποιος θα κυνηγούσε το ελάφι και σιγά σιγά άρχισαν να τσακώνονται και να χτυπιούνται. Η φιλία που τους ένωνε, τώρα πια δεν υπήρχε.

Εν τω μεταξύ όσο τσακώνονταν, το ελάφι που είχαν βάλει στο μάτι να πιάσουν τους πρόσεξε με τη φασαρία που έκαναν και το έβαλε στα πόδια, πριν καν το καταλάβουν.

Έτσι έμειναν νηστικοί και το μόνο που τους είχε απομείνει ήταν ένα σκληρό μάθημα. Ποτέ να μην μαλώνουμε ο ένας με τον άλλον, γιατί τελικά κανένας δεν θα βγει κερδισμένος.

Έτσι οι δύο φίλοι τα βρήκαν και συνέχισαν το κυνήγι τους, χωρίς ποτέ να ξανά τσακωθούν».

Η αφήγηση ολοκληρώθηκε και οι μαθητές/-τριες συζήτησαν, μαζί με την ερευνήτρια, περιστατικά παρεξηγήσεων που είχαν συμβεί μεταξύ αυτών και των φίλων τους και ποιες ήταν οι συνέπειες, τελικά, αυτών των παρεξηγήσεων.

Κλείνοντας το τελευταίο εργαστήριο, η ερευνήτρια, ζήτησε από τους/τις μαθητές/-τριες να γράψουν στο ημερολόγιο που χρησιμοποιούσαν από την αρχή των παρεμβάσεων ένα κείμενο πέντε γραμμών για το πώς βίωσαν όλο αυτό το ταξίδι, των δεκαπέντε συναντήσεων. Να εστίαζαν σε αυτά που τους έμειναν στο μυαλό και να ανέφεραν σκέψεις που τους γεννιόντουσαν με το τέλος αυτών.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Πιλοτική έρευνα

Ο όρος πιλοτική μελέτη χρησιμοποιείται με δύο διαφορετικούς τρόπους στην έρευνα. Αρχικά, μπορεί να αναφέρεται σε μελέτες μικρής κλίμακας και κατά δεύτερον στις πειραματικές εφαρμογές, που γίνονται στο πλαίσιο της προετοιμασίας της κυρίως έρευνας (Polit, Beck & Hungler, 2001 · Teijlingen Van, & Hundley, 2001). Μια πιλοτική έρευνα εξετάζει στην ουσία, αν μια υπόθεση είναι εφικτή στο να υλοποιηθεί, αν οι ερευνητές/-τριες πρέπει να προχωρήσουν στη διεξαγωγή της και με ποιον τρόπο. Ωστόσο, μια πιλοτική μελέτη έχει, επίσης, ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό κατά τον σχεδιασμό της. Διεξάγεται, όπως αναφέρθηκε, σε μικρότερη κλίμακα από την κύρια μελέτη και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της κύριας μελέτης (In, 2017). Επιπλέον, η πιλοτική έρευνα δύναται να είναι η δοκιμή του ερευνητικού εργαλείου, που θα χρησιμοποιηθεί στην κυρίως έρευνα (Baker, 1994 · Arnold et al., 2009). Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, ένα από τα πλεονεκτήματα της διεξαγωγής μιας πιλοτικής μελέτης είναι ότι βοηθά στη γενική αξιολόγηση του σχεδίου διαχείρισης δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των εργαλείων συλλογής δεδομένων, της τεκμηρίωσης και των διαδικασιών υποβολής εκθέσεων. Το σχέδιο διαχείρισης δεδομένων είναι ζωτικής σημασίας για την κυρίως έρευνα, ιδίως όταν ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι πολυσύνθετος. Ουσιαστικά, η πιλοτική μελέτη διασφαλίζει ότι ο/η ερευνητής/-τρια ακολουθεί την ορθή πρακτική αποκτώντας εμπειρίες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την ορθότητα και την ακρίβεια της έρευνας (Thomas, 2017 · Maurya & Lohiya, 2023). Συνάμα, μπορεί να δώσει εκ των προτέρων προειδοποίηση για το πού μπορεί να αποτύχει το κύριο ερευνητικό έργο, πού μπορεί να μην τηρηθούν τα ερευνητικά πρωτόκολλα ή αν οι προτεινόμενες μέθοδοι ή τα ερευνητικά εργαλεία είναι ακατάλληλα ή περισσότερο από το σύνηθες περίπλοκα (Teijlingen Van, & Hundley, 2001 · Thabane et al., 2010). Περαιώνοντας, σύμφωνα με τον Dźwigoł (2020), μια πιλοτική μελέτη φαίνεται να είναι απαραίτητη εάν το πεδίο μελέτης διερευνάται για πρώτη φορά, εάν χρησιμοποιούνται εντελώς νέες μέθοδοι και εργαλεία στην έρευνα ή είναι πιθανό να μην μπορούν να διατηρηθούν οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν στις εκάστοτε μελέτες.

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η ερευνήτρια πραγματοποίησε πιλοτική έρευνα με στόχο να αντικατοπτρίσει όλες τις διαδικασίες της κύριας μελέτης και να επικυρώσει τους σκοπούς αυτής αξιολογώντας τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού των συμμετεχόντων/-ουσών μαθητών/-τριών, την προετοιμασία της παρέμβασης, την εφαρμογή και λειτουργικότητα των ερευνητικών εργαλείων και τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιούνταν στην κυρίως μελέτη, καθώς και την εκπαίδευση των κριτικών φίλων (In, 2017 · Bengert et al., 2016). Η πιλοτική έρευνα, όπως αναφέρθηκε, προηγήθηκε της κύριας μελέτης και πραγματοποιήθηκε κατά το σχ. έτος 2020-2021. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 176 μαθητές και μαθήτριες ορισμένων τμημάτων των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου και οι μαθητές και μαθήτριες ορισμένων τμημάτων των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του 27ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων. Το δείγμα αυτό επιλέχθηκε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κορρές, 2017). Από αυτούς τους μαθητές/-τριες, οι 88 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι/-ες 88 μαθητές/-τριες την ομάδα ελέγχου. Να σημειωθεί ότι τα τμήματα που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν στην κυρίως έρευνα.

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας δόθηκε το ερωτηματολόγιο που είχε σχεδιαστεί από την ερευνήτρια και στους/στις 176 μαθητές/-τριες, για να ελεγχθεί για τυχόν ασάφειες, μη κατανοητούς όρους από τους/τις μαθητές/-τριες, για τυχόν δυσκολίες στην επιλογή κάποιας απάντησης, με σκοπό να οριστικοποιηθεί μετά το πέρας της πιλοτικής μελέτης (Κορρές, 2017). Υλοποιήθηκαν 15 εργαστήρια από την ερευνήτρια βασισμένα στο διαδικαστικό δράμα μόνο στην πειραματική ομάδα ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε κανονικά το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Τα εργαστήρια διήρκησαν τρεις μήνες. Μετά το πέρας των εργαστηρίων δόθηκε ξανά και στους 176 μαθητές το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί και στην αρχή της πιλοτικής έρευνας.

Κατά την υλοποίηση της πιλοτικής έρευνας καταγράφηκαν οι αντιδράσεις των μαθητών/-τριών στην εφαρμογή των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος, αξιολογήθηκαν οι 15 παρεμβάσεις που είχαν σχεδιαστεί, όπως και το ερωτηματολόγιο. Ακολούθως, τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό της κύριας έρευνας.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο που σχεδίασε η ερευνήτρια για να αξιολογήσει την καλλιέργεια των πέντε δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, της παρατηρητικότητας, της επαγωγής, της αξιοπιστίας, της αφαίρεσης και του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, των μαθητών/-τριών των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, βασίστηκε στη

φιλοσοφία του ερωτηματολογίου του Ennis (1993), καθώς και στη θεωρία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του Starkey (2010). Το παρόν ερωτηματολόγιο περιείχε αρχικά 25 ερωτήσεις κλειστού τύπου με προκαθορισμένες τέσσερις απαντήσεις από την ερευνήτρια, σε μορφή α. β. γ. και δ., όπου οι μαθητές/-τριες, έπρεπε κάθε φορά να επιλέξουν τη μία ορθή απάντηση. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε πέντε ενότητες όσες και οι δεξιότητες που είχαν επιλεγεί προς μελέτη. Κάθε ενότητα περιείχε πέντε ερωτήματα. Με το πέρας της πιλοτικής μελέτης, αφαιρέθηκε μία ερώτηση μη λειτουργική για το δείγμα μας και το τελικό ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε στις 24 ερωτήσεις. Αξιοποιήθηκε, επίσης, και το ημερολόγιο του ερευνητή και του κριτικού φίλου, όπως και η συμμετοχική παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης (focus groups), οι αφηγήσεις ιστοριών, καθώς και οι τεχνικές του διαδικαστικού δράματος (Magos, 2018).

1.2. Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας

Ολοκληρώνοντας την πιλοτική έρευνα, ακολούθησε η συλλογή και η καταγραφή των δεδομένων, με βάση των οποίων εξήχθησαν και τα τελικά αποτελέσματα της μελέτης.

Κατά την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου, προέκυψε η αφαίρεση μιας ερώτησης, από την ενότητα που αφορούσε τη δεξιότητα της παρατήρησης, η οποία ήταν μη λειτουργική, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών δεν είχαν ομοιογένεια, και το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε τελικά στις 24 ερωτήσεις. Επίσης, σημαντικό να ειπωθεί είναι ότι η κάθε δεξιότητα μετρήθηκε ξεχωριστά σε δύο χρόνους, πριν τις παρεμβάσεις και μετά το πέρας. Αφού μετρήθηκαν τα δεδομένα μετά και την αποδελτίωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, προέκυψαν οι τρεις πίνακες που ακολουθούν στη συνέχεια.

Αρχικά, ο Πίνακας 1. διακρίνει τις πέντε δεξιότητες που μελετώνται σε δύο χρόνους, πριν και μετά τις παρεμβάσεις και απεικονίζει το πλήθος των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/-τριες, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Το πλήθος των σωστών απαντήσεων δίνεται αριθμητικά και δίπλα με μορφή ποσοστών. Χρωματίστηκαν με έντονο κόκκινο τα κουτάκια που έδειχναν το υψηλότερο ποσοστό που καταγράφηκε όσον αφορά τις σωστές απαντήσεις, που δόθηκαν από τους/τις μαθητές/-τριες και συγκεντρώνει μια συνολική συγκριτική εικόνα για το τι θα αναλυθεί στους επόμενους πίνακες. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα, οι περισσότερες παρατηρήσεις συγκεντρώνονται στις δύο σωστές απαντήσεις ανά δεξιότητα στο πριν και

στο μετά και καταγράφεται μια διαφοροποίηση που αποτυπώνεται ως αύξηση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στην πειραματική ομάδα, μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 1. Πλήθος σωστών απαντήσεων και συχνότητα στην πιλοτική έρευνα

			Πλήθος μαθητών με:					Ποσοστό μαθητών με:						
			καμία σωστή απάντηση	1 σωστή απάντηση	2 σωστές απαντήσεις	3 σωστές απαντήσεις	4 σωστές απαντήσεις	5 σωστές απαντήσεις	καμία σωστή απάντηση	1 σωστή απάντηση	2 σωστές απαντήσεις	3 σωστές απαντήσεις	4 σωστές απαντήσεις	5 σωστές απαντήσεις
Παρατηρητικότητα (*4 ερωτήσεις)	Ομάδα ελέγχου	Πριν	1	6	40	34	7		1.14%	6.82%	45.45%	38.64%	7.95%	
		Μετά	1	7	36	36	8		1.14%	7.95%	40.91%	40.91%	9.09%	
	Πειραματική ομάδα	Πριν	0	12	40	31	5		0.00%	13.64%	45.45%	35.23%	5.68%	
		Μετά	0	4	36	38	10		0.00%	4.55%	40.91%	43.18%	11.36%	
Αφαιρετική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	17	28	27	14	1	1	19.32%	31.82%	30.68%	15.91%	1.14%	1.14%
		Μετά	15	32	26	11	3	1	17.05%	36.36%	29.55%	12.50%	3.41%	1.14%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	13	26	34	8	7		14.77%	29.55%	38.64%	9.09%	7.95%	0.00%
		Μετά	14	40	15	12	2	5	15.91%	45.45%	17.05%	13.64%	2.27%	5.68%
Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος	Ομάδα ελέγχου	Πριν	7	12	23	26	15	5	7.95%	13.64%	26.14%	29.55%	17.05%	5.68%
		Μετά	9	10	22	30	14	3	10.23%	11.36%	25.00%	34.09%	15.91%	3.41%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	8	21	28	21	9	1	9.09%	23.86%	31.82%	23.86%	10.23%	1.14%
		Μετά	7	19	27	21	9	5	7.95%	21.59%	30.68%	23.86%	10.23%	5.68%
Άξιοπιστία	Ομάδα ελέγχου	Πριν	9	19	27	28	4	1	10.23%	21.59%	30.68%	31.82%	4.55%	1.14%
		Μετά	11	18	31	23	4	1	12.50%	20.45%	35.23%	26.14%	4.55%	1.14%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	16	20	20	25	7		18.18%	22.73%	22.73%	28.41%	7.95%	0.00%
		Μετά	8	17	26	23	9	5	9.09%	19.32%	29.55%	26.14%	10.23%	5.68%
Επαγωγική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	4	18	27	24	10	5	4.55%	20.45%	30.68%	27.27%	11.36%	5.68%
		Μετά	5	17	27	25	12	2	5.68%	19.32%	30.68%	28.41%	13.64%	2.27%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	4	23	29	21	11		4.55%	26.14%	32.95%	23.86%	12.50%	0.00%
		Μετά	5	17	28	21	10	7	5.68%	19.32%	31.82%	23.86%	11.36%	7.95%

Ακολούθως, ο Πίνακας 2. απεικονίζει την κανονική ή μη κατανομή. Επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί το Shapiro - Wilk test για να ελέγξει την κανονικότητα (Μανωλέσου, 2015) και η τιμή p, ή αλλιώς η τιμή πιθανότητας, για να αποτυπώσει πόσο πιθανό είναι να επιβεβαιωθεί η μηδενική μας υπόθεση υπολογίζοντας την πιθανότητα του στατιστικού ελέγχου. Η τιμή p, επίσης, εκφράζει πόσο συχνά θα περιμέναμε να δούμε ένα στατιστικό έλεγχο τόσο ακραίο ή πιο ακραίο από αυτό που υπολογίζεται από τη στατιστική μας δοκιμή, εάν η μηδενική υπόθεση της εν λόγω δοκιμής είναι αληθής. Συνεπώς, η τιμή p γίνεται μικρότερη όσο το στατιστικό ελέγχου που υπολογίζεται από τα δεδομένα μας απομακρύνεται περισσότερο από το εύρος του στατιστικού ελέγχου που προβλέπει η μηδενική υπόθεση. Η σύγκριση μεταξύ των δύο τιμών, πριν και μετά, θα πρέπει να οδηγεί σε τιμή p μικρότερη από 0,01 (Bevans, 2023). Έτσι, προσδιορίζεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών και άρα καλλιεργείται η δεξιότητα που μελετάμε. Επίσης, αν η τιμή W είναι > 0.95 και η τιμή p είναι < 0.05, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και τα δεδομένα μας δεν εμφανίζουν κανονικότητα. Επιπρόσθετα, οι τιμές της τυπικής απόκλισης της μέσης τιμής, που καταγράφονται και στον Πίνακα 2. υπολογίζουν το ποσό της μεταβολής ή της διασποράς του συνόλου των τιμών των δεδομένων μας (Dodge, 2003). Επιπλέον, η διάμεσος, δηλαδή η τιμή που διαχωρίζει το υψηλότερο μισό από το κάτω μισό ενός δείγματος δεδομένων, ενός πληθυσμού, για ένα σύνολο δεδομένων, μπορεί να θεωρηθεί ως η «μεσαία» τιμή. Το βασικό χαρακτηριστικό

της διάμεσης τιμής στην περιγραφή των δεδομένων σε σύγκριση με τη μέση τιμή, δηλαδή ο μέσος όρος, είναι ότι δεν υφίσταται εκτροπή από μια μικρή αναλογία εξαιρετικά μεγάλων ή μικρών τιμών και επομένως παρέχει καλύτερη αναπαράσταση του κέντρου (Moore, 2000 · Hippel, 2005).

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα, σύμφωνα με τα παραπάνω, απεικονίζεται η μη κανονικότητα σύμφωνα με τον Πίνακα 2. και οι μέσοι όροι δείχνουν την αυξητική τάση των σωστών απαντήσεων μετά το πέρας των εργαστηρίων, ενώ ο διάμεσος, ο ρόλος του οποίου είναι να καταγράφει μεγάλες αυξητικές τάσεις, παρατηρούμε στον συγκεκριμένο πίνακα ότι δεν διαφαίνονται. Παρ' όλ' αυτά αποτυπώνει την πιο συχνή παρατήρηση, ότι δηλαδή στην πειραματική ομάδα αυξάνονται οι σωστές απαντήσεις μετά το πέρας των εργαστηρίων σε σχέση με τις σωστές απαντήσεις της ομάδας ελέγχου. Εστιάζοντας λεπτομερώς, παρατηρούμε αύξηση του δείκτη της πειραματικής ομάδας για τις δεξιότητες της παρατηρητικότητας με μέση τιμή 2.61 σε σχέση με το 2.33, που ήταν πριν, της αξιοπιστίας με μέση τιμή 2.26 σε σχέση με το 1.85 και της επαγωγής με μέση τιμή 2.4 σε σχέση με το 2.14 που ήταν στην αρχική μέτρηση. Συνάμα, διαπιστώνεται μείωση για την αφαιρετική δεξιότητα με μέση τιμή 1.58 σε σχέση με το 1.66 που ήταν αρχικά και για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος εμφανίζεται η μέση τιμή 2.24 μικρότερη όμως από την τιμή της ομάδας ελέγχου που είναι 2.44 μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στην πιλοτική έρευνα

			Περιγραφικά στατιστικά (πλήθος σωστών απαντήσεων)						Shapiro - Wilk test	
			Πλήθος μαθητών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	W	p-value
Παρατηρητικότητα (*4 ερωτήσεις)	Ομάδα ελέγχου	Πριν	88	2.45	0.79	2	0	4	0.858	< 0.001
		Μετά	88	2.49	0.82	2	0	4	0.869	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	88	2.33	0.78	2	1	4	0.857	< 0.001
		Μετά	88	2.61	0.75	3	1	4	0.844	< 0.001
Αφαιρετική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	88	1.51	1.08	1	0	5	0.901	< 0.001
		Μετά	88	1.52	1.09	1	0	5	0.899	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	88	1.66	1.09	2	0	4	0.895	< 0.001
		Μετά	88	1.58	1.29	1	0	5	0.843	< 0.001
Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος	Ομάδα ελέγχου	Πριν	88	2.51	1.3	3	0	5	0.937	< 0.001
		Μετά	88	2.44	1.28	3	0	5	0.923	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	88	2.06	1.17	2	0	5	0.930	< 0.001
		Μετά	88	2.24	1.29	2	0	5	0.934	< 0.001
Αξιοπιστία	Ομάδα ελέγχου	Πριν	88	2.02	1.11	2	0	5	0.915	< 0.001
		Μετά	88	1.93	1.12	2	0	5	0.918	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	88	1.85	1.25	2	0	4	0.901	< 0.001
		Μετά	88	2.26	1.3	2	0	5	0.936	< 0.001
Επαγωγική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	88	2.38	1.23	2	0	5	0.932	< 0.001
		Μετά	88	2.32	1.17	2	0	5	0.933	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	88	2.14	1.08	2	0	4	0.909	< 0.001
		Μετά	88	2.4	1.3	2	0	5	0.931	< 0.001

Σε συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων, όσον αφορά τον Πίνακα 3., συνοψίζονται τα τελικά αποτελέσματα εμφανίζοντας να έχουν καλλιεργηθεί κατά την πιλοτική έρευνα, δύο από τις πέντε δεξιότητες, η παρατηρητικότητα και η αξιοπιστία, με τη δεξιότητα της επαγωγής να είναι πολύ κοντά στην επίτευξη του στόχου μας. Με το Student's t- test, που χρησιμοποιήθηκε στον στατιστικό έλεγχο, πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των δύο χρόνων, πριν και μετά, ξεχωριστά για κάθε δεξιότητα και υπολογίστηκε μια τιμή. Αυτή η τιμή, για την κάθε δεξιότητα, θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 1.96. Αν είναι πάνω από το 1.96 τότε βρισκόμαστε πάνω από το επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, πετυχαίνοντας συνάμα βεβαιότητα πάνω από 95% (Moore, 2000).

Στον Πίνακα 3., συγκεκριμένα, και όσον αφορά την πειραματική ομάδα αποτυπώνεται για την παρατηρητικότητα η τιμή t-Student -2.512, για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας η τιμή -2.150 και για τη δεξιότητα της επαγωγής η τιμή -1.560. Ενώ για τη δεξιότητα της αφαίρεσης η τιμή t-Student προσδιορίζεται στο 0.416 και της δεξιότητας του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος -1.051. Παράλληλα για την ομάδα ελέγχου, για τη δεξιότητα της παρατήρησης καταγράφεται η τιμή t-Student -0.726, για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας καταγράφεται η τιμή 1.209, για τη δεξιότητα της επαγωγής η τιμή είναι 0.560, για τη δεξιότητα της αφαίρεσης η τιμή είναι -0.110 και για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος η τιμή είναι 0.948.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της παρατήρησης το επίπεδο εμπιστοσύνης είναι στο 96% και η τιμή p-value 0.014, άρα καλλιεργήθηκε αυτή η δεξιότητα, σε σχέση με την τιμή της ομάδας ελέγχου που είναι 0.470 και η τιμή t-Student 0.726 και άρα δεν καλλιεργήθηκε η παρατηρητικότητα στην ομάδα ελέγχου. Σχετικά με τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, το επίπεδο εμπιστοσύνης αποτυπώνεται με τιμή p-value 0.034, άρα δείχνει να έχει καλλιεργηθεί και η δεξιότητα της αξιοπιστίας στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όπου η τιμή του p-value είναι 0.230 και άρα δεν καλλιεργήθηκε η δεξιότητα της αξιοπιστίας στην ομάδα ελέγχου.

Για τη δεξιότητα της επαγωγής, στην πειραματική ομάδα η τιμή του p-value προσδιορίζεται στο 0.123, η οποία είναι πολύ κοντά στην τιμή 0.1 για να καλλιεργηθεί. Για τη δεξιότητα της αφαιρετικής δεξιότητας, στην πειραματική ομάδα η τιμή του p-value προσδιορίζεται στο 0.679 και άρα δεν καλλιεργήθηκε η δεξιότητα της αξιοπιστίας. Τέλος, για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, στην πειραματική ομάδα η τιμή του p-value προσδιορίζεται στο 0.296 και δεν καλλιεργήθηκε ούτε και η δεξιότητα αυτή.

Πίνακας 3. Διαφορά ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην πιλοτική έρευνα

		Διαφορά (ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων)				
		Πλήθος μαθητών	Μέση τιμή	Τυπικό σφάλμα	t (Student's t-test)	p-value
Παρατηρητικότητα (*4 ερωτήσεις)	Ομάδα ελέγχου	88	0.03	0.05	-0.726	0.470
	Πειραματική ομάδα	88	0.28	0.11	-2.512	0.014
Αφαιρετική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	88	0.01	0.1	-0.110	0.912
	Πειραματική ομάδα	88	-0.08	0.19	0.416	0.679
Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος	Ομάδα ελέγχου	88	-0.07	0.67	0.948	0.346
	Πειραματική ομάδα	88	0.18	0.17	-1.051	0.296
Αξιοπιστία	Ομάδα ελέγχου	88	-0.09	0.08	1.209	0.230
	Πειραματική ομάδα	88	0.41	0.19	-2.150	0.034
Επαγωγική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	88	-0.06	0.09	0.560	0.550
	Πειραματική ομάδα	88	0.26	0.17	-1.560	0.123

Ακολουθώντας τη διαδοχική λίστα για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994: 6) στην παρούσα διατριβή, όλες οι τεχνικές του διαδικαστικού δράματος και τα θεατρικά παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που ήταν προς μελέτη. Έπειτα, έγινε διάκριση της κάθε θεματικής ενότητας ανάλογα τη δεξιότητα, δηλαδή δημιουργήθηκαν πέντε θεματικές ενότητες, όσες και οι προς μελέτη δεξιότητες. Ακολούθησε η συγκέντρωση των καταγεγραμμένων πληροφοριών σε κάθε θεματική ενότητα και η κωδικοποίησή τους. Για κάθε θεματική ενότητα καταγράφηκαν διάφορα σχόλια της ερευνήτριας και ακολούθησε η μελέτη του υλικού των θεματικών ενότητων, για τον εντοπισμό διάφορων μοτίβων. Έπειτα, υλοποιήθηκε η σύνδεση των συμπερασμάτων και η καταγραφή υπό τη μορφή εννοιολογικών κατασκευών για να γίνουν ευκρινή τα αποτελέσματα.

Σύμφωνα, επομένως, με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ποιοτικά δεδομένα που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας και κατόπιν συζήτησης με τον/την κριτικό φίλο, που ήταν οι θεατρολόγοι των τάξεων στην προκειμένη περίπτωση, και τη συμμετοχική παρατήρηση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες ενώ εκτέθηκαν σε διλημματικές καταστάσεις, αναζήτησαν τις λύσεις των προβλημάτων που άκουσαν,

συνεργάστηκαν για να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα, άκουσαν διαφορετικές απόψεις και είτε υποστήριξαν είτε αναθεώρησαν τα δικά τους συμπεράσματα και αποφάσεις. Με τη βοήθεια των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος μπήκαν σε ρόλους βιώνοντας τις ανησυχίες και τις επιλογές των ηρώων, παρατήρησαν συμπεριφορές υποδυόμενοι, εκλογίκευσαν πληροφορίες, μετέφεραν τους προβληματισμούς που ανέπτυξαν σε καταστάσεις της πραγματικής τους ζωής, αναζήτησαν αξιόπιστες πληροφορίες και πηγές, και οδηγήθηκαν σε αποφάσεις. Στην ουσία, μέσα από τις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος καλλιέργησαν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δεξιότητα της παρατήρησης, οι μαθητές/-τριες της πειραματικής ομάδας, μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κλήθηκαν να εστιάσουν την προσοχή τους στις αφηγήσεις ιστοριών και να αναπτύσσουν την ικανότητα να απομονώνουν συγκεκριμένα περιστατικά και γεγονότα όπου θα τους βοηθούσαν στην τελική τους απόφαση ή λύση. Μέσα από την τεχνική των παγωμένων εικόνων και των παιχνιδιών με ρόλους τους ζητήθηκε πολλές φορές να παρατηρήσουν τη στάση και την έκφραση του συμμαθητή/τριας που ήταν σε ρόλο. Επιπλέον, λέξεις - κλειδιά της ιστορίας που άκουγαν, τους κατηύθυναν στη λύση της πλοκής και οι μαθητές/-τριες έπρεπε πάντα να είναι προσεκτικοί, αν ήθελαν να νικήσει η ομάδα τους ή να έβρισκαν πρώτοι τη λύση του εκάστοτε προβλήματος που προέκυπτε. Ζητήθηκε, επίσης, από τους μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν συμπεριφορές ηρώων/-ίδων και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, να ομαδοποιήσουν με βάση χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που άκουσαν και να σχηματίζουν εννοιολογικά σχήματα. Επιπρόσθετα, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές. Επιπλέον, συνέλεξαν και κατέγραψαν παρατηρούμενα δεδομένα και επιχείρησαν να δημιουργήσουν τις δικές τους παγωμένες εικόνες, δυναμικές σκηνές και δικές τους ιστορίες. Εξελικτικά η δεξιότητα της παρατηρητικότητας και ειδικά στα τελευταία εργαστήρια, άρχισε να αναπτύσσεται και αυτό εστιάστηκε στο γεγονός ότι απέκτησαν ευκολία στο να αποδελτιώνουν πληροφορίες μέσα από τα παρατηρούμενα δεδομένα που εντόπιζαν.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, οι μαθητές/-τριες μέσα από τα εργαστήρια του διαδικαστικού δράματος και συγκεκριμένα με τα παιχνίδια ρόλων βίωσαν την κατάσταση παραπλάνησης και απόκλισης από τα πραγματικά γεγονότα και κλήθηκαν να διαχωρίσουν την αλήθεια από το ψέμα. Μέσα από τη διαδικασία αναγνώρισης των συναισθημάτων των ηρώων/-ίδων, τους δόθηκε η δυνατότητα να ελέγξουν την αξιοπιστία των λεγομένων και να τα αντιπαραβάλλουν με τα δικά τους βιώματα και την ορθή λογική. Επιπλέον, μέσα από τους αυτοσχέδιους διαλόγους και τις

δυναμικές εικόνες, οι μαθητές/-τριες αποκάλυπταν τα κίνητρα του/της κάθε/καθεμιά ήρωα/-ίδα της ιστορίας και συνειδητοποιούσαν την αλλαγή των συμπεριφορών των χαρακτήρων οξύνοντας παράλληλα τη δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας και κατ' επέκταση την κριτική τους ικανότητα. Η ερευνήτρια, σε μία δραστηριότητα συγκεκριμένα, παρουσίασε κείμενα, τα οποία μπορούσε εύκολα ο/η οποιοσδήποτε/οποιαδήποτε να τα βρει στο διαδίκτυο, που αφορούσαν κάποιον/-α ήρωα/-ίδα της ιστορίας που αφηγήθηκε και παρουσίαζαν τρεις διαφορετικές εκδοχές της. Η ερευνήτρια μάλιστα αφού ενημέρωσε τους/τις μαθητές/-τριες για τις πηγές από όπου τα αλίευσε, τους ζήτησε να τα διαβάσουν και συζητώντας μεταξύ τους να οδηγηθούν στο κείμενο με τα πραγματικά γεγονότα και όχι τα αληθοφανή. Επιπλέον, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας κάθε φορά που ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες ήταν τόσο ενδιαφέρον για αυτούς/-ές, ώστε πολλές φορές ακούστηκε η φράση «αυτό το άκουσα στην τηλεόραση, δεν ξέρουμε αν είναι αλήθεια». Έτσι, ενώ στην αρχή η ερευνήτρια ρωτούσε κάθε φορά αν η πληροφορία ήταν αληθινή ή περιείχε παραπλάνηση, προς το τέλος των παρεμβάσεων η αξιολόγηση όλων των πηγών που άκουγαν ήταν επιβεβλημένη από τους/τις ίδιους/-ες. Η αλλαγή αυτή στη συμπεριφορά τους και εν γένει στον τρόπο σκέψης τους ήταν πολύ πιο έντονη στις τελευταίες παρεμβάσεις.

Για τη δεξιότητα της επαγωγής, η ερευνήτρια ζητούσε από τους/τις μαθητές/-τριες να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ανάλογα περιστατικά από την πραγματική τους ζωή σε σχέση με αυτά που βίωναν οι ήρωες/-ίδες των ιστοριών. Η ανάκληση στη μνήμη παρόμοιων περιπτώσεων που έχουν βιώσει ή δει οι μαθητές/-τριες, η επέκταση ουσιαστικά στην καθημερινότητά τους τέτοιων φαινομένων δύναται να ενεργοποιήσουν την επαγωγική δεξιότητα ή γενίκευση. Επιπρόσθετα, η απαρίθμηση αντικειμένων, η πρόβλεψη για τη συνέχιση της ιστορίας ενίσχυαν την εν λόγω δεξιότητα. Η καταγραφή των ομοιοτήτων και διαφορών ορισμένων καταστάσεων, συμπεριφορών, προσώπων, αντικειμένων και η απόδοσή τους με παγωμένες εικόνες και αυτοσχέδιους διαλόγους έδινε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να ενισχύσουν, επίσης, την ικανότητα της επαγωγής. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα ήταν όταν σε μία δραστηριότητα η ερευνήτρια ζήτησε από τον/την κάθε μαθητή/-τρια να πει, με την τεχνική της «Ιδεοθύελλας», μέσα από την εμπειρία του/της, τι του/της φέρνει στο μυαλό όταν ακούει τη φράση «γεύμα του δρόμου» (κακή διατροφή). Οι απαντήσεις που δόθηκαν γράφτηκαν στον πίνακα δίπλα στις λέξεις-φράσεις του υγιεινού πρωινού που είχαν γραφτεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακολούθησε αντιπαραβολή μεταξύ υγιεινής διατροφής και διατροφής του δρόμου (κακής διατροφής), με σκοπό να ειπωθούν ομοιότητες και διαφορές και να

οξυνθεί με αυτόν τον τρόπο η επαγωγική δεξιότητα. Η διερεύνηση των χαρακτήρων των ιστοριών, η εξερεύνηση των σχέσεων των χαρακτήρων και η εξαγωγή συμπερασμάτων βοηθούσαν, επίσης, στην ενεργοποίηση της επαγωγικής δεξιότητας και γενικότερα της κριτικής διάθεσης των μαθητών/-τριών εξετάζοντας τους λόγους που οδήγησαν τους χαρακτήρες των ιστοριών σε αυτές τις συμπεριφορές. Επιπλέον, η ομαδοποίηση, η καταγραφή χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και συναισθημάτων των ηρώων/-ίδων, η απαρίθμηση, η κατηγοριοποίηση και η εξωστρέφεια είχαν απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της επαγωγικής δεξιότητας των μαθητών/-τριών. Δραστηριότητες που οδηγούσαν στη σύγκριση και στην αιτιολόγηση, επίσης, ενίσχυαν την εν λόγω δεξιότητα, όπως και η αντιπαραβολή καταστάσεων του παρελθόντος με καταστάσεις του παρόντος. Οι απαντήσεις που λάμβανε κάθε φορά η ερευνήτρια οδηγούσαν κάθε φορά στην καλλιέργεια της επαγωγικής δεξιότητας ή γενίκευσης.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της αφαίρεσης και τη δεξιότητα του εντοπισμού και της λύσης του προβλήματος, οι μαθητές/-τριες εκτέθηκαν σε θεατρικές δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος, όπου έπρεπε να ομαδοποιούν πληροφορίες και στη συνέχεια να τις αποδελτιώνουν ώστε να οδηγούνται σε ασφαλή συμπεράσματα. Να καταστρώνουν μια σειρά από αλληλένδετες προτάσεις για να αποδείξουν την αλήθεια και να διατυπώνουν πολλές φορές τις λεπτομέρειες της προβληματικής εξάγοντας τα δικά τους συμπεράσματα. Μέσα από τις ιστορίες που είχε συγκεντρώσει κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων η ερευνήτρια και τις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος οι μαθητές/-τριες προοδευτικά αποκτούσαν θάρρος, έλεγαν τη γνώμη τους πιο εύκολα, χωρίς να ντρέπονται, έκαναν υποθέσεις για το τι μπορεί να είχε συμβεί σε κάποια δύσκολη κατάσταση του ήρωα, συνεργάζονταν, ένωναν τα κομμάτια της πλοκής όλοι μαζί και έπαιρναν αποφάσεις, όπως και πρωτοβουλίες. Σε μία από τις δραστηριότητες, η ερευνήτρια ζήτησε από τα ζευγάρια των μαθητών/-τριών να ζωγραφίσουν στα ημερολόγια τους ένα πρόσωπο με εμφανή τα συναισθήματα που νιώθει η ηρωίδα της ιστορίας τη δεδομένη στιγμή. Από κάτω, οι μαθητές/-τριες έπρεπε να ονοματίσουν το συναίσθημα, που μόλις αποτύπωσαν στη ζωγραφιά και να γράψουν σε μία πρόταση τον λόγο που η ηρωίδα ένιωθε έτσι. Με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια στόχευε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στον εντοπισμό του προβλήματος της ιστορίας. Επιπλέον, πολλές φορές η ερευνήτρια ζήτησε από τις ομάδες των μαθητών/-τριών που είχαν σχηματιστεί να αναπαραστήσουν με δυναμικές εικόνες μία λύση που θα μπορούσε να εφαρμόσει ο ήρωας και να σκέφτονταν κι άλλες εκδοχές, τι οποίες θα τις έλεγαν προφορικά. Δεδομένου όμως ότι η αφαιρετική σκέψη, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που

αναπτύχθηκε στα πρώτα κεφάλαια της διατριβής, αναπτύσσεται μετά το 11 έτος της ηλικίας των μαθητών/-τριών, υπήρξε μια εμφανής δυσκολία να κάνουν το νοητικό πέρασμα από το γενικό στο ειδικό, ειδικά οι μαθητές της Γ΄ τάξης. Επίσης, αυτό που έγινε εμφανές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν ότι πολλές φορές, κυρίως οι μαθητές/-τριες της Γ΄ τάξης, δεν εντόπιζαν την προβληματική, με αποτέλεσμα να μην οδηγούνται σε ορθή λύση.

Συνακόλουθα, με τα ευρήματα της συμμετοχικής παρατήρησης και των ερευνητικών ημερολογίων συμφώνησαν και οι παρατηρήσεις που είχαν καταγράψει και οι κριτικοί φίλοι. Χαρακτηριστικά λόγια ενός κριτικού φίλου ήταν: *«Οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν κατά το διάστημα της έρευνας είχαν θετική επίδραση στους μαθητές και ειδικά σε αυτούς που θεωρούνταν "αδύναμοι", ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και το θάρρος της γνώμης τους, στη λήψη κάποιας απόφασης».*

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των ποιοτικών εργαλείων της έρευνας συνέπεσαν με τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων. Συνεπώς, η πιλοτική έρευνα αποκάλυψε πως οι καινοτόμες πρακτικές του διαδικαστικού δράματος μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών.

1.3. Συμπεράσματα- συζήτηση

Σύμφωνα με την έρευνα του Shqair (2018), «Η επίδραση του δράματος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών και της εφαρμογής τους από τους μαθητές και τους καθηγητές της αγγλικής γλώσσας από τη σκοπιά των μαθητών της Διεύθυνσης Salfeet», οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σχετικά με τη σημασία της θετικής επίδρασης του δράματος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών και ότι οι δεξιότητες αυτές αύξησαν την επίδοσή τους. Ως εκ τούτου, το δράμα βελτίωσε την ικανότητα της κριτικής και τους/τις έδωσε την ευκαιρία να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε αυθεντικές και δυναμικές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη μέθοδο διδασκαλίας με παραδοσιακούς τρόπους. Επιπλέον, οι δραστηριότητες του δράματος προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και να ωφεληθεί εν γένει η προσωπικότητα των μαθητών/-τριών, απομάκρυναν τη συστολή που ένιωθαν και ενίσχυσαν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, να οδηγούνται, δηλαδή, σε γενικεύσεις, αναπτύσσοντας την επαγωγική τους δεξιότητα. Επιπρόσθετα, ο Anderson (2011) στην έρευνά του διατύπωσε ότι το δράμα βοηθά τους μαθητές να εξερευνούν

ιδέες, να ενισχύουν την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθησή τους. Η ικανότητα των μαθητών/-τριών να κατανοούν βελτιώνεται όταν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δραματικές τεχνικές όπως ο διάλογος, τα παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές/-τριες κατανοούν, επίσης, καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου και βελτιώνουν την ακουστική τους ικανότητα. Παρατήρησε, επίσης, ότι το δράμα εξοπλίζει τους/τις μαθητές/-τριες σε ένα καλό επίπεδο εξερεύνησης και ως εκ τούτου, δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές κριτικές τους δεξιότητες σε πραγματικές καταστάσεις. Με τη χρήση του δράματος στην τάξη, τόνισε, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής μας έρευνας σε συνδυασμό και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν υλοποιηθεί, μπορούν να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών μέσω των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος. Συνεπώς, όσον αφορά τη δική μας πιλοτική μελέτη επαληθεύεται εν μέρει η ερευνητική μας υπόθεση, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της πειραματικής ομάδας καλλιέργησαν τις δύο από τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας και τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, με τη δεξιότητα της επαγωγής να είναι πολύ κοντά όμως στο να καλλιεργηθεί. Κατόπιν αξιολόγησης των συμπερασμάτων της πιλοτικής έρευνας που εφαρμόστηκε και διόρθωσης τόσο της λειτουργικότητας του ερωτηματολογίου όσο και των δεκαπέντε παρεμβάσεων προχωρήσαμε στην υλοποίηση της κυρίως έρευνας.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Κυρίως έρευνα

Μετά την ολοκλήρωση του πιλοτικού σταδίου της έρευνας, η ερευνήτρια συγκέντρωσε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να επανασχεδιάσει το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία της πιλοτικής έρευνας (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008). Ακολούθως, αξιολογήθηκαν και τα δεκαπέντε παρεμβατικά εργαστήρια τα οποία θα υλοποιούνταν και στην κυρίως έρευνα.

Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν, όπως προαναφέρθηκε, τριακόσιοι δεκατέσσερις (314) μαθητές/-τριες, όπου εκατόν πενήντα τέσσερις (154) μαθητές/-τριες αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και εκατόν εξήντα (160), την ομάδα ελέγχου, ηλικίας 8- 10 ετών, των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου και από τους δύο νομούς, της Αργολίδας και των Ιωαννίνων. Το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και βασίστηκε στη φιλοσοφία του ερωτηματολογίου του Ennis (1993), καθώς και στη θεωρία της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης του Starkey (2010), δόθηκε σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Μετά τη συλλογή όλων των ερωτηματολογίων ξεκίνησε η υλοποίηση των παρεμβατικών εργαστηρίων μόνο στην πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου ακολουθούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Τα παρεμβατικά εργαστήρια γίνονταν μία φορά την εβδομάδα και στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, διαρκούσαν δηλαδή 45 λεπτά. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων η ερευνήτρια κρατούσε ερευνητικό ημερολόγιο και παρίστατο ο/η κριτικός φίλος, ο/η οποίος/-α κρατούσε, επίσης, ημερολόγιο. Μετά το πέρας των παρεμβατικών εργαστηρίων, όπου διήρκεσαν τέσσερις μήνες δόθηκε και στους τριακόσιους δεκατέσσερις (314) μαθητές/-τριες το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί και στην αρχή. Σημαντικό να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι τα τμήματα των τάξεων, στα οποία υλοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα, δεν συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα. Επομένως, συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια τόσο τα αρχικά όσο και τα τελικά, για να μετρηθούν και στις δύο στιγμές κατά το τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Στη συνέχεια, δόθηκε σε δέκα εκπαιδευτικούς, όπως είχε σχεδιαστεί, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίστηκε στη θεωρία της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης (AHP) (Vaidya & Kumar, 2006 ·Bakogiannis et al., 2020), όπου αναλύθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ενισχύσει τα αποτελέσματα που θα

εξάγονταν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών/-τριών, με επιλεγμένα κριτήρια είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Έπειτα, ακολούθησε η συλλογή και η αποδελτίωση των ποιοτικών δεδομένων μέσω των ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Αφού συγκεντρώθηκαν τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα, κατά το τρίτο και τελευταίο στάδιο της μελέτης μας, αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), δηλαδή τη συνοπτική και αποτελεσματική έκθεση των δεδομένων της στατιστικής μας έρευνας. Η περιγραφική στατιστική έδωσε τη δυνατότητα οργάνωσης των δεδομένων, για την καλύτερη σύνοψη αυτών και τέλος της παρουσίασης των τελικών αποτελεσμάτων. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων ακολουθήθηκε μια διαδικασία ανάλυσης σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής στατιστικής ή στατιστικής συμπερασματολογίας (inferential statistics) (Rice, 2007 · Stapor, 2020), ώστε να υπάρξει ορθή εκτίμηση των χαρακτηριστικών του πληθυσμού, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις του δείγματος των μαθητών/-τριών, για την εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του πληθυσμού από τον οποίο πήραμε το δείγμα (Stapor, 2020). Στην επαγωγική στατιστική, τα δεδομένα αναλύονται από ένα δείγμα για να εξαχθούν συμπεράσματα για την ευρύτερη συλλογή του πληθυσμού των μαθητών/-τριών. Σκοπός, στην ουσία, είναι να απαντηθούν ή να ελεγχθούν οι αρχικές υποθέσεις της έρευνάς μας (Ali & Bhaskar, 2016). Στην επαγωγική στατιστική, ο όρος «μηδενική υπόθεση» υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει σχέση (διαφορά) μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών του πληθυσμού, ενώ η εναλλακτική υπόθεση υποδηλώνει ότι μια σχέση μεταξύ των μεταβλητών αναμένεται να είναι αληθής (Nickerson, 2000). Στην παρούσα διατριβή, όπως έχει αναφερθεί, η κύρια ερευνητική υπόθεση, που διατυπώθηκε ήταν ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστού δράματος θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, όπως τη δεξιότητα της παρατήρησης, τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας, την επαγωγική, την αφαιρετική δεξιότητα, τον εντοπισμό και τη λύση του προβλήματος, των μαθητών/-τριών των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, ως κριτήριο σύγκρισης για να ελεγχθεί η εναλλακτική μας υπόθεση, διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση της έρευνας, που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Bevans, 2023) και συγκεκριμένα δεχόμαστε ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του διαδικαστού δράματος δεν θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, των μαθητών/-τριών των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου.

2.2. Κοινοποίηση Αποτελεσμάτων

Η ενότητα της μελέτης που αναφέρεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα τμήματα της διατριβής, γιατί αναφέρεται στην επιστημονική τεκμηρίωση και στην παρουσίαση της νέας γνώσης (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008). Κατά το τελευταίο, επομένως, στάδιο της παρούσας μελέτης, στο στάδιο της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων, η ερευνήτρια αποδελτίωσε, αρχικά, τα ποσοτικά δεδομένα τόσο του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών, όσο και του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποίησε το στατιστικό πρόγραμμα R των Ihaka & Gentleman (1996). Η ακρίβεια των μετρήσεων της R, το γεγονός ότι έχει δυνατότητα συνεργασίας με άλλες γλώσσες προγραμματισμού και η δυνατότητα αλληλοεπίδρασης με άλλες πηγές, βάσεις δεδομένων και στατιστικά προγράμματα, καθώς και η εύκολη πρόσβαση θεωρήθηκαν ιδανικά για τη χρησιμοποίηση του ως άνω φιλικού προγραμματιστικού περιβάλλοντος για την ερευνήτρια. Ακολούθησε η αποδελτίωση των ποιοτικών δεδομένων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η τριγωνοποίηση, που ενσωμάτωσε όλα τα ευρήματα.

2.2.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου δεξιοτήτων κριτικής σκέψης

Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν, τριακόσιοι δεκατέσσερις (314) μαθητές/-τριες, όπου εκατόν πενήντα τέσσερις (154) μαθητές/-τριες αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και εκατόν εξήντα (160), την ομάδα ελέγχου, ηλικίας 8-10 ετών, των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου και από τους δύο νομούς, της Αργολίδας και των Ιωαννίνων. Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών αποδελτιώθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα R.

Στον Πίνακα 4. διαχωρίστηκαν οι πέντε δεξιότητες που μελετώνται και σημειώθηκαν τα αποτελέσματα σε δύο χρόνους, πριν και μετά τις παρεμβάσεις και καταγράφηκε το πλήθος των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/-τριες, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Το πλήθος των σωστών απαντήσεων, ανάλογα την ερώτηση, δόθηκε αριθμητικά και δίπλα με τη μορφή ποσοστών. Χρωματίστηκαν με έντονο πράσινο τα κουτάκια που έδειχναν το υψηλότερο ποσοστό που καταγράφηκε όσον αφορά τις σωστές απαντήσεις, που δόθηκαν από τους/τις μαθητές/-τριες και συγκεντρώθηκε μια συνολική συγκριτική εικόνα για το τι θα αναλυθεί στους πίνακες που ακολουθούν. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα, οι

περισσότερες παρατηρήσεις συγκεντρώνονται στις δύο σωστές απαντήσεις ανά δεξιότητα στο πριν και στο μετά και καταγράφεται μια διαφοροποίηση που αποτυπώνεται ως αύξηση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στην πειραματική ομάδα, μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 4. Πλήθος σωστών απαντήσεων και συχνότητα στην κύρια έρευνα

			Πλήθος μαθητών με:					Ποσοστό μαθητών με:						
			καμία σωστή απάντηση	1 σωστή απάντηση	2 σωστές απαντήσεις	3 σωστές απαντήσεις	4 σωστές απαντήσεις	5 σωστές απαντήσεις	καμία σωστή απάντηση	1 σωστή απάντηση	2 σωστές απαντήσεις	3 σωστές απαντήσεις	4 σωστές απαντήσεις	5 σωστές απαντήσεις
Παρατηρητικότητα (*4 ερωτήσεις)	Ομάδα ελέγχου	Πριν	1	11	73	62	13		0.63%	6.88%	45.63%	38.75%	8.13%	
		Μετά	1	14	64	66	15		0.63%	8.75%	40.00%	41.25%	9.38%	
	Πειραματική ομάδα	Πριν	0	16	74	59	5		0.00%	10.39%	48.05%	38.31%	3.25%	
		Μετά	1	12	62	60	19		0.65%	7.79%	40.26%	38.96%	12.34%	
Αφαιρτική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	0	56	48	22	5	1	0.00%	42.42%	36.36%	16.67%	3.79%	0.76%
		Μετά	0	55	54	24	4	1	0.00%	39.86%	39.13%	17.39%	2.90%	0.72%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	24	47	61	14	8	0	15.58%	30.52%	39.61%	9.09%	5.19%	0.00%
		Μετά	23	59	41	21	4	6	14.94%	38.31%	26.62%	13.64%	2.60%	3.90%
Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος	Ομάδα ελέγχου	Πριν	13	35	50	38	19	5	8.13%	21.88%	31.25%	23.75%	11.88%	3.13%
		Μετά	13	31	47	45	19	5	8.13%	19.38%	29.38%	28.13%	11.88%	3.13%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	20	44	43	32	14	1	12.99%	28.57%	27.92%	20.78%	9.09%	0.65%
		Μετά	18	41	42	35	13	5	11.69%	26.62%	27.27%	22.73%	8.44%	3.25%
Αξιοπιστία	Ομάδα ελέγχου	Πριν	26	41	43	42	6	5	15.95%	25.15%	26.38%	25.77%	3.68%	3.07%
		Μετά	24	41	53	32	9	1	15.00%	25.63%	33.13%	20.00%	5.63%	0.63%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	28	46	33	36	10	1	18.18%	29.87%	21.43%	23.38%	6.49%	0.65%
		Μετά	21	36	38	41	12	6	13.64%	23.38%	24.68%	26.62%	7.79%	3.90%
Επαγωγική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	9	44	47	40	15	5	5.63%	27.50%	29.38%	25.00%	9.38%	3.13%
		Μετά	15	38	49	36	19	3	9.38%	23.75%	30.63%	22.50%	11.88%	1.88%
	Πειραματική ομάδα	Πριν	14	36	55	33	14	2	9.09%	23.38%	35.71%	21.43%	9.09%	1.30%
		Μετά	10	39	44	36	17	8	6.49%	25.32%	28.57%	23.38%	11.04%	5.19%

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, στην πειραματική ομάδα, το ποσοστό των μαθητών/-τριών που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις (4/4) ήταν 12.34% μετά τις παρεμβάσεις, ενώ αρχικά ήταν χαμηλό 3.25%, γεγονός που αποδεικνύει ότι υπήρξε βελτίωση στην καλλιέργεια της συγκεκριμένης δεξιότητας. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό των τεσσάρων σωστών απαντήσεων (4/4) δεν ξεπέρασε το 10%, μιας και πριν τις παρεμβάσεις καταγράφεται το ποσοστό 8.13% και μετά το διάστημα των παρεμβάσεων καταγράφηκε σχεδόν στα ίδια επίπεδα 9.38%, γεγονός που αποδεικνύει ότι σε σχέση με πριν, η διαφοροποίηση στην ομάδα ελέγχου ήταν μικρή. Λεπτομερέστερα, το μεγαλύτερο ποσοστό στην πειραματική ομάδα εμφανίζεται στις δύο (2/4) σωστές απαντήσεις 40.26%, ακολουθούν το ποσοστό των τριών (3/4) σωστών απαντήσεων 38.96%, με αρκετά αυξημένο σε σχέση με πριν τις παρεμβάσεις, το ποσοστό των τεσσάρων (4/4) σωστών απαντήσεων, όπως αναφέρθηκε πριν. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στις τρεις (3/4) απαντήσεις με ποσοστό 41.25% μετά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων, ενώ ήταν 38.75% πριν το διάστημα των παρεμβάσεων. Επομένως, σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 4. εμφανίζεται βελτίωση στη δεξιότητα της παρατηρητικότητας,

στην πειραματική ομάδα, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, που ήταν βασισμένα στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της αφαίρεσης, σε όλα τα δείγματα, περίπου το 80% των μαθητών/-τριών δεν κατάφερε να απαντήσει σωστά παραπάνω από δύο ερωτήσεις στις πέντε (2/5). Οι μαθητές/-τριες που απάντησαν μόνο σε μία (1/5) ερώτηση σωστά καταγράφονται σε ποσοστό 38.1% μετά τις παρεμβάσεις, ενώ πριν το ποσοστό ήταν 30.52%, στην πειραματική ομάδα, γεγονός που αποδεικνύει βελτίωση της αφαιρετικής σκέψης. Επίσης, αυξήθηκε το ποσοστό στους/στις μαθητές/-τριες που απάντησαν τρεις (3/5) φορές ορθά, στην πειραματική ομάδα, δηλαδή 13.64% μετά τις παρεμβάσεις, ενώ ήταν 9.09% πριν τις παρεμβάσεις, όπως και αύξηση παρατηρείται και στο ποσοστό των μαθητών/-τριών που απάντησαν και τις πέντε (5/5) ερωτήσεις σωστά 3.90% σε σχέση με το μηδενικό ποσοστό που υπήρχε πριν τις παρεμβάσεις 0.0%. Το ποσοστό που καταγράφηκε να μην είναι μικρό αλλά παρουσιάζει ενδιαφέρον μιας και αυξήθηκε. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, παρατηρείται το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες διατήρησαν τα ποσοστά που είχαν πριν το διάστημα των παρεμβάσεων, με ελάχιστες διακυμάνσεις, μετά το διάστημα των παρεμβάσεων. Με λίγα λόγια δεν καταγράφηκε κάποια αλλαγή στα ποσοστά τους, που να αφορά την αφαιρετική δεξιότητα.

Αναφορικά με τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, στην πειραματική ομάδα δεν καταγράφονται ιδιαίτερες αλλαγές στα ποσοστά των σωστών απαντήσεων, μόνο μια αισθητή αύξηση στο ποσοστό των πέντε (5/5) ορθών απαντήσεων, όπου καταγράφεται 3.25% σε σχέση με το μηδενικό ποσοστό που ήταν πριν τις παρεμβάσεις (0.65%). Επίσης, το ποσοστό των δύο (2/5) σωστών απαντήσεων μειώνεται περίπου στο 65% στη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος. Σημαντική παρατήρηση, που πρέπει να καταγραφεί, είναι ότι οι διαφοροποιήσεις, σε όρους ποσοστών, πριν και μετά τις παρεμβάσεις είναι σχεδόν μηδενικές τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Βέβαια, πέντε (5) στους/στις δέκα (10) μαθητές/-τριες (5/10), κατάφεραν να απαντήσουν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Αυτός ο αριθμός των μαθητών/-τριών υπήρχε και στην ομάδα ελέγχου όμως. Γενικότερα από τα περιγραφικά στατιστικά που καταγράφηκαν, η ομάδα ελέγχου φάνηκε να έχει περισσότερο ανεπτυγμένη τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, πριν ακόμα και από το διάστημα που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα. Συνεπώς, με βάση τον Πίνακα 4. δεν υπήρξαν αλλαγές για αυτή την δεξιότητα στην πειραματική ομάδα.

Σχετικά με τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, παρατηρούμε στην πειραματική ομάδα, ότι από τις δύο σωστές απαντήσεις και πάνω, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, τα ποσοστά είναι μεγαλύτερα σε σχέση με πριν τις παρεμβάσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι υπήρξε βελτίωση στη συγκεκριμένη δεξιότητα στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, διακρίνουμε με πράσινο χρώμα το ποσοστό 24.68% σε σχέση με πριν τα εργαστήρια που το ποσοστό ήταν 21.43% στις τρεις (3/5) ορθές απαντήσεις. Διακρίνουμε, επίσης, το ποσοστό 26.62% σε σχέση με το 23.38% που ήταν πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια. Στις τέσσερις (4/5) σωστές απαντήσεις καταγράφεται το ποσοστό 7.79% μετά τα εργαστήρια, ενώ πριν ήταν 6.49%. Τέλος, απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις (5/5) το ποσοστό 3.90% των μαθητών/-τριών, ενώ πριν ήταν σχεδόν μηδενικό 0.65%. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, όπου δεν υλοποιήθηκαν τα εργαστήρια, παρατηρούμε ότι δεν υπήρξε αύξηση στα ποσοστά αλλά διατηρήθηκαν σχεδόν τα αρχικά τους ποσοστά ή υπήρξε μείωση αυτών. Επιπλέον, σημαντική παρατήρηση είναι το γεγονός ότι ενώ στην αρχή σαράντα επτά (47) μαθητές/-τριες έδωσαν σωστή απάντηση σε τρεις ή περισσότερες ερωτήσεις, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, ο αριθμός των μαθητών αυτών αυξήθηκε στους πενήντα εννέα (59). Με βάση, επομένως, τον Πίνακα 4. Η δεξιότητα της αξιοπιστίας βελτιώθηκε στην πειραματική ομάδα.

Τέλος, σχετικά με τη δεξιότητα της επαγωγής, παρατηρούμε ότι στην πειραματική ομάδα τα ποσοστά στις τέσσερις (4/5) ορθές απαντήσεις αυξήθηκαν από 9.09% που ήταν πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια στο 11.04%. Επίσης, υπήρξε αύξηση και στο ποσοστό των πέντε (5/5) σωστών απαντήσεων, αφού πριν τα εργαστήρια ήταν 1.30% και στη συνέχεια μεταβλήθηκε σε 5.19%. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, τα ποσοστά στις περισσότερες κατηγορίες μειώθηκαν. Επιπρόσθετες σχετικές πληροφορίες που αφορούν τη δεξιότητα της επαγωγικής, στην πειραματική ομάδα, είναι ότι από τους/τις δύο (2) μαθητές/-τριες που είχαν αρχικά απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις, αυτοί έγιναν οχτώ (8) τελικά.

Σε συνδυασμό με τον Πίνακα 5. που ακολουθεί, όσον αφορά τις μέσες τιμές του πλήθους των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/-τριες και στα περιγραφικά στατιστικά, η δεξιότητα της παρατηρητικότητας στην πειραματική ομάδα δείχνει να βελτιώνεται και να ξεπερνά την ομάδα ελέγχου, καθώς η μέση τιμή στην πειραματική ομάδα παρουσιάζεται μεγαλύτερη. Συγκεκριμένα, μετά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων, καταγράφεται 2.55 στην πειραματική ομάδα σε σχέση με το 2.50 της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, όμως υπήρξαν ελάχιστοι/-ες μαθητές/-τριες που δεν απάντησα σωστά σε καμία ερώτηση μετά το πείραμα, άρα δεν υπήρχε κανένα αντίκτυπο

σε αυτούς/-ές. Γενικότερα, οι μαθητές/-τριες δείχνουν να δυσκολεύτηκαν, να απαντήσουν ορθά σε ερωτήσεις από την ενότητα που αφορούσε τη δεξιότητα της αφαίρεσης, καθώς αποτυπώνονται μέσες τιμές μικρότερες του 2, δηλαδή δύο σωστές απαντήσεις στις πέντε (2/5). Το ίδιο παρατηρείται και στη δεξιότητα του εντοπισμού και της λύσης του προβλήματος. Μετά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων, οι μέσες τιμές στην πειραματική ομάδα καταγράφονται μικρότερες του 2. Όσον αφορά τη δεξιότητα της αξιοπιστίας οι μέσες τιμές αποτυπώνονται μεγαλύτερες σε σχέση με τις μέσες τιμές της ομάδας ελέγχου, μετά το διάστημα των εργαστηρίων. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή στην πειραματική ομάδα, μετά τα εργαστήρια, αποτυπώνεται στο 2.03, ενώ στην ομάδα ελέγχου αποτυπώνεται στο 1.77. Τέλος, αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγής οι μέσες τιμές καταγράφονται μεγαλύτερες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων στην πειραματική ομάδα αποτυπώνεται στο 2.23 αναφορικά με τη μέση τιμή των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου που αποτυπώνεται στο 2.09. Επιπλέον, σημαντική πληροφορία να διατυπωθεί είναι ότι στις μετρήσεις πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων, στην πειραματική ομάδα, δεν υπήρξε μαθητής/-τρια που να απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε σχέση με το μετά, όπου υπήρξαν μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

Στην κύρια έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το Shapiro - Wilk test για να ελεγχθεί η κανονικότητα (Dodge, 2003 · Μανωλέσου, 2015). Το Shapiro-Wilk test , όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ένα στατιστικό τεστ που χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί εάν ένα δεδομένο δείγμα προέρχεται από έναν κανονικά κατανομημένο πληθυσμό. Ο έλεγχος Shapiro-Wilk παράγει ένα στατιστικό ελέγχου (W) που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της απόκλισης από την κανονικότητα. Το στατιστικό ελέγχου υπολογίζεται με βάση τις διατεταγμένες τιμές του δείγματος και τις αντίστοιχες αναμενόμενες τιμές τους υπό την υπόθεση της κανονικότητας (Malato, 2023). Το Shapiro-Wilk test έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει το υπολογισμένο στατιστικό W με τις κρίσιμες τιμές και εάν η τιμή p που σχετίζεται με τη δοκιμή είναι μικρότερη από ένα επιλεγμένο επίπεδο σημαντικότητας (ορίσαμε το 0,01), η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται (Bevans, 2023). Το στατιστικό ελέγχου (W) και η σχετική p-value τιμή παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το βαθμό στον οποίο το δείγμα αποκλίνει από την κανονική κατανομή. Μια σημαντική τιμή p υποδηλώνει ότι τα δεδομένα δεν προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό. Η τιμή p γίνεται μικρότερη όσο το στατιστικό ελέγχου που υπολογίζεται από τα δεδομένα μας απομακρύνεται περισσότερο

από το εύρος του στατιστικού ελέγχου που προβλέπει η μηδενική υπόθεση (Ramachandran & Tsokos, 2020). Η συγκεκριμένη δοκιμή είναι ευαίσθητη στις αποκλίσεις από την κανονικότητα, ιδίως σε μικρά έως μέτρια μεγέθη δείγματος. Παρ' όλ' αυτά, πολύ μεγάλα δείγματα μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικό αποτέλεσμα ακόμη και αν η απόκλιση από την κανονικότητα είναι ασήμαντη. Στην παρούσα διατριβή, το δείγμα μας είναι 314 μαθητές/-τριες άρα >50 , συνεπώς μπορούμε να το θεωρήσουμε μεγάλο δείγμα.

Επιπρόσθετα, το στατιστικό ελέγχου (W) υπολογίζεται με βάση τη συνδιακύμανση μεταξύ των διατεταγμένων τιμών του δείγματος και των αντίστοιχων αναμενόμενων τιμών εάν τα δεδομένα είναι κανονικά κατανομημένα. Αφού υπολογιστεί το στατιστικό ελέγχου (W), συγκρίνεται με τις κρίσιμες τιμές από στατιστικούς πίνακες. Οι κρίσιμες τιμές καθορίζονται από το μέγεθος του δείγματος, το επίπεδο σημαντικότητας και το επιθυμητό επίπεδο ακρίβειας. Εάν το υπολογιζόμενο W είναι μικρότερο από την κρίσιμη τιμή, υποδηλώνει ότι τα δεδομένα αποκλίνουν σημαντικά από την κανονική κατανομή. Το στατιστικό ελέγχου (W), κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1. Η τιμή 1 υποδηλώνει τέλεια συμμόρφωση με την κανονική κατανομή. Μικρότερες τιμές του W υποδηλώνουν μεγαλύτερη απόκλιση από την κανονικότητα (Loftus, 2021). Οι τιμές W , σύμφωνα με τον Πίνακα 5. και τα περιγραφικά στατιστικά τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου καταγράφονται < 1 , συνεπώς θεωρούμε ότι το δείγμα μας δεν είναι κανονικά κατανομημένο. Ενδεικτικά, οι τιμές W που καταγράφονται στην πειραματική ομάδα μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια είναι $0.873 < 1$ για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, $0.881 < 1$ για την αφαιρετική δεξιότητα, $0.928 < 1$ για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, η τιμή $0.928 < 1$ για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας και η τιμή $0.928 < 1$ για τη δεξιότητα της επαγωγής.

Ακολούθως, σύμφωνα με το στατιστικό πρόγραμμα R, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή, η τυπική απόκλιση ορίζεται ως η μέτρηση του ποσού της διακύμανσης ή της διασποράς σε ένα σύνολο τιμών. Η τυπική απόκλιση χρησιμοποιείται συνήθως για την ποσοτικοποίηση της ποσότητας της διακύμανσης ή της διασποράς που υπάρχει σε ένα σύνολο τιμών των δεδομένων μας. Μια μικρή τυπική απόκλιση, όπου οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι κοντά στις τιμές της μέσης τιμής, όπως οι τιμές που καταγράφονται στον Πίνακα 5., υποδηλώνουν ότι υπάρχει μικρότερη μεταβλητότητα (Moore, 2000 · Hippel, 2005). Οι τιμές της τυπικής απόκλισης για την πειραματική ομάδα μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, σε σχέση με τις μέσες τιμές, καταγράφονται για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, η τυπική απόκλιση στο 0.83 σε σχέση με τη μέση τιμή

που αποτυπώνεται στο 2.55. Για τη δεξιότητα της αφαίρεσης, η τυπική απόκλιση αποτυπώνεται στο 1.20 σε σχέση με τη μέση τιμή που είναι 1.62. Όσον αφορά τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, η τυπική απόκλιση είναι 1.27 και η μέση τιμή 1.99. Για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, η τυπική απόκλιση είναι 1.31, ενώ η μέση τιμή είναι 2.03. Τέλος, αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγής, μετά τις παρεμβάσεις, η τυπική απόκλιση αποτυπώνεται στην τιμή 1.27, ενώ η μέση τιμή 2.23.

Συμπληρωματικά για τον Πίνακα 5., οι μέσοι όροι δείχνουν την αυξητική τάση των σωστών απαντήσεων μετά το πέρας των εργαστηρίων, ενώ ο διάμεσος, ο ρόλος του οποίου είναι να καταγράφει μεγάλες αυξητικές τάσεις, παρατηρούμε στον συγκεκριμένο πίνακα ότι δεν διαφαίνονται. Παρ' όλ' αυτά αποτυπώνει την πιο συχνή παρατήρηση, ότι δηλαδή στην πειραματική ομάδα αυξάνονται οι σωστές απαντήσεις μετά το πέρας των εργαστηρίων σε σχέση με τις σωστές απαντήσεις της ομάδας ελέγχου. Εστιάζοντας λεπτομερώς, παρατηρούμε αύξηση του δείκτη της πειραματικής ομάδας για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας με μέση τιμή 2.55 σε σχέση με το 2.34, που ήταν πριν, της αξιοπιστίας με μέση τιμή 2.03 σε σχέση με το 1.72 και της επαγωγής με μέση τιμή 2.23 σε σχέση με το 2.02 που ήταν στην αρχική μέτρηση. Την τιμή για την αφαιρετική δεξιότητα 1.62 σε σχέση με το 1.58 που ήταν αρχικά και, τέλος, για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος εμφανίζεται η μέση τιμή 1.99 σε σχέση με το 1.86, που ήταν πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια. Συγκριτικά, οι μέσες τιμές της ομάδας ελέγχου σε σχέση με τις τιμές της πειραματικής ομάδας, παρουσιάζουν ελάχιστη αύξηση μετά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων σε τρεις από τις πέντε δεξιότητες, ενώ σε δύο δεξιότητες υπάρχει μείωση. Συγκεκριμένα στη δεξιότητα της αξιοπιστίας και στη δεξιότητα της επαγωγής υπάρχει μείωση στις τιμές της μέσης τιμής. Γεγονός που μεταφράζεται ότι οι ορθές απαντήσεις της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στα ίδια επίπεδα είτε μειώθηκαν.

Συνοπτικά, όσον αφορά τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, όπως φαίνεται από τα περιγραφικά στατιστικά και τον Πίνακα 5., η ομάδα ελέγχου έχει συγκριτικά περισσότερο ανεπτυγμένη αυτή τη δεξιότητα. Βάσει και τις μέσες τιμές που καταγράφηκαν και αναφέρθηκαν παραπάνω, η αξιοπιστία αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά το πέρας των παρεμβατικών εργαστηρίων. Ενδιαφέρον έχει η τυπική απόκλιση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, καθώς είναι μεγαλύτερη και πριν τα εργαστήρια και μετά. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την ετερογένεια που υπάρχει στους/στις μαθητές/-τριες της πειραματικής ομάδας. Αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγικής, η μέση τιμή αποδεικνύει τη βελτίωση που υπήρξε στην πειραματική ομάδα,

σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου αυξήθηκε ο αριθμός των λάθος απαντήσεων με αποτέλεσμα να μειωθεί η μέση τιμή.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στην κύρια έρευνα

			Περιγραφικά στατιστικά (πλήθος σωστών απαντήσεων)						Shapiro - Wilk test	
			Πλήθος μαθητών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	W	p-value
Παρατηρητικότητα (*4 ερωτήσεις)	Ομάδα ελέγχου	Πριν	160	2.47	0.77	2	0	4	0.854	< 0.001
		Μετά	160	2.50	0.81	3	0	4	0.869	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	154	2.34	0.71	2	1	4	0.830	< 0.001
		Μετά	154	2.55	0.83	3	0	4	0.873	< 0.001
Αφαιρετική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	160	1.52	1.07	1	0	5	0.903	< 0.001
		Μετά	160	1.60	1.02	2	0	5	0.905	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	154	1.58	1.03	2	0	4	0.893	< 0.001
		Μετά	154	1.62	1.20	1	0	5	0.881	< 0.001
Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος	Ομάδα ελέγχου	Πριν	160	2.19	1.23	2	0	5	0.934	< 0.001
		Μετά	160	2.26	1.22	2	0	5	0.935	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	154	1.86	1.19	2	0	5	0.921	< 0.001
		Μετά	154	1.99	1.27	2	0	5	0.928	< 0.001
Αξιοπιστία	Ομάδα ελέγχου	Πριν	160	1.79	1.18	2	0	5	0.913	< 0.001
		Μετά	160	1.77	1.14	2	0	5	0.919	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	154	1.72	1.23	2	0	5	0.909	< 0.001
		Μετά	154	2.03	1.31	2	0	5	0.928	< 0.001
Επαγωγική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	160	2.14	1.18	2	0	5	0.924	< 0.001
		Μετά	160	2.09	1.22	2	0	5	0.931	< 0.001
	Πειραματική ομάδα	Πριν	154	2.02	1.14	2	0	5	0.927	< 0.001
		Μετά	154	2.23	1.27	2	0	5	0.928	< 0.001

Σε συνέχεια της αποτύπωσης και ανάλυσης των δεδομένων των ερωτηματολογίων, όσον αφορά τον Πίνακα 6., παρουσιάζονται συνοπτικά τα τελικά αποτελέσματα της κυρίως έρευνας. Με το Student's t- test, που χρησιμοποιήθηκε στον στατιστικό έλεγχο, πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των δύο χρόνων, πριν και μετά, ξεχωριστά για κάθε δεξιότητα και υπολογίστηκε μια τελική τιμή. Αυτή η τιμή, για την κάθε δεξιότητα, θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη από 1.96. Συνεπώς, αν η τιμή είναι πάνω από το 1.96, τότε βρισκόμαστε πάνω από το επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, πετυχαίνοντας συνάμα βεβαιότητα πάνω από 95% (Moore, 2000). Επομένως, σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 6. και τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας, η δεξιότητα της παρατηρητικότητας, η δεξιότητα της αξιοπιστίας και η δεξιότητα της επαγωγής εμφανίζονται να έχουν καλλιεργηθεί, σε αντίθεση με τη δεξιότητα της αφαίρεσης και τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, που τελικά δεν καλλιεργήθηκαν, μετά το πέρας των εργαστηρίων.

Συγκεκριμένα στον Πίνακα 6., όσον αφορά την πειραματική ομάδα, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, αποτυπώνεται για την παρατηρητικότητα η τιμή t-Student 2.286, τιμή μεγαλύτερη από το 1.96 που είχαμε θέσει εξ αρχής, σε αντίθεση με την ομάδα

ελέγχου που η τιμή t-Student καταγράφεται στο 0.517, τιμή μικρότερη από το 1.96. Για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας και για την πειραματική ομάδα, η τιμή t-Student είναι 2.104, τιμή μεγαλύτερη από το 1.96, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που η τιμή t-Student αποτυπώνεται στο 0.201, τιμή μικρότερη από το 1.96. Αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγής η τιμή t-Student είναι 1.642, αρκετά μεγαλύτερη από την τιμή της ομάδας ελέγχου, που αποτυπώνεται στην 0.524. Για τη δεξιότητα της αφαίρεσης η τιμή t-Student, για την πειραματική ομάδα καταγράφεται 0.347 και για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος είναι 0.985, τιμές μικρότερες από το 1.96 που ορίσαμε για το επίπεδο εμπιστοσύνης και τη βεβαιότητα. Οι δύο αυτές δεξιότητες και από την τιμή t-Student δείχνουν να μην έχουν καλλιεργηθεί.

Επίσης, οι τιμές p-value, οι οποίες είναι χρωματισμένες με πράσινο χρώμα ενισχύουν το γεγονός ότι οι δεξιότητες της παρατήρησης, της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας και της επαγωγής βελτιώθηκαν. Συγκεκριμένα, πραγματοποιώντας στατιστική ανάλυση (ή αλλιώς ποσοτική συγκριτική ανάλυση) με t-test, παρατηρούμε για επίπεδο εμπιστοσύνης 97.7% και τιμή p-value 0.023, η δεξιότητα της παρατηρητικότητας στην πειραματική ομάδα βελτιώθηκε, ενώ στην ομάδα ελέγχου με p-value 0.606, δεν βελτιώθηκε. Όσον αφορά τη δεξιότητα της αφαίρεσης, σύμφωνα με τον Πίνακα 6., δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφοροποίηση που να ξεπερνά το επίπεδο εμπιστοσύνης του 90%, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, η τιμή p-value για την πειραματική ομάδα είναι 0.729 και για την ομάδα ελέγχου 0.330, αρκετά μεγάλες τιμές σε σχέση με το επίπεδο σημαντικότητας ($p < 0.05$), συνεπώς η δεξιότητα της αφαίρεσης στην πειραματική ομάδα, που μας ενδιαφέρει δεν καλλιεργήθηκε. Συνάμα, σχετικά με τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, δεν υπήρχε, επίσης, στατιστική σημαντική διαφοροποίηση που να ξεπερνά το επίπεδο εμπιστοσύνης του 90% τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, η τιμή p-value για την πειραματική ομάδα είναι 0.326 και για την ομάδα ελέγχου 0.435, αρκετά μεγάλες τιμές σε σχέση με το επίπεδο σημαντικότητας ($p < 0.05$), συνεπώς η δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος στην πειραματική ομάδα, που άπτεται του ενδιαφέροντός μας δεν καλλιεργήθηκε. Όσον αφορά τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, για επίπεδο εμπιστοσύνης 96.3%, η αξιοπιστία στην πειραματική ομάδα αναπτύχθηκε, ενώ στην ομάδα ελέγχου όχι. Η τιμή p-value που καταγράφεται για την πειραματική ομάδα είναι 0.037, ενώ για την ομάδα ελέγχου 0.840, τιμή μεγάλη για επίπεδο σημαντικότητας. Τέλος, για τη δεξιότητα της επαγωγής, αποτυπώνεται το επίπεδο εμπιστοσύνης στο 90,2%, γεγονός που αποδεικνύει ότι στην

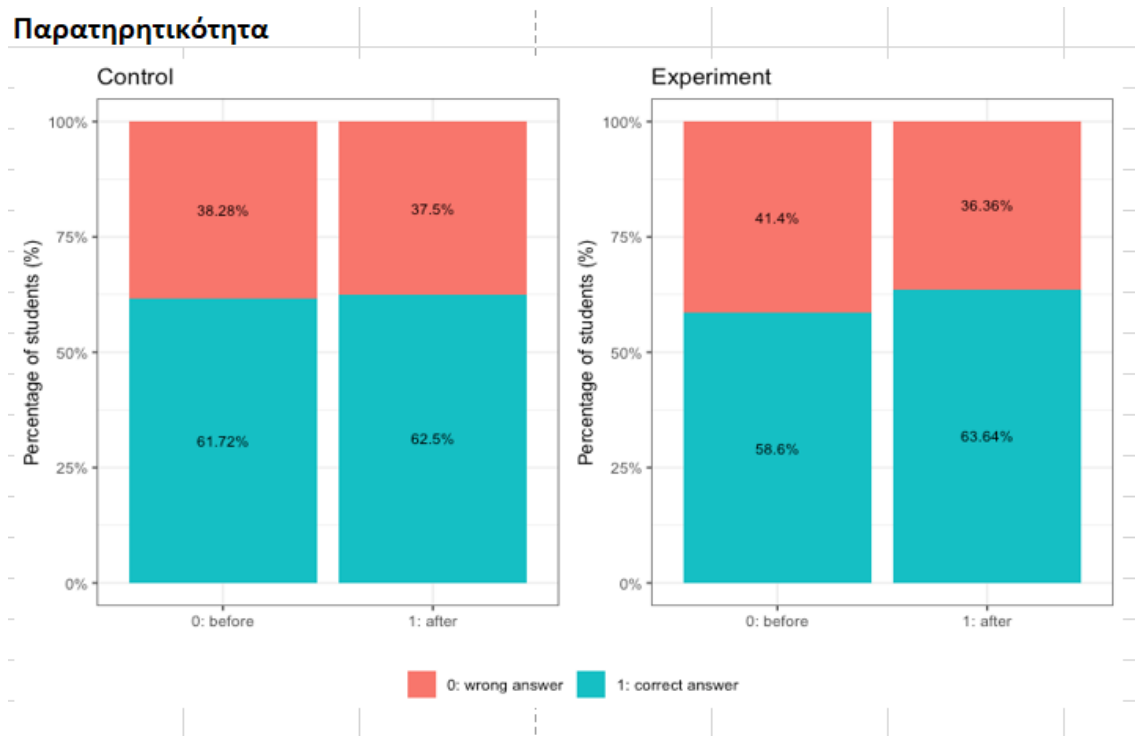
πειραματική ομάδα, η συγκεκριμένη δεξιότητα, καλλιεργήθηκε, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν κατέστη εφικτό. Συγκεκριμένα, η τιμή p-value, για την πειραματική ομάδα καταγράφεται στο 0.098, ενώ της ομάδας ελέγχου στο 0.601 (>0.05).

Πίνακας 6. Διαφορά ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην κύρια έρευνα

		Διαφορά (ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων)				
		Πλήθος μαθητών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t (Student's t-test)	p-value
Παρατηρητικότητα (*4 ερωτήσεις)	Ομάδα ελέγχου	160	0.03	0.76	0.517	0.606
	Πειραματική ομάδα	154	0.20	1.09	2.286	0.023
Αφαιρετική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	160	0.08	1.05	0.977	0.330
	Πειραματική ομάδα	154	0.05	1.63	0.347	0.729
Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος	Ομάδα ελέγχου	160	0.07	1.11	0.783	0.435
	Πειραματική ομάδα	154	0.13	1.64	0.985	0.326
Αξιοπιστία	Ομάδα ελέγχου	160	-0.02	1.17	0.201	0.840
	Πειραματική ομάδα	154	0.31	1.84	2.104	0.037
Επαγωγική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	160	-0.52	0.05	0.524	0.601
	Πειραματική ομάδα	154	0.21	1.37	1.642	0.098

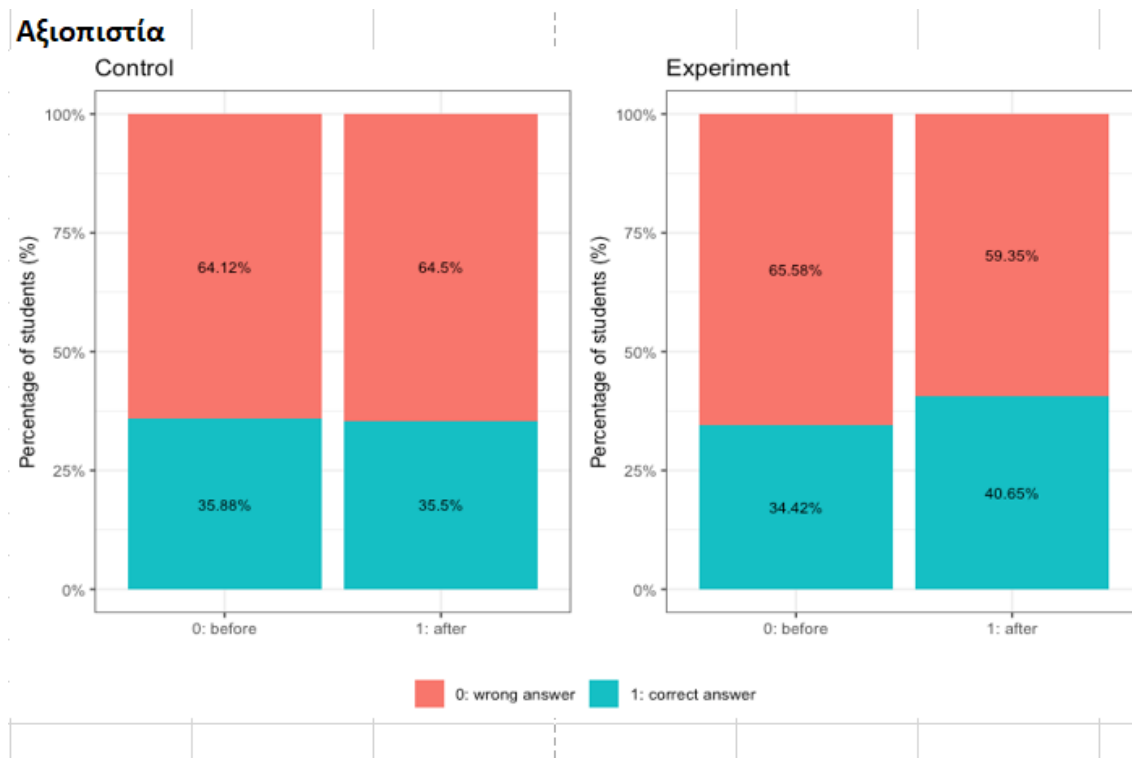
Ακολούθως, παρουσιάζονται σε μορφή ραβδογραμμάτων τα παραπάνω αποτελέσματα. Τα ραβδογράμματα απεικονίζουν τα ποσοστά τόσο των ορθών απαντήσεων των μαθητών/-τριών όσο και τα ποσοστά των λαθών στις απαντήσεις τους. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, με κόκκινο καταγράφονται τα ποσοστά των λάθους απαντήσεων, πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια και με γαλάζιο τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων, τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την πειραματική ομάδα. Αριστερά απεικονίζεται το ραβδόγραμμα της ομάδας ελέγχου και δεξιά της πειραματικής ομάδας για όλα τα γραφήματα.

Γράφημα 1. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις



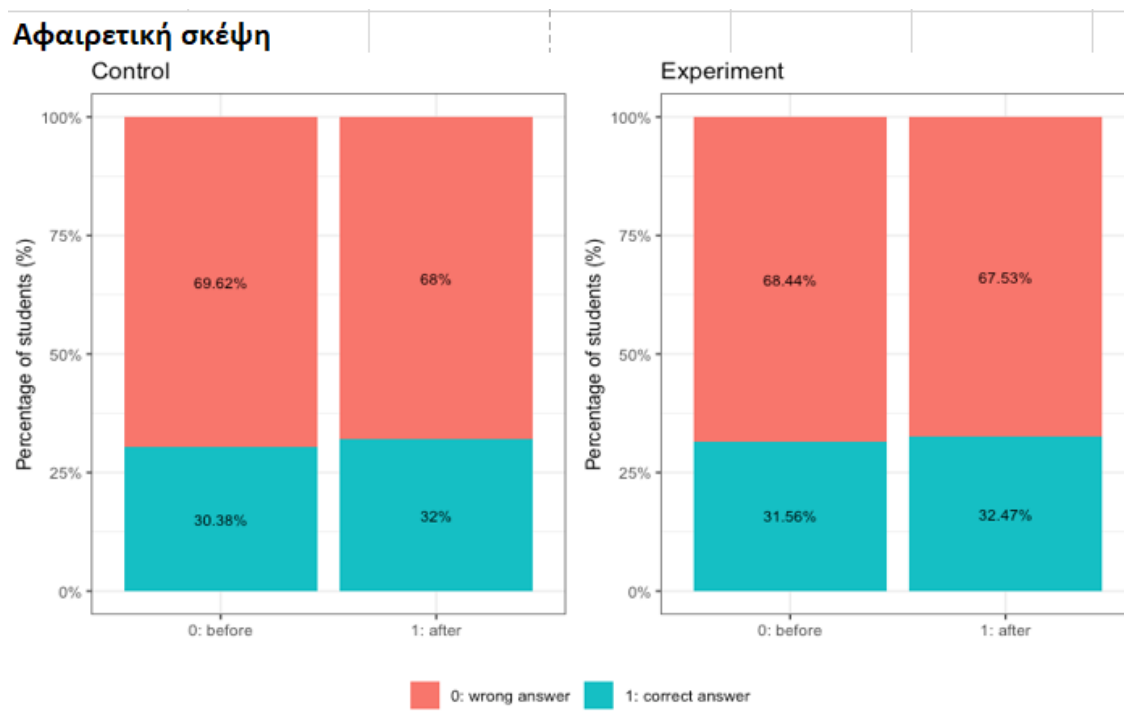
Σύμφωνα, επομένως, με τα ραβδογράμματα που αφορούν τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, όπως αναφέραμε με κόκκινο απεικονίζονται τα ποσοστά των λάθος απαντήσεων, πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια και με γαλάζιο τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα Γράφημα 1. παρατηρούμε ότι στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά όσον αφορά το διάστημα πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Το ποσοστό 61.72% των σωστών απαντήσεων πριν το πείραμα κυμάνθηκε στο 62.5% μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα (γράφημα στα δεξιά), παρατηρούμε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Συγκεκριμένα το ποσοστό 58.6% που καταγράφηκε πριν τα εργαστήρια μεταβλήθηκε σε 63.64% μετά τα εργαστήρια. Δηλαδή, για την πειραματική ομάδα, υπήρξε αύξηση της τάξης του 5.04%, σε αντίθεση με τη μηδαμινή αύξηση της ομάδας ελέγχου που αποτυπώθηκε στο 0.78%. Συνεπώς, όσον αφορά τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας τα αποτελέσματα των ραβδογραμμάτων ενισχύουν τους παραπάνω πίνακες και απεικονίζουν εμφανώς τη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας στην πειραματική ομάδα.

Γράφημα 2. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις



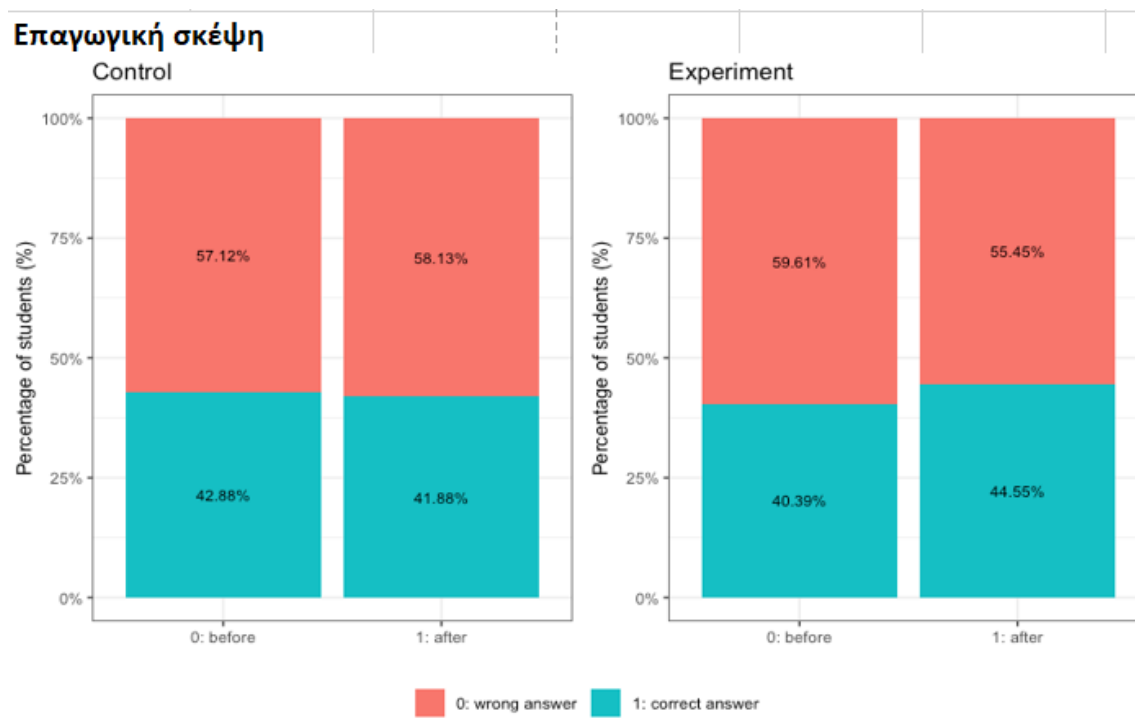
Σύμφωνα με τα ραβδογράμματα που αφορούν τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, όπως και πριν, αριστερά απεικονίζεται το ραβδόγραμμα της ομάδας ελέγχου και δεξιά της πειραματικής ομάδας. Παρατηρώντας, επομένως, τα γραφήματα που αφορούν τη δεξιότητα της αξιοπιστίας στην ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, διακρίνουμε μια ελάχιστη αύξηση στο ποσοστό, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Δηλαδή, το ποσοστό 61.72% των σωστών απαντήσεων πριν το πείραμα κυμάνθηκε στο 62.5% μετά το πείραμα. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα (γράφημα στα δεξιά), παρατηρούμε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Συγκεκριμένα το ποσοστό 58.6% που καταγράφηκε πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια, για την πειραματική ομάδα, μεταβλήθηκε σε 63.64% μετά. Στην ουσία, για την πειραματική ομάδα, υπήρξε αύξηση του ποσοστού των ορθών απαντήσεων της τάξης του 6.23%, σε αντίθεση με τη μηδαμινή αύξηση της ομάδας ελέγχου που αποτυπώθηκε στο 0.38%. Συνεπώς, αναφορικά με τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, τα αποτελέσματα των ραβδογραμμάτων κι εδώ ενισχύουν τους παραπάνω πίνακες και απεικονίζουν εμφανώς τη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας στην πειραματική ομάδα.

Γράφημα 3. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της αφαίρεσης στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις



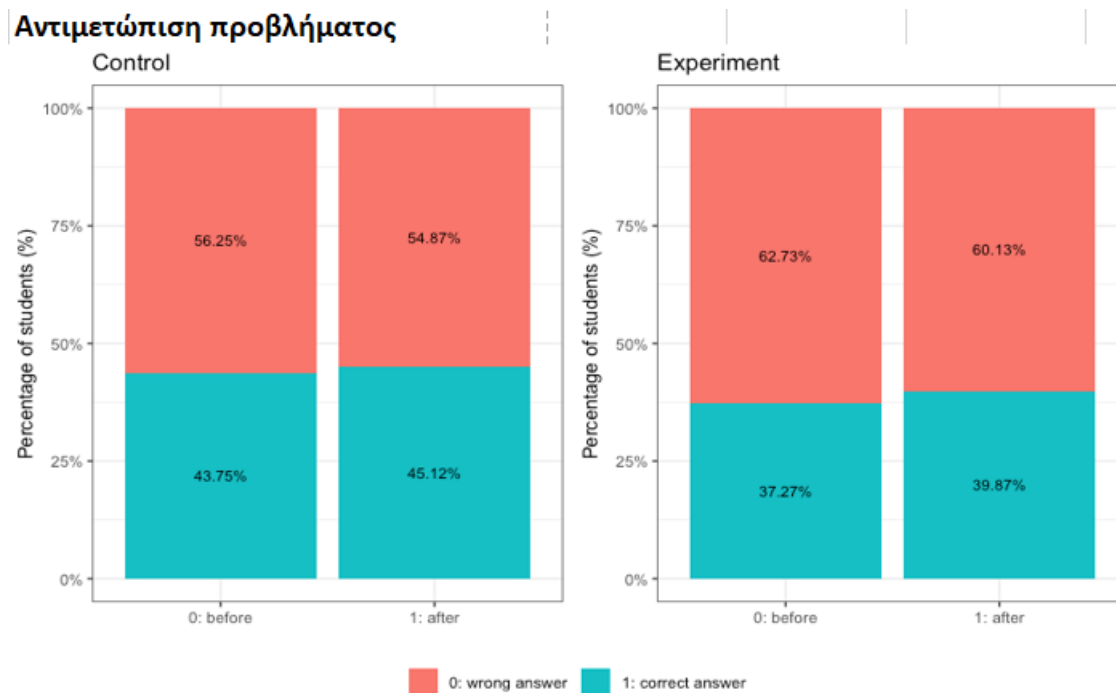
Ακολουθώς, σύμφωνα με τα ραβδογράμματα που αφορούν τη δεξιότητα της αφαίρεσης, όπως και πριν, αριστερά απεικονίζεται το ραβδόγραμμα της ομάδας ελέγχου και δεξιά της πειραματικής ομάδας. Παρατηρώντας, τα γραφήματα που αφορούν τη συγκεκριμένη δεξιότητα, τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα τα ποσοστά αύξησης των σωστών απαντήσεων αυξήθηκαν μηδαμινά. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια, για την ομάδα ελέγχου ήταν 30,38% και μετά το πέρας του διαστήματος των εργαστηρίων, το ποσοστό αποτυπώθηκε στο 32%. Υπήρξε αύξηση, δηλαδή, της τάξης του 1.62%. Αντίθετα στην πειραματική ομάδα (γράφημα στα δεξιά), το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια ήταν 31.56% και μετά το πέρας των εργαστηρίων 32.47%. Στην ουσία υπήρξε η ελάχιστη αύξηση 0.91% στο ποσοστό των ορθών απαντήσεων. Εν ολίγοις το αποτέλεσμα αυτό αποδεικνύει ότι η αφαιρετική ικανότητα των μαθητών/-τριών δεν αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στην ομάδα του ενδιαφέροντός μας, την πειραματική.

Γράφημα 4. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της επαγωγής στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις



Εν συνεχεία, σύμφωνα με τα ραβδογράμματα που αφορούν τη δεξιότητα της επαγωγής, όπως και στα προηγούμενα γραφήματα, αριστερά απεικονίζεται το ραβδόγραμμα της ομάδας ελέγχου και δεξιά της πειραματικής ομάδας. Παρατηρώντας, επομένως, τα γραφήματα που αφορούν τη δεξιότητα της επαγωγής στην ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, διακρίνουμε μια ελάχιστη μείωση στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Δηλαδή, το ποσοστό 42.88% των σωστών απαντήσεων πριν το πείραμα μειώθηκε στο 41.88% μετά το πείραμα. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα (γράφημα στα δεξιά), παρατηρούμε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Συγκεκριμένα το ποσοστό 40.39% που καταγράφηκε πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια, για την πειραματική ομάδα, αυξήθηκε σε 44.55% μετά. Στην ουσία, για την πειραματική ομάδα, υπήρξε αύξηση του ποσοστού των ορθών απαντήσεων της τάξης του 4.16%, σε αντίθεση με τη μείωση του ποσοστού των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου που αποτυπώθηκε στο -1%. Συνεπώς, αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγής, τα αποτελέσματα των ραβδογραμμάτων κι εδώ ενισχύουν τους παραπάνω πίνακες, που παρουσιάστηκαν και απεικονίζουν εμφανώς τη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας στην πειραματική ομάδα.

Γράφημα 5. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις



Σύμφωνα με τα ραβδογράμματα που αφορούν τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, όπως και πριν, αριστερά απεικονίζεται το ραβδόγραμμα της ομάδας ελέγχου και δεξιά της πειραματικής ομάδας. Παρατηρώντας, τα γραφήματα που αφορούν τη συγκεκριμένη δεξιότητα στην ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, διακρίνουμε μια ελάχιστη αύξηση στο ποσοστό της, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Δηλαδή, το ποσοστό 43.75% των σωστών απαντήσεων πριν το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων κυμάνθηκε στο 45.12% μετά τα εργαστήρια. Δηλαδή αύξηση 1.37%, για την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα (γράφημα στα δεξιά), παρατηρούμε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε περισσότερο μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Συγκεκριμένα το ποσοστό 37.27% που καταγράφηκε πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια, για την πειραματική ομάδα, μεταβλήθηκε σε 39.87% μετά. Στην ουσία, για την πειραματική ομάδα, υπήρξε αύξηση του ποσοστού των ορθών απαντήσεων της τάξης του 2,6%, ποσοστό μεγαλύτερο από το ποσοστό της ομάδας ελέγχου. Άρα, αναφορικά με τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, τα αποτελέσματα των ραβδογραμμάτων κι εδώ ενισχύουν τους παραπάνω πίνακες και απεικονίζουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα να έχει βελτιωθεί τόσο λίγο ώστε να μην μπορούμε να πούμε ότι καλλιεργήθηκε στην πειραματική ομάδα.

Συνοπτικά, με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών, το οποίο δόθηκε πριν την υλοποίηση των παρεμβατικών εργαστηρίων αλλά και μετά το πέρας αυτών, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, τρεις από τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης βελτιώθηκαν. Συγκεκριμένα, στην ομάδα του ενδιαφέροντός μας, την πειραματική καλλιεργήθηκε η δεξιότητα της παρατηρητικότητας, η δεξιότητα της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας και η δεξιότητα της επαγωγής στους/στις μαθητές/-τριες των Γ' και Δ' τάξεων των δημοτικών σχολείων της Αργολίδας και των Ιωαννίνων. Αντίθετα, η δεξιότητα της αφαίρεσης και η δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, στην πειραματική ομάδα, να μην είχαν μια μηδαμινή αύξηση, που αποτυπώθηκε τόσο στους πίνακες όσο και στα γραφήματα, στην ουσία όμως δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι βελτιώθηκαν. Στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τη διαδικασία και τις αρχές της αναλυτικής ιεράρχησης.

2.2.2. Αποτελέσματα διαδικασίας αναλυτικής ιεράρχησης

Ακολούθως, μετά την αποδελτίωση και ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά το διάστημα των παρεμβάσεων, για να εξακριβώσουμε τις απόψεις αυτών, αρχικά, για το ποια δεξιότητα της κριτικής σκέψης, από αυτές που μελετάμε, είναι σημαντική, ώστε να την κατακτήσουν οι μαθητές/-τριες, ως μια πρώτη ιεράρχηση και, έπειτα, ποια ερώτηση από την κάθε δεξιότητα της κριτικής σκέψης θα έπρεπε να είχαν απαντήσει σωστά οι μαθητές/-τριες, παρουσιάζοντας τα σε μια δεύτερη ιεράρχηση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποτυπώνονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες και γραφήματα.

Ξεκινώντας από τον Πίνακα 7., στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται ξεχωριστά οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης και δίπλα η διπλή ιεράρχηση που πραγματοποιήθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να συμπεράνουμε συγκρίνοντας με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών, στο σύνολο, αν η κριτική σκέψη καλλιεργήθηκε στους μαθητές/-τριες της συγκεκριμένης ηλικίας που μελετάμε. Συνεπώς, ορίσαμε ως A= Observe, όπου αποτυπώνεται η δεξιότητα της παρατηρητικότητας με τις τέσσερις ερωτήσεις (QA1, QA2, QA3, QA4), ως B= Afair, όπου αποτυπώνεται η δεξιότητα της αφαίρεσης με τις πέντε ερωτήσεις (QB1, QB2, QB3, QB4), ως C= Face, όπου αποτυπώνεται η δεξιότητα του εντοπισμού

και λύσης του προβλήματος ξανά με τις πέντε ερωτήσεις (QC1, QC2, QC3, QC4, QC5), ως D = Trust, όπου συμβολίζεται η δεξιότητα της αξιοπιστίας με τις πέντε ερωτήσεις (QD1, QD2, QD3, QD4, QD5) και, τέλος, ως E= Think, όπου αποτυπώνεται η δεξιότητα της επαγωγής με τις πέντε ερωτήσεις επίσης (QE1, QE2, QE3, QE4, QE5). Το κάθε ποσοστό που καταγράφεται στον Πίνακα 7. αποτυπώνει το πόσο συμβάλλει η κάθε ερώτηση στην εξέταση του τελικού αποτελέσματος, που δίνει η κάθε δεξιότητα της κριτικής σκέψης, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν. Τα ποσοστά αυτά που καταγράφονται είναι τα λεγόμενα «βάρη».

Πίνακας 7. Ιεραρχία με ενοποιημένες προτεραιότητες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Hierarchy with Consolidated Priorities

Selected participants: PART1, PART10, PART9, PART8, PART7, PART6, PART5, PART4, PART3, PART2

Decision Hierarchy			
Level 0	Level 1	Level 2	Gib Prio.
Critical Thinking	Observe 0.178	QA1 0.440	7.8%
		QA2 0.156	2.8%
		QA3 0.305	5.4%
		QA4 0.099	1.8%
		QB1 0.360	4.1%
	Afair 0.113	QB2 0.096	1.1%
		QB3 0.221	2.5%
		QB4 0.202	2.3%
		QB5 0.121	1.4%
		QC1 0.130	5.3%
	Face 0.411	QC2 0.266	10.9%
		QC3 0.326	13.4%
		QC4 0.174	7.1%
		QC5 0.104	4.3%
		Trust 0.168	QD1 0.189
QD2 0.129	2.2%		
QD3 0.201	3.4%		
QD4 0.239	4.0%		
QD5 0.242	4.1%		
Think 0.130	QE1 0.098	1.3%	
	QE2 0.158	2.1%	
	QE3 0.302	3.9%	
	QE4 0.183	2.4%	
	QE5 0.258	3.4%	
			1.0

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη στήλη αναφέρεται η κριτική σκέψη ως σύνολο δεξιοτήτων, στη δεύτερη στήλη διακρίνονται οι πέντε δεξιότητες που μελετώνται και

δίπλα από κάθε δεξιότητα απεικονίζονται τα «βάρη», οι τιμές, από την πρώτη ιεράρχηση που πραγματοποιήθηκε. Όλα τα «βάρη» κατά την πρώτη ιεράρχηση (Level 1), έχουν άθροισμα 1. Συνεπώς, όσον αφορά τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας καταγράφηκε το βάρος 0.178, δηλαδή για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας αναλογεί το ποσοστό 17.8% στο σύνολο των δεξιοτήτων. Αναφορικά με τη δεξιότητα της αφαίρεσης, καταγράφεται το βάρος 0.113, δηλαδή για τη δεξιότητα της αφαίρεσης αναλογεί το 11.3% στο σύνολο των δεξιοτήτων, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Με το ίδιο σκεπτικό, όσον αφορά τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος αποτυπώνεται το βάρος 0.411, δηλαδή για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος αναλογεί το ποσοστό 41.1%. Σε συνέχεια, για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας καταγράφεται το βάρος 0.168, δηλαδή το ποσοστό που αναλογεί στη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι 16.8%. Τέλος, όσον αφορά τη δεξιότητα της επαγωγής καταγράφεται το βάρος 0.130, δηλαδή ποσοστό 13%. Άρα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης ιεράρχησης, σχετικά με το ποια δεξιότητα είναι πιο σημαντική, η δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος αποτυπώνεται ως η πιο κρίσιμη και την οποία πρέπει να κατέχουν οι μαθητές/-τριες, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί στη δεύτερη θέση η δεξιότητα της παρατηρητικότητας, μετά η δεξιότητα της αξιοπιστίας, ακολούθως η δεξιότητα της επαγωγής και τέλος η δεξιότητα της αφαίρεσης.

Η τρίτη και τέταρτη στήλη αποτυπώνουν τα αποτελέσματα της δεύτερης ιεράρχησης, που αφορούν τα «βάρη» της κάθε ερώτησης ξεχωριστά ανά δεξιότητα του ερωτηματολογίου των μαθητών, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, σύμφωνα με τον Πίνακα 7. για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, η πρώτη ερώτηση QA1 με βάρος 0.440 και τελικό ποσοστό 7.8% καταγράφεται ως η πιο σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και θα έπρεπε να απαντηθεί από τους/τις μαθητές/-τριες για να θεωρήσουμε ότι βελτιώθηκε στο σύνολο η παρατηρητικότητα. Για τη δεξιότητα της αφαίρεσης πάλι η πρώτη ερώτηση QB1 με βάρος 0.360 και τελικό ποσοστό 4.1% καταγράφεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ως η πιο σημαντική ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας. Όσον αφορά τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, που όπως αναφέραμε υποστηρίχθηκε κατά περίπου στο 50% ως η δεξιότητα που θα έπρεπε να την κατέχουν οι μαθητές/-τριες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σύμφωνα με τον Πίνακα 7. ότι η τρίτη ερώτηση QC3 με βάρος 0.326 και τελικό ποσοστό 10.9% θα έπρεπε να είχε απαντηθεί από τους περισσότερους/-ες μαθητές/-τριες. Αναφορικά με τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, η ερώτηση QD5 με βάρος 0.242 και τελικό

ποσοστό 4.1% καταγράφεται ως η πιο σημαντική κατά την ιεράρχηση προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών. Τέλος, όσον αφορά τη δεξιότητα της επαγωγής, η πιο σημαντική ερώτηση με βάρος 0.302 καταγράφεται η QE3 με τελικό ποσοστό 3.9%. Συνοπτικά, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δίνουν σε κάποιες ερωτήσεις μια μεγαλύτερη διαβάθμιση και σε άλλες ερωτήσεις μια μικρότερη δίνοντας τη δυνατότητα να εξετάσουμε συνολικά την κριτική ικανότητα. Σε σύγκριση και με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/-τριες στα δικά τους ερωτηματολόγια παρατηρούμε ότι υπήρχε μια συνοχή στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των μαθητών/-τριών, δηλαδή αν ένας μαθητής δεν μπορούσε να απαντήσει σωστά την πρώτη ερώτηση της ενότητας, όπως είχαμε ομαδοποιήσει τις ερωτήσεις της κάθε δεξιότητας, δεν μπορούσε να απαντήσει σωστά και τις υπόλοιπες ερωτήσεις της εκάστοτε δεξιότητας.

Εν συνεχεία, παρατίθεται το Γράφημα 6., το οποίο απεικονίζει τα ποσοστά τοις εκατό επί των συνολικών πόντων, που αθροίζει η κάθε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου των μαθητών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μετά και τη δεύτερη ιεράρχηση που πραγματοποιήθηκε. Δηλαδή, στο σύνολο όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών γίνεται μια διαβάθμιση από την πιο σημαντική στη λιγότερο σημαντική στο σύνολο της κριτικής σκέψης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάντα. Επομένως, σύμφωνα με το γράφημα καταγράφεται ως η πιο σημαντική η ερώτηση από το σύνολο του ερωτηματολογίου ως η ερώτηση QC3 της δεξιότητας του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, την οποία που παρόλο δεν την απάντησαν αρκετοί/-ές μαθητές/-τριες της πειραματικής ομάδας, το ποσοστό καλλιέργειας βελτιώθηκε σε αρκετούς από αυτούς, διότι καλύφθηκε από τις υπόλοιπες ερωτήσεις των άλλων δεξιοτήτων στο σύνολο της κριτικής ικανότητας. Αυτό διαφαίνεται στο Γράφημα 6. από τα ποσοστά, τις ράβδους, γύρω από το ποσοστό της συγκεκριμένης ερώτησης. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συγκεκριμένη ερώτηση πρέπει να μοριοδοτηθεί 13.4% επί του συνόλου των ερωτήσεων, αν απαντήσουν σωστά οι μαθητές/-τριες. Παρατηρώντας το Γράφημα 6., κατανοούμε ότι αν αθροίσουμε τα ποσοστά που καταγράφονται στις απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων, των άλλων δεξιοτήτων, θα μπορούσαν να καλύψουν το γεγονός ότι στην πιο σημαντική ερώτηση, κατά τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές/-τριες δεν απάντησαν σωστά αλλά, παρ' όλ' αυτά, βελτιώθηκε η κριτική στους ικανότητα.

Επίσης, για την καλύτερη κατανόηση του Πίνακα 7. και του Γραφήματος 6., ο CR=Consistency Ratio (ο λόγος συνέπειας) θα πρέπει να είναι σε κάθε απάντηση του/της συμμετέχοντα/-ουσας εκπαιδευτικό (PART), κάτω από την τιμή 0.1, όπως και για κάθε

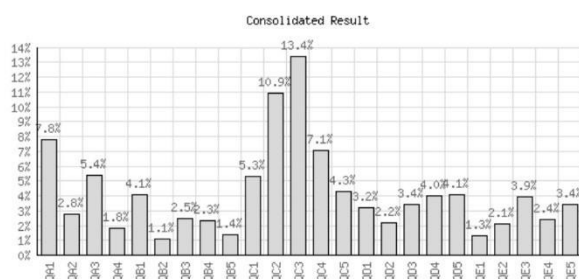
δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Για να γίνουμε πιο ακριβείς, ο λόγος συνέπειας (Consistency Ratio = CR) είναι ένα μέτρο, μια μέθοδος λήψης αποφάσεων, που χρησιμοποιείται στη Διαδικασία Αναλυτικής Ιεράρχησης (AHP). Η διαδικασία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν, αναπτύχθηκε από τον Thomas L. Saaty (2000) και έχει αναλυθεί σε παραπάνω κεφάλαιο. Η Διαδικασία Αναλυτικής Ιεράρχησης είναι μια δομημένη μέθοδος για την αντιμετώπιση πολύπλοκων αποφάσεων κατά την κατάταξη τους, την κατηγοριοποίηση σε μια ιεραρχία κριτηρίων και εναλλακτικών λύσεων και κατόπιν, κατά την αξιολόγηση της σχετικής σημασίας αυτών των κριτηρίων και εναλλακτικών λύσεων (Saaty, 2000 · Driscoll, Parnell & Henderson, 2022) να οδηγηθούμε σε αποτελέσματα και συμπεράσματα. Η ιδέα είναι ότι αν ο λόγος συνέπειας (CR) είναι μικρός, συνήθως μικρότερος από 0.1, όπως αναφέρθηκε, τότε οι τιμές που λαμβάνονται από τον/την ερευνητή/-τρια θεωρούνται λογικά συνεπείς. Εάν ο δείκτης CR είναι πολύ μεγάλος, αυτό υποδηλώνει ένα επίπεδο ασυνέπειας στις κρίσεις/αποφάσεις και μπορεί να χρειαστεί ο/η ερευνητής/-τρια να επανεξετάσει και να αναθεωρήσει τις εκτιμήσεις του/της. Συνοπτικά, ο λόγος συνέπειας (CR) στη Διαδικασία Αναλυτικής Ιεράρχησης (AHP) βοηθά να διασφαλιστεί ότι οι συγκρίσεις ανά ζεύγη που πραγματοποιούνται από τους/τις ερευνητές/-τριες είναι αξιόπιστες και συνεπείς, ενισχύοντας την εγκυρότητα της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων (Driscoll, Parnell & Henderson, 2022). Δεδομένου του θεωρητικού πλαισίου και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα (βλέπε Πίνακα 7.), ο λόγος συνέπειας, συνολικά στην έρευνά μας κρίθηκε ικανοποιητικός, δηλαδή, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί ήταν συνεπείς ως προς τις απαντήσεις που έδιναν, στο σύνολο της κριτικής σκέψης. Ο λόγος συνέπειας (CR), επίσης, συγκρίνει το επίπεδο ασυνέπειας στις κρίσεις των εκπαιδευτικών, στην παρούσα έρευνα, με το επίπεδο ασυνέπειας που θα αναμενόταν από την τυχαιότητα. Ένας χαμηλός δείκτης CR υποδηλώνει υψηλό επίπεδο συναίνεσης, ενώ ένα υψηλό CR υποδηλώνει ασυνέπεια στις κρίσεις (Basak & Saaty, 1993). Συνεπώς, για να θεωρήσουμε το επίπεδο συνέπειας (CR) ικανοποιητικό, θα πρέπει να είναι κάτω από το 10% για όλους/-ες τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία κάτω από το Γράφημα 6. το αποδεικνύουν. Στο σύνολό της η κριτική σκέψη κατέγραψε λόγο συνέπειας (CR) 0.4%, ακολούθως, η δεξιότητα της παρατηρητικότητας καταγράφηκε στο CR=1%, η δεξιότητα αφαίρεσης CR=0.6%, η δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος κατέγραψε CR=0.5%, η δεξιότητα της αξιοπιστίας CR=0.7% και τέλος, η δεξιότητα της επαγωγής CR=1.3%, όλα τα ποσοστά που καταγράφηκαν ήταν κάτω από το όριο του 10% που είχαμε ορίσει εξ αρχής. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους παρακάτω

πίνακες (Πίνακας 8., Πίνακας 9., Πίνακας 10.) παρατηρείται η ασυνέπεια στις απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, όπου καταγράφονται ποσοστά CR (λόγος συνέπειας) μεγαλύτερα από το ποσοστό 10% που είχαμε ορίσει. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί PART 1, PART 10, PART 9, PART 7 και PART 2 στα τελικά τους αποτελέσματα (βλέπε τελευταία στήλη Πίνακας 8., Πίνακας 9., Πίνακας 10.) αποτυπώνονται ποσοστά μεγαλύτερα από το ποσοστό του 10%, όπου διαφαίνεται η ασυνέπεια με την οποία απάντησαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που τους δόθηκε.

Εν συνεχεία, στις πληροφορίες κάτω από το Γράφημα 6. καταγράφονται τα ποσοστά συνολικά για την κριτική σκέψη, όπως και για κάθε δεξιότητα ξεχωριστά, που αφορούν τον δείκτη Consensus, δηλαδή τη συμφωνία των απόψεων που υπάρχει μέσα στο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατά το πλαίσιο της μεθόδου της Διαδικασίας Αναλυτικής Ιεράρχησης (AHP), η ομοφωνία (Consensus) αναφέρεται στον βαθμό συμφωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων κατά την αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων ή κριτηρίων. Οι τιμές Consensus είναι ζωτικής σημασίας στην AHP, διότι διασφαλίζουν ότι η τελική απόφαση είναι ισχυρή και αντανακλά τη συλλογική κρίση των συμμετεχόντων (Saaty, 1994 · Sahin, 2017). Στην παρούσα έρευνα, συνολικά για την κριτική σκέψη, ο δείκτης Consensus έχει πολύ χαμηλό επίπεδο, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους είχαν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις κατά την ιεράρχηση τόσο των δεξιοτήτων, όσο και των ερωτήσεων της κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, στο σύνολο, καταγράφονται χαμηλά ποσοστά, όπως ο δείκτης της κριτικής σκέψης, ο οποίος αποτυπώνεται στο 38.9%, η δεξιότητα της παρατηρητικότητας αποτυπώνεται στο 59.4%, η δεξιότητα της αφαίρεσης στο 61.2%, η δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος καταγράφει ποσοστό 48.2%, δεξιότητα της αξιοπιστίας ποσοστό 32.4% και η δεξιότητα της επαγωγής ποσοστό 58.7%. Για να γίνουν πιο κατανοητές οι εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Πίνακα 8. που ακολουθεί, ο/η εκπαιδευτικός PART 9 στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου (QA1), που αφορούσε τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας έδωσε ποσοστό σημαντικότητας 40.5%, ενώ ο/η εκπαιδευτικός PART 1 έδωσε ποσοστό σημαντικότητας για αυτή την ερώτηση 0.2%, δεν τη θεώρησε, δηλαδή, τόσο σημαντική σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Επίσης, παρατηρώντας λεπτομερώς τους Πίνακες 8.,9.,10 συμπεραίνουμε ότι τη δεξιότητα της αφαίρεσης την κατατάσσουν τελευταία οι εκπαιδευτικοί, σε επίπεδο σημαντικότητας, σε σχέση με τις υπόλοιπες δεξιότητες, διότι κανένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με το δείγμα μας δεν έδωσε

μεγάλο ποσοστό στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκεκριμένη δεξιότητα λαμβάνοντας υπόψη ότι η δεξιότητα της αφαίρεσης ενδεχομένως να καλλιεργείται σε μεγαλύτερες ηλικίες από ότι υπήρχαν στο δείγμα μας. Επιπλέον, προκρίνονται, με βάση τα αποτελέσματα, η δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος και η δεξιότητα της παρατηρητικότητας ως τις πλέον σημαντικές δεξιότητες από τις πέντε που μελετώνται και αφορούν την κριτική ικανότητα, που θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές/-τριες των Γ΄ και Δ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Γράφημα 6. Ιστόγραμμα ποσοστών σημαντικότητας τοις εκατό επί των συνολικών πόντων που αθροίζει η κάθε μία ερώτηση.



Breakdown by Nodes

- [Details](#) Node: Critical Thinking - CR: 0.4% - AHP group consensus: 38.9% very low
- [Details](#) Node: Observe - CR: 1% - AHP group consensus: 59.4% low
- [Details](#) Node: Afair - CR: 0.6% - AHP group consensus: 61.2% low
- [Details](#) Node: Face - CR: 0.5% - AHP group consensus: 48.2% very low
- [Details](#) Node: Trust - CR: 0.7% - AHP group consensus: 32.4% very low
- [Details](#) Node: Think - CR: 1.3% - AHP group consensus: 58.7% low

Συνοπτικά, κατά την ανάλυση των ευρημάτων που αφορούν τη συνέπεια (CR) σε κάθε απάντηση που έδωσαν οι δέκα (10) εκπαιδευτικοί του δείματός μας παρατηρήθηκε ότι στο σύνολο της κριτικής σκέψης και για κάθε δεξιότητα ξεχωριστά υπήρξε σημαντική συνέπεια στις απαντήσεις τους. Όσον αφορά όμως τη συνοχή των απόψεων της ομάδας των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών (consensus), από τα αποτελέσματα της κάθε ερώτησης ξεχωριστά, διαφαίνονται και αποτυπώνονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 8., Πίνακας 9., Πίνακας 10.) οι εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις τους σε αρκετές ερωτήσεις, όσον αφορά τη σημαντικότητα της κάθε δεξιότητας, όπως και τη

σημαντικότητα κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου των μαθητών, που κλήθηκαν να επιλέξουν.

Πίνακας 8. Ποσοστά σημαντικότητας για κάθε απάντηση που αφορά τις ερωτήσεις QA1-QC1 του ερωτηματολογίου για κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό (PART).

Global Priorities

Average AHP group consensus S^* : 44.6% very low
Rel. Homogeneity S : 56.9%

Participant	QA1	QA2	QA3	QA4	QB1	QB2	QB3	QB4	QB5	QC1	CR _{max}
Group result	7.8%	2.8%	5.4%	1.8%	4.1%	1.1%	2.5%	2.3%	1.4%	5.3%	1.3%
PART1	0.2%	1.6%	1.6%	1.6%	3.2%	1.3%	1.8%	3.5%	0.9%	3.3%	15.3%
PART10	9.8%	1.9%	4.0%	0.7%	1.3%	1.4%	1.3%	0.2%	0.4%	6.4%	15.7%
PART9	40.5%	16.8%	6.2%	2.9%	2.7%	0.7%	2.7%	2.9%	0.4%	0.5%	22.1%
PART8	3.1%	1.3%	0.2%	0.7%	1.6%	1.0%	0.1%	0.2%	0.5%	3.0%	7.1%
PART7	16.8%	2.2%	8.5%	1.2%	1.3%	0.3%	0.6%	0.3%	1.1%	4.0%	29.4%
PART6	7.2%	1.1%	7.2%	6.9%	1.9%	0.5%	1.8%	9.5%	1.6%	2.9%	8.3%
PART5	2.0%	0.8%	0.4%	0.2%	8.9%	5.6%	3.3%	10.5%	2.0%	1.7%	8.9%
PART4	6.4%	0.9%	12.8%	2.4%	1.4%	0.2%	3.4%	0.8%	0.4%	2.5%	8.4%
PART3	3.5%	1.0%	7.7%	0.6%	6.4%	0.6%	3.8%	4.3%	3.6%	5.5%	8.4%
PART2	1.3%	0.6%	2.7%	0.2%	1.0%	0.1%	1.5%	0.3%	0.3%	3.7%	12.5%

Πίνακας 9. Ποσοστά σημαντικότητας για κάθε απάντηση που αφορά τις ερωτήσεις QC2-QE1 του ερωτηματολογίου για κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό (PART).

Participant	QC2	QC3	QC4	QC5	QD1	QD2	QD3	QD4	QD5	QE1	CR _{max}
Group result	10.9%	13.4%	7.1%	4.3%	3.2%	2.2%	3.4%	4.0%	4.1%	1.3%	1.3%
PART1	24.4%	3.3%	13.9%	3.3%	1.0%	0.1%	1.2%	0.3%	0.9%	2.0%	15.3%
PART10	9.3%	3.5%	0.8%	5.6%	17.8%	6.5%	1.7%	2.5%	21.8%	0.4%	15.7%
PART9	5.0%	2.4%	1.1%	0.3%	1.3%	1.3%	1.0%	7.2%	1.1%	0.2%	22.1%
PART8	0.8%	3.0%	3.3%	0.4%	11.4%	4.6%	1.5%	7.4%	0.9%	1.6%	7.1%
PART7	5.4%	3.2%	2.4%	1.9%	0.8%	0.2%	3.4%	0.8%	0.8%	4.0%	29.4%
PART6	15.8%	30.5%	3.4%	2.5%	0.3%	0.1%	0.8%	1.2%	1.8%	0.4%	8.3%
PART5	22.1%	10.6%	6.3%	3.7%	2.6%	0.6%	5.3%	7.2%	1.0%	0.4%	8.9%
PART4	2.5%	29.5%	18.5%	2.5%	0.2%	2.0%	0.3%	0.2%	0.3%	3.9%	8.4%
PART3	1.3%	9.8%	9.9%	1.1%	1.1%	10.4%	1.5%	17.7%	7.7%	0.1%	8.4%
PART2	8.2%	11.9%	1.8%	31.6%	2.3%	1.2%	6.7%	0.8%	13.0%	0.6%	12.5%

Πίνακας 10. Ποσοστά σημαντικότητας για κάθε απάντηση που αφορά τις ερωτήσεις QE2-QE5 του ερωτηματολογίου για κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό (PART).

Participant	QE2	QE3	QE4	QE5	CR _{max}
Group result	2.1%	3.9%	2.4%	3.4%	1.3%
PART1	3.6%	14.3%	4.9%	7.7%	15.3%
PART10	0.8%	1.3%	0.5%	0.3%	15.7%
PART9	0.2%	0.6%	1.1%	1.0%	22.1%
PART8	13.2%	3.2%	7.4%	29.7%	7.1%
PART7	12.6%	8.1%	2.6%	17.5%	29.4%
PART6	0.2%	1.8%	0.6%	0.3%	8.3%
PART5	0.2%	1.6%	1.5%	1.6%	8.9%
PART4	2.4%	0.6%	0.4%	5.6%	8.4%
PART3	0.1%	1.3%	0.9%	0.3%	8.4%
PART2	3.3%	5.2%	1.4%	0.7%	12.5%

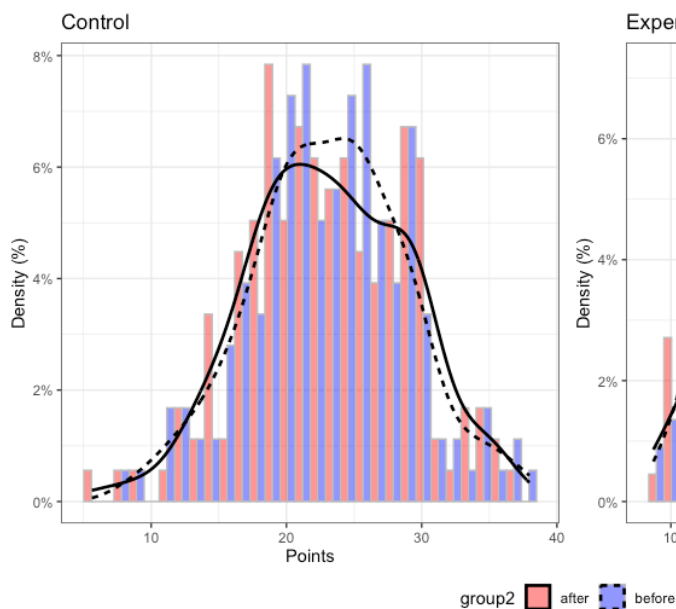
Σε συνέχεια της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων και κατά την αποδελτίωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων των μαθητών/-τριών, μετά το διάστημα των παρεμβάσεων και σε συνάρτηση με τα «βάρη» που απέκτησε κάθε ερώτηση, μετά και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση στις απαντήσεις ορισμένων μαθητών/-τριών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι καλλιέργησαν ορισμένες δεξιότητες της κριτικής σκέψης, που δεν κατείχαν πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια.

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 94%, καλύτερο σκορ εμφανίζεται στους μαθητές/-τριες της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου. Ορισμένοι μαθητές φαίνεται να καλλιέργησαν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, δηλαδή άριστευσαν στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, που τους δόθηκε μετά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων, σε σχέση με τον μέσο όρο των μαθητών/-τριών, που είχε μεν αύξηση, που αποτυπώνεται ως ενίσχυση της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, αλλά χωρίς να υπάρχουν μαθητές/-τριες που άριστευσαν. Τα αποτελέσματα, επομένως, των μαθητών/-τριών που συγκέντρωσαν, πάνω από είκοσι πόντους στο σύνολο, διαχωρίστηκαν από των υπολοίπων και αποτυπώθηκαν στα δύο παρακάτω διαγράμματα, στο Γράφημα 7. και στο Γράφημα 8.

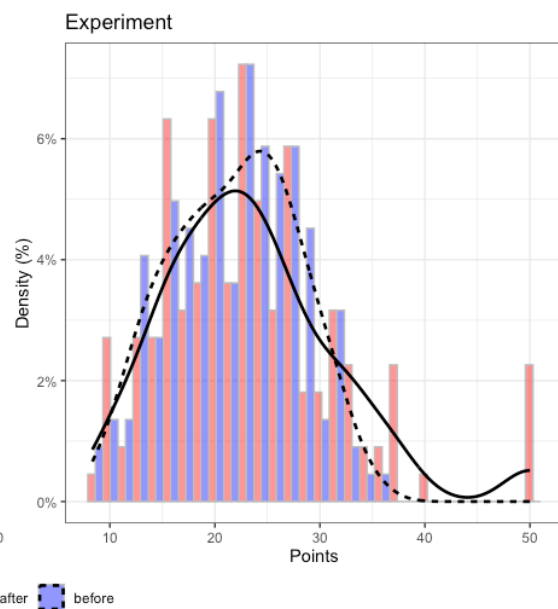
Στο Γράφημα 7. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μαθητών/-τριών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Με μπλε ράβδους αποτυπώνονται οι απαντήσεις πριν το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων και με ροζ ράβδους οι απαντήσεις μετά το διάστημα των εργαστηρίων. Επίσης, η διακεκομμένη καμπύλη αφορά την πορεία των απαντήσεων των μαθητών/-τριών πριν το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων και η καμπύλη με τη συνεχή γραμμή καταγράφει την πορεία

των απαντήσεων, μετά το διάστημα των εργαστηρίων. Σύμφωνα, επομένως, και με το Γράφημα 7., τόσο οι δύο καμπύλες όσο και οι χρωματιστές ράβδοι δείχνουν να συμπίπτουν, γεγονός που μεταφράζεται ως μη αλλαγή στις απαντήσεις του δείγματος των μαθητών/-τριών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων. Αντιθέτως, παρατηρώντας το Γράφημα 8., όπου συγκεντρώνονται οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών με τα μεγαλύτερα σκορ της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά τα εργαστήρια που βασίστηκαν στο διαδικαστικό δράμα, τόσο οι δύο καμπύλες όσο και οι χρωματιστές ράβδοι διαφέρουν, γεγονός που αποδεικνύει ότι εμφανίστηκαν μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια μαθητές που καλλιέργησαν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και άριστewσαν στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά τα εργαστήρια, ενώ δεν είχαν κάνει το ίδιο πριν το πείραμα. Επίσης, στο συγκεκριμένο γράφημα, στα δεξιά παρατηρείται αύξηση των μαθητών/-τριών που άριστewσαν μετά τα εργαστήρια, στις πιο σημαντικές ερωτήσεις σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που δεν υπήρχαν πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια στην πειραματική ομάδα. Ενώ δεν παρατηρείται το ίδιο στο Γράφημα 7. που αφορά την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 7.



Γράφημα 8.



Επομένως, και τα δύο γραφήματα (Γράφημα 7. και Γράφημα 8.) ενισχύουν τα αρχικά μας αποτελέσματα, ότι υπήρξε καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης στο σύνολο, στο δείγμα της πειραματικής ομάδας, μετά τα εργαστήρια που βασίστηκαν στο διαδικαστικό δράμα.

Συμπληρωματικά ακολουθεί ο Πίνακας 11., ο οποίος είναι και ο τελικός συγκριτικός πίνακας που αφορά αποτελέσματα τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια στο σύνολο της κριτικής σκέψης. Η πρώτη παρατήρηση είναι η εφαρμογή του Shapiro-Wilk Test για κανονικότητα. Οι βαθμολογίες πριν και μετά προέρχονται από κανονική κατανομή, άρα είναι και πιο αξιόπιστα.

Πίνακας. 11. Συγκριτική ανάλυση πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια στο σύνολο της κριτικής σκέψης

			Περιγραφικά στατιστικά (πόντοι)						Shapiro - Wilk test	
			Πλήθος μαθητών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο	W	p-value
Κριτική σκέψη	Ομάδα ελέγχου	Πριν	160	23,16	5,75	23,44	8,27	37,97	0,996	0,955
		Μετά	160	23,08	5,94	22,89	5,61	36,34	0,992	0,523
	Πειραματική ομάδα	Πριν	154	21,77	6,01	22,45	8,80	35,44	0,986	0,114
		Μετά	154	23,43	8,46	22,71	8,33	50,00	0,943	< 0,001
			Πλήθος μαθητών	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	V (Wilcoxon signed rank test)	p-value			
Κριτική σκέψη	Ομάδα ελέγχου		160	-0,07	5,55	2151	0,679			
	Πειραματική ομάδα		154	1,66	9,58	6982	0,067			

Εμβαθύνοντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου, πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια, είναι 23.16 με μια τυπική απόκλιση 5.75, ενώ μετά τα εργαστήρια ο μέσος όρος είναι 23.08 με μια τυπική απόκλιση 5.94, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά πριν και μετά στην ομάδα ελέγχου ($p\text{-value} = 0.523$). Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, πριν τα παρεμβατικά εργαστήρια ο μέσος όρος είναι 21.77 με μια τυπική απόκλιση 6.01, ενώ μετά τις παρεμβάσεις, ο μέσος όρος είναι 23.43 με μια τυπική απόκλιση 8.46. Αυτό αποδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά πριν και μετά στην πειραματική ομάδα ($p\text{-value} < 0.001$). Έπειτα, το test Wilcoxon κατέδειξε ότι η στατιστική αξία (V) είναι -0.07 με $p\text{-value} = 0.679$, για την ομάδα ελέγχου, όπου αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο σύνολο της κριτικής σκέψης πριν και μετά για την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα για την πειραματική ομάδα, η στατιστική αξία (V) είναι 1.66 με $p\text{-value} = 0.067$, γεγονός που αποδεικνύει ότι υπάρχει τάση προς στατιστικά σημαντική διαφορά στην κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών πριν και μετά για την πειραματική ομάδα. Συμπερασματικά, όσον αφορά την ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα υπάρχει τάση προς στατιστικά σημαντική διαφορά στην κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών πριν και μετά

τα παρεμβατικά εργαστήρια. Οι δείκτες, όπως η τυπική απόκλιση και το p-value, δείχνουν αυξημένη διασπορά και τάση προς στατιστική σημαντικότητα. Συνεπώς, τα αριθμητικά δεδομένα που αφορούν την πειραματική ομάδα υποδηλώνουν μια τάση προς βελτίωση της κριτικής σκέψης μετά την παρέμβαση του διαδικαστικού δράματος. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι, παρόλο που η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας υποδηλώνει σαφή τάση προς βελτίωση.

2.2.3. Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων

Μετά την καταγραφή των αποτελεσμάτων των ποσοτικών δεδομένων, ακολούθησε η καταγραφή των αποτελεσμάτων των ποιοτικών δεδομένων της κύρια έρευνας. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι κριτικοί φίλοι, όπως και οι ομάδες εστίασης.

Αναφορικά με το ερευνητικό εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης, το οποίο χρησιμοποιείται συνήθως στην ποιοτική έρευνα, η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά παρατηρώντας τις δραστηριότητες, τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων/-ουσών, στην παρούσα έρευνα, των μαθητών/-τριών (Denzin & Lincoln, 2017). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ρόλος του/της ερευνητή/-τριας είναι να λειτουργεί ως ενεργός/-ή συμμετέχων/-ουσα στο περιβάλλον που μελετά. Συνεπώς, κατά την υλοποίηση των παρεμβατικών εργαστηρίων, η ερευνήτρια πολλές φορές μέσω της τεχνικής «δάσκαλος σε ρόλο», μέσω της αφήγησης της ιστορίας και πολλές φορές τη διατύπωση ερωτημάτων για να προκαλέσει τη σκέψη των μαθητών/-τριών, συμμετείχε ενεργά και βοηθούσε στην εξέλιξη των εργαστηρίων του διαδικαστικού δράματος και ταυτόχρονα κατέγραφε τις αλληλεπιδράσεις και αντιδράσεις των μαθητών/-τριών. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, επομένως, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της άμεσης παρατήρησης γεγονότων, συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων και δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια, συνάμα, να συμμετέχει σε ανεπίσημες συζητήσεις των μαθητών/-τριών και να παρατηρεί την εξελικτική πορεία της κατάκτησης των δεξιοτήτων που μελετώνται στην παρούσα διατριβή (Denzin & Lincoln, 2017). Επιπλέον, μέσω του ερευνητικού εργαλείου της συμμετοχικής παρατήρησης υπήρξε ευελιξία στη συλλογή δεδομένων στην κύρια έρευνα, καθώς η ερευνήτρια μπόρεσε να προσαρμόσει την προσέγγισή της με βάση την εξελισσόμενη δυναμική των ομάδων και όσον αφορά την κατανόηση των

συμπεριφορών των μαθητών/-τριών, ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα που αναδύθηκαν ήταν η δυνατότητα, του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, να ερμηνεύσει το πλαίσιο και τα νοήματα, πίσω από τις συμπεριφορές των μαθητών/-τριών. Η ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τους Finlay & Gough (2003), είναι συχνά δύσκολο να επιτευχθεί μέσω άλλων ερευνητικών μεθόδων και πιο εύκολο μέσω τόσο της απλής παρατήρησης, όσο και της συμμετοχικής. Ωστόσο, σαν σημείωση, η υποκειμενικότητα και η προκατάληψη των ερευνητών/-τριών μπορεί να επηρεάσει την ερμηνεία των δεδομένων. Συνεπώς, είναι σημαντικό για τους/τις ερευνητές/-τριες να έχουν επίγνωση των δικών τους στόχων και των τρόπων που θα χρησιμοποιήσουν, ώστε να μην επηρεαστεί η έρευνα (Finlay & Gough, 2003), όπως προσπάθησε να κάνει και η ερευνήτρια στην παρούσα μελέτη.

Σύμφωνα με την Glesne (2018: 119), «Ο παρατηρητής ως συμμετέχων είναι το επόμενο στάδιο του συνεχούς» και ότι κατά τη διαδικασία της ερευνητικής προσέγγισης, της συμμετοχικής παρατήρησης ο/η ερευνητής/-τρια θα πρέπει να παραμένει κατά κύριο λόγο παρατηρητής έχοντας όμως παράλληλα και κάποια διάδραση με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Παράλληλα, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, σύμφωνα με τον Erickson (1973), ο/η ερευνητής/-τρια αποζητά να μετατρέψει, στην πραγματικότητα, το ξένο σε κάτι πιο οικείο και το οικείο σε κάτι ξένο, όπου το ξένο μετατρέπεται σε οικείο κατά τη διαδικασία της ερμηνείας του. Συνεπώς, το να μετατραπεί το οικείο σε ξένο είναι συνήθως το πιο δύσκολο, γιατί ο/η ερευνητής/-τρια θα πρέπει να αμφισβητεί συνεχώς τις δικές του/της παραδοχές (Glesne, 2018).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ερευνήτρια εκτός από τις περιγραφές και τις αναλυτικές σημειώσεις της κράτησε και αρχείο των αναστοχαστικών της σκέψεων κατά τη διάρκεια του συναισθηματικού ταξιδιού που έκανε μέσω της έρευνάς της (Glesne, 2018). Αυτό το αρχείο είναι στην ουσία το ερευνητικό ημερολόγιο, το οποίο δεν χρειάστηκε να είναι ένα ξεχωριστό σημειωματάριο. Το ερευνητικό ημερολόγιο, λειτούργησε ως μια προσωπική καταγραφή που τηρήθηκε τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από τον κριτικό φίλο καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης. Χρησίμευσε ως εργαλείο τεκμηρίωσης, όπου καταγράφηκαν οι σκέψεις, οι προβληματισμοί, οι παρατηρήσεις και οι αποφάσεις που λήφθηκαν, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, το ερευνητικό ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να καταγραφούν οι μεθοδολογικές προκλήσεις, οι τυχόν αλλαγές στον ερευνητικό σχεδιασμό, τα στιγμιαία συναισθήματα και οι αντιδράσεις της ερευνήτριας και για να αξιολογήσει την προσωπική της απόδοση, να αναλύσει, παράλληλα, τις δυσκολίες ή τις προκλήσεις που αντιμετώπισε και να

σχεδιάσει βελτιώσεις (Engin, 2011). Συνοπτικά, τα ερευνητικά ημερολόγια αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για την καταγραφή και τον αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της έρευνας, προσφέροντας έναν τρόπο για την παρακολούθηση και τον προβληματισμό της εξέλιξης του έργου. Οι Sunstein & Chiseri-Strater (2002) προτείνουν ορισμένες χρήσιμες ιδέες που λειτούργησαν βοηθητικά στη συλλογή των δεδομένων και οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στα ερευνητικά ημερολόγια, τα οποία χρησιμοποίησε τόσο η ερευνήτρια, όσο και οι κριτικοί φίλοι στην παρούσα έρευνα, κατά τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν ορισμένα ερωτήματα κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, όπως το ερώτημα «τι σας εκπλήσσει;», ώστε να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση των παραδοχών. Επίσης, η ερώτηση «τι σας προκαλεί;», για την κατανόηση των προσωπικών συμφερόντων και θέσεων και, τέλος, «τι σας ενοχλεί;», όπου λειτούργησε βοηθητικά στην κατανόηση των εντάσεων, των στερεότυπων και των προκαταλήψεων (Sunstein & Chiseri-Strater, 2002).

Επιπλέον, ο/η κριτικός φίλος, όπως αναφέρθηκε, κατέγραφε ανελλιπώς τις δικές του/της σκέψεις γύρω από τις συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις των μαθητών/-τριών. Ο/η κριτικός φίλος στο πλαίσιο μιας έρευνας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι αυτός/αυτή που παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση σχετικά με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τα ευρήματα της έρευνας. Ο ρόλος αυτός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ποιότητας και της εγκυρότητας της διαδικασίας της έρευνας (Russell & Schuck, 2004). Οι κριτικοί φίλοι, οι οποίοι ήταν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, είτε δάσκαλοι/-ες είτε θεατρολόγοι, και οι οποίοι/-ες συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενημερώθηκαν και εκπαιδεύτηκαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα βοηθώντας στη διεξαγωγή της. Συγκεκριμένα, βοήθησαν στην ανατροφοδότησή της, μιας και συμμετείχαν σε συζητήσεις προβληματισμού με την ερευνήτρια. Ο συνεργατικός αυτός διάλογος που αναπτύχθηκε συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και ενίσχυσε τη συνολική ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, οι κριτικοί φίλοι βοήθησαν στη συλλογή των δεδομένων, με την καταγραφή σημειώσεων στα ημερολόγια τους, με τη διαβεβαίωση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν αντιπροσωπευτικά και αξιόπιστα (Baskerville & Goldblatt, 2009). Συνολικά, η συμμετοχή ενός/μιας κριτικού φίλου στη διαδικασία της έρευνας πρόσθεσε μια εξωτερική «βοήθεια», η οποία συνέβαλε στην αξιοπιστία και την αυστηρότητα της έρευνας. Ο ρόλος, τέλος, του/της κριτικού φίλου κρίθηκε ιδιαίτερα πολύτιμος, διότι ελαχιστοποίησε την εμφάνιση πιθανών προκαταλήψεων, συνέβαλε στη βελτίωση της εγκυρότητας του εργαλείου της έρευνας και στη διασφάλιση ότι η παρούσα

μελέτη πληρούσε τα κριτήρια υλοποίησης της μεθοδολογίας που είχε επιλεγεί (Berry & Russell, 2014 · Stolle et al., 2018).

Εν συνεχεία, στα βιωματικά εργαστήρια που υλοποιήσαμε, τα οποία ήταν βασισμένα στο διαδικαστικό δράμα, προσπαθήσαμε να εστιάσουμε σε θεατρικές τεχνικές, δραστηριότητες και προβλήματα που ενθάρρυναν τη σκέψη και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/-τριών. Έτσι, δημιουργήθηκαν δραστηριότητες που ενθάρρυναν την εξερεύνηση, την επεξεργασία πληροφοριών και την αυτοαξιολόγηση. Κατασκευάστηκαν σενάρια, ιστορίες που προκάλεσαν τη σκέψη των μαθητών/-τριών και την ανάλυση διαφόρων πλευρών ενός θέματος. Οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνθηκαν στον διάλογο και προωθήθηκε η ανταλλαγή απόψεων και η εξήγηση των λόγων πίσω από αυτές. Χρησιμοποιήσαμε αξιολογήσεις που εστίαζαν στη διαδικασία και καταγράψαμε την πρόοδο των μαθητών/-τριών στην κριτική σκέψη. Σχεδιάσαμε, επίσης, δραστηριότητες που απαιτούσαν ομαδική εργασία και ανάλυση. Χρησιμοποιήσαμε εργαλεία για την παροχή πλούσιου υλικού και προσπαθήσαμε να εκπαιδεύσουμε τους/τις μαθητές/-τριες στο να αξιολογούν πηγές και πληροφορίες. Ενισχύσαμε τις δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και γραφής, προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε την παρατηρητικότητα, την ικανότητα να περνούν τη σκέψη από το ειδικό στο γενικό και το αντίθετο, όπως και το ότι δημιουργήσαμε δραστηριότητες εντοπισμού της προβληματικής και καταστάσεις επίλυσής της.

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας διατριβής πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της διαδικασίας της Θεματικής Ανάλυσης (Thematic Analysis) (Clarke & Braun, 2017). Η Θεματική Ανάλυση είναι μια διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που επικεντρώνεται στον εντοπισμό, την κωδικοποίηση και την ανάπτυξη θεμάτων ή μοτίβων που εμφανίζονται στα δεδομένα. Χαρακτηρίζεται ως μια ευέλικτη μέθοδος που μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορα ερευνητικά πλαίσια (Clarke & Braun, 2017). Ορισμένα βασικά βήματα αυτής της μεθόδου, που ακολουθήθηκαν και στην παρούσα μελέτη, είναι ο καθορισμός του στόχου της έρευνας, η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, η διάκριση των μοτίβων που εμφανίζονταν, η κωδικοποίηση των μοτίβων που εντοπίστηκαν στα δεδομένα, η συγκέντρωση των κωδικών σε θεματικές κατηγορίες, η αναζήτηση σχέσεων και συνδέσεων μεταξύ τους, η επανεξέταση και ο προσδιορισμός των θεμάτων, η καταγραφή και η περιγραφή των θεμάτων χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από τα δεδομένα μας για να υποστηρίξουμε την περιγραφή και, τέλος, ερμηνεία των θεμάτων και ανάπτυξη των συμπερασμάτων (Braun & Clarke, 2013). Οι κώδικες που δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια, για να

κατηγοριοποιηθούν τα μοτίβα που εμφανίστηκαν, είναι η μικρότερη μονάδα ανάλυσης, η οποία αποτυπώνει ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά των δεδομένων σχετικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Οι κώδικες είναι στην ουσία τα δομικά στοιχεία των θεμάτων που δημιουργούνται μετέπειτα, τα οποία θεωρούνται μεγαλύτερες μονάδες ανάλυσης, τα οποία υποστηρίζονται από μια κεντρική οργανωτική έννοια, μια κοινή κεντρική ιδέα. Τα θέματα παρείχαν ένα πλαίσιο για την οργάνωση και την αναφορά των αναλυτικών παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Χρησιμοποιώντας η ερευνήτρια τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης δεν είχε μόνο στόχο να συνοψίσει το περιεχόμενο των δεδομένων, αλλά να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τα βασικά, αλλά όχι απαραίτητα όλα, χαρακτηριστικά των δεδομένων, με γνώμονα το ερευνητικό ερώτημα (Braun & Clarke, 2017). Σύμφωνα, τέλος, με τον Boyatzis (1998), η θεματική ανάλυση είναι μια προσεκτική και εκτεταμένη διαδικασία, και η επιτυχία της εξαρτάται από την ευελιξία και τη διαρκή αλληλεπίδραση με τα δεδομένα. Επομένως, κατά τη διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τα παραπάνω μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων, σε συνδυασμό και με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Αναφορικά με τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, οι μαθητές/-τριες παρατήρησαν τους χαρακτήρες των ηρώων/-ίδων των ιστοριών που άκουσαν. Μαζί με την ερευνήτρια συχνά γινόταν κατανομή των ρόλων στους/στις μαθητές/-τριες και αρκετές φορές ζητήθηκε από τον/την καθένα/καθεμιά να παρατηρήσει τον χαρακτήρα του/της ήρωα/-ίδα της ιστορίας και το περιβάλλον, όπου αυτός/-ή κινείται. Εστίασαμε στην εξερεύνηση των συναισθημάτων, δημιουργήσαμε δραματικά πλαίσια με έντονα συναισθηματικά στοιχεία και ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Ακούσαμε και αναπαραστήσαμε μια εικόνα ή μια κατάσταση της ιστορίας, που απαιτούσε προσεκτική παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες αναβίωσαν ρόλους και παρατήρησαν προσεκτικά τα γεγονότα για να εντοπίσουν διάφορα στοιχεία. Επιπλέον, ανακατασκεύασαν ιστορίες παρουσιάζοντάς τες με δυναμικές εικόνες ή παγωμένες εικόνες ή μέσω γλυπτών. Επίσης, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να ανακατασκευάσουν το τέλος μιας ιστορία με βάση τις παρατηρήσεις τους, να συγκεντρώσουν υλικό και πληροφορίες από ένα προσομοιωμένο δραματικό περιβάλλον. Το διαδικαστικό δράμα παρείχε το συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου αναδύθηκε η ενεργή συμμετοχή και η ανάπτυξη των παρατηρητικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές/-τριες διαδραμάτιζαν και αντιδρούσαν σε καταστάσεις, παρατηρούσαν τον κόσμο γύρω τους και αντιλαμβάνονταν τις

λεπτομέρειες. Επιπλέον, τέθηκαν ερωτήσεις στους/στις μαθητές/-τριες που προσπάθησαν να αναδείξουν τη σταδιακή εξέλιξη της ικανότητά τους να παρατηρούν τις λεπτομέρειες. Ζητήθηκε, επίσης, από τους/τις μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν προφορικές ή γραπτές αναφορές για τις εμπειρίες τους, όπου περιέγραφαν τις παρατηρήσεις τους και με βάση αυτές δημιουργούσαν ιστορίες. Η δυνατότητα να ενσωματώνουν σταδιακά λεπτομέρειες στις αφηγήσεις τους ήταν ένας καλός δείκτης αξιολόγησης της ενίσχυσης της δεξιότητας της παρατηρητικότητας.

Λεπτομερέστερα, βάσει των παρεχόμενων πληροφοριών, που αποκόμισε η ερευνήτρια από τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, αναλύθηκε η διαδικασία ενίσχυσης της δεξιότητας της παρατηρητικότητας στην πειραματική ομάδα λαμβάνοντας υπόψη τα βήματα της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, κατά την κωδικοποίηση των μοτίβων και κατηγοριοποίηση αυτών σε θεματικές, οι μαθητές/-τριες αφού κλήθηκαν να εστιάσουν στις αφηγήσεις ιστοριών ανέπτυξαν σταδιακά τη δεξιότητα να απομονώνουν συγκεκριμένα περιστατικά των ιστοριών, δυσκολία εμφάνιζαν, συνήθως, οι μαθητές/-τριες των Γ' τάξεων. Παρατηρήθηκε, αρχικά, το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες πρόσεχαν όλο και περισσότερο κατά τη διαδικασία της αφήγησης και σταδιακά, σχεδόν όλοι/-ες άρχισαν να εντοπίζουν όλους τους χαρακτήρες που εμπλέκονταν στις ιστορίες, τις εικόνες που περιείχαν οι ιστορίες, εντόπιζαν και ανέλυαν την προβληματική, έτσι ώστε να μπορούν στη συνέχεια να οδηγηθούν στη λύση της πλοκής. Συχνά, ακούγονταν οι φράσεις «αυτός/-ή είναι ο/η καλός/-ή ήρωας/-ίδα ή αυτός/-ή θέλει να κάνει κακό» ή «τον/την κορόιδεψαν τον/την ήρωα/-ίδα», «στον/στην ήρωα/-ίδα συμβαίνει...». Οι κωδικοί, που δημιουργήθηκαν πήγαζαν από τα στοιχεία των δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές/-τριες, όπως παγωμένες εικόνες, παιχνίδια με ρόλους και δραστηριότητες εντοπισμού λέξεων-κλειδιών της ιστορίας, αλλά κυρίως μέσα από τα λεγόμενά τους. Επιπρόσθετα, κατά την πορεία των εργαστηρίων οι μαθητές/-τριες εστίαζαν περισσότερο στις λεπτομέρειες της ιστορίας και αυτό τους/τις έδινε τη δυνατότητα να διακρίνουν ευκολότερα τους/τις ήρωες/-ίδες και τι θα συμβεί στην εξέλιξη. Οι λεπτομέρειες τους/τις βοηθούσαν να εντοπίσουν ιδιότητες στον χαρακτήρα του/της ήρωα/-ίδα και στον τρόπο που λειτουργούσε και σαφώς οι λεπτομέρειες στις οποίες εστίαζαν τους/τις οδηγούσαν πιο γρήγορα στη λύση της προβληματικής που υπήρχε. Άρα, στον εντοπισμό των μοτίβων και στη δημιουργία, μετέπειτα, των θεμάτων, από τα λεγόμενα κυρίως των μαθητών/-τριών απομονώθηκαν οι λέξεις/φράσεις που αφορούσαν την εξωτερική εμφάνιση του/της ήρωα/-ίδας, «φοράει λεπτά ρούχα», «πρέπει να ήταν κοντός αυτός», λέξεις/φράσεις που αφορούσαν τον

συναισθηματικό κόσμο του/της ήρωα/-ίδας, όπως «είναι καλός», «είναι ζηλιάρης», «φοβάται», «νιώθει θυμό», «είναι ευτυχισμένος», λέξεις/φράσεις που καταδείκνυαν την προβληματική που εμφανιζόταν και την εντόπιζαν οι μαθητές/-τριες από τις πληροφορίες που άκουγαν, όπως «τον κορόιδεψε, δεν πρέπει να του δώσει άλλη ευκαιρία», «τώρα που έφυγε από το σπίτι, τι θα κάνει;» και λέξεις /φράσεις που οδηγούσαν στη λύση της πλοκής, όπως «επιτέλους επέστρεψε στον πατέρα της», «τη ζημιά στην αυλή του σχολείου την έκανε τελικά...». Μετά την κατηγοριοποίηση στις παραπάνω θεματικές, ακολούθησε και η ερμηνεία αυτών με αντικειμενικότητα από μεριάς ερευνήτριας, ώστε να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξη της δεξιότητας που εξετάζεται. Σαν σημαντική παρατήρηση, μια λέξη που ειπώθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες και καταγράφηκε αρκετές φορές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας ήταν η λέξη «ανακάλυψα!». Όταν ένας/μία μαθητής/-τρια είναι παρατηρητικός/-ή ή εξελίσσεται στο να γίνει, τότε επισημαίνει πράγματα και γεγονότα της ιστορίας που άλλοι/-ες ενδέχεται να μην προσέξουν, μπορεί να υποδείξει νέες πληροφορίες, σχέσεις ή προτεραιότητες σε μια κατάσταση ή σε ένα περιβάλλον. Έτσι, η χρήση της λέξης «ανακάλυψη ή ανακάλυψα» μπορεί να υποδείξει ότι ο/η μαθητής/-τρια έχει αναπτύξει τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας. Επομένως, από τα ερευνητικά μέσα συλλογής που χρησιμοποιήθηκαν παρατηρήθηκε ότι όσο εξελίσσονταν τα παρεμβατικά εργαστήρια όλο και περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες εμφανίζονταν να εντοπίζουν τις λεπτομέρειες που θα τους βοηθούσαν μετέπειτα στη λύση. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στο να εντοπίζουν τα εξωτερικά ή τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του/της ήρωα/-ίδας της ιστορίας. Όλο και περισσότεροι μαθητές/-τριες άρχισαν να δίνουν έμφαση στην αφήγηση και να εντοπίζουν, βαθμιαία, πιο εύκολα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τα συναισθήματα του/της κάθε/καθεμιάς ήρωα/-ίδας της ιστορίας, αντίθετα παρατηρήθηκε ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες να δυσκολεύονται στο να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες ώστε να εντοπίσουν την προβληματική και να εξάγουν συμπεράσματα για τη λύση αυτής. Για τον λόγο αυτόν, αρκετές φορές ο εντοπισμός της προβληματικής και η λύση της εξάγονταν σαν προϊόντα συνεργασίας των μαθητών/-τριών σε ομάδες. Συνεπώς, σύμφωνα και με τα παραπάνω, οι μαθητές/-τριες εμφάνιζαν να έχουν αποκομίσει μια ευκολία στην ανάλυση και τον εντοπισμό των πληροφοριών επικεντρώνοντας πάντα την προσοχή τους σε συγκεκριμένα στοιχεία και συμπεριφορές κατά τις δραστηριότητες και έτσι να αναπτύσσουν σταδιακά τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας.

Το διαδικαστικό δράμα, επίσης, μπορεί να είναι μια δημιουργική και διασκεδαστική προσέγγιση στην ενίσχυση του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών πληροφορίας στους/στις μαθητές/-τριες του δημοτικού. Κατά το διάστημα των παρεμβατικών εργαστηρίων δημιουργήθηκαν επί χάρτου σενάρια, όπου οι μαθητές/-τριες υποδύθηκαν διάφορους ρόλους, όπως ο ρόλος ενός ερευνητή, ο ρόλος ενός εμπειρογνώμονα, καθώς έπρεπε να διαχειριστούν διάφορες πηγές πληροφορίας με αμφίβολη αξιοπιστία, ώστε να ανακαλύψουν τα κρυμμένα στοιχεία που θα τους βοηθούσαν μετέπειτα στη λύση της πλοκής. Κατά την αφήγηση συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν σενάρια και ιστορίες που διαπραγματεύονταν επίκαιρα θέματα ή ειδήσεις κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν σε δραστηριότητες όπου έπρεπε σε συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους να αξιολογήσουν διάφορες πηγές και να εξάγουν συμπεράσματα. Ζητήθηκε, επίσης, από τους/τις μαθητές/-τριες να συγκρίνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές και να αναζητήσουν κοινά σημεία και αντιφάσεις. Ο τρόπος αυτός ενίσχυε την ικανότητά τους να αξιολογούν τη συνοχή των πληροφοριών. Επιπλέον, σε ορισμένα εργαστήρια καθορίζονταν τα ερευνητικά ζητήματα και οι μαθητές/-τριες καλούνταν μέσα από ρόλους, όπως αναφέρθηκε, να λύσουν το πρόβλημα που είχε προκύψει. Οι μαθητές/-τριες έπρεπε, να αξιολογούν συνεχώς την αξιοπιστία των πηγών τους, να συγκρίνουν διάφορες πληροφορίες και να παρουσιάζουν, μετέπειτα, τα ευρήματά τους με βάση αξιόπιστα δεδομένα. Υλοποιήθηκαν, επιπλέον, δραστηριότητες που ενθάρρυναν τους/τις μαθητές/-τριες να αξιολογούν κριτικά τις πηγές τους, χρησιμοποιήθηκαν ιστορίες που αναδείκνυαν πιθανά προβλήματα αξιοπιστίας και αρκετές φορές ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες να τα διαχειριστούν μέσα από αυτοσχέδιους διαλόγους και παγωμένες εικόνες. Οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνθηκαν, επίσης, να συμμετέχουν σε συζητήσεις για ηθικά διλήμματα που αφορούσαν την αξιοπιστία των πληροφοριών. Αυτό ενίσχυσε την ικανότητά τους να κρίνουν ποιες πηγές είναι αξιόπιστες και τα κίνητρα αυτών που διέδιδαν την πληροφορία, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων υπήρξε ανάδραση και διευκολύνθηκαν οι συζητήσεις μεταξύ τους για την αξιολόγηση του ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών που χρησιμοποίησαν.

Όπως και στην προηγούμενη δεξιότητα, έτσι κι εδώ ακολουθήθηκε η ίδια μέθοδος ανάλυσης, δηλαδή, εντοπίστηκαν τα μοτίβα κατά την αποδελτίωση των ποιοτικών δεδομένων, κωδικοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές και τέλος έγινε προσπάθεια να ερμηνευτούν από την ερευνήτρια, ώστε να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Εντοπίστηκε ότι οι μαθητές/-τριες στις ομάδες που συμμετείχαν

σταδιακά και βαθμιαία, κατά την εξέλιξη των παρεμβάσεων άρχισαν να χρησιμοποιούν φράσεις όπως «να το ψάξουμε», «αν δεν λέει την αλήθεια;», «σκεφτήκαμε να βρούμε μόνοι μας κι άλλες πληροφορίες». Οι μαθητές/-τριες βιώνοντας καταστάσεις σε πλαίσια παραπλάνησης, μιας και οι πηγές της πληροφορίας ήταν αμφίσημες, μέσω των θεατρικών τεχνικών του διαδικαστικού δράματος που χρησιμοποιήθηκαν με στόχο την κατανόηση της σημασίας του ελέγχου της αξιοπιστίας και την ανάγκη διαχωρισμού της αλήθειας από το ψέμα, κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αξιοπιστία αυτών των πηγών. Κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στις δραστηριότητες και στην εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά την αξιολόγηση των πηγών ειπώθηκαν οι λέξεις/φράσεις «είναι ψέματα», «προσπαθεί να τον κοροϊδέψει», «ναι, αυτό συμβαίνει, λέει την αλήθεια», «να μην τον ακούσει, θέλει το κακό του». Άρα, δημιουργήθηκε μια θεματική που αφορούσε την αναζήτηση της αλήθειας, την οποία μάθαιναν να τη διακρίνουν και παράλληλα να την εκτιμούν. Έπειτα παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια, ότι οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούσαν λέξεις και φράσεις που εστίαζαν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων/-ίδων της κάθε ιστορίας κι αυτό έδειχνε να τους/τις βοηθά στον έλεγχο της αξιοπιστίας. Με την αναγνώριση των συναισθημάτων των χαρακτήρων της ιστορίας σε συνδυασμό με τη συνδρομή των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος, ανέπτυσαν την ικανότητα να ελέγχουν την αξιοπιστία της πληροφορίας, αντιπαραβάλλοντάς τη και με δικά τους βιώματα και αυτό ήταν εμφανές όταν έλεγαν «έτσι ακριβώς με είχε κοροϊδέσει η κολλητή μου και τσακωθήκαμε», «όταν οι φίλοι μου λένε τιμές για κάτι που θέλω να αγοράσω, προτιμώ να το ψάξω μετά στο google». Στην ουσία μάθαιναν να διακρίνουν την αλήθεια και να την εκτιμούν. Μια τρίτη κατηγοριοποίηση με βάση τα λεγόμενα των μαθητών/-τριών είναι ο εντοπισμός και η αποκάλυψη των κινήτρων των ηρώων/-ίδων. Οι θεατρικές τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν, έδειχναν να ενισχύουν αυτή τη δεξιότητα, «εγώ πιστεύω ένωσε προδομένη, γι' αυτό είπε αυτά τα λόγια» ή ακόμα «εξαρχής δεν τον συμπαθούσε, γι' αυτό τα έλεγε αυτά». Συνεπώς, η αξιολόγηση των πηγών σε συνδυασμό με τις συζητήσεις που ακολουθούσαν, κατά το στάδιο του αναστοχασμού, ενίσχυαν την κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών. Στο στάδιο του αναστοχασμού, επίσης, ακούστηκε από μια μαθήτρια το εξής: «εμένα μου άρεσε το σημερινό εργαστήρι, γιατί έμαθα ότι δεν πρέπει να εμπιστεύομαι τους άλλους τόσο εύκολα. Αν δεν τους γνωρίζω καλά, μπορεί και να μου λένε ψέματα». Το γεγονός ότι κατάφερναν να ελέγχουν ενεργά την αξιοπιστία των πληροφοριών αποτέλεσε για την ερευνήτρια μια σημαντική εξέλιξη. Η αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών από το αρχικό αναφορικό «αυτό το άκουσα στην τηλεόραση» ή «το είπε η κυρία» στην αναζήτηση της επιβεβαίωσης και της

αξιοπιστίας αντικατοπτρίζει την εξέλιξη και ενίσχυση της δεξιότητας. Όσο εξελισσόταν η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα ακούγονταν από τους μαθητές/-τριες οι φράσεις «αυτός θέλει το κακό του, γιατί να λέει αλήθεια;», «αυτά που λέει, δεν γίνεται να συμβούν», «να το ψάξουμε λίγο καλύτερα;». Γενικότερα, η ερευνήτρια κατέγραψε συχνά τη λέξη «εμπιστοσύνη», η οποία ειπώθηκε αρκετές φορές από τους/τις μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που αφορούσαν τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών και μέσω αυτής της λέξης ή φράσεις που εννοούσαν το ίδιο, κατά την ερμηνεία της ερευνήτριας, υποδεικνύεται ότι οι μαθητές/-τριες άρχιζαν να νιώθουν πιο βέβαιοι και σίγουροι κατά την αξιολόγηση της πληροφορίας που άκουγαν. Συνεπώς, αυτό που συμπεραίνουμε από την ερμηνεία των δεδομένων είναι ότι η συνδυαστική χρήση των δραστηριοτήτων του διαδικαστικού δράματος, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι δυναμικές εικόνες, ο μανδύας του ειδικού, οι δραστηριότητες με την αναγνώριση των συναισθημάτων και την αποκάλυψη των κινήτρων των ηρώων/-ίδων, οι διάλογοι, η συνεργασία και παράλληλα ο προβληματισμός γύρω από τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών, συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αξιοπιστίας και ταυτόχρονα της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

Αναφορικά με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που αφορούσαν τη δεξιότητα της επαγωγής, η ερευνήτρια λειτούργησε με τον ίδιο τρόπο, όπως και στις προηγούμενες δεξιότητες, επεξεργασία δηλαδή μέσω της μεθοδολογίας της θεματικής ανάλυσης. Η επαγωγική δεξιότητα, όπως έχει αναφερθεί, περικλείει την ικανότητα των μαθητών/-τριών να συναγάγουν συμπεράσματα από συγκεκριμένες πληροφορίες ή καταστάσεις που έχουν ακούσει ή έχουν βιώσει. Μέσα από τις παρεμβάσεις που ήταν βασισμένες στο διαδικαστικό δράμα, οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν ιστορίες, όπου μέσα από αυτές τους δινόταν η ευκαιρία να αποφασίζουν οι ίδιοι/-ες σχετικά με την εξέλιξη των ιστοριών που άκουσαν, τα χαρακτηριστικά των χαρακτήρων των ηρώων/-ίδων και το πώς αυτοί/-ές, οι ήρωες/-ίδες αντιδρούσαν στις διάφορες καταστάσεις. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/-τριες χρειάστηκε να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξη της πλοκής και τις συνέπειες των επιλογών τους. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος οι μαθητές/-τριες υποδύθηκαν ρόλους και μέσα από το βίωμα προσπάθησαν να αναλύσουν και να σκεφτούν τα κίνητρα και τις σκέψεις των χαρακτήρων. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν και να εκφράσουν συναισθήματα μέσω των ρόλων που υποδύονταν κάθε φορά και παράλληλα να ενδυναμώνουν την ικανότητά τους να συνδέουν αυτά τα συναισθήματα με συγκεκριμένες καταστάσεις. Κατ' επέκταση

διευκολύνονταν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων κατά την επίδραση των συναισθημάτων στη συμπεριφορά των ηρώων/-ίδων. Μέσα από τους αυτοσχέδιους διαλόγους και άλλων τεχνικών του διαδικαστικού δράματος δημιουργήθηκαν μικρές σκηνές με σαφείς πληροφορίες, όπου μετέπειτα ακολουθούσαν συζητήσεις και συνεργασίες μεταξύ τους. Έτσι, οι μαθητές/-τριες σχημάτιζαν από κοινού συμπεράσματα βελτιώνοντας την ικανότητά τους να εξάγουν συμπεράσματα από ασαφείς πληροφορίες και την ικανότητα να μεταφέρουν τη νέα γνώση από το βίωμα στην καθημερινότητά τους. Με τους παραπάνω τρόπους, οι δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος ενίσχυσαν την επαγωγική δεξιότητα των μαθητών/-τριών ενισχύοντας την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται, να αναλύουν και να συνάγουν συμπεράσματα από πολύπλοκες καταστάσεις με τρόπο διασκεδαστικό.

Λεπτομερέστερα, όσον αφορά τη διάδραση μεταξύ τους και τη συνεργασία, ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες έδειξαν να εμπνέονται από τους/τις ήρωες/-ίδες και αναλάμβαναν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη και στη δημιουργία ενός νέου σεναρίου. Οι ομάδες συνεργασίας (focus group) που κάθε φορά δημιουργούνταν ανέπτυξαν τη διάδραση προς την κατεύθυνση της εξέλιξης της ιστορίας που είχαν ακούσει. Επίσης, οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο αυτό αντάλασσαν ιδέες και συνεργάζονταν στη δημιουργία και ανάπτυξη των χαρακτήρων και των γεγονότων. Συνεπώς, ακούστηκαν τα λόγια «μπορούμε να βάλουμε άλλο τέλος στην ιστορία;», «μπορούμε να τη συνεχίσουμε την ιστορία με τη φαντασία μας;» ή ακόμα «τι λέτε να κάνει μετά ο ήρωας;», «μπορούμε να σκεφτούμε και κάτι άλλο για να την προχωρήσουμε λίγο ακόμα;». Επιπλέον, ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες εξελικτικά, κατά το διάστημα των παρεμβάσεων, έδειχναν να εστιάζουν σε μοτίβα συμπεριφοράς, όπως και στις αντιδράσεις των ηρώων/-ίδων. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια παρατήρησε το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες βαθμιαία αντιλαμβάνονταν τα κίνητρα και τις επιδράσεις των ηρώων/-ίδων στην εξέλιξη της ιστορίας. Συνεπώς, με βάση αυτά οι μαθητές/-τριες ήρθαν σε επαφή με νέα πρότυπα συμπεριφοράς και να σχημάτιζαν με αυτόν τον τρόπο γενικές γνώσεις που θα μπορούσαν να τις εφαρμόσουν, όπως είπαμε, στην καθημερινότητά τους. Ακούστηκαν, επομένως, τα εξής: «κατάλαβα ότι οι ήρωες που έζησαν τα ίδια πράγματα αντέδρασαν διαφορετικά, γιατί άραγε;» ή «φαίνεται ότι αυτά που έκανε ο ήρωας αλλάζουν την ιστορία». Πολλές φορές οι μαθητές/-τριες έδειχναν να κατανοούν τις επιλογές των χαρακτήρων της ιστορίας και να προβλέπουν τις συνέπειες των ενεργειών τους κι έτσι, κατά τη διάρκεια των βιοματικών εργαστηρίων, να ενισχύουν την κριτική τους ικανότητα. Αυτό προέκυπε κατά τη διάρκεια συζητήσεων σχετικά με ηθικά διλήμματα που αντιμετώπιζαν

οι ήρωες/-ίδες και τις αξίες που προβάλλονταν στην ιστορία, όπως, επίσης, και το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες πολλές φορές ερευνούσαν τις διαφορετικές προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων κατά την εξέλιξη της ιστορίας. Ορισμένα λόγια των μαθητών/-τριών ήταν «αυτός που είναι καλός αντέδρασε διαφορετικά από τον άλλον που τον ενοχλούσε και ήταν λίγο κακός», «εγώ πάντως θα έκανα κάτι άλλο στη θέση τους», «τώρα είναι σωστό αυτό που έκανε ο ήρωας;» ή «τι θα συμβεί τώρα;». Εν συνεχεία, οι μαθητές/-τριες έδειχναν να ενισχύουν εξελικτικά την αυτοσυνειδητοποίησή τους. Ανακάλυπταν, δηλαδή, νέες πτυχές του εαυτού τους μέσα από τους ρόλους που υιοθετούσαν και τις ενέργειες που πραγματοποιούσαν. Επιπρόσθετα, αντιλαμβάνονταν, όσο περνούσε ο καιρός, τις αντιδράσεις τους, το πώς λειτουργούσαν στις διάφορες καταστάσεις και τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπιζαν τις προκλήσεις που εμφανίζονταν. Έπειτα από τις διάφορες θεατρικές τεχνικές του διαδικαστικού δράματος, που υλοποιούσαν οι μαθητές/-τριες, ακούστηκαν λόγια όπως, «δεν περίμενα ότι θα αντιδρούσα έτσι σε αυτήν την κατάσταση. Απίστευτο!» ή «αυτός ο ρόλος με έκανε να σκεφτώ, πραγματικά». Στην αρχή της παρέμβασης αντιμετώπιζαν δυσκολίες ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες, οι οποίοι ήταν πιο συνεσταλμένοι/-ες, στην πορεία όμως έδειχναν να το διασκεδάζουν και να είναι χαμογελαστοί/-ες. Η ερευνήτρια προσπάθησε όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες να εκφράζουν τις απόψεις τους, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να ήταν διαφορετικές σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας ή τις ενέργειες των χαρακτήρων. Ορισμένα λόγια που ακούστηκαν ήταν: «δυσκολεύομαι να μπω στη θέση του ήρωα, να αλλάξουμε λίγο τον ρόλο;», «μπορούμε να αλλάξουμε και την ιστορία που μας διάβασε η κυρία; τι λέτε;» ή «αυτό που έκανε ο ήρωας, εγώ δεν θα το έκανα ποτέ», «η Αστραδενή θα πρέπει να τιμωρηθεί που τσακώθηκε με τις συμμαθήτριάς της, δεν χτυπάμε ποτέ, όσο κι αν έχουμε θυμώσει». Συνοπτικά, αυτές οι αντιδράσεις παρείχαν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/-τριες για ενίσχυση της επαγωγικής δεξιότητας, καθώς οι μαθητές/-τριες ανακάλυπταν, ανέλυναν και ερμήνευαν πρότυπα και συνδέσεις στο πλαίσιο μιας φανταστικής και δομημένης εμπειρίας.

Με βάση τα παραπάνω, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε διάφορες δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος για να καλλιεργήσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα στους/στις μαθητές/-τριες και να εξάγει τα δικά της συμπεράσματα. Οι θεματικές που δημιουργήθηκαν από τον εντοπισμό των μοτίβων ήταν, αρχικά, ότι είχε να κάνει με την ανάκληση της μνήμης. Οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να ανακαλέσουν περιστατικά από την πραγματική τους ζωή που σχετίζονταν με τις εμπειρίες των ηρώων των ιστοριών. Με

αυτόν τον τρόπο, μέσω της γενίκευσης, ενεργοποιούνταν η επαγωγική δεξιότητα. Έπειτα, ακολούθησε η επόμενη θεματική που προσδιορίστηκε στην αναγνώριση συναισθημάτων και κινήτρων των χαρακτήρων των ιστοριών. Μέσα από τις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να εξερευνήσουν τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων που αναπαριστώνται στις ιστορίες και μέσω αυτών να κατανοήσουν πώς αυτά επηρεάζουν τις ενέργειες και τις αντιδράσεις τους. Ακολούθως δημιουργήθηκε μια θεματική που κάλυπτε την ανάλυση της πλοκής και των σχέσεων των ηρώων/-ίδων. Οι μαθητές εξέταζαν την εξέλιξη της πλοκής και τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων, με απώτερο σκοπό τη διατύπωση παρατηρήσεων και συμπερασμάτων σχετικά με το πώς αυτές οι σχέσεις δύναται να επηρεάσουν την ανάπτυξη της ιστορίας. Μια άλλη θεματική που δημιουργήθηκε αφορούσε την κατανόηση και ανάλυση συμβόλων και μεταφορών. Οι μαθητές/-τριες βαθμιαία αναγνώριζαν συμβολισμούς και μεταφορές που είτε υπήρχαν στην εξέλιξη των ιστοριών είτε χρησιμοποιούνταν στις δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος, όπως και να κατανοούν τη σημασία τους. Μια τελευταία θεματική που δημιουργήθηκε αφορούσε την ανάλυση των προκλήσεων και των αντιδράσεων των ηρώων/-ίδων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες κατάφεραν εξελικτικά να εξετάζουν τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν οι χαρακτήρες και τις αντιδράσεις τους απέναντι σε αυτές, καθώς και τις επιπτώσεις αυτών των αντιδράσεων στην ανάπτυξη της πλοκής. Κατά την ερμηνεία των θεματικών που δημιουργήθηκαν, η ερευνήτρια κατέληξε στο γεγονός πώς η ενίσχυση της επαγωγικής δεξιότητας των μαθητών/-τριών του δημοτικού, που προϋποθέτει την ικανότητα να κατανοούν και να αναλύουν πληροφορίες, να προβαίνουν σε συμπεράσματα και γενικεύσεις μέσω της παρατήρησης, της εξέτασης και του συλλογισμού, οι δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος που χρησιμοποιήθηκαν και η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτές, όπως καταγράφηκε μέσα από τις θεματικές που διατυπώθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν να κατευθύνουν την ερευνήτρια στο ασφαλές συμπέρασμα ότι οι μαθητές/-τριες βαθμιαία ανταποκρίθηκαν θετικά στον στόχο, που είχε τεθεί εξαρχής, στην ενίσχυση της επαγωγικής δεξιότητας.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της αφαίρεσης, για τους/τις μαθητές/-τριες του δημοτικού, η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι σε εξέλιξη, καθώς βρίσκονται σε ένα στάδιο της εκπαίδευσής τους, όπου αρχίζουν να αναπτύσσουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορους τομείς. Η αφαιρετική δεξιότητα επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες, τους λογικούς συλλογισμούς, τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων και τους/τις βοηθά εν γένει στην ανάπτυξη της κριτικής

ικανότητας. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας λοιπόν, η αφαιρετική δεξιότητα δύναται να ενισχυθεί μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάλυση, τη συλλογιστική, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων μέσω των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος. Συνεπώς, η ενίσχυση της αφαιρετικής δεξιότητας στους/στις μαθητές/-τριες θεωρείται σημαντική, καθώς τους βοηθά, επίσης, να αναπτύξουν την ικανότητα να αναλύουν τα προβλήματα, να συνδυάζουν πληροφορίες και να κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών εννοιών. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/-τριες βοηθούνται στο να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, να αποφασίζουν ορθά και να αξιολογούν την πληροφορία με κριτική ικανότητα. Τέλος, ενισχύοντας αυτήν τη δεξιότητα στους/στις μαθητές/-τριες τους/τις προετοιμάζουμε για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους και τους εξοπλίζουμε με τις δεξιότητες που χρειάζονται για την επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής τους.

Επομένως, οι δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος που επιλέχθηκαν στα παρεμβατικά εργαστήρια εστίαζαν στη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου, όπου οι μαθητές/-τριες αναλάμβαναν ρόλους μέσα από τους αυτοσχέδιους διαλόγους, τις δυναμικές εικόνες, την τεχνική του μανδύα του ειδικού, τον διάδρομο συνείδησης και αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους, προκειμένου να λύσουν και να εξερευνήσουν τα προβλήματα που προέκυπταν στις ιστορίες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητα να ενεργούν με βάση τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τους στόχους του χαρακτήρα που αυτοί/-ές υποδύονταν. Παράλληλα, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ενισχύονταν στους/στις μαθητές/-τριες η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των διαφορετικών προσεγγίσεων σε μια κατάσταση. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του διαδικαστικού δράματος, οι μαθητές/-τριες συνεργάζονταν μεταξύ τους κι έτσι κατάφερναν να επιλύουν προβλήματα ή να αναπτύσσουν περαιτέρω την πλοκή της ιστορίας. Αυτή η διάδραση μεταξύ των μαθητών/-τριών και μεταξύ των φανταστικών ρόλων που υποδύονταν ενίσχυε τις δεξιότητες της συνεργασίας και την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Οι μαθητές/-τριες μέσα από τα βιωματικά εργαστήρια δημιουργούσαν τον κόσμο του χαρακτήρα που υποδύονταν, τις καταστάσεις και τις ενέργειές του. Αυτή η διαδικασία ενθάρρυνε, επίσης, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, καθώς οι μαθητές/-τριες έπρεπε να σκεφτούν νέες ιδέες και λύσεις, που θα έφερναν αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, η διαδραστική φύση του διαδικαστικού δράματος ενθάρρυνε την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας, καθώς οι μαθητές/-τριες εξερευνούσαν τις σχέσεις και τις αντιδράσεις μεταξύ των χαρακτήρων και των καταστάσεων. Στο σύνολο, μέσα από τις δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος,

οι μαθητές/-τριες σταδιακά ανέπτυσαν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ήταν ουσιώδες για την ανάπτυξη της αφαιρετικής δεξιότητας και κατ' επέκταση της κριτικής ικανότητας.

Κατά την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, από τα μέσα συλλογής που χρησιμοποιήθηκαν, μέσω της μεθοδολογίας της θεματικής ανάλυσης, εντοπίστηκαν, αρχικά, ορισμένα μοτίβα λέξεων, τις οποίες χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/-τριες, όπως οι λέξεις «σκέφτομαι, πιστεύω, αναλύω, συγκρίνω, χωρίζω, συνεργάζομαι». Έπειτα, δημιουργήθηκαν οι θεματικές ενότητες που αφορούσαν, αρχικά, την ανάπτυξη ικανοτήτων στο να αναλύουν, να διαχωρίζουν, δηλαδή, ένα πρόβλημα σε μικρότερα μέρη, να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ αυτών των μερών και να κατανοούν τα διαφορετικά στοιχεία του προβλήματος. Την ανάπτυξη ικανοτήτων στο να εφαρμόζουν λογικούς συλλογισμούς, για να μπορούν να εξετάζουν και να αξιολογούν πληροφορίες, ώστε να εξάγουν συμπεράσματα και να καταλήγουν σε συνειδητές αποφάσεις. Την ικανότητα να προτείνουν νέες ιδέες, λύσεις ή προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή την επίλυση δυσκολιών. Την ικανότητα να εκτιμούν και να συγκρίνουν τις διαφορετικές επιλογές ή λύσεις και να επιλέγουν αυτή που είναι πιο κατάλληλη ή αποτελεσματική. Τέλος, την ικανότητα να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, να αντιμετωπίζουν εμπόδια και να επιτυγχάνουν τους επιθυμητούς στόχους. Μια σημαντική παρατήρηση ήταν ότι λόγω της ηλικίας του δείγματος της έρευνας, ειδικά οι μαθητές/-τριες της Γ' Τάξης, παρουσίαζαν δυσκολία στο να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και γενικά να πραγματοποιήσουν την αλληλουχία του λογικού συλλογισμού. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες στην αρχή των εργαστηρίων ένιωθαν αμήχανα ή έδειχναν να δυσκολεύονται μπροστά σε ένα πρόβλημα που φαινόταν πολύπλοκο. Άλλοι/-ες μαθητές/-τριες προβληματίζονταν στο πώς να ξεκινήσουν την ανάλυση ενός προβλήματος ή πώς να το διακρίνουν σε μικρότερα μέρη. Ειπώθηκαν τα λόγια «μα, το πρόβλημα φαίνεται πολύ δύσκολο. Πώς θα το χωρίσουμε σε μικρότερα κομμάτια;», «εγώ δεν ξέρω από πού να ξεκινήσω. Μπορεί κάποιος να με βοηθήσει;». Η ερευνήτρια προσπάθησε να τους καθοδηγήσει, ώστε να νιώσουν αυτοπεποίθηση κατά τη διαδικασία της ανάλυσης. Ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες αντιμετώπιζαν δυσκολία στην ανάπτυξη λογικών συλλογισμών ή στην εξαγωγή συμπερασμάτων από τις πληροφορίες που συνέλεξαν κατά την αφήγηση. Τα λόγια των μαθητών/-τριών, που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια ήταν «δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να καταλήξουμε σε αυτό. Μήπως υπάρχει και μια άλλη εξήγηση;», «κυρία τα αποτελέσματά μου είναι σωστά; Μπορείτε να τα δείτε;», «νομίζω ότι αυτό που άκουσα στην ιστορία μπορεί να σημαίνει και κάτι άλλο. Σωστά;».

Πολλές φορές οι μαθητές/-τριες αμφισβητούσαν την ορθότητα των συμπερασμάτων τους ή να αναρωτιούνταν αν υπήρχαν κι άλλες πιθανές ερμηνείες. Αντιδρούσαν αρνητικά στην κριτική, ειδικά αν αφορούσε κάτι που είχαν δημιουργήσει ή πίστευαν. Τα λόγια που κατέγραψε η ερευνήτρια ήταν «πώς μπορώ να είμαι σίγουρη ότι αυτά που λέω μπορεί να πραγματοποιηθούν άραγε;» ή «ενδιαφέρον, δεν το είχα σκεφτεί έτσι», «μπορείτε να μου το εξηγήσετε περισσότερο;». Η ερευνήτρια, μέσα από τις δυναμικές εικόνες και τους αυτοσχέδιους διαλόγους και γενικά το βίωμα που προσφέρει το διαδικαστικό δράμα, έδωσε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να εκτεθούν ώστε να καταφέρουν να αναπτύξουν την ικανότητα να συλλογίζονται ορθά και να καταλήγουν σε συνειδητές αποφάσεις. Τέλος, ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες ένιωθαν άβολα με την αναζήτηση νέων ιδεών ή λύσεων. Άλλοι/-ες αισθάνονταν ενθουσιασμένοι/-ες και περήφανοι/-ες για τη δυνατότητα να προτείνουν κάτι καινούριο. Ακούστηκαν τα λόγια «δεν ξέρω αν αυτή η ιδέα είναι καλή. Εσείς τι πιστεύετε;», «θέλω να προτείνω κάτι, αλλά φοβάμαι ότι δεν θα άρσει στους υπόλοιπους και φοβάμαι ότι θα με κοροϊδέψουν» ή «αυτή η ιδέα μου μου άρεσε πολύ! Σε εσάς άρεσε;». Όλες αυτές οι αντιδράσεις των μαθητών/-τριών, που ειπώθηκαν, ήταν φυσιολογικές και ήταν επόμενο να ακουστούν κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Συνάμα, κατά την ανάλυση των δεδομένων αποδελτιώθηκαν και άλλα ερωτήματα και παρατηρήσεις, που ειπώθηκαν από τους/τις μαθητές/-τριες. Κι αυτά τα ερωτήματα και φράσεις αντανάκλουν, επίσης, την εξέλιξη της διαδικασίας της σκέψης, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και των συζητήσεων, που αναπτύσσονταν στην τάξη. Επομένως, καταγράφηκαν από την ερευνήτρια τα εξής: «γιατί πιστεύεις ότι το έκανε αυτό;», «κάτσε να σκεφτώ το γιατί», «κυρία, μπορούμε να αλλάξουμε το τέλος της ιστορίας;», «σκέφτομαι, αν είχε επιλέξει κάτι άλλο, ίσως δεν θα ήταν σε αυτή την κατάσταση», «πώς θα αντιδρούσες αν ήσουν στη θέση αυτού; Εγώ πάντως θα έκανα άλλα πράγματα», «λοιπόν, εγώ σκέφτηκα κάτι διαφορετικό, κυρία να το πω;» «εγώ πάντως μπορώ να καταλάβω γιατί το έκανε αυτό», «μπορούμε να επαναλάβουμε τη σκηνή με διαφορετικό τέλος;». Όλες αυτές οι ερωτήσεις και οι αντιδράσεις έδωσαν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να ενθαρρυνθούν, ώστε να ενισχύσουν την ανάλυση, τον ορθό συλλογισμό, την κριτική οπτική και τη δημιουργικότητα κατά τη διαδικασία του διαδικαστικού δράματος.

Τέλος, όσον αφορά τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, αξιοποιήθηκαν αρκετές δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-τριες βιώνοντας μια φαντασιακή κατάσταση, να

συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση αυτή. Όπως και σε προηγούμενες δεξιότητες, έτσι κι εδώ οι μαθητές/-τριες υποδύθηκαν ρόλους και ενθαρρύνθηκαν στο να δημιουργήσουν τους δικούς τους χαρακτήρες και να φανταστούν τη δικιά τους εξέλιξη της ιστορίας. Οι μαθητές/-τριες εξερεύνησαν νέες προοπτικές, παρουσίασαν διαφορετικές λύσεις κατά την επίλυση ενός προβλήματος και ενθαρρύνθηκαν στο να εξετάσουν τις συνέπειες των επιλογών τους. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες υποδύθηκαν ρόλους που σχετίζονταν με το πρόβλημα και δημιούργησαν διαφορετικά σενάρια που θα μπορούσαν οι ιστορίες να υποστηρίξουν, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των συναισθημάτων και των αναγκών των διαφορετικών χαρακτήρων. Ζητήθηκε, επιπρόσθετα, από τους/τις μαθητές/-τριες να αναδημιουργήσουν την κατάσταση ή το πρόβλημα με διαφορετικό τρόπο ή να δοκιμάσουν διαφορετικές λύσεις μέσα από τη δραματοποίηση σκηνών της εκάστοτε ιστορίας. Μέσα από τη δημιουργία ομάδων, οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν από κοινού για τον εντοπισμό και τη λύση του προβλήματος και μέσα από τις μεταξύ τους συζητήσεις προωθήθηκε η ανταλλαγή ιδεών και η αποτύπωση των συναισθημάτων τους.

Κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης και επεξεργασίας των ποιοτικών δεδομένων δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες θεμάτων με βάση τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Αρχικά, μια πρώτη θεματική που δημιουργήθηκε είχε να κάνει με τον εντοπισμό της προβληματικής της κάθε ιστορίας και να την ανάλυσή της από τους/τις μαθητές/-τριες. Η θεματική αυτή προέκυψε από λόγια των μαθητών/-τριών όπως «δεν καταλαβαίνω πώς να ξεκινήσω» ή «πώς μπορώ να βρω περισσότερες πληροφορίες για να καταλάβω καλύτερα;», «εδώ ποιο είναι το πραγματικό πρόβλημα; Δεν καταλαβαίνω», «κυρία νομίζω ότι πρέπει να δούμε βήμα βήμα τι γίνεται», «θα πρέπει να σκεφτούμε τις λύσεις και τι θα συμβεί πριν αποφασίσουμε τι να κάνουμε. Τι λέτε παιδιά;». Εν συνεχεία, μια δεύτερη θεματική που δημιουργήθηκε είχε να κάνει με τη δημιουργικότητα της σκέψης που εμφάνιζαν οι μαθητές/-τριες στο να λύσουν ένα πρόβλημα. Η ικανότητα, δηλαδή, να σκεφτούν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος και να παράγουν νέες ιδέες. Διατυπώθηκαν τα εξής λόγια από τους/τις μαθητές/-τριες: «κι αν δοκιμάσουμε κάτι άλλο;», «έχω μια ιδέα!» ή «λοιπόν, σκέφτηκα κι αυτό». Στην αρχή των εργαστηρίων επειδή δυσκολεύονταν να λειτουργήσουν σε ομάδες ορισμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν στον εντοπισμό της προβληματικής ή στη λύση της, βαθμιαία όμως όλοι/-ες εξέφραζαν την επιθυμία να πουν τη γνώμη τους ή να σκεφτούν κάποια λύση. Η Τρίτη θεματική που δημιουργήθηκε αφορούσε τη συστηματική προσέγγιση της προβληματικής, δηλαδή, την ικανότητα των μαθητών/-τριών να ακολουθήσουν μια

δομημένη διαδικασία για τον εντοπισμό και λύση ενός προβλήματος. Συγκεκριμένα, στα πρώτα εργαστήρια ακούγονταν τα λόγια «τώρα τι κάνουμε;» ή «εγώ δεν καταλαβαίνω», «δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε στην ομάδα», «πώς να ξεκινήσουμε;». Έπειτα, στα επόμενα εργαστήρια οι ομάδες βρήκαν τα πατήματά τους και ακούγονταν λόγια όπως «ας ακολουθήσουμε αυτά τα βήματα που μάθαμε, για να βρούμε άκρη», «μήπως να τα γράφουμε αυτά για να ξέρουμε πώς να προχωρήσουμε μετά;». Στη συνέχεια, μια επόμενη θεματική που δημιουργήθηκε είχε να κάνει με τη συνεργασία, που αναφέρθηκε και παραπάνω, τη μεταξύ τους επικοινωνία, καθώς και την προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, ώστε να αναπτύσσουν νέες προσεγγίσεις και να οδηγούνται σε λύσεις. Από τους/τις μαθητές/-τριες ακούστηκαν τα λόγια «μήπως να συνεργαστούμε, τι λέτε;» ή «θα ήταν καλή ιδέα να μοιραστούμε τις ιδέες μας», επίσης, «αυτό, κυρία, δεν δούλεψε. Να δοκιμάσουμε κάτι άλλο;».

Συνολικά, επισημάνθηκε η κοινωνική διάσταση μέσω της σημασίας της συνεργασίας και η έκφραση της γνώμης των μαθητών/-τριών, καθώς και ο ρόλος της ομαδικής εργασίας στη διαδικασία ενίσχυσης των υπό μελέτη δεξιοτήτων. Επιπλέον, η προσπάθεια ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/-τριών μέσω ιστοριών και δραστηριοτήτων που στόχευαν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αντίληψης των συναισθημάτων τους, καθώς και τον τρόπο που αυτό συνδέεται με τον εντοπισμό της προβληματικής και η διάθεση να λυθεί από αυτούς/-ές. Τέλος, επισημαίνεται η δυσκολία που αντιμετώπισαν ορισμένοι μαθητές στο να εντοπίσουν την προβληματική σε συγκεκριμένα σημεία, πιθανόν λόγω της ηλικιακής τους ομάδας.

Σε γενικά σχόλια και αντιδράσεις των μαθητών/-τριών παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων να λειτουργούν περισσότερο τα παγιωμένα στερεότυπα στους/στις μαθητές/-τριες και όχι η κριτική τους ικανότητα. Έλεγαν για παράδειγμα, «Όταν κάποιος πιστεύει σε μια άλλη θρησκεία δεν πρέπει να τον δεχόμαστε στην παρέα μας». Υπήρξαν, επίσης, μαθητές που έγραψαν στην καρτέλα τους, κατά τη διάρκεια μια δραστηριότητας «Δεν ξέρω αν πρέπει να μιλώ σε αλλοδαπούς» ή «Το βρίσκω σωστό, να μη μιλάω σε κάποιον από άλλη χώρα». Σε επόμενες παρεμβάσεις και διλήμματα που βρέθηκαν αντιμετώπιζοι/-ες οι μαθητές/-τριες, ειπώθηκαν τα εξής λόγια για τον/την ήρωα/-ίδα, «να φύγει, γιατί δεν περνάει καλά», «αν δεν φύγει μπορεί κάποια στιγμή να τη διώξουν οι άλλοι», «σε άλλα σπίτια θα είσαι καλύτερα», παρόλο που φαινομενικά και σύμφωνα με την ιστορία που μόλις είχαν ακούσει, η ηρωίδα περνούσε καλά και κανένας δεν την ενοχλούσε. Όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις όλο και οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών ήταν πιο ώριμες, με μια πιο κριτική ματιά των

γεγονότων. Μάλιστα, σε μία από τις παρεμβάσεις μας, η ηρωίδα της ιστορίας ενώ ήταν αγαπητή στα παιδιά για την καλοσύνη της, έκανε ένα λάθος, χτύπησε τη συμμαθήτριά της που την κορόιδεψε. Κι ενώ θα περιμέναμε οι μαθητές με τον αυθορμητισμό τους, για να την υποστηρίξουν, να απαντούσαν «καλά της έκανε», αντίθετα οι απαντήσεις που λάβαμε μέσω των αυτοσχέδιων διαλόγων από τους/τις περισσότερους/-ες μαθητές/-τριες, ήταν «έπρεπε να τιμωρηθεί κι αυτή από τον διευθυντή, ποτέ δεν χτυπάμε κάποιον» ή «πρέπει να τιμωρηθούν και οι δύο γιατί η μία κορόιδεψε κι η άλλη χτύπησε», «να τιμωρηθούν και να φωνάξουν τους γονείς τους». Σε επόμενες παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν, τα συμπεράσματα των μαθητών/-τριών για τον χαρακτήρα του/της ήρωα/-ίδα της ιστορίας, ο/η οποίος/-α πιθανότατα να είχε αρκετά αρνητικά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του/της, τα οποία δεν κατονομάζονταν στις ιστορίες που διάβαζε η ερευνήτρια, οι μαθητές/-τριες τα καταλάβαιναν «είναι τεμπέλης, αυτό συμβαίνει», «επιτέλους, πρέπει να καταλάβει ότι δεν μπορεί να μιλάει άσχημα και να πληγώνει τους άλλους», «πρέπει να καταλάβει τα λάθη της», «θα πρέπει να φέρεται καλύτερα στους άλλους», «όχι μόνο να διατάζω, να κάνω και καμιά δουλειά».

Μετά και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν από την ερευνήτρια ακολούθησε η τριγωνοποίηση των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας, που ακολουθούν παρακάτω.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Σύμφωνα με τις τωρινές συνθήκες, το κυνήγι της πληροφορίας, έχει γίνει τόσο πολύπλοκο που οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να διεκπεραιώνουν ταυτόχρονα πολλές εργασίες και παράλληλα να ακολουθούν μια κριτική οπτική, ώστε να μη ζημιώνονται στους διάφορους τομείς της ζωής τους. Σύμφωνα με τη Halpern (2014), αν δεν μπορούμε να σκεφτούμε έξυπνα για τα μυριάδες ζητήματα που μας απασχολούν, σε αυτές τις περιπτώσεις, τότε κινδυνεύουμε να έχουμε όλες τις απαντήσεις, αλλά να μην ξέρουμε πώς να τις ερμηνεύσουμε και πώς να τις αξιοποιήσουμε. Συνεπώς, οι διττές ικανότητες, δηλαδή, να ξέρουμε πώς να μαθαίνουμε και να ξέρουμε πώς να σκεφτόμαστε με σαφήνεια για τις ταχέως πολλαπλασιαζόμενες πληροφορίες που πρέπει να επιλέξουμε, στην ουσία να σκεφτόμαστε κριτικά, αποτελούν τις πιο σημαντικές και διαδεδομένες διανοητικές δεξιότητες για τον 21ο αιώνα. Σε αυτήν την οδό, σήμερα, το διαδικαστικό δράμα, έχει εξελιχθεί σε «μια διαδραστική, συμμετοχική μορφή παιδαγωγικής που εμπλέκει τους μαθητές συναισθηματικά και παιγνιωδώς» (Winston, 2012: 2). Μέσω αυτού μπορεί να επιτευχθεί η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Kolb & Kolb, 2009 · Παπαοικονόμου- Σίδερη, 2015 · Άλκηστις, 2018) και να προσεγγιστούν τα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Σύμφωνα με την Άλκηστις (2018), το διαδικαστικό δράμα είναι στενά συνδεδεμένο με την παιδαγωγική διαδικασία μέσω της ζωντανής εμπειρίας, της γλωσσικής έκφρασης και των προσωπικών εμπειριών. Διαμορφώνει ένα περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας και προωθεί τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Επιπλέον, δημιουργεί ένα πλαίσιο δημοκρατικής συνεργασίας, όπου ενισχύονται ο σεβασμός και η αποδοχή προάγοντας έτσι την ολιστική μάθηση με εστίαση στην ατομική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη καλλιεργώντας, παράλληλα, την πολλαπλότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης (Gardner, 2010). Επιπρόσθετα, το διαδικαστικό δράμα παροτρύνει και εμπλέκει τους/τις μαθητές/-τριες να χρησιμοποιήσουν τεχνικές αυτοσχεδιασμού σε παιχνίδια ρόλων για να αναπαραστήσουν σενάρια της πραγματικής ζωής. Επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν και, ως εκ τούτου, επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να προσομοιώσουν πραγματικές καταστάσεις και, κατά τη διαδικασία, να αναπτύξουν δεξιότητες. Οι μαθητές/-τριες απολαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης μέσω της συγκεκριμένης ενσωμάτωσης εννοιών στο πλαίσιο των σχολικών τους

ενδιαφερόντων. Το διαδικαστικό δράμα είναι, στην ουσία, μάθηση μέσω της πράξης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί ένα περιβάλλον πραγματικής ζωής στην τάξη, που καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία θεμελιώδη (Gill,2012). Σύμφωνα με τη Heathcote (1984) «οι συμμετέχοντες, μαζί με τον εκπαιδευτικό, αποτελούν το θεατρικό σύνολο και εμπλέκονται στο δράμα για να δημιουργήσουν το νόημα για τους εαυτούς τους» (Bowell & Hear, 2001:7). Παράλληλα, οι Kao & O'Neill (1998) επισημαίνουν ότι το διαδικαστικό δράμα είναι σημαντικό λόγω της προσαρμοστικότητάς του στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, μιας και δίνει μεγάλη έμφαση στη δημιουργία ενός συνεκτικού αφηγηματικού πλαισίου για τη δραματική δράση, μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων με επίκεντρο τον/την μαθητή/-τρια (Kao & O'Neill, 1998 · Cowburn, 2013). Στο πλαίσιο, επομένως, της αναγκαιότητας της ύπαρξης αυτής της έρευνας, της ενίσχυσης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του διαδικαστικού δράματος σε μαθητές δημοτικού, καταγράφηκαν και τα σημαντικά αποτελέσματά της, που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Σε συνέχεια, λοιπόν, της καταγραφής των αποτελεσμάτων τόσο των ποσοτικών δεδομένων όσο και των ποιοτικών, η ερευνήτρια προχώρησε στην τριγωνοποίηση αυτών για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας. Επιλέχθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation) (Denzin, 1989 · Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Ευαγγέλου, 2014), η οποία σύμφωνα με τη Morse χρησιμοποιεί «τουλάχιστον δύο μεθόδους, συνήθως ποιοτικής και ποσοτικής, στην έρευνα του ίδιου ερευνητικού προβλήματος» (1991:121). Κατά την εφαρμογή της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, αρχικά, θα πρέπει να τα ερευνητικά ερωτήματα να διατυπωθούν με σαφήνεια. Έπειτα, οι μέθοδοι που θα επιλεγούν θα πρέπει να συμπληρώνουν η μία την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη τα προτερήματα και τις ελλείψεις τους (Denzin, 1970 · Ευαγγέλου, 2014). Στη συνέχεια, οι μέθοδοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο των ερευνητικών ερωτημάτων, που έχουν διατυπωθεί και η ανάλυσή τους να γίνει ξεχωριστά για κάθε μέθοδο, ώστε στο τέλος να ακολουθήσει η ερμηνεία μέσω της συσχέτισης αυτών (Bekhet & Zauszniewski, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα, καταγράφηκε, στο σύνολο, ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού, μιας και καλλιεργήθηκαν οι τρεις από τις πέντε δεξιότητες που είχαν επιλεγεί προς μελέτη στην πειραματική ομάδα, σε αντιπαραβολή με τη στασιμότητα που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Οι δεξιότητες της επαγωγής, της παρατηρητικότητας και της αξιοπιστίας παρουσίασαν ενίσχυση στην πειραματική ομάδα, ενώ οι δεξιότητες της αφαίρεσης και

του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος παρουσίασαν να μεν ελάχιστη ενίσχυση, όχι όμως στατιστικά σημαντική, για να υποθέσουμε και να τις αξιολογήσουμε θετικά. Αναφορικά με τα ποιοτικά δεδομένα, παρατηρείται μια συνολική θετική τάση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών. Οι μαθητές/-τριες εμφάνισαν μια σταδιακή βελτίωση στην ικανότητά τους να εκτιμούν, να αναλύουν και να αξιολογούν πληροφορίες και ιδέες με μεγαλύτερη κριτική οπτική. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει τη σημαντικότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης μέσω του διαδικαστικού δράματος στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού στους/στις μαθητές/-τριες, προετοιμάζοντάς τους/τες για πιο ανεξάρτητη και προσεκτική σκέψη στο μέλλον. Προς ενίσχυση των αποτελεσμάτων της παρούσας διατριβής παραθέτουμε την έρευνα των Widi, Risnawati & Anita (2022), με τίτλο «Προώθηση της ικανότητας της κριτικής σκέψης των μαθητών με τη χρήση της στρατηγικής των παιχνιδιών με ρόλους». Πρόκειται για μία έρευνα δράσης σε ένα τμήμα 31 μαθητών και μαθητριών, της τελευταίας τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ινδονησίας, όπου έγινε προσπάθεια να αναπτυχθούν μεταξύ άλλων και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Οι συγγραφείς απέδειξαν ότι μια στρατηγική μέσω παιχνιδιών με ρόλους μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των μαθητών. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε τρεις κύκλους, όπου κάθε κύκλος περιλάμβανε δύο συναντήσεις. Το μέσο συλλογής δεδομένων ήταν η άμεση ομιλία. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι μέσω της στρατηγικής παιχνιδιών ρόλων, οι ικανότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών βελτιώθηκαν σημαντικά. Στο φάσμα αυτό παραθέτουμε και την έρευνα των Pekdoğan & Korkmaz (2016) με τίτλο «Μια πειραματική μελέτη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος ως μεθόδου διδασκαλίας», σε δευτεροετής φοιτητές του τμήματος Προσχολικής Αγωγής. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις ενός προγράμματος δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των φοιτητών. Η οιοική πειραματική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 50 φοιτητών, όπου η πειραματική ομάδα παρακολούθησε 10 εργαστήρια βασισμένα στο δράμα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το σύνηθες πρόγραμμα των μαθημάτων του Πανεπιστημίου. Στα τελικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των φοιτητών της πειραματικής ομάδας.

Στην παρούσα διατριβή, κατά την εξαγωγή και καταγραφή των συμπερασμάτων προτιμήθηκε να γίνει συσχέτιση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων για κάθε δεξιότητα ξεχωριστά, ώστε να απαντηθούν με σαφήνεια τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει στην αρχή της έρευνάς μας. Επομένως, αναφορικά με τη δεξιότητα της

παρατηρητικότητας και την ενίσχυσή της μέσω του διαδικαστικού δράματος στους/στις μαθητές/-τριες του δημοτικού, παρατηρήθηκε ότι το διαδικαστικό δράμα αποτέλεσε εκ των πραγμάτων έναν διαφορετικό τρόπο να ενισχυθεί η συγκεκριμένη δεξιότητα. Κατά τη διάρκεια του διαδικαστικού δράματος, οι μαθητές/-τριες ανέλαβαν ρόλους, όπου έπρεπε να παρακολουθήσουν τις κινήσεις, τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των συμμαθητών/-τριών τους, ώστε να ανταποκριθούν στο πλαίσιο της ιδεατής κατάστασης. Μέσα από αυτή την εμπειρία που βίωσαν, εκπαιδεύτηκαν στο να είναι προσεκτικοί/-ές στις λεπτομέρειες, να παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι/-ες αντιδρούν και σταδιακά να αναπτύσσουν την ικανότητα να διακρίνουν συναισθήματα και καταστάσεις. Έτσι, το διαδικαστικό δράμα σύστησε μια διασκεδαστική και εκπαιδευτική μέθοδο για τη βελτίωση της παρατηρητικότητας, της κοινωνικής επίγνωσης και βελτίωσε βαθμιαία την κριτική τους ικανότητα. Μία μελέτη που ασχολήθηκε και με τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας μέσω του διαδικαστικού δράματος είναι η μελέτη των Johnson & O'Neill (2018), με τίτλο «Το δράμα ως μέσο ανάπτυξης του εγγραμμτισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων». Σε αυτή τη μελέτη, οι συγγραφείς εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο το διαδικαστικό δράμα συνέβαλε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες. Η μελέτη εστιάζει μεταξύ άλλων στη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των μαθητών/-τριών σε δραματικές δραστηριότητες και της ανάπτυξης της παρατηρητικότητας, προσφέροντας έτσι σημαντικά αποτελέσματα για τη χρήση του διαδικαστικού δράματος ως εκπαιδευτικού εργαλείου στη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Στην παρούσα διατριβή, όσον αφορά την πειραματική μας ομάδα σχετικά με τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας, βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα που καταγράφηκαν, οι μαθητές/-τριες απέκτησαν ευκολία στην ανάλυση και τον εντοπισμό πληροφοριών επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένα στοιχεία και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, που υλοποιήθηκαν. Αυτόματα αυτό υποδηλώνει ότι οι στοχευμένες δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος, που επιλέχθηκαν, επέφεραν καρπούς όσον αφορά τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας στους/στις μαθητές/-τριες, οι οποίοι/-ες άρχισαν να βελτιώνουν σταδιακά τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Επιπλέον, οι ποσοτικές μετρήσεις αποκάλυψαν μια συνολική αύξηση στις μέσες τιμές της παρατηρητικότητας μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια. Η σημαντική διαφορά στα *p-values* από το Shapiro-Wilk test υποδεικνύει ότι η βελτίωση δεν ήταν τυχαία, αλλά ότι οφείλεται στην παρέμβαση του διαδικαστικού δράματος, που υλοποιήσαμε. Συνολικά, η πειραματική ομάδα επέδειξε αύξηση της απόδοσης σε σχέση με την αρχική της

κατάσταση, όπως και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Κατά τη συσχέτιση των παραπάνω αποτελεσμάτων και των αποτελεσμάτων της διαδικασίας της αναλυτικής ιεράρχησης, τα ποιοτικά αποτελέσματα ενισχύουν σαφώς τις ποσοτικές μετρήσεις, καθώς δείχνουν ότι οι μαθητές/-τριες πραγματικά βελτιώθηκαν στο να εστιάζουν και να αναλύουν τις λεπτομέρειες και τα στοιχεία κατά την παρατήρηση. Η μεγάλη αύξηση που παρατηρήθηκε στην πειραματική ομάδα υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε σαφώς θετική επίδραση. Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων από τη διαδικασία της αναλυτικής ιεράρχησης επιβεβαιώνει ότι η παρατηρητικότητα είναι μία από τις πλέον σημαντικές δεξιότητες που υπέδειξαν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η παρέμβαση, η οποία βασίστηκε στις καινοτόμες και στοχευμένες τεχνικές του διαδικαστικού δράματος αποδείχθηκε αποτελεσματική στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και παράλληλα στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών.

Όσον αφορά τη δεξιότητα της αξιοπιστίας, μετά και την ανάλυση όλων των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε, αρχικά, πως μέσα από τις βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος, οι μαθητές/-τριες κατάφεραν να αναπτύξουν την ικανότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους με σαφήνεια και ειλικρίνεια. Με τη βοήθεια των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν σε αυτοσχέδιους διαλόγους και παιχνίδια ρόλων και μέσα από αυτά έμαθαν να τις εκφράζουν, αναλόγως τα δεδομένα που εντόπιζαν κατά την αφήγηση των ιστοριών και την ενημέρωση που είχαν κατόπιν αξιολόγησης αυτών που ανακάλυπταν. Επιπλέον, η συνεχής αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους, που συνοδεύει πάντα τις δραστηριότητες του διαδικαστικού δράματος, οι μαθητές/-τριες ανέπτυξαν την ικανότητα να αξιολογούν και να διαχειρίζονται πληροφορίες με έναν κριτικό και αντικειμενικό τρόπο. Μέσω αυτής της διαδικασίας, κατανόησαν τη σημασία του ελέγχου της αξιοπιστίας μιας πηγής πληροφορίας τόσο στην επικοινωνία, όσο και στην ανάληψη των ευθυνών για τις δηλώσεις και τις ενέργειές τους. Συνεπώς, το διαδικαστικό δράμα κατάφερε να ενισχύσει στους/στις μαθητές/-τριες, όχι μόνο την τεχνική της ειλικρινούς έκφρασης, αλλά και τη σημασία του ελέγχου της αξιοπιστίας και γενικότερα της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή τους. Συγκεκριμένα, τα ποσοτικά αποτελέσματα που καταγράφηκαν έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα ξεχώρισε με μια υψηλότερη μέση τιμή, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η οποία είχε τελικά αρνητική μέση τιμή. Η πειραματική ομάδα έδειξε να έχει επωφεληθεί περισσότερο από τη συμμετοχή της στα παρεμβατικά εργαστήρια του διαδικαστικού δράματος, αναφορικά με

τη δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, τα ποιοτικά δεδομένα κατέδειξαν ότι η πειραματική προσέγγιση, με τη χρήση των καινοτόμων δραστηριοτήτων του διαδικαστικού δράματος και οι προβληματικές, τα διλήμματα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της δεξιότητας της αξιοπιστίας, συνείσφεραν στην ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής. Παρά όμως τη χαμηλή κατάταξη που είχε η συγκεκριμένη δεξιότητα, μέσα από τις απόψεις που καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, η ικανότητα να ελέγχει την πηγή της πληροφορίας και να την αξιολογεί ως αξιόπιστη φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών. Προς επιβεβαίωση και ενίσχυση των αποτελεσμάτων μας παραθέτουμε την έρευνα της Δήμα (2016) με τίτλο «Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος στους μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού: Μια έρευνα στα σχολεία της Αργολίδας». Στη συγκεκριμένη πολυμεθοδική έρευνα μελετήθηκαν ξεχωριστά πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης σε δείγμα 50 μαθητών/-τριών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, με μία εξ αυτών να είναι η δεξιότητα του ελέγχου της αξιοπιστίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ενίσχυση της δεξιότητας της αξιοπιστίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν σαφέστατα ότι η πειραματική προσέγγιση είχε θετική επίδραση στην ενίσχυση του ελέγχου της αξιοπιστίας των μαθητών/-τριών του δημοτικού και κατ' επέκταση της βελτίωσης της κριτικής ικανότητας αυτών.

Έπειτα, αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγής, μέσω των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος, όπως τον μανδύα του ειδικού, τα παιχνίδια ρόλων, τον διάδρομο συνείδησης και τους αυτοσχέδιους διαλόγους, οι μαθητές/-τριες ανέλαβαν να ενσαρκώσουν χαρακτήρες και να δράσουν σύμφωνα με την πλοκή της ιστορίας. Από αυτήν τη διαδικασία κλήθηκαν, επίσης, να παρατηρήσουν συμπεριφορές των ηρώων, των συμμαθητών/-τριών τους, τα συναισθήματα και τις επιλογές του κάθε χαρακτήρα, που ενσάρκωναν κι έπειτα να συμπεράνουν από αυτές τις πληροφορίες τα κίνητρα και τις σκέψεις του. Έτσι, οι μαθητές/-τριες εκπαιδεύτηκαν ουσιαστικά στο να είναι παρατηρητικοί, να αξιολογούν τα συμπεράσματα και στη συνέχεια να επάγουν γενικότερα συμπεράσματα για τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις. Παράλληλα, με την ενίσχυση της δεξιότητας της επαγωγής μέσω του διαδικαστικού δράματος, οι μαθητές/-τριες βαθμιαία ανέπτυξαν και την ικανότητα να συλλέγουν πληροφορίες, να αναλύουν και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους με πιο κριτικό και διερευνητικό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα, που καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν παραπάνω, παρατηρήθηκε μια σαφής αύξηση στο ποσοστό των ορθών απαντήσεων αναφορικά με τη δεξιότητα της επαγωγής, μετά την εφαρμογή των βιωματικών παρεμβατικών εργαστηρίων του διαδικαστικού δράματος στην πειραματική ομάδα, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που ακολούθησε το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Η αύξηση στο ποσοστό των ορθών απαντήσεων καταδεικνύει την επίδραση της δραματικής προσέγγισης που επιλέχθηκε στην παρούσα διατριβή στη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας των μαθητών/-τριών του δημοτικού σχολείου. Λεπτομερέστερα, η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, καθιστώντας τη διαφορά ανάμεσά τους σημαντική στα στατιστικά δεδομένα. Αυτόματα αυτό υποδηλώνει ότι η χρήση των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος επηρέασε θετικά την επαγωγική δεξιότητα των μαθητών/-τριών. Το επίπεδο εμπιστοσύνης, επίσης, επιβεβαιώνει τη σημαντική ενίσχυση της επαγωγικής δεξιότητας στην πειραματική ομάδα. Το γεγονός ότι κατά την αρχική αξιολόγηση, πριν δηλαδή τα παρεμβατικά εργαστήρια, δεν υπήρχε κανένας/καμιά μαθητής/-τρια που να έχει απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις και η εμφάνιση ενός ποσοστού μαθητών/-τριών που απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις ορθά, μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, καταγράφεται ως ενίσχυση της συγκεκριμένης δεξιότητας μέσω του διαδικαστικού δράματος. Συνάμα, τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαίωσαν τα ποσοτικά αποτελέσματα και τη βελτίωση της επαγωγικής δεξιότητας μέσω των δραστηριοτήτων του διαδικαστικού δράματος, καθώς οι μαθητές/-τριες σταδιακά εκπαιδεύονταν στο να καταφέρνουν να αναλύουν τα δεδομένα και να εξάγουν συμπεράσματα μέσω της παρατήρησης και της συλλογιστικής διαδικασίας. Παράλληλα, αποκτούσαν βαθμιαία την ικανότητα να επάγουν αυτά τα συμπεράσματα και να υποδεικνύουν παραδείγματα από την καθημερινότητά τους. Συσχετίζοντας, επιπλέον, και τα αποτελέσματα της διαδικασίας της αναλυτικής ιεράρχησης, όπου οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τη δεξιότητα της επαγωγής στην τρίτη θέση όσον αφορά τη σημαντικότητά της στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, σε σχέση με τις υπόλοιπες δεξιότητες που μελετώνται, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η χρήση του διαδικαστικού δράματος στην εκπαίδευση συνέβαλε θετικά στη βελτίωση της επαγωγικής δεξιότητας των μαθητών/-τριών του δημοτικού αναδεικνύοντας και τη συγκεκριμένη δεξιότητα ως αρκετά σημαντική στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να εξετάζουν απευθείας τη χρήση του διαδικαστικού δράματος στην ενίσχυση της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Εν συνεχεία, η ενίσχυση της δεξιότητας της αφάιρεσης σε μαθητές/-τριες της Γ΄ και Δ΄ τάξης του δημοτικού μέσω του διαδικαστικού δράματος συνάντησε αρκετές δυσκολίες, διότι ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης απαιτούσε αφαιρετικό τρόπο σκέψης από τον περιβάλλοντα κόσμο και δημιουργία ενός νέου αφηρημένου περιβάλλοντος. Αυτό ενδεχομένως να ήταν δύσκολο, διότι οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες σε αυτές τις ηλικίες εξακολουθούν να έχουν μια πιο συγκεκριμένη και ορατή κατανόηση του κόσμου γύρω τους (Inhelder & Piaget, 1964). Η αφύπνιση όχι τόσο της φαντασίας, αλλά κυρίως της αφηρημένης σκέψης προϋποθέτει, επίσης, την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν έννοιες και ιδέες που είναι πέρα από τον ορατό τους κόσμο (Piaget, 1936 · Ausubel, 1968). Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες αντιμετώπισαν δυσκολίες στο να φανταστούν και να αναπαραστήσουν τις αφηρημένες έννοιες κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών εργαστηρίων, όπως και να οδηγηθούν από κάποιες πιο γενικές πληροφορίες σε πληροφορίες πιο ειδικές. Τα δεδομένα αυτά μας επιστούν την προσοχή να μην παραβλέψουμε το γεγονός ότι η πρόοδος των μαθητών/-τριών εξαρτάται και από το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, μιας και ορισμένοι/-ες από αυτούς/-ές ενδέχεται να μην είναι έτοιμοι/-ες να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι διαφορετικές ανάγκες ανάπτυξης των μαθητών/-τριών δύναται να καθιστούν δύσκολη την προσαρμογή τους, καθώς ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες μπορεί να αντιδρούν διαφορετικά σε συγκεκριμένες μεθόδους. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της αφαιρετικότητας σε μαθητές/-τριες ηλικίας 8-10 ετών είναι συνήθως σε εξέλιξη (Gornik, Meltzoff & Kuhl, 1999 · Józsa et al., 2024). Σε αυτήν την ηλικία, έχει διαπιστωθεί και αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ότι οι μαθητές/-τριες, συνήθως, εμφανίζουν την ικανότητα της λογικής σκέψης, που είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα αντικείμενα, μια δυσκολία στην κριτική ικανότητα, όπως και δυσκολία στην ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται έννοιες πέρα από τα συγκεκριμένα αντικείμενα (Piaget, 1936 · Kegan, 1983). Συνεπώς, η δεξιότητα της αφάιρεσης σχετίζεται με την ικανότητα του/της μαθητή/-τρια να κατανοεί και να εργάζεται με αφηρημένες έννοιες, όπως αριθμητικές σχέσεις, να αναγνωρίζει και να δημιουργεί σχέδια σε σειρές και δομές και την ικανότητα να σκέφτεται λογικά και να αναγνωρίζει συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών ιδεών. Ωστόσο, η ανάπτυξη διαφέρει ανάλογα τον/τη μαθητή/-τρια, καθώς ορισμένοι/-ες μπορεί να έχουν αναπτύξει αυτές τις ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/-ες.

Σύμφωνα, επομένως, και με τα ποσοτικά δεδομένα που αναλύθηκαν στην παρούσα διατριβή, αναφορικά με τη δεξιότητα της αφάιρεσης, συμπεραίνουμε τη μη επίτευξη

ενίσχυσης της παρούσας δεξιότητας. Οι στατιστικές αναλύσεις δεν ανέδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποκάλυψε ότι οι μαθητές/-τριες αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ανάλυση των επιμέρους δεδομένων και στην εφαρμογή αλληλένδετων λογικών συλλογισμών. Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων από τη διαδικασία αναλυτικής ιεράρχησης κατέδειξε ότι η δεξιότητα της αφαίρεσης δεν κατατάσσεται στις σημαντικές δεξιότητες, που αφορούν την κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών. Αν και πραγματοποιήθηκαν τα βιωματικά εργαστήρια με σκοπό τη βελτίωση της δεξιότητας της αφαίρεσης, τα τελικά αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική μεταβολή. Αυτό υποδηλώνει ότι οι παρεμβάσεις δεν είχαν σημαντική επίδραση στη δεξιότητα της αφαίρεσης. Δυστυχώς δεν εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία έρευνες σχετικές με τη βελτίωση ή ανάπτυξη της αφαιρετικής δεξιότητας μέσω του δράματος για να υπάρξει κάποια αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων με την παρούσα μελέτη.

Τέλος, όσον αφορά τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος σημειώνουμε τα εξής, μετά και την καταγραφή των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων. Η δυσκολία των μαθητών/-τριών των Γ' και Δ' τάξεων στον εντοπισμό των προβλημάτων και στη λύση τους εντοπίζεται, αρχικά, στην έλλειψη εμπειρίας από μεριάς μαθητών/-τριών, διότι σε αυτές τις ηλικίες, είναι σε μια φάση εκμάθησης των βασικών εννοιών και δεν κατέχουν ακόμα την εμπειρία που θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίζουν και να λύνουν προβλήματα με σιγουριά. Επιπλέον, ορισμένα προβλήματα απαιτούσαν κατανόηση σύνθετων εννοιών, που οι μαθητές/-τριες αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει πλήρως. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης, επίσης, σε ορισμένους/-ες μαθητές/-τριες ενδέχεται να τους εμπόδιζε να προσπαθήσουν παραπάνω για να τα επιλύσουν (Holt, 1995 · Jensen, 2005 · Dweck, 2006 · Egan, 2008 · Woolfolk, 2018 · McDevitt & Ormrod, 2019).

Επανερχόμενοι στα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας διατριβής, αναφορικά με τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, καταγράφηκε μια μικρή αύξηση στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων μετά τις παρεμβάσεις, η οποία δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική, ώστε να θεωρήσουμε ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα καλλιεργήθηκε. Συγκεκριμένα, από τα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, προέκυψαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα. Αρχικά, παρατηρείται μια αισθητή αύξηση στο ποσοστό των πέντε σωστών απαντήσεων μετά τις παρεμβάσεις, παρόλα αυτά, η διαφορά στα ποσοστά πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα είναι σχεδόν αμελητέα. Αυτό υποδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις δεν

είχαν σημαντική επίδραση στη δεξιότητα του εντοπισμού και της λύσης προβλημάτων. Επίσης, σύμφωνα πάντα με τα ποσοτικά αποτελέσματα, παρατηρείται ότι η ομάδα ελέγχου φαίνεται να έχει πιο ανεπτυγμένη τη δεξιότητα αυτή, πριν από το χρονικό διάστημα που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Στα ποιοτικά αποτελέσματα, μέσω της θεματικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, αναδείχθηκαν τέσσερις βασικές κατηγορίες θεμάτων, ο εντοπισμός της προβληματικής, η δημιουργικότητα της σκέψης των μαθητών/-τριών, η διερευνητική προσέγγιση της προβληματικής, η συνεργασία μεταξύ τους και η ανταλλαγή απόψεων, καθώς και η προσαρμοστικότητα. Ακολούθως, σύμφωνα και με τη διαδικασία της αναλυτικής ιεράρχησης τα «βάρη», όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ήταν αρκετά υψηλά, αναφορικά με τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, μιας και οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τη συγκεκριμένη δεξιότητα, όσον αφορά τη σπουδαιότητά της στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, πρώτη. Η δεξιότητα του εντοπισμού και της λύσης προβλημάτων κρίθηκε ως η πλέον σημαντική, υπογραμμίζοντας τη σημασία αυτής της δεξιότητας στη διαδικασία εκμάθησης. Είναι σημαντικό όμως να ειπωθεί ότι η προτεραιότητα δεν συνδέεται μόνο με τη σημασία που έχει η δεξιότητα, αλλά να αναλογιστούμε και τη δυσκολία του να εκπαιδευσεις τον/την μαθητή/-τρια να την κατακτήσει, επίσης το γεγονός ότι για να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες τη συγκεκριμένη δεξιότητα, θα πρέπει πρώτα να βελτιώσουν τις υπόλοιπες δεξιότητες και μετά να κρίνουμε ότι μπορούν να αναπτύξουν τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος, για να οδηγηθούμε, μετέπειτα, στο συμπέρασμα ότι καλλιέργησαν σε ικανοποιητικό βαθμό την κριτική τους ικανότητα. Συνολικά, τα αποτελέσματα από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η δεξιότητα να εντοπίζεις ένα πρόβλημα και να οδηγείσαι μετέπειτα στη λύση του παραμένει μια σημαντική συνδυαστική δεξιότητα για τους/τις μαθητές/-τριες και ότι οι παρεμβάσεις του διαδικαστικού δράματος που πραγματοποιήθηκαν δεν μπόρεσαν να τη βελτιώσουν. Αντιπαραβάλλοντας αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με την καλλιέργεια του εντοπισμού και λύσης ενός προβλήματος παραθέτουμε τη μελέτη του Franssen (2003) με τίτλο «Διαδικαστικό δράμα και δημιουργική επίλυση προβλημάτων: Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση». Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, σε δείγμα φοιτητών, ο ερευνητής συνέλεξε τα δεδομένα μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής σε μορφή σημειώσεων, της προφορικής συζήτησης και της βιντεοσκόπησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι δυνατός ο σχεδιασμός μιας τέτοιας δραματικής συνθήκης, όπου οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να εμπλακούν στις τεχνικές του διαδικαστικού δράματος και ταυτόχρονα να ενσωματώσουν

τα στάδια του μοντέλου των Treffinger, Isaksen & Dorval (2000) για τον εντοπισμό και λύση των προβλημάτων, αλλά όχι χωρίς την καθοδήγηση του εμψυχωτή. Τα τελικά συμπεράσματα της μελέτης αποτέλεσαν ένα επιτυχημένο πρώτο βήμα στο συνδυασμό αυτών των δύο μεθόδων.

Συμπληρωματικά για τις δύο δεξιότητες, που δεν καλλιεργήθηκαν τελικά στην παρούσα διατριβή, παραθέτουμε και κάποιους επιπλέον παράγοντες, μέσα από τη βιβλιογραφία, που πιστεύουμε ότι έδρασαν καταλυτικά, ανεξάρτητα από τα στάδια ανάπτυξης, στη μη βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες των Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και η γνωστική ακινησία, η οποία αναφέρεται σε μια κατάσταση κατά την οποία ο/η μαθητής/-τρια αισθάνεται νοητικά μπλοκαρισμένος/-η ή ανίκανος/-η να εξελίξει τη σκέψη του/της ή να καταφέρει να οδηγηθεί σε λύσεις. Ο Csikszentmihalyi (1990) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η γνωστική ακινησία είναι σαν να πέφτει ο/η μαθητής/-τρια σε ένα νοητικό οδόφραγμα, όπου το μυαλό του/της νιώθει παγιδευμένο, ανίκανο να παράγει νέες ιδέες ή λύσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορες πιθανές αιτίες της γνωστικής εμπλοκής, όπως η έλλειψη σαφήνειας, η αβεβαιότητα ή η σύγχυση σχετικά με ένα πρόβλημα ή την εργασία που βρίσκεται σε εξέλιξη. Χωρίς σαφή κατανόηση του τι πρέπει να γίνει ή πώς να το προσεγγίσουν, οι μαθητές/-τριες αδυνατούν να σημειώσουν πρόοδο. Η υπερφόρτωση, η αντιμετώπιση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών ή επιλογών μπορεί, επίσης, να συμβάλλει στη γνωστική εμπλοκή. Σύμφωνα με τους Duckworth et al. (2007), όταν υπάρχουν πάρα πολλές επιλογές, ο/η μαθητής/-τρια δυσκολεύεται στο ποια να επιλέξει και να προχωρήσει. Άλλος ένας παράγοντας που δυσκολεύει την ανάπτυξη της δεξιότητας της αφαίρεσης και του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος στους/στις μαθητές/-τριες είναι τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος, η απογοήτευση ή η αυτοαμφισβήτηση. Τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να εμποδίσουν τη γνωστική λειτουργία και να οδηγήσουν σε αδιέξοδο, όπως και να δημιουργήσουν νοητικά εμπόδια που δυσκολεύουν τη δημιουργική σκέψη ή την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων (Duckworth et al., 2007). Η άκαμπτη σκέψη, η υπερβολική, δηλαδή, προσκόλληση σε μια συγκεκριμένη προοπτική ή λύση μπορεί να εμποδίσει τους/τις μαθητές/-τριες να εξετάσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και αυτή η ακαμψία μπορεί να οδηγήσει σε γνωστική εμπλοκή όταν η επιλεγμένη προσέγγιση αποδειχθεί αναποτελεσματική. Παράλληλα, η κόπωση ή η ψυχική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική λειτουργία και να δυσκολέψει τη συγκέντρωση ή τη δημιουργία νέων ιδεών. Όταν οι μαθητές/-τριες

αισθάνονται κουρασμένοι/-ες ή εξαντλημένοι/-ες, μπορεί να βρεθούν εγκλωβισμένοι/-ες σε μη παραγωγικά μοτίβα σκέψης (Deci & Ryan, 2000). Επιπρόσθετα, το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να διαδραματίσει αρνητικό ρόλο στην ανάπτυξη της αφαιρετικής δεξιότητας και της επίλυσης των προβλημάτων. Η ανάπτυξη των μαθητών/-τριών επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων με τους γονείς, τους/τις εκπαιδευτικούς, και τους/τις συμμαθητές/-τριες. Σύμφωνα με τη θεωρία των αναγκών του Maslow, αν ένα παιδί δεν έχει καλύψει το βασικό επίπεδο αναγκών (όπως η ανάγκη για αγάπη και ασφάλεια), μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά στην ανάπτυξη των υψηλότερων διανοητικών δεξιοτήτων (Healy, 2016). Οι ατομικές διαφορές, όπως το ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και μπορεί να έχει διαφορετική εξέλιξη ανάπτυξης, συμβάλλουν στην άνιση ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Kounios & Beeman, 2014). Συνολικά, κατά την ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και αυτοί οι παράγοντες, μιας και η ανάπτυξη των μαθητών/-τριών είναι μια σύνθετη διαδικασία.

Συμπερασματικά, οι μαθητές/-τριες που έρχονται σε επαφή με τις δραστηριότητες και τεχνικές του διαδικαστικού δράματος, συχνά, αναπτύσσουν έντονη ενσυναίσθηση προς τους χαρακτήρες της ιστορίας που άκουσαν και παράλληλα δομούν και βελτιώνουν τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη (Ranzau & Horowitz, 2017). Σύμφωνα με τους Dawson & Lee (2017) και Ranzau (2016), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές/-τριες δύναται να καλλιεργήσουν μια σκέψη υψηλότερης τάξης που περιέχει την ερμηνεία, την κριτική, την ανάλυση, όπως είναι η κριτική σκέψη, αν βιώσουν την εμπειρία που προσφέρει το διαδικαστικό δράμα στην εκπαίδευση. Η μάθηση, μέσω του διαδικαστικού δράματος, γίνεται πιο εσωτερική συμβάλλοντας έτσι στη χαρά και την ανταμοιβή μέσω της συνεργασίας με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους. Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, η κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών της Γ' και Δ' τάξεων του δημοτικού σχολείου στο σύνολό της δύναται να καλλιεργηθεί με τη βοήθεια των τεχνικών του διαδικαστικού δράματος.

3.2. Περιορισμοί της έρευνας

Οποιαδήποτε μελέτη διεξάγεται στον πραγματικό κόσμο πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη της τους περιορισμούς του πραγματικού κόσμου (Robson, 2010). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Robson (2010:64), η επιλογή του «ερευνητικού επίκεντρου» πρέπει να είναι ρεαλιστική. Την περίοδο που υλοποιήθηκαν τα βιωματικά εργαστήρια εξελισσόταν η

πανδημία του COVID-19, εύλογα επομένως, ήρθαμε αντιμέτωποι με μια σειρά από περιορισμούς, παρόμοιους με εκείνους που λογικά αντιμετωπίστηκαν και σε άλλους τομείς της έρευνας ανά τον κόσμο. Συγκεκριμένα, το πείραμα ξεκίνησε κανονικά με διαζώσης παρουσιάσεις, και ενώ είχαν υλοποιηθεί σχεδόν τα μισά εργαστήρια εξελίχθηκε για δεύτερη φορά η πανδημία του COVID-19, με αποτέλεσμα ένας αριθμός εργαστηρίων να υλοποιηθεί εξ αποστάσεως και να ολοκληρωθεί με τα τελευταία εργαστήρια, όταν οι μαθητές επανήλθαν στη διαζώσης εκπαίδευση. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια, έγινε και τις δύο φορές διαζώσης.

Εκθέτοντας αναλυτικά, επομένως, τους περιορισμούς με τους οποίους ήρθαμε αντιμέτωποι ολοκληρώνουμε όλο το πλαίσιο με τις παραμέτρους, τόσο αυτές που είχαμε προβλέψει, όσο και αυτές που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας. Αρχικά, υπήρξαν περιορισμοί αναφορικά με την πρόσβαση στον φυσικό χώρο του σχολείου και η ανάγκη για κοινωνική αποστασιοποίηση δυσκόλεψαν την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του διαδικαστικού δράματος. Στα πλαίσια αυτής της πρωτόγνωρης για τα παγκόσμια δεδομένα συνθήκης, η ερευνήτρια αντιμετώπισε προκλήσεις κατά τη μετάβαση από τη διαζώσης διδασκαλία σε μια μορφή εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την υλοποίηση των παρεμβατικών εργαστηρίων, λόγω και της φύσης των δραστηριοτήτων του διαδικαστικού δράματος. Όπως ήταν αναμενόμενο, η έλλειψη φυσικής παρουσίας περιόρισε σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα των μαθητών/-τριών να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν σε ομαδικές δραστηριότητες, γεγονός που εν μέρη πραγματοποιήθηκε μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, μαθητές/-τριες με διάσπαση προσοχής παρουσίασαν δυσκολίες στο να παρακολουθήσουν μία οθόνη για πολλή ώρα, όπως και ορισμένοι/-ες μαθητές/-τριες δεν κατάφεραν να συνδεθούν ποτέ στην πλατφόρμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω τεχνολογικών δυσκολιών. Η χρήση μάσκας, κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων, δυσκόλεψε ακόμα περισσότερο την επικοινωνία μεταξύ μας, μιας και δεν ήταν δυνατή η αποτύπωση της έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών/-τριών και η καταγραφή τους από την ερευνήτρια. Στο φάσμα όλων αυτών των δυσκολιών, η απουσία φυσικής παρουσίας της ερευνήτριας, των κριτικών φίλων και των μαθητών/-τριών ενδεχομένως να επηρέασε τη δυνατότητα ορθής και καθολικής παρατήρησης, όπως και αξιολόγησης όλων των γεγονότων κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, μιας και η καταγραφή του ερευνητικού ημερολογίου συνεχίστηκε με δυσκολίες κατά την εξ αποστάσεως υλοποίηση των παρεμβατικών εργαστηρίων.

Επιπλέον, η διττή ιδιότητα της ερευνήτριας, το να εργάζεται δηλαδή ως εκπαιδευτικός και παράλληλα ως ερευνήτρια επέφερε ορισμένες δυσκολίες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της έρευνας, οι οποίες επιλύθηκαν με διάφορους τρόπους. Πρώτα από όλα το γεγονός ότι σε ορισμένους/-ες μαθητές/-τριες ήταν η δασκάλα τους και είχαν οικειότητα στο να εκφραστούν, ενώ σε άλλες τάξεις ήταν σαν ξένο σώμα που έπρεπε να κερδίσει πρώτα την εμπιστοσύνη τους, ώστε να επιτευχθεί, αρχικά, η εξοικείωση και δευτερευόντως η υλοποίηση των στόχων της παρέμβασης. Ειδικότερα στα σχολεία του νομού Ιωαννίνων και στα πιο απομακρυσμένα της Αργολίδας έπρεπε να εκπαιδεύσει τόσο τους κριτικούς φίλους, όσο και τους/τις θεατρολόγους που θα υλοποιούσαν τα παρεμβατικά εργαστήρια, τα οποία είχαν σχεδιαστεί από την ερευνήτρια. Η διαδικασία της εκπαίδευσης ήταν χρονοβόρα και σχεδόν όλες τις φορές έπρεπε η όλη διαδικασία να συντονιστεί σωστά, ώστε να είναι συνεχώς ενήμερη η ερευνήτρια για το ποιες αλλαγές είχαν συμβεί κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, όπως επίσης και για το ποιες ήταν οι αντιδράσεις των μαθητών/-τριών.

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση των παραπάνω περιορισμών απαιτούσε διεξοδικό σχεδιασμό, συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας, πόρους, καθώς και ευελιξία στην προσαρμογή για να καλυφθούν τόσο οι ανάγκες της έρευνας, όσο και των μαθητών/-τριών.

3.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής, όπως και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε, θέτουν μία σειρά από προτάσεις και ερωτήματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν από τους/τις μελλοντικούς/-ές ερευνητές/-τριες. Ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών μέσω του διαδικαστικού δράματος θα μπορούσε να ήταν η μελέτη και άλλων δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης, που δεν μελετήθηκαν στην παρούσα διατριβή, μέσω του διαδικαστικού δράματος.

Επιπλέον, αναφορικά με το φύλο του κάθε/καθεμιά μαθητή/-τρια, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια μελέτη που διερευνά την εξέλιξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του διαδικαστικού δράματος. Μια μελέτη που βελτιώνει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, μέσω του διαδικαστικού δράματος, σε διαφορετικό φάσμα ηλικιών, θα ήταν ενδιαφέρον επίσης. Ακόμα και σε ηλικίες προσχολικής αγωγής.

Επιπρόσθετα, μια συγκριτική μελέτη ανάλογα τις ηλικίες του δείγματος και την εξέλιξη των δεξιοτήτων μέσω του διαδικαστικού δράματος, θα είχε επίσης ενδιαφέρον. Μια έρευνα, επίσης, που θα μελετά τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης μέσω και άλλων ειδών του δράματος, θα μπορούσε να οδηγήσει σε εξίσου σημαντικά συμπεράσματα. Ακόμα, μια έρευνα που θα εστιάζει στα οφέλη της εκπαίδευσης μέσω του διαδικαστικού δράματος σε μια πιο μακροπρόθεσμη βάση, θα ήταν, επίσης, ενδιαφέρον. Επιπλέον, η αξιοποίηση του διαδικαστικού δράματος στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα επέφερε θετικά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις του διαδικαστικού δράματος σε σχέση με τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών, θα επέφερε συμπεράσματα προς προβληματισμό. Τέλος, μια έρευνα που θα εστιάζει στην ανάπτυξη και προσαρμογή προγραμμάτων του διαδικαστικού δράματος για να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής και κοινότητας μαθητών/-τριών, θα ήταν ενδιαφέρον, όπως και η δημιουργία εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων καλλιέργειας της κριτικής σκέψης μέσω του διαδικαστικού δράματος σε εκπαιδευτικούς. Συνολικά αυτές οι προτάσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα καλό ξεκίνημα για την περαιτέρω διερεύνηση του δίπολου κριτική σκέψη και διαδικαστικό δράμα και τα συμπεράσματά τους θα επέφεραν οφέλη στην πανεπιστημιακή κοινότητα και στην κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Adams, J. W. (2013). *A Case Study: Using Lesson Study to Understand Factors That Affect Teaching Creative and Critical Thinking in the Elementary Classroom*. Disertasi. Drexel University, Philadelphia. Available online: <https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A4131?search=Adams%25202013> (Retrieved 26/7/2021).
- Agren, K. L. (2007). *Teaching for Thinking: Critical Thinking in Diverse Secondary Social Studies Classrooms*. Thesis (MIT). The Evergreen State College, Olympia.
- Ali, Z. & Bhaskar, S.B. (2016). Basic statistical tools in research and data analysis. *Indian Journal of Anaesthesia*, 60(9), 662-669. doi: 10.4103/0019-5049.190623.
- Al-Kindi, N. & Al-Mekhlafi, A. (2017). The Practice and Challenges of Implementing Critical Thinking Skills in Omani Post-basic EFL Classrooms. *English Language Teaching*, 10(12), 116-133.
- Άλκηστις. (1999). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Προετοιμασία για δραματοποίηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα. Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα* (5^η Εκδ.). Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις. (2018). Από το Ά-τοπο, Ά-χρονο και Ά-χρωμο της Φυλακής, στις Αποχρώσεις Ζωής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μέσω του Εθελοντισμού. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (19), 26-37.
- Alkharusi, H. A., Sulaimani, H. A., & Neisler, O. (2019). Predicting critical thinking ability of Sultan Qaboos university students. *International Journal of Instruction*, 12(2), 491-504. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12231a>.
- Almamari, K. & Traynor, A. (2021). The role of general and specific cognitive abilities in predicting performance of three occupations: Evidence from bifactor models. *Journal of Intelligence*, 9, Article 40.
- Alrutz, M. (2003). Should Kids Be Allowed to Burn the House Down? Interrogating the Role of Ideology and Critical Pedagogy in the Drama Classroom. In *Research*

Symposium, *What Is 'Cinderella' Hiding? Theatre/Ideology/Young People*. Arizona 20-22 February 2003. Arizona: Arizona State University Department of Theater's. Available online <http://theatre.asu.edu/symposium/Alrutz.doc>. (Retrieved, 27/11/2022).

Alsaleh, N.J. (2020). Teaching critical thinking skills: Literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19 (1), 21- 39.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης (Μ. Δεληγιάννη, μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Amanda, F.F., Sumitro, S.B., Lestari, S.R., & Ibrohim. (2024). Enhancing Critical Thinking and Problem Solving Skills By Complexity Science-Problem Based Learning Model. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1),96-114. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.9409>

American Management Association (AMA). (2012). *Critical Skills Survey: Executive Summary*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.amanet.org/assets/1/6/2012-critical-skills-survey.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 20/8/2021).

American Philosophical Association (APA). (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy*. ERIC Doc. No. ED 315-423.

Anderson, M. (2011). *Master Class in Drama Education: Transforming Teaching and Learning*. London: Continuum.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C., Καρράς, Κ., & Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.). (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Αντωνίου, Χ. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.

Araidne, D. (2017). Critical thinking in language learning and teaching. In *Hawaii University International Conferences: Arts, Humanities, Social Sciences and Education*. Available online <file:///D:/critical%20thinking%20good%20paper.pdf> (Retrieved 20/8/2021).

Arjunaidi, A. J. & Azid, N. (2022). The Implementation of an Inductive Model on Science Students' Critical Thinking Skills during Online Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(9), 858-865.

Arnold, D.M., Burns, K.E., Adhikari, N.K., Kho, M.E., Meade, M.O. & Cook, D.J. (2009). The design and interpretation of pilot trials in clinical research in critical care. *Critical Care Medicine*, 37(1), S69-S74.

Αστέρη, Θ. Ν. (2023). Σχεδιάζοντας τη μάθηση με πρακτικές θεάτρου στην εκπαίδευση. Μια καλή πρακτική για την άρση εμποδίων στη σχολική ζωή. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, Τέχνες και Συμπερίληψη* (σσ. 77-99). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Azizi, M., Zivlaee, S.F., Králik, R. & Miština, J. (2022). Gender and its role in critical thinking and critical thinking strategies used by EFL learners. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S2), 6-12.

Babbie, E. (2012). *The practice of social research*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Babcock, L., & Vallesi, A. (2015). The interaction of process and domain in prefrontal cortex during inductive reasoning. *Neuropsychologia*, 67, 91-99.

Báez, C. (2004). Critical Thinking in the EFL Classroom: The Search for a Pedagogical Alternative to Improve English Learning. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 45-80.

Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), 145-153.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L.B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.

Bajcar, E. A., & Babel, P. (2018). How does observational learning produce placebo effects? A model integrating research findings. *Frontiers in Psychology*, 9, 2041.

Baker, T.L. (1994). *Doing Social Research* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill Inc.

Bakogiannis, E., Vlastos, T., Athanasopoulos, K., Vassi, A., Christodouloupoulou, G., Karolemeas, C., Tsigdinos, S., Kyriakidis, C., Noutsou, M.S., Siti, M., Papagerasimou-Klironomou, T., Stroumpou, I., & Tzika, E. (2020). Exploring Motivators and Deterrents of Cycling Tourism Using Qualitative Social Research Methods and Participative Analytical Hierarchy Process (AHP). *Sustainability*, 12(6), 2418. <https://doi.org/10.3390/su12062418>

Banyard, P. & Hunt, N. (2000). Reporting research: Something missing? *The Psychologist*, 13, 68-71.

Barnes, M.K., Johnson, E.C. & Nef, L. (2010). Learning through Process Drama in the First Grade. *Social Studies and the Young Learner*, 22 (4), 19–24.

Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Baron, J. (2024). *Thinking and deciding* (5th Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Barrett, T. (2013). Learning about the problem in problem-based learning (PBL) by listening to students' talk in tutorials: A critical discourse analysis study. *Journal of Further and Higher Education*, 37(4), 519–535.

Barrios, T. (2021). *Teaching competencies for the 21st century*. Academia Letters, Article 3183. <https://doi.org/10.20935/AL3183>.

Bartlett, L., & Holland, D. (2002). Theorizing the Space of Literacy Practices. *Ways of Knowing Journal*, 2, 10-22.

Baş, M., & Bolat, Y. (2022). The Impact of Cognitive Competence on Critical Thinking Skills: An Educational Science Study with School Counsellors. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 53-64.

- Basak, I. & Saaty, T. (1993). Group decision making using the analytic hierarchy process. *Mathematical and Computer Modelling*, 17(4-5), 101-109.
- Baskerville, D., & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 205-221.
- Bekhet, A.K. & Zauszniewski, J.A. (2012). Methodological triangulation: An approach to understanding data. *Nurse Res.*, 20(2), 40-43. doi: 10.7748/nr2012.11.20.2.40.c9442.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science* (Fifth edition). England: Open University Press.
- Benger, J., Coates, D., Davies, S., Greenwood, R., Nolan, J., Rhys, M., Thomas, M. & Voss, S. (2016). Randomised comparison of the effectiveness of the laryngeal mask airway supreme, i-gel and current practice in the initial airway management of out of hospital cardiac arrest: A feasibility study. *BJA: British Journal of Anaesthesia*, 116 (2), 262-268.
- Berdie, D., Anderson, J. & Niebuhr, M. (1986). *Questionnaires: Design and Use*. London: The Scarecrow Press, Inc.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Berlo, D. K., Lemert, J. B., & Mertz, R. J. (1969). Dimensions for evaluating the acceptability of message sources. *Public Opinion Quarterly*, 33(4), 563-576.
- Bernard, C. (1957). *An Introduction to the Study of Experimental Medicine* (H.C. Green, trans.). New York: Dover Publications.
- Bernardi, P. (1992). *Improvisation starters: A collection of 900 improvisation situations for the theater*. White Hall, Va: Betterway publications.
- Berry, M., & Russell, T. (2014). Critical friends, collaborators and community in self-study. *Studying Teacher Education*, 10(3), 195-196.

Bevans, R. (2023, June 22). Understanding P-values. Definition and Examples. *Scribbr*. Available online <https://www.scribbr.com/statistics/p-value/> (Retrieved 26/10/2023).

Beveridge, W. I. (2004). *The Art of Scientific Investigation*. New Jersey: The Blackburn Press.

Bezanilla, M.-J., Galindo-Domínguez, H., & Poblete, M. (2021). Importance and possibilities of development of critical thinking in the university: The teacher's perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20-48. <https://doi.org/10.17583/remie.0.6159>

Bhandari, P. (2023, January 16). Triangulation in Research. Guide, Types, Examples. *Scribbr*. Available online <https://www.scribbr.co.uk/research-methods/triangulation-in-research/> (Retrieved, 23/1/2023).

Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Boa, E. A., Wattanatorn, A., & Tagong, K. (2018). The development and validation of the blended Socratic method of teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 81-89.

Boal, A. (1996). Politics, education and change. In J. O' Toole & K. Donelan (Eds.), *Drama, culture and empowerment. The IDEA dialogues* (pp.47-52). Brisbane: IDEA Publications.

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

Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Schuster.

Bonnett, M. (1995). Teaching thinking and the sanctity of content. *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 295–309.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyd, D. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. Ph.D. dissertation. School of Information, University of California, Berkeley.
- Bowell, P., & Heap, B.S. (2001). *Planning process drama*. London, UK: David Fulton.
- Bowell, P. & Heap, B.S. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. London: Routledge.
- Bowell, P. & Heap, B.S. (2017). *Putting Process Drama into Action*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: Sage.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking. Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Brown, R. (1958). *Words and things*. New York: Free Press.
- Browne, M. N., & Keeley, S. M. (1998). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (5th Eds.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Büchel, F., & Scharnhorst, U. (1993). Training des induktiven Denkens bei Lernund Geistigbehinderten [Training of inductive reasoning with mildly or severely mentally retarded children]. In K. J. Klauer (Ed.), *Kognitives Training* [Cognitive training] (pp. 95-123). Göttingen: Hogrefe.
- Buckley, P. & Doyle, E. (2014) Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Burris, S. H. (2005). *Effect of problem-based learning on critical thinking ability and content knowledge of secondary agriculture students* (Ph. D.). University of Missouri, Columbia. Available online <https://hdl.handle.net/10355/4180> (Retrieved 2/7/2021).

Burton, B. & O'Toole, J. (2009). Power in their hands: The outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, 10, 1-15.

Butterworth, J., & Thwaites, G. (2013). *Thinking Skills: Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cahan, E. (1994). John Dewey and human development. In R. Parke, P. Ornstein, J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 145-167). Washington, DC: American Psychological Association.

Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.

Carnap, R. (1950). *Logical Foundations of Probability*. Chicago: University of Chicago Press.

Carpendale, J., & Chandler, M. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67(4), 1686-1706.

Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

Cash, J. (2022, July 15). The 20 Cs of Drama Education: Vitally Important Skills and Elements for 21st Century Learning. *The Drama Teacher*. Available online <https://thedramateacher.com/the-20-cs-of-drama-education/> (Retrieved, 9/11/2022).

Cavus, N., & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 434-438.

Γεωργουσόπουλος, Σ. & Σπυρόπουλος, Φ. (2011). Jean Piaget (1896-1980). *Εργαστήριο Ποινικών και Εγκληματολογικών ερευνών: The Art of Crime*, (18). Διαθέσιμο στο <https://theartofcrime.gr/old/oldartofcrime/old.theartofcrime.gr/index0b9d.html?pgtp=1&aid=1303923164> (Τελευταία ανάκτηση 16/10/23).

Chadwick, C. (2014). *Teaching kids to think critically: Effective problem solving and better decisions*. Washington, DC: Rowman & Littlefield.

Chaiyasut, C., Samuttai, R., Phuwiphadawa, S., & Inthanet, N. (2014). Factors and indicators of teachers' roles that promote lifelong learning skills of students at the basic education level. *International Journal of Behavioral Science*, 9(2), 71 – 86.

Changwong, K., Sukkamart, A., & Sisan, B. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. *Journal of International Studies*, 11(2), 37-48. doi:10.14254/2071-8330.2018/11-2/3.

Chater, N., Oaksford, M., Hahn, U. & Heit, E. (2011). Inductive Logic and Empirical Psychology. In D. M. Gabbay, S. Hartmann, & J. Woods (Ed.), *Handbook of the History of Logic* (Vol. 10, pp. 553-624). Oxford: North-Holland.

Chen, B., Sætre, R. & Miyao, Y. (2024). A Comprehensive Evaluation of Inductive Reasoning Capabilities and Problem Solving in Large Language Models. *EACL*, 323–339. Available online <https://aclanthology.org/2024.findings-eacl.22.pdf> (Retrieved 5/6/2024).

Cherry, K. (2021, May 26). Cognitive Psychology: What Is Abstract Reasoning? *Verywell Mind*. Available online <https://www.verywellmind.com/what-is-abstract-reasoning-5181522> (Retrieved 28/9/2021).

Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (Eds). (1988). *The Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Choi, J. I. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: Roles, structures and implications for design. *Educational Technology Research & Development*, 43 (2), 53-69.

Choi, W., & Stvilia, B. (2015). Web credibility assessment: Conceptualization, operationalization, variability, and models. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(12), 2399–2414.

Churchill, G.A. and Iacobucci, D. (2002). *Marketing Research: Methodological Foundations*. San Diego: Harcourt College Publishers.

Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμπυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
- Clipson-Boyles, S. (2012). *Teaching Primary English Through Drama: A Practical and Creative Approach*. New York: Routledge.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd Edition). New York: John Wiley and Sons.
- Cody, T. L. (2013). *Drama Education in New Zealand Schools: The Practice of Six Experienced Drama Teachers*. New Zealand: University of Canterbury.
- Cole, M., & Cole, S.R (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών (Β' Τόμος). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Collard, M. (2005). *No Props: Great Games with No Equipment*. Beverly, MA: Project Adventure Inc.
- Coombs, G., & Elden, M. (2004). Introduction to the Special Issue: Problem-Based Learning as Social Inquiry—PBL and Management Education. *Journal of Management Education*, 28, 523–535.
- Corich, S.P. (2011). *Automating the Measurement of Critical Thinking in Discussion Forum* (PhD thesis). Massey Universities, Palmerston North.
- Cosgrove, R. (2011). Critical thinking in the Oxford tutorial: A call for an explicit and systematic approach. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 343- 356.
- Costa, A. & Kallick, B. (2014). *Dispositions: Reframing teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Γουβιάς, Δ. Σ. & Θεριανός, Κ.Ν. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Covill, M. & Pattie, I. (2002). Science skills – The building blocks. *Investigating*, 18(4), 27-30.
- Cowburn, B. (2013). Standing in Dorothy's Shoes: What Can Language Teachers Learn from Dorothy Heathcote? Part One: Where Dorothy Came From, What She Did, and How It Can Support Language Development. *Mask & Gavel*, 2(1), 4-12.

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Csapó, B. (1997). The development of inductive reasoning: cross-sectional assessments in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609-626.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Manhattan, NY: Harper & Row.
- Cummins, J. (1989). The sanitized curriculum: Educational disempowerment in a nation at risk. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp.19-38). White Plains, NY: Longman.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η Έκδ., Σ. Αργυρή, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- D'Angelo, E. (1970). The Teaching of Critical Thinking Through Literature. *Elementary English*, 47(5), 633–637.
- Dantlgraber, M., Kuhlmann, T. & Reips, U. D. (2019). Conceptual fluency in inductive reasoning. *PLOS ONE*, 14(11), e0225050.
- Δαρβίρη, Χ. (2009). *Μεθοδολογία έρευνας στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Χ. Πασχαλίδης.

- Dasen, P. R. (1993). Culture and cognitive development from a Piagetian perspective. In W. J. Lonner & R. S. Malpass (Eds.), *Readings in psychology and culture* (pp. 141–150). Boston: Allyn & Bacon.
- Dasen, P. R., Inhelder, B., Lavallée, M., & Retschitzki, J. (1978). *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte d'Ivoire*. Berne: Hans Huber.
- Dawson, K., & Lee, B. (2017). *Drama-based pedagogy: Creative learning across the curriculum* (Vol. 1). Bristol, UK: Intellect Ltd., Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Dawson, K., & Lee, B. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Bristol, UK: Intellect.
- De Bóo, M. (2006). Science in the early years. In W. Harlen (ed), *ASE guide to primary science education* (pp. 124-132). Hatfield: ASE.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delikonstantinidou, A. (2021). Transformative Learning Streams Running Through Digital Theatre in Adult Education: The Case of a Second Chance Education School. *Journal of Transformative Learning*, 8(2),81-99.
- Demir-Lira, Ö. E., Prado, J. & Booth, J. R. (2021). Neurocognitive basis of deductive reasoning in children varies with parental education. *Human Brain Mapping*, 42, 3396-3410.
- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworths.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th Edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

DeVries, R. (1969). Constancy of genetic identity in the years three to six. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 34(3), iii-iv+1-67. <https://doi.org/10.2307/1165683>

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: D.C. Heath.

Dewey, J. (1980). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. In J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 9, pp. 87-106). Carbondale: Southern Illinois University press.

Dewey, J. (1997). *How We Think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications, Inc.

DfEE. (1999). *The national curriculum: Handbook for teachers in England*. London: DfEE/ QCA.

DfES. (2007). *The early years foundation stage. Setting the standard for learning, development and care for children from birth to five*. London: DfES.

Δήμα, Α. (2016). *Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος στους μαθητές της Ε' τάξης δημοτικού: Μια έρευνα στα σχολεία της Αργολίδας* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.

Δήμα, Α. & Τσιάρας, Α. (2021). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω καινοτόμων πρακτικών του εκπαιδευτικού δράματος σε μαθητές δημοτικού. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 1(1),22-32.

Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. (2008). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Dillon, D. & Way, B. (1981). Language arts perspectives: Drama as a sense of wonder – Brian Way. *Language and the Arts*, 58(3), 356-362.

Dima, A., Kaiafa, E. & Tsiaras, A. (2020). Evaluation of the Educational Drama as an Innovative Method to be Adopted by Teachers in Order to Enhance Critical Thinking

Skills of Students in Primary School. *Open Journal for Educational Research*, 4(2), 103-116.

Dodge, Y. (2003). *The Oxford Dictionary of Statistical Terms*. Oxford: Oxford University Press.

Dostal, J. (2014). Theory of problem solving. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2798 – 2805.

Doyle, C. (1993). *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy*. Westport, CT: Praeger.

Drama Promotes Critical Thinking. (2016, June 21). *National AfterSchool Association*. Available online <https://naaweb.org/professional-development/item/528-drama-promotes-critical-thinking-and-so-much-more> (Retrieved, 10/11/2022).

Driscoll, P.J., Parnell, G.S. & Henderson, D.L. (Ed.). (2022). *Decision Making in Systems Engineering and Management* (3rd Edition). Hoboken, New Jersey: Wiley.

Driver, R. (1983). *The pupil as science*. Milton Keynes: Open University press.

Druckman, J., Green, D., Kuklinski, J., & Lupia, A. (2006). The Growth and Development of Experimental Research in Political Science. *American Political Science Review*, 100(4), 627-635. doi:10.1017/S0003055406062514

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.

Dunn, J. (2016). Demystifying process drama: exploring the why, what, and how. *Drama Australia Journal*, 40(2), 127-140.

Dunn, J., & O'Toole, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children through drama*. London: Longman.

Dutton, J. & Rushton, K. (2022). Drama pedagogy: subverting and remaking learning in the third space. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 1-23.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Dwyer, C. P. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines* (1st Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J. & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*,12, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>.
- Dźwigoł, H. (2020). Pilot Study in The Research Procedure. *Scientific Quarterly. Organization and Management*, 2(50), 5-13.
- Eales-Reynolds, L., Judge, B., Jones, P., & McCreery, E. (2013). *Critical thinking skills for education students* (second Edition). London: SAGE Publications, Ltd.
- Edmiston, B. (2013). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches*. New York, NY: Routledge.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), Article 2 (1-13).
- Egan, K. (2008). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (2011). Ηθική και Δεοντολογία στην επιστημονική έρευνα. *Καινοτομία Έρευνα & Τεχνολογία*, (81), 22-25.
- Elder, L. (1996). Critical thinking and emotional intelligence. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*,16(2), 35-49.
- Eldredge, S. A. (1996). *Mask improvisation for actor training & performance: The compelling image*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Ellis, R. M. (2018, April 10). Critical Thinking 21: Credibility of Sources. *Middle Way society*. Available online <https://www.middlewaysociety.org/critical-thinking-21-credibility-of-sources/> (Τελευταία ανάκτηση 20/2/2022).

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Emunah, R. (2015). Self-revelatory performance: A form of drama therapy and theatre. *Drama Therapy Review*, 1(1), 71-85.
- Emunah, R. (2023). *Θέατρο ζώης. Δραματοθεραπευτική διαδικασία, τεχνικές και παράσταση* (Δ. Σακελλαρίου-Ραμπαούνη, ΜΤΦ.). Βόλος: Κοντύλι.
- Engelmann, S., Haddox, P. & Bruner, E. C. (Eds). (2003). *Teach your child to read in 100 easy lessons*. New York: Simon & Schuster.
- Engin, M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296-306. <https://doi.org/10.1177/160940691101000308>
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9-26). New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26 (2), 5-19.
- Ennis, R. H. (2013). Critical thinking across the curriculum: The wisdom CTAC program. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 28 (2), 25-45.
- Ennis, R. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37 (1), 165-184.
- Ennis, R., Millman, J. & Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X and*

Level Z. Pacific Grove, California: Midwest Publications.

Erickson, F. (1973). What makes school ethnography “ethnographic?”. *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4(2), 10-19.

Esbensen, F. A., Desschenes, E. P., Vogel, R.E., West, J., Arbott, K. & Harris, L. (1996). Active parental consent in schoolbased research: An examination of ethical and methodological issues. *Evaluation Review*, 20, 737-753.

Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *e-Journal of Science & Technology (e-JST)*, 2(9), 113-120.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2022). *Κατευθυντήριες γραμμές για διδάσκοντες και εκπαιδευτικούς σχετικά με την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης και την προώθηση του ψηφιακού γραμματισμού μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2023). *Ευρωπαϊκό Έτος Δεξιοτήτων 2023*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_el (Τελευταία ανάκτηση 29/6/2024).

European Commission. (2016, June 10). EU Science Hub: Competence frameworks european approach teach and learn 21st century skills. *European Commission*. Available online <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills> (Retrieved 20/8/2021).

Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realising potential*. Adelaide: ACER Press.

Ewing, R., & Saunders, J. (2016). *The school drama book: Drama, literature and literacy in the creative classroom*. Redfern, Sydney: Currency Press.

Ewing, R., Simons, J., Hertzberg, M., Campbell, V. & Primary English Teaching Association (Australia). (2016). *Beyond the script 3: Drama in the english and literacy classroom* (3rd ed.). Newtown NSW, Australia: Primary English Teaching Association Australia (PETAA).

Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. American Philosophical Association, Newark, DE. ERIC Doc No ED315423. Available online <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> (Retrieved 26/8/2021).

Fahim, M. (2012). Manipulating Critical Thinking Skills in the Test Taking. *International Journal of Education*, 4 (1), 153-160.

Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. Abingdon: Routledge.

Felix, S. M. C. (2016). Fostering Criticality within Neoliberal Higher Education: A Critical Action Research Study with First Year Students in Kazakhstan. Available online: <http://search.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/login.aspx?direct=true&db=ddu&AN=1F5F606674E8CCBB&site=ehost-live> (accessed on 16/6/2021).

Finlay, L. & Gough, B. (2003). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Hoboken, New Jersey: Blackwell Science Ltd.

Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, A. (2019). What critical thinking is. In J. A. Blair (Ed.), *Studies in Critical Thinking* (2nd Edition, pp. 7-26). Windsor, Ontario: Windsor Studies in Argumentation.

Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Norwich, UK.: Edge press and Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.

Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., & Al Muhdhar, M. H. I. (2020). PBLPOE: A Learning Model to Enhance Students' Critical Thinking Skills and Scientific Attitudes. *International Journal of Instruction*, 13(2), 89-106.

Flanagin, A. J., & Metzger, M. J. (2008). Digital media and youth: Unparalleled opportunity and unprecedented responsibility. In M. J. Metzger, & A. J. Flanagin (Eds.), *Digital media, youth, and credibility* (pp. 5-27). Cambridge, MA: The MIT Press.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flynn, R. (2021, January 12). Literature: Process Drama. *ThoughtCo*. Available online: <https://www.thoughtco.com/process-drama-strategy-teacher-in-role-2713006> (Retrieved 27/7/2021).
- Forman, E.H. & Gass, S.I. (2001). The analytic hierarchy process-An exposition. *Operations research*, 49(4), 469-486.
- Förster, J., Friedman, R.S. & Liberman, N. (2004). Temporal construal effects of abstract and concrete thinking: Consequences for insight and creative cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 177-189.
- Franco, A., & Almeida, L. S. (2015). Critical Thinking in College: Differential Analysis by Academic Year and Scientific Area. In C. Dominguez (Ed.), *Critical Thinking in Education: Actual Challenges* (pp. 25-30). Vila Real, Portugal: Universidade deTrás-os-Montes e Alto Douro.
- Franks, A. (2019, August 28). Drama and Learning. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Available online <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-391> (Retrieved 29/7/2021).
- Fransen, W. J. (2003). *Process drama and creative problem solving: An integrated approach* (doctoral dissertation). Faculty of Texas Tech University, Lubbock.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley MA: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the hearth*. New York: The Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, 61(1), 113-126.

Fritch, J.W. & Cromwell, R.L. (2001). Evaluating Internet resources: Identity, affiliation, and cognitive authority in a networked world. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(6), 499-507.

Fromberg, D. P. & Bergen, D. (Ed.). (2015). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Routledge.

Fuchshuber, A. (2015). *Karlinchen. Ein Kind auf der Flucht* (3rd Ed.). Wien: Betz, Wien.

Ζέρβα, Β. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Galazka, A. (2011). Drama as a Tool of Appreciative Inquiry in Creative Learning. *The New Educational Review*, 24(2), 45-56.

Galazka, A. (2012). Drama in the classroom. *Voices*, (229),

Galazka, A. (2016). Presentation: Creating emotional awareness through drama in the second language acquisition. *BUKS -Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 33(61),132-138.

Garbosa, R. G., Fano, C. P., Vicente, V. J. D., Calixtro, V. Jr. L. & Falle, J. A. (2022). Assessing Students Performance Through Observational and Instructional Learning in The New Normal. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, 2(3), 175-178.

Gardner, H. (1989). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York, NY: Basicbooks.

Gardner, H. (2010). *Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιάς.

Gardner, A., Hager, L. L. & Hillman, G. (2014). *Prison arts resource project. An annotated bibliography*. Submitted to the National Endowment for the arts, Grant#13-3800-7013. Available online

<https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/prisonartsresourceprojectapril20188.pdf> (Retrieved 4/6/2024).

Gelman, S. A. (2003). *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought*. Oxford Series in Cognitive Development. Oxford: Oxford University Press.

Gelman, R. & Williams, E. (1999). Constraints on cognitive development and learning. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (5th Ed., pp. 575- 630). New York: Wiley.

Gelman, S. A., & Davidson, N. S. (2013). Conceptual influences on category-based induction. *Cognitive Psychology*, 66(3), 327-353.

Gensler, H. J. (2002). *Introduction to logic*. London/New York: Routledge.

Gilead, M., Liberman, N. & Maril, A. (2014). From mind to matter: Neural correlates of abstract and concrete mindsets. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, (5), 638–645.

Ghanad, A. (2023). An Overview of Quantitative Research Methods. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(8), 3794-3803.

Gill, C. (2012). Process Drama: Bridging the Arts and the Sciences. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 20(4), 1299 – 1310.

Giotaki, G. (2015). *Emergent Movements: The Role of Embodiment and Somatics in British Contemporary Dance* (Doctoral Thesis). Coventry University, Coventry.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. London: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1985). Intellectual labor and pedagogical work: Rethinking the role of teacher as intellectual. *Phenomenology + Pedagogy*, 3(1), 20-32.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Glaser, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

Glesne, C. (2018). *Η Ποιοτική Έρευνα. Οδηγός για Νέους Επιστήμονες* (Γ.Α. Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gojkov, G., Stojanovic, A. & Rajic, A. G. (2015). Critical thinking of student-indicators of quality in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 591-596.

Gopnik, A., Meltzoff, A.N. & Kuhl, P.K. (1999). *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, And How Children Learn*. Boston, U.S.A.: Mariner Books.

Grambo, G. (1994). The art and science of observation. *Gifted Child Today Magazine*, 17(3), 32-33.

Gréhaigne, J. F. & Godbout, P. (1999). Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports. In R.S. Feingold, C.R. Rees, G.T. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio & E. Kowalski (Eds.), AIESEP- Adelphi World Congress, *Education for life* (pp. 109–118). New York, July 1998. Garden City, NY: Adelphi University.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & van den Bergh, H. (2013). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1), 3-28.

Guo, J. & Woulfin, S. (2016). Twenty-First Century Creativity: An Investigation of How the Partnership for 21st Century Instructional Framework Reflects the Principles of Creativity. *Roeper Review*, 38, 153-161.

Gurría, A. (2012). Foreword. In A. Schleicher (Ed.), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* (pp. 3). OECD Publishing. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 4/8/2021).

Hacker, D. (2006). *The Bedford handbook* (7th ed.). Boston/New York: Bedford/St. Martins.

Hager, P. & Kaye, M. (1991). Critical Thinking Ability and Teacher Effectiveness. *Higher Education Research and Development*, 10(2), 177-186.

Halpern, D.F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449- 455.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking* (5th Edition). New York: Psychology Press.

Halvorsen, A. (2005). Incorporating Critical Thinking Skills Development into ESL/EFL Courses. *The Internet TESL Journal*, XI (3). Available online <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html> (Retrieved 20/8/2021).

Hammarberg, K., Kirkman, M. & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3), 498-501. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev334>

Han, S. J., Ransom, K. J., Perfors, A. & Kemp, C. (2024). Inductive reasoning in humans and large language models. *Cognitive Systems Research*, 83, Article 101155.

Han, Y., Syed Ali, S. K. B., & Ji, L. (2022). Use of Observational Learning to Promote Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), Article 10109. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610109>

Handley, S. J., Newstead, S. E., & Trippas, D. (2011). Logic, beliefs, and instruction: A test of the default interventionist account of belief bias. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(1), 28-43.

Hargood, C., Millard, D. E., & Weal, M. J. (2008). A thematic approach to emerging narrative structure. *Proceedings of the hypertext 2008 workshop on Collaboration and collective intelligence—WebScience '08* (p. 41). Presented at the hypertext 2008 workshop, Pittsburgh, PA, USA: ACM Press. Available online <http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1379157.1379168> (Retrieved 8/7/2021).

Harker, P.T.& Vargas, L.G. (1987). Theory of Ratio Scale Estimation: Saaty's Analytic Hierarchy Process. *Management science*, 33(11), 1383-1403.

Harlen, W. (2000). *The teaching of science in primary schools* (3rd Edition). London: David Fulton.

Harlen, W. & Symington, D. (1985). Helping children to observe. In W. Harlen (Ed.), *Primary Science: Taking the Plunge* (pp.21-35). London: Heinemann.

Haseman, B.C. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine –The Journal of National Drama*, 19-21.

Heale, R. & Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evidence-Based Nursing*, 16(4), 98.

Healy, K.A. (2016). Theory of Human Motivation by Abraham H. Maslow (1942). *British Journal of Psychiatry*, 208(4), 313-313. doi:10.1192/bjp.bp.115.179622

Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London, UK: Hutchinson.

Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert, theory into practice. *Educating through Drama*, 24(3), 173-180.

Heit, E., & Rotello, C. M. (2010). Relations between inductive reasoning and deductive reasoning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 805-812.

Heit, E., & Rubinstein, J. (1994). Similarity and property effects in inductive reasoning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(2), 411–422.

Heled, E., Elul, N., Ptito, M., & Chebat, D. R. (2022). Deductive Reasoning and Working Memory Skills in Individuals with Blindness. *Sensors*, 22, Article 2062. <https://doi.org/10.3390/s22052062>

Hendy, M. H. (2016). The effect of using the Hendys's model on teaching and learning science in middle school. *Journal of Teaching and Education*, 5(2), 233–242.

Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (I. N. Παρασκευόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hilbert, D. (1902). *Foundations of Geometry*. Chicago: Open Court Publishing Company.

Η ιστορία αρχίζει. (2015, Απρίλιος 19). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://historiaarxizei.blogspot.com/2015/04/blog-post.html> (τελευταία ανάκτηση, 15/5/2023).

Hippel, P.T. (2005). Mean, Median, and Skew: Correcting a Textbook Rule. *Journal of Statistics Education*, 13(2). Available online <https://web.archive.org/web/20081014045349/http://www.amstat.org/publications/jse/v13n2/vonhippel.html> (Retrieved 26/10/2023).

Hitchcock, D. (2017). *On Reasoning and Argument. Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*. New York: Springer International Publishing.

Hitchcock, D. (2018). Critical Thinking. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 Edition)*. Available online <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/> (Τελευταία ανάκτηση 6/8/2021).

Holt, J. (1995). *How Children Learn*. Boston, Massachusetts: Da Capo Press.

Hooks, B. (2009). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.

Holyoak, K. J. & Morrison, R. G. (Ed.) (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion: psychological studies of opinion change*. New Haven, CT: Yale University Press.

Hsieh, C., Nickerson, J.K. & Zenger, T.R. (2007). Opportunity Discovery. Problem Solving and a Theory of the Entrepreneurial Firm. *Journal of Management Studies*, 44(7), 1255-1277.

Huda, M. (2016). Pembelajaran berbasis multimedia dan pembelajaran konvensional. *Jurnal Penelitian*, 10(1), 125-146.

Hugar, S. M., Kukreja, P., Assudani, H. G. & Gokhale, N. (2017). Evaluation of the relevance of Piaget's cognitive principles among parented and orphan children in Belagavi City, Karnataka, India: A comparative study. *International Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 10(4), 346-350.

Hundert, D. (1996). Collaborating on drama and the curriculum: A site-based, peer-mediated, teacher in-service project. *Research in Drama Education, I* (2), 201-214.

Θεατροδρόμιον εν Ναυπλίω. (2011, Ιούλιος 8). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο http://theatrodromionennafplio.blogspot.com/2011/07/blog-post_08.html (Τελευταία ανάκτηση, 13/3/2023).

Ιατρού, Κ. (2020). *Το λιοντάρι και η αρκούδα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.paidika-paramythia.gr/story/149/liontari-kai-i-arkoyda> (Τελευταία ανάκτηση, 23/5/2023).

Ibrahim, A.H. & Shaker, M.A. (2019). Sustainability index for highway construction projects. *Alexandria Engineering Journal*, 58(4), 1399-1411.

Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A Language for Data Analysis and Graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314.

İncebacak, B.B., Ersoy, E., & İncebacak, E. (2015). Effect of Creative Drama Course on Creative Problem-Solving Skills. *International Academic Conference on Teaching, Learning, and E-learning (IAC-TLEI)* (Vol.1, pp.20-29). Vienna, Austria 2015. Vienna: IAC-TLEI.

In, J. (2017). Introduction of a pilot study. *Korean Journal of Anesthesiology*, 70(6), 601-605.

Indrašiene, V., Jegelevičiene, V., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Railienė, A., Sadauskas, J. & Valavičienė, N. (2021). The value of critical thinking in higher education and the labour market: The voice of stakeholders. *Social Sciences*, 10, 286.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. New York: Norton.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jackson, P. Z. (1998). *Impro learning: How to make your training creative, flexible, and spontaneous*. Brookfield, Vt.: Gower.

Jackson, T. (2003). *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.

James, D., Hartzler, M. L. & Chen, A. M. H. (2016). Assessment of critical thinking skills progression in a pre-pharmacy curriculum. *Current in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(6), 767-773.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Τ. Κ. Τζαννόνε, Μτφ.). Αθήνα: Δαρδανός.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Virginia, United States: Association for Supervision & Curriculum Development.

Jessen, J., & Jørgensen, A. H. (2012). Aggregated trustworthiness: Redefining online credibility through social validation. *First Monday*, 17(1). Available online <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3731> (Retrieved 3/3/2022).

Jing, J., Gao, A. & Yang, B. (2018). Employees' Critical Thinking, Leaders' Inspirational Motivation, and Voice Behavior: The Mediating Role of Voice Efficacy. *Journal of Personnel Psychology*, 17(1), 33-41.

Johnson, M.D. (1984). Consumer choice strategies for comparing noncomparable alternatives. *Journal of Consumer Research*, 11(3), 741-753.

Johnson, C., & O'Neill, C. (2018). Drama as a Means of Developing Literacy and Social Skills. In *The SAGE Handbook of Drama and Education* (pp. 385-400). Washington DC: Sage Publications.

Johnson, R.B., & Onquegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Johnston, J. S. (2009). What does the skill of observation look like in young children? *International Journal of Science Education*, 31(18), 2511-2525.

Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers: Theatresports and art of making things happen*. London: Faber.

Johnstone, K. (2012). *Impro: Improvisation and the theatre*. Hoboken: Taylor and Francis.

Jones, G. (2014). *The student actor prepares. Acting for life*. Bristol, U.K.: Intellect.

Józsa, K., Oo, T., Borbélyová, D. & Podráczky, J. (2024). Deductive Reasoning Skills in Children Aged 4–8 Years Old. *Journal of Intelligence*, 12(3), 33. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12030033>

Kalidas, C.S. (2014). Drama: A Tool for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 444- 449.

Καλογεράκη, Σ. (2020). *Σχεδιασμός και κατασκευή ερωτηματολογίων στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Kalonji, G. (2005). Capturing the imagination: High-priority reforms for engineering educators. In National Academy of Engineering (Ed.), *Educating the engineer of 2020: Adapting engineering education to the new century* (pp. 146-150). Washington, DC: National Academies Press.

Κανάκη-Πρωτόπαπα, Σ. (2010). Η Διαδρομή της Κριτικής Σκέψης από τη Φιλοσοφία στη Διδακτική. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω* (σσ.1-7). Αθήνα 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

Kant, I. (2020). *Κριτική του καθαρού λόγου* (2^η έκδοση) (Α. Γιανναράς, Μτφ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Kao, S. M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. London, UK: JAI Press.

Karamustafaoğlu, S. (2011). Improving the Science Process Skills Ability of Science Student Teachers. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(1), 26-38.

Karolemeas, C., Tsigdinos, S., Tzouras, P.G., Nikitas, A., & Bakogiannis, E. (2021). Determining Electric Vehicle Charging Station Location Suitability: A Qualitative Study of Greek Stakeholders Employing Thematic Analysis and Analytical Hierarchy Process. *Sustainability*, 13(4), 2298. <https://doi.org/10.3390/su13042298>

Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Καστοριάδης, Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κατσαρού, Δ., Διγγελίδης, Ν., Πολλάτου, Ε. & Ζήση, Β. (2024). Η τέχνη του θεάτρου ως μέσο αγωγής για έναν δραστήριο τρόπο ζωής: Μια αναπτυξιακή παιδαγωγική προσέγγιση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες Τάσεις, Εξελίξεις και Προοπτικές* (σσ. 77-92). Αθήνα: Πατάκη.

Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. & Κατσάρου, Χ. (χχ). *Ιστορία. Στα αρχαία χρόνια. Δ' δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος.

Kegan, R. (1983). *The Evolving Self Problem and Process in Human Development*. London: Harvard University Press.

Kennedy, M., Fisher, M. B. & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. Fly Jones (Eds), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (pp. 11-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kettler, T. (2016). A differentiated approach to critical thinking in curriculum design. In T. Kettler (Ed.), *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students* (pp. 91-110). Austin, U.S.A.: Prufrock Press.

Kevin, C. (2006). *Family games*. Caboolture, Qld.: Anthos publishing.

Keynes, J. (1921). *A Treatise on Probability*. London: Macmillan.

Κεχρή, Ε. (2019). *Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως προαπαιτούμενο για τη διαχείριση των πληροφοριών στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Khatib, M., & Alizadeh, I. (2012). Critical Thinking Skills through Literary and Non-Literary Texts in English Classes. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 563–580.

Κλαδάκη, Μ. (2016). Θεατρική τέχνη και εκπαιδευτική πράξη: Μια σχέση αγάπης από απόσταση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 41-54). Αθήνα: Θαλής.

Κλαδάκη, Μ. (2018, Νοέμβριος 16). Το παρόν και το μέλλον της θεατρικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Πορίσματα του συνεδρίου, *Οι Τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον*. Αθήνα 11-13 Οκτωβρίου 2018. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://fagottobooks.gr/blog/porismata-sinedriou-oi-texnes-elliniko-sxoleio/> (Τελευταία ανάκτηση, 4/6/2023).

Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (2022, Αύγουστος). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη θεατρική αγωγή σε Φινλανδία και Νορβηγία. *Εκπαίδευση & Επιστήμες / Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ειδική Έκδοση*, (2), 1-6.

Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (Επιμ.) (2024). *Θέατρο στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκη.

Klauer, K., Willmes, K. & Phye, G. (2002). Inducing inductive reasoning: does it transfer to fluid intelligence? *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 1-25.

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και συν. (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σσ. 71-122). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kolb, A., & Kolb, D. (2009). Experiential Learning Theory. A dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning Education and Development* (1st Edition) (pp.42-68). Melbourne: SAGE Publications Ltd.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κοντογιάννη, Α. (2023). Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ου-τοπία, στις φυλακής τη δυσ-τοπία ή πώς οι φυλακές γίνονται... μουσεία. Στο Ι. Βιβιλάκης (επίμ.), *Θέατρο-Τραύμα-Θεραπεία. Κείμενα και Μαρτυρίες για τον Ιαματικό Χαρακτήρα των Επιτελεστικών Τεχνών* (σσ. 571-602). Αθήνα: Αρμός.

Κοντογιάννη, Α. & Αστέρη, Θ. Ν. (2023). Από τον εγκλεισμό στην επανένταξη μέσω του θεάτρου. Ο πολιτισμός του Σωφρονισμού. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, Τέχνες και Συμπερίληψη* (σσ. 229-265). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Κορρές, Κ. (2015). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://docplayer.gr/33980730-Methodologia-ekpaideytikis-ereynas.html> (Τελευταία ανάκτηση 29/7/2021).

Κορρές, Κ. (2017). *Μεθοδολογία Έρευνας για τους Σκοπούς ΣΥΕΠ*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε./ Π.Ε.ΣΥ.Π.

Kounios, J., & Beeman, M. (2014). *The eureka factor: Aha moments, creative insight, and the brain*. Manhattan: Random House.

Kovpik, S. (2020). Developing critical thinking skills by students through active methods of the study of literature. In V. Hamaniuk, S. Semerikov & Y. Shramko (Eds.), SHS Web of Conferences, *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning* (Vol. 75, pp. 1-7). Kryvyi Rih, Ukraine 13-15 May 2020. Kryvyi Rih: EDP Sciences.

Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76.

Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-25+46.

Κωσταρά, Ε. (2021). *Εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064). Ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα (4Cs) στο γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://elearning.iep.edu.gr/study/enrol/index.php?id=510> (Τελευταία ανάκτηση 4/8/2021).

- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lampert, N. (2011). A study of an after-school art programme and critical thinking. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 55-67.
- Langer, E. J. (1990). *Mindfulness*. Boston: Da Capo Lifelong Books.
- Ledyard, J.O. (1994). *Public Goods: A Survey of Experimental Research*. Pasadena, California: Division of humanities and social sciences, California institute of technology. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1993).
- Lee, B., Patall, E., Cawthon, S., & Steingut, R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. Morse (ed), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 95-115). Thousand Oaks: Sage.
- Lenakakis, A. Howard, J.L. & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα 'Θαλής'* (σσ.58-77). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.

Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και Ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριο Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λενακάκης, Α. & Κανάρη, Χ. (Επιμ.) (2023). *Πολιτισμός, Τέχνες και Συμπερίληψη. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Levy, F. & Richard, J. M. (2004). *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market*. New York: Russell Sage Foundation.

Libera, A. (2004). *The second city almanac of improvisation*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.

Lim, T. K. (1998). Ascertaining the Critical Thinking and Formal Reasoning Skills of Students. *Research in Education*, 59(1), 9-18.

Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3(3/4), 35-44.

Lipman, M. (1988). Philosophy for children and critical thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 7(4), 40-42.

Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Λιώλη, Χ. (2014). *Εργαλεία Δειγματοληπτικής Έρευνας*. Πτυχιακή εργασία. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Πειραιά.

Loftin, M. (2018, February 10). Recognizing and Building Abstract Thinking in the Child with Visual Impairment. *Paths to Literacy for students who are blind or visually impaired*. Available online <https://www.pathstoliteracy.org/blog/recognizing-and-building-abstract-thinking-child-visual-impairment> (Τελευταία ανάκτηση 16/2/2022).

- Loftus, S. C. (2021). *Basic Statistics with R. Reaching Decisions with Data*. Cambridge: Academic Press.
- MacAvery, T. (2006). *The improvisation playbook*. Bloomington, Indiana: Author-House.
- Macro, C. & McFall, D. (2004). Questions and questioning: Working with young children. *Primary Science Review*, (83), 4-6.
- Magos, K. (2012). ... But I cannot do research: Action-research and early child-hood teachers. A case study from Greece. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3),331-343.
- Magos, K. (2018). The neighbor's folktales. Developing intercultural competence through folktales and stories. *Bookbird. A journal of International Children's Literature*, 56(2), 28-35.
- Malato, G. (2023, May 02). Data Science: An introduction to the Shapiro-Wilk Test for normality. *Builton*. Available online <https://builton.com/data-science/shapiro-wilk-test> (Retrieved 8/12/2023).
- Malkoc, S.A., Zauberan, G. & Bettman, J.R. (2010). Unstuck from the concrete: Carryover effects of abstract mindsets in intertemporal preferences. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113 (2), 112-126.
- Malkoc, S.A., Zauberan, G. & Ulu, C. (2005). Consuming now or later? The interactive effect of timing and attribute alignability. *Psychological Science*, 16 (5), 411-417.
- Μανακόρντα, Μ. (1974). *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική* (Μ. Ζορμπά, Μτφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Manstead, A. S. R., & Semin, G. R. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (3^η εκδ.)(Α. Αμελαδιώτη, Μτφ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μανωλέσου, Α. (2015). *Στατιστικοί έλεγχοι κανονικότητα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.

Marwa, Herlinawati, H. & Herdi, H. (2023). 21st Century Skills/4C Skills' Integration in English Teaching Documents Used in EFL Classroom. *ELT-Lectura*, 10(1), 1-10.

Marwaha, S., Goswami, M. & Vashist, B. (2017). Prevalence of Principles of Piaget's Theory Among 4-7-year-old Children and their Correlation with IQ. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(8), ZC111-ZC115. doi:10.7860/JCDR/2017/28435.10513

Masduqi, H. (2011). Critical thinking skills and meaning in English language teaching. *Teflin Journal*, 22(2), 185- 200.

Μαστροθανάσης, Κ., Κλαδάκη, Μ. & Παπαδόπουλος, Σ. (2024). Πειραματική αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της ανάγνωσης με την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες Τάσεις, Εξελίξεις και Προοπτικές* (σσ. 259-274). Αθήνα: Πατάκη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Maurya, I. & Lohiya, A. (2023). Pilot study: Dipping your toe into the Water. *Indian Journal of Pain*, 37(1), 1-2. DOI: 10.4103/ijpn.ijpn_15_23.

Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.

Mavrokordatos, A. (2006). Ελευθερία για αλλαγή (Ε. Κωνστανταράκη & Κ. Αλεξιάδου, Μτφ.). *Εκπαίδευση & θέατρο*,(6), 54-60.

Mavroudis, N. & Kondoyianni, A. (2020). Drama in Education: It's Effectiveness in Acceptance of Racial Diversity in a Multicultural Classroom. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*,8(9), 482-488.

Μαχαιρίδου, Μ. (2021). *Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Θεματική Ενότητα: Δημιουργώ και Καινοτομώ- Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία. Μεθοδολογία εμπύχωσης Δεξιοτήτων Μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs) (Γυμνάσιο) και Δεξιοτήτων Ζωής (Δημοτικό, Γυμνάσιο)*.

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://elearning.iep.edu.gr/study/enrol/index.php?id=510> (Τελευταία ανάκτηση 20/8/2021).

McCormick, N. J., Clark, L.M. & Raines, J.M. (2015). Engaging students in critical thinking and problem solving: A brief review of the literature. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 100-113.

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communications Monographs*, 66(1), 90-103.

McDevitt, T. M., & Ormrod, J. E. (2019). *Child Development and Education* (7th ed.). London: Pearson.

McGregor, D. (2007). *Developing Thinking, Developing Learning*. Maidenhead, Berkshire, United Kingdom: Open University Press.

McKown, L. K. (1997). *Improving Leadership through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking*. Research Department Air Command and Staff College. Available online <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA397890.pdf> (Retrieved, 26/8/2021).

McLeod, S. (2020, December 7). Jean Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development. *Simply Psychology*. Available online <https://www.simplypsychology.org/piaget.html> (Retrieved, 13/10/2023).

Metzger, M.J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.

Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2015). Psychological Approaches to Credibility Assessment Online. In S. S. Sundar (Eds), *The Handbook of the Psychology of Communication Technology* (pp. 445-466). Hoboken, New Jersey, US: John Wiley & Sons, Inc.

Metzger, M. J., Flanagin, A. J. & Medders, R. B. (2010). Social and Heuristic Approaches to Credibility Evaluation Online. *Journal of Communication*, 60(3), 413-439.

- Mihail, R. (2022). The Relevance of Critical Thinking from the Perspective of Professional Training. *Postmodern Openings*, 13(2), 499-513.
- Miles, M.B. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24, 590-601.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage, Thousand Oaks.
- Ministry of Education. (1996). *Te Whāriki- Early Childhood Curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369.
- Μιχαηλίδης, Γ. (2020). *Διδάσκοντας την κριτική σκέψη στο δημοτικό σχολείο: Πράξη και θεωρία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Mize, T. D. & Manago, B. (2022). The past, present, and future of experimental methods in the social sciences. *Social Science Research*, 108, Article 102799.
- Molnár, G., Greiff, S. & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: Relations and development. *Thinking Skills and Creativity*, 9(1), 35-45.
- Montgomerie, D., & Ferguson, J. (1999). Bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in the reading process. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(1), 11- 20.
- Moore, D.S. (2000). *The Basic Practice of Statistics* (2nd Ed.). New York: Freeman.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook: Focus group* (1st Vol.). London: Sage.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centered Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative–Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.

Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood: Constraints on cognitive development and learning. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (5th ed., pp. 947-978). New York: Wiley.

Mottola, J. (2020). *Φάνης Τσουλούφης. Μυστήριο στο προαύλιο* (Δ. Δότση, Μτφ.). Αθήνα: Διόπτρα.

Murawski, L. M. (2014). Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 25-30.

Mutz, D.C. (2011). *Population-Based Survey Experiments*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

National Council for Excellence in Critical Thinking. (2013). *Critical thinking*. Available online <http://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406> (Retrieved, 23/8/2021).

National Education Association (NEA). (χχ). *Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide to the "Four Cs". Great Public Schools for Every Student*. Διαθέσιμο στο <https://pdf4pro.com/view/an-educator-s-guide-to-the-four-cs-nea-org-39c8.html> (Τελευταία ανάκτηση 20/8/2021).

National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegrino and M. L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Νασιόπουλος, Ν. (2021). Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Ε' δημοτικού (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.

Neelands, J. (2004). Miracles are Happening: Beyond the Rhetoric of Transformation in the Western Traditions of Drama Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (1), 47–56.

Neelands, J. (2007). Taming the Political: The Struggle Over Recognition in the Politics of Applied Theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12 (3), 305–317.

Neville, D. O., & Britt, D. W. (2007). A Problem-Based Learning Approach to Integrating Foreign Language into Engineering. *Foreign Language Annals*, 40(2), 226–246.

Newmann, F. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 410-433.

Nguyen, D. J., & Larson, J. B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40(4), 331-344.

Nickerson, R.S. (2000). Null hypothesis significance testing: A review of an old and continuing controversy. *Psychol Methods*, 5(2), 241-301.

Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4807/2021 (ΦΕΚ 96Α/11-06-2021): Εργαστήρια Δεξιοτήτων – Αντικατάσταση του άρθρου 1 του ν. 4692/2020.

Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.

Nurhasanah, E. (2022). How does Learning Drama Help Students to Build Seven Survival Skills? *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) Humanities and Social Sciences*, 5(1), 7184-7194.

O'Connor, P. J. (Ed.) (2010). *Creating Democratic Citizenship Through Drama Education: The Writings of Jonathan Neelands*. London: Trentham Books.

OECD. (2005). *Modernising Government: The Way Forward*. Paris: OECD.

O'Farrell, L. (2009). The cultivation of creativity through theatre/drama in education. In N. Govas (Ed.), *Theatre and education in the center of the stage* (pp. 208-214). Athens: Panhellenic network for theatre in education.

Οικονομίδης, Β. (Επιμ.). (2011). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

O'Keefe, D. J. (1990). *Persuasion: Theory and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning* (2nd Edition). London: Routledge.

Olson, D., & Astington, J. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. *Educational Psychologist*, 28(1), 7-23.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.

O'Reilly, C., Devitt, A. & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101-110.

Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2006). *Foundations of Education* (8th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Osherson, D. N., Smith, E. E., Wilkie, O., Lopez, A., & Shafir, E. (1990). Category based induction. *Psychological Review*, 97(2), 185-200.

Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., & Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48(3), 369-383.

O'Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating Art and Meaning* (1st Edition). London: Routledge.

Padmanabha, C.H. (2018). Critical thinking: Conceptual framework. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 11 (4), 45-53.

Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Pakpahan, F. H. & Saragih, M. (2022). Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 55-60.

Pallant, C. (2006). *Contact improvisation: An introduction to a vitalizing dance form*. London: McFarland & Co.

Panizzon, M. S., Vuoksima, E., Spoon, K. M., Jacobson, K. C., Lyons, M. J., Franz, C. E., Xian, H., Vasilopoulos, T. & Kremen, W. S. (2014). Genetic and environmental influences on general cognitive ability: Is g a valid latent construct? *Intelligence*, 43, 65-76.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Κάλλιπος: Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Παπαϊωάννου, Θ., Μάγος, Κ. & Κοντογιάννη, Α. (2024). Η Κάρη η καρακάξα ταξιδεύει στη λογοτεχνία με ένα κίτρινο λεωφορείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σύγχρονες Τάσεις, Εξελίξεις και Προοπτικές* (σσ. 209-226). Αθήνα: Πατάκη.

Papanastasiou, G., Drigas, A., Skianis, C., Lytras, M., & Papanastasiou, E. (2019). Virtual and augmented reality effects on K-12, higher and tertiary education students' twenty-first century skills. *Virtual Reality*, 23(4),425-436.

Παπαοικονόμου- Σίδηρη, Χ. (2015). *Η Συνεισφορά του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ολιστική Ανάπτυξη και Διαπαιδαγώγηση του Παιδιού* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.

Παπάς, Α.Ε. (2004). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας* (Τόμος Α'). Αθήνα: Δελφοί.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (1^{ος} & 2^{ος} Τόμος). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Parks, S. (2021). *Teaching analytical and critical thinking skills in gifted education. Methods and materials for teaching the gifted*. London: Routledge.

Parsons, L. (2010). *Mind games: Fun and challenging activities for gifted children*. U.S.A.: Lulu.com.

Partnership for 21st Century Learning. (2009). *Framework for 21st century learning*. Available online http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf (Retrieved 29/7/2021).

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. Available online <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> (Retrieved 20/8/2021).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 27-38.

Paul, R. & Elder, L. (2004). Critical thinking? And the art of close reading (Part III). *Journal of Developmental Education*, 28(1), 36-37.

Paul, R. & Elder, L. (2012). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd Edition). London: Pearson/Prentice Hall.

Paul, R. & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield.

Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.

Paul, R., Niewoehner, R. & Elder, L. (2019). *The thinker's guide to engineering reasoning: Based on critical thinking concepts and tools*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield.

Paul, R. & Nosich, G. M. (1991). *A Proposal for National Assessment of Higher Order Thinking at the Community College and University Levels*. National Centre for Education Statistics, Washington DC. ERIC Doc. No. ED340762. Available online <https://eric.ed.gov/?id=ED340762> (Retrieved 26/8/2021).

Paul, R. & Nosich, G. M. (1992). *A Model for the National Assessment of Higher Order Thinking*. National Centre for Education Statistics, Washington, DC. ERIC Doc. No. ED353296. Available online <https://eric.ed.gov/?id=ED353296> (Retrieved 15/8/2021).

Pekdoğan, S. & Korkmaz, H. İ. (2016). An Experimental Study on Development Critical Thinking Skills via Educational Drama as a Teaching Method. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 12.

Pellegrino, J. W., & Glaser, R. (1982). Analyzing aptitudes for learning: Inductive reasoning. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol. 2, pp. 269-345). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Perkins, D., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.

Phillips, S. D. (1997). Toward an Expanded Definition of Adaptive Decision Making. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 275–287.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Piazzoli, E. C. (2011). Film and drama aesthetics for additional language teaching. In J. Winston (Ed.), *Second language learning through drama: Practical techniques and applications* (1st Edition) (pp. 170-181). London: Routledge.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2016). Συλλογικό Θέατρο και Θέατρο της Πραγματικής Αφήγησης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (17), 54-59.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019α). Θέατρο και παιδαγωγική του πραγματικού στο σύγχρονο σχολείο: Προοπτικές και δυνατότητες. Στο Μ. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας- Λιάγκης (Επιμ.), *Πρακτικά 8ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (σσ. 217- 222). Αθήνα, 23-24-25 Νοεμβρίου 2018. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019β). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Pigkou-Repousi, M. (2020). The Politics of Care in Indifferent Times: Youth Narratives, Caring Practices, and Transformed Discourses in Greek Education Amid Economic and Refugee Crises. In K. Gallagher, D. J. Rodricks & K. Jacobson (eds), *Global Youth Citizenry and Radical Hope. Perspectives on Children and Young People Vol. 10* (pp 111–132). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1282-7_6
- Pillow, B., & Henrichon, A. (1996). There's more to the picture than meets the eye: Young children's difficulty understanding biased interpretation. *Child Development*, 67(3), 803-819.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Plummer, K.J., Kebritchi, M., Leary, H. M. & Halverson, D.M. (2022). Enhancing Critical Thinking Skills through Decision-Based Learning. *Innovative Higher Education*, 47,711-734. <https://doi.org/10.1007/s10755-022-09595-9>

- Polit, D.F., Beck, C.T. & Hungler, B.P. (2001). *Essentials of Nursing Research: Methods, Appraisal and Utilization* (5th Ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pollastri, A.R., Epstein, L.D., Heath, G.H. & Ablon, J.S. (2013). The collaborative problem solving approach: Outcomes across settings. *Harvard College*, 21(4), 188-201.
- Polya, G. (1990). *How to Solve it: A New Aspect of Mathematical Method*. London: Penguin.
- Pometun, O., Pylypchatina, L., Sushchenko, I. & Diukov, V. (2010). Osnovy krytychnoho myslennia. Navchalna prohrama kursu za vyborom dlia uchniv profilnykh klasiv sotsialno-humanitarnoho napriamu [The basics of critical thinking. An educational programme of an elective course for pupils in social sciences and humanities classes]. *Native School*, 9, 24-36.
- Popil, I. (2011, Feb). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Educ Today*, 31(2), 204-207. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>
- Port, J.S. (2017). *Towards a Liberated Classroom: Teacher perceptions on Drama as a Tool of Social Justice*. Master Thesis. Monash University, Victoria, Australia.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Rahma, A. N. (2012). Pengembangan Perangkat Pembelajaran Model Inkuiri Berpendekatan SETS Meteri Kelarutan dan Hasil Kali Kelarutan untuk Menumbuhkan Keterampilan Berpikir Kritis dan Empati Siswa Terhadap Lingkungan. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 1 (2), 133-138.
- Ramachandran, K.M. & Tsokos, C.P. (2020). *Mathematical statistics with applications in R* (3rd Ed.). Cambridge, Massachusetts: Academic press.
- Ranzau, S. D. (2016). Teacher perceptions of drama pedagogy as a teaching tool (Unpublished doctoral dissertation). Sam Houston State University, Huntsville, TX.
- Ranzau, S.D.B. & Horowitz, R. (2017). Drama-Based Pedagogy: New Ways of Incorporating Drama into the Secondary Classroom. In J. Pilgrim, L. A. Sharp & E. Hendrix (Ed.), *Texas Association for Literacy Education Yearbook: Literacy Alive and*

Well! Supporting Effective Literacy Instruction for All Learners (pp. 99-111). Belton: Texas Association for Literacy Education, University of Mary Hardin-Baylor.

Ράσης, Σ. (2008). Η ριζοσπαστική σκέψη στις ΗΠΑ στον 20^ο αιώνα. *Ουτοπία*, 78, 93-111.

Rathmanner, S. & Hutter, M. (2011). A philosophical treatise of universal induction. *Entropy*, 13, 1076-1136.

Rayan, J. E. (2017). *Wait, What? And Life's Other Essential Question* (1st ed.). California: Harper Collins.

Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence*, 82, Article 101487. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101487>

Reyes, M. (1992). Challenging venerable assumptions: Literacy instruction for linguistically different students. *Harvard Educational Review*, 62 (4), 427-447.

Reynolds, P.D. (1979). *Ethical dilemmas and social science research*. San Francisco: Jossey- Bass.

Rfaner, S. (2006). Enhancing thinking skills in the classroom. *Humanity & Social Sciences Journal*, 1(1), 28-36.

Rice, J. (2007). *Mathematical Statistics and Data Analysis* (3rd Ed.). Belmont: Thomson-Brooks/Cole.

Riecken, T. J., & Miller, M. R. (1990). Introduce Children to Problem Solving and Decision Making by Using Children's Literature. *The Social Studies*, 81(2), 59-64.

Rimiene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning & Teaching*, 2(1), 17-22.

Rips, L. J. (2001). Two kinds of reasoning. *Psychological Science*, 12(2), 129-134.

Robinson, J. P. (2000). What are employability skills? *The Workplace*, 5(3), 1-3.

- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η Έκδ.) (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (2011). *Παραμύθια από το τηλέφωνο* (Α. Παπασταύρου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rodgers, A. R. (1999). *Teacher and teacher-researcher classroom collaboration: Planning and teaching in a secondary English classroom using process-oriented drama approaches* (Doctoral thesis). Ohio State University, Ohio.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez, (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (5th ed., pp. 679-744). New York: Wiley.
- Ross, E. W. (2017). Broadening the circle of critical pedagogy. In A. Darder, D. R. Torres & P. M. Baltodano (Eds.), *The critical pedagogy reader* (3rd Ed.) (pp. 608-617). England, UK: Routledge.
- Rotello, C. M., & Heit, E. (2009). Modeling the effects of argument length and validity on inductive and deductive reasoning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(5), 1317-1330.
- Rothwell, J. (2011). Bodies and language: Process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 575–594.

Rott, B. (2020). Teachers' Behaviors, Epistemological Beliefs, and Their Interplay in Lessons on the Topic of Problem Solving. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(5), 903–924. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09993-0>

Rudinow, J. & Barry, V. E. (2007). *Invitation to Critical Thinking* (6th Ed.). Belmont, CA, USA: Wadsworth Publishing.

Ruggiero, V. R. (2008). *Becoming a Critical Thinker: A Master Student Text* (6th Edition). New York: Houghton Mifflin Company.

Ruggiero, V. R. (2012). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought* (10th ed.). New York, NY: Longman.

Russell, T., & Schuck, S. (2004, June). How critical are critical friends and how critical should they be? In D. L. Tidwell, L. M. Fitzgerald, & M. L. Heston (Eds.), Proceedings of the 5th International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, *Journeys of hope: Risking self-study in a diverse world* (pp. 213-216). Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.

Rutherford, L. (2015). *Book of games and warm ups for group leaders*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Saaty, T.L. (1977). A scaling method for priorities in hierarchical structures. *Journal of mathematical psychology*, 15(3), 234-281.

Saaty, T.L. (1994). How to Make a Decision: The Analytic Hierarchy Process. *Interfaces*, 24(6), 19-43.

Saaty, T.L. (2000). *Fundamentals of Decision Making and Priority Theory* (1st Edition). Pittsburgh: RWS Publications.

Sahin, B. (2017). Consistency control and expert consistency prioritization for FFTA by using extent analysis method of trapezoidal FAHP. *Applied Soft Computing*, 56, 46-54.

Saiz, C., & Rivas, S. F. (2010). Melhorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes? In H. J. Ribeiro & J. N. Vicente (Eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp. 39-52). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.

Saiz, C., & Rivas, S. F. (2011). Evaluation of the ARDESOS program: An initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 34-51.

Saiz, C., & Rivas, S. F. (2023). Critical Thinking, Formation, and Change. *Journal of Intelligence*, 11(12), 219-245. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11120219>

Saleh, E. S. (2019). 4Cs in the EFL Classroom. *University Bulletin*, 4(21), 57-80.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Sauce, B. & Matzel, L. D. (2017). Inductive Reasoning. In J. Vonk & T. K. Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior* (pp. 1-8). Manhattan, New York: Springer International Publishing.

Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.

Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Available online <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (Retrieved 4/8/2021).

Schoenfeld, A. (1980). Teaching Problem Solving Skills. *American Mathematical Monthly*, 87, 794- 805.

Scott, L. (2015). *Future learning 3: What kind of learning for the 21st century?* Education and Research: UNESCO.

Scriven, M., & Paul, R. (1987, August). Critical thinking as defined by the national council for excellence in critical thinking. In *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. California, USA: Rohnert Park.

Scriven, M., & Paul, R. (1996). *Defining critical thinking: A draft statement for the national council for excellence in critical thinking*. Available online from <http://www.criticalthinking.org/University/univlibrary/library.nclk> (Retrieved 16/8/2021).

Semin, G.R. & Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons- social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 558-568.

Seruni, R., Munawaroh, S., Kurniadewi, F. & Nurjayadi, M. (2020). Implementation of e-module flip PDF professional to improve students' critical thinking skills through problem based learning. *Journal of Physics: Conference Series (JPCS)*, 1521 042085.

Shakirova, D. M. (2007). Technology for the Shaping of College Students' and Upper-Grade Students' Critical Thinking. *Russian Education & Society*, 49(9), 42–52.

Shamboul, H. (2022). The Importance of Critical Thinking on Teaching Learning Process. *Open Journal of Social Sciences*, 10(1), 29-35.

Shapira, O., Liberman, N., Trope, Y., Rim, S., Fiske, S.T. & Macrae, C.N. (2012). *Levels of mental construal: Separating the primary from the secondary*. New York: Sage Publications.

Shqair, S.J.H. (2018). *The Effect of Drama on Enhancing Students' Critical Thinking Skills and their Achievement from the Students' and Teachers' of English Perspectives in Salfet Directorate* (Master Thesis). Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Siegel, H. (1988). *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.

Siegler, R. (2023). Cognitive development in childhood. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), *Noba Textbook Series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers. Available online <http://noba.to/8uv4fn9h> (Retrieved 19/2/2023).

Singmann, H., & Klauer, K. C. (2011). Deductive and inductive conditional inferences: Two modes of reasoning. *Thinking & Reasoning*, 17(3), 247-281.

Sixsmith, P. (2001). In pursuit of collective wisdom. The use of drama in multicultural and peace education. In N. Terzis (Ed.), *Teacher Education in the Balkan Countries* (pp. 97-105). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.

Σκέμπερη, Λ. (2010). *Τέχνη και εκπαίδευση: Η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <file:///C:/Users/kathr/Downloads/skemperi.pdf> (Τελευταία ανάκτηση, 4/6/2023).

Skibniewski, M.J. & Chao, L. (1993). Evaluation of Advanced Construction Technology with AHP Method. *Journal of Construction Engineering and Management*, 118(3), 577-593.

Skyrms, B. (2000). *Choice and Chance*. Melbourne, Australia, and Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Sloutsky, V. M., & Fisher, A. V. (2004). Induction and categorization in young children: A similarity-based model. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 166–188.

Sloutsky, V. M., Kloos, H., & Fisher, A. V. (2007). When looks are everything: Appearance similarity versus kind information in early induction. *Psychological Science*, 18(2), 179-185.

Smith, H.W. (1975). *Strategies of social research: The methodological imagination*. London: Prentice- Hall.

Snyder, L.G. & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90- 99.

Spelke, E., & Newport, E. (1998). Nativism, empiricism, and the development of knowledge. In W. Damon (Series Ed.) & R. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 275-340). New York: Wiley.

Spencer, T. L. & Walker, T. M. (2011). Creating a Love for Science for Elementary Students through Inquiry-based Learning. *Journal of Virginia Science Education*, 4(2), 18-24.

Spolin, V. (2010). *Theater games for rehearsal: A director's handbook*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.

Stapor, K. (2020). Descriptive and Inferential Statistics. In K. Stapor (Ed.), *Introduction to Probabilistic and Statistical Methods with Examples in R* (vol 176, pp. 63-131). Cham, Switzerland: Springer.

Starkey, L. (2004). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day* (1st Ed.). New York: Learning Express.

Starkey, L. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day* (2nd Ed.). New York: Learning Express.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington, DC: National Institute of Education. Available online <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf> (Retrieved, 11/11/2022).

Sternberg, R. J. (2003). Four alternative futures for education in the United States: It's our choice. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 431-445.

Sternberg, R. J. & Funke, J. (Ed.) (2019). *The Psychology of Human Thought. An Introduction*. Berlin: Heidelberg University Publication.

Stephens, R.G., Dunn, J.C., Hayes, B.K. & Kalish, M.L. (2020). A test of two processes: The effect of training on deductive and inductive reasoning. *Cognition*, 199, Article 104223.

Stinson, M., & Freebody, K. (2006). Drama and Oral language. *British Journal of Education Psychology*, 5(4), 161-170.

Stolle, E.P., Frambaugh-Kritzer, C., Freese, A. & Perrson, A. (2018). What makes a critical friend? Our journey in understanding this complicated term. In D. Garbett & A. Ovens (Ed.), *Pushing Boundaries and Crossing Borders: Self-study as a Means for Researching Pedagogy* (pp. 147-154). Herstmonceux, UK: S-STEP.

Strauss, S. (1981). *U-shaped behavioral growth* (1st Edition). Cambridge, Massachusetts: Academic Press.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2018). *Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EL/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EL (Τελευταία ανάκτηση 25/6/2024).

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2022). *Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο* (1^{ος} Τόμος) (Μ. Παϊζή, ΜΤΦ.). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Sunstein, B.S. & Chiseri-Strater, E. (2002). *Field working: Reading and writing research* (2nd Edition). New York, NY: Bedford/St. Martin's.

Tan, O. S. (2007). Problem-based learning pedagogies: Psychological processes and enhancement of intelligences. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(2), 101–114.

Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 199–222.

Tashakkori, A. & Teddle, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teijlingen Van, E., R. & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, (35). Available online <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html> (Τελευταία ανάκτηση 20/10/2023).

Temel, S. (2014). The effects of problem-based learning on pre-service teachers' critical thinking dispositions and perceptions of problem-solving ability. *South African Journal of Education*, 34(1), Article 769.

Teng, M.F. & Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition Learning*, 18, 237–260.

Tempelaar, D. T. (2006). The Role of Metacognition in Business Education. *Industry and Higher Education*, 20(5), 291–297.

Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L.P., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L., & Goldsmith, C.H. (2010). A tutorial on pilot studies: The what, why

and how. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>.

Thomas, G. (2017). *How to Do Your Research Project: A Guide for Students*. London: Sage.

Thye, S.R. (2014). Logical and Philosophical Foundations of Experimental Research in the Social Sciences. In M. Webster & J. Sell (Ed.), *Laboratory Experiments in the Social Sciences* (Second Edition, pp. 53-82). Cambridge, Massachusetts: Academic Press.

Treffinger, D.J., Isaksen, S.G. & Dorval, K.B. (2000). *Creative Problem Solving: An Introduction* (3rd Edition). Waco, TX: Prufrock Press hic.

Τρικαλινός, Χ. (2014). *Εισαγωγή στη Θεωρία Σφαλμάτων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φυσικής.

Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: Από την μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey Bass.

Trochim, W.M.K. (2020). *Deduction & Induction*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://conjointly.com/kb/deduction-and-induction/> (Τελευταία ανάκτηση 1/2/2020).

Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ. Μ., Τσατσαρόνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιορέντα, Α., Χατζηνικήτα, Β. & Αναγνωστοπούλου, Κ. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Τσακίρη, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2020). *Η εκπαιδευτική πολιτική στα σταυροδρόμια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών*. Αθήνα: 24 Γράμματα.

Tseng, S. & Fogg, B. (1999). Credibility and computing technology. *Communications of the ACM*, 42(5), 39- 44.

Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Tufnell, M. & Crickmay, C. (1990). *Body, Space, Image: Notes Towards Improvisation and Performance*. London: Virago.

Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (Updated Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Tunncliffe, S. D. & Litson, S. (2002). Observation or imagination? *Primary Science Review*, (71), 25-27.

Tuzlukova, V., Al Busaidi, S. & Burns, S. L. (2017). Critical thinking in the Language Classroom: Teacher Beliefs and Methods. *Pertanika Journal Social Sciences & Humanities*, 25 (2), 615- 634.

Tzartzani, I. (2018). Subjectivities in Jeopardy: Discussing Performativity and Precarity in Ioanna Portolou's Risk. *Choros International Dance Journal*, 7, 52-65.

Τζιαφέρη, Σ. (2014). *Ενότητα Ζ. Διερεύνηση Κλινικών Προβλημάτων μέσω Εφαρμοσμένης Έρευνας και Μέθοδοι Διάχυσης των Αποτελεσμάτων της. Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε Συνδυασμό με Ποσοτική Έρευνα)*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/2206> (Τελευταία ανάκτηση, 23/1/2023).

Yang, Y. T. C., & Chou, H. A. (2008). Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 666-684.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). *Αναδιάρθρωση, εξορθολογισμός και διαχείριση της διδακτέας ύλης για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/aistitiki.pdf> (Τελευταία ανάκτηση, 29/6/2024).

Υπουργική Απόφαση Φ.12/879/88413 /Γ/2010 (ΦΕΚ 1139/Β'/28-7-2010): Διδασκαλία-πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολόημερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)–επανεξέταση & επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος.

Yuan, Y. H., Liu, C.H., & Kuang, S.S. (2021). An Innovative and Interactive Teaching Model for Cultivating Talent’s Digital Literacy in Decision Making, Sustainability, and Computational Thinking. *Sustainability*, 13(9), 5117.

Υφαντόπουλος, Γ.Ν. & Νικολαΐδου, Κ. Ε. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *International Arts Education Week*. Available online <https://www.unesco.org/en/arts-education-week> (Retrieved 9/8/2022).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *UNESCO Culture 203, Indicators*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Available online <https://whc.unesco.org/en/culture2030indicators/implementation> (Retrieved 2/6/2024).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Transforming education. Pre summit notes, June 2022*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes_pre-summit-conceptnote-en.pdf (Retrieved 4/6/2024).

United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Retrieved 4/6/2024).

Office of the United Nations High Commissioner for Refugees. (Επιμ.). (χ.χ.). *Ειρήνη*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/H-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%B1.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 8/3/2023).

Uzundotoz, F. S. & Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, (24), 164-174.

- Vaidya, O.S. & Kumar, S. (2006). Analytic hierarchy process: An overview of applications. *European Journal of Operational Research*, 169, 1-29.
- Vale, I. & Pimental, T. (2011). Mathematical challenging tasks in elementary grades. In M. Pytlak, T. Rowland & E. Swoboda (Ed.), *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp.1154-1164). Rzeszow: ERME.
- Vallacher, R.R. & Wegner, D.M. (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660-671.
- Van Zyl, A., Turpin, M., & Mathee, M. (2020). How Can Critical Thinking Be Used to Assess the Credibility of Online Information? In M. Hattingh, M. Mathee, H. Smuts, I. Pappas, Y.K. Dwivedi, & M. Mäntymäki (eds), I3E: Conference on e-Business, e-Services and e-Society, *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology* (Vol 12067, pp. 199-210). Skukuza, South Africa 6-8 April 2020. Skukuza: Springer, Cham.
- Verriour, P. (1994). *In role: Teaching and learning dramatically*. Ontario: Pippin Publishing.
- Vilanova Vila-Abadal, M. (2009). “*All the class is a stage...*”: *Foreign language teaching through drama*. Available online <https://das.tut.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=59858&fileName=1426002656860&format=pdf> (Retrieved 10/8/2022).
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language* Cambridge. MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychology processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington DC: National Education Association.
- Wagner, B.J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wahyuni, S., Rahmatan, H., Mahidin, A.T. & Sulastri, S. (2020). The effect of role-playing model on students' critical thinking skills and interest in learning chemical bonds concept. *Journal of Physics Conference Series*, 1460(1),012088.

Wallerstein, N. (1983). *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. Boston: Addison-Wesley.

Ward, T.B., Patterson, M.J. & Sifonis, C.M. (2004). The role of specificity and abstraction in creative idea generation. *Creativity Research Journal*, 16 (1), 1-9.

Warnick, B. (2004). Online ethos: Source credibility in an 'authorless' environment. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 256-265.

Watkins, E., Moberly, N.J. & Moulds, M.L. (2008). Processing mode causally influences emotional reactivity: distinct effects of abstract versus concrete construal on emotional response. *Emotion*, 8 (3), 364-378.

Webster, M. & Sell, J. (Ed.). (2007). *Laboratory Experiments in the Social Sciences* (1st Edition). Cambridge, Massachusetts: Academic Press.

Weinstein, M. (1991). Critical Thinking and Education for Democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23(2), 9-29.

Weinstein, M. (2000). A framework for critical thinking. *High School Magazine*, 7(8), 40-43.

Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Weltsek-Medina, G. (2007). Process drama in education. A webpage Supplement to Chapter 9. In A. Blatner (Ed.), *Interactive and Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*. Available online <http://www.interactiveimprov.com> (Retrieved 14/8/2022).

What Is Inductive Reasoning? (Plus Examples of How to Use It). (2021, June 9). *Indeed Career Guide*. Available online <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/inductive-reasoning> (Retrieved 18/9/2021).

- Whitehead Jr., J. L. (1968). Factors of source credibility. *Quarterly Journal of Speech*, 54(1), 59-63.
- Widi, A., Risnawati, M. P., Anita, M. H. (2022). Promoting students' critical thinking skill by using role-play strategy. *Jurnal Pendidikan Tematik*, 3(3),153-169.
- Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65-72.
- Williamson, G.R. (2005). Illustrating triangulation in mixed-methods nursing research. *Nurse Res*,12(4), 7-18. doi: 10.7748/nr2005.04.12.4.7.c5955. PMID: 16045043.
- Willingham, D.T. (2007, Summer). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American federation of Teachers*, 8-19.
- Winston, J. (Ed.). (2012). *Second language learning through drama: Practical techniques and application*. London, UK: Routledge.
- Winston, J., & Tandy, M. (2009). *Beginning Drama 4-11* (3rd Ed.). London: Routledge.
- Wolf, A. (2005). *Acting: For kids on the autistic spectrum*. Lincoln, NE: iUniverse Inc.
- Woolfolk, A. (2018). *Educational Psychology* (14th ed.). London: Pearson.
- Wolhuter, C., & Καρράς, Κ. (Eds.). (2012). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης δασκάλων σε 90 χώρες*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Available online: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (accessed on 16/6/2021).
- Wyldeck, K. (2008). *Games for fun, fitness and learning*. U.S.A.: Lulu.com.
- Φακίνου, Ε. (2012). *Αστραδενή*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα.

Φελεκίδου, Κ. & Λενακάκης, Α. (2022). Παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση: Μια βιβλιογραφική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 225-250.

Φωτόπουλος, Ν. (2023). *Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση στην «κοινωνία των δεξιοτήτων»*. Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετανεωτερικότητα: Τάσεις και επαναπροσδιορισμοί. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας. Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2019). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Το παράδειγμα των δασκάλων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Χρυσός, Μ. (2002). *Σημειώσεις γενικών ψυχοπαιδαγωγικών θεμάτων για τον διαγωνισμό εκπαιδευτικών ΑΣΕΠ*. Αθήνα: Πανεπιστημιακά Φροντιστήρια Δ. Μπόνια.

Ζαραμπούκα, Σ. (2016). *Ο ωραίος Δαρείος*. Αθήνα: Πατάκης.

Živkoviü, S. (2015). A constructivist approach to the ESP digital classroom. In N. Stojkoviü (Ed.), *Vistas of English for specific purposes* (pp. 263-274). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Zubaidah, S., Corebima, A. D., Mahanal, S., & Mistianah. (2018). Revealing the relationship between reading interest & critical thinking through remap GI & Jigsaw. *International Journal of Instruction*, 11(2), 41-56. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1124a>.

Παράρτημα

Έγγραφο 1. Έντυπο σύμβασης υποτροφίας για υλοποίηση της έρευνας



ΑΔΑ: Ρ2Α0469Β7Δ-Π11

ΑΝΑΡΤΗΤΕΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Μονάδα Οικονομικής και Διοικητικής Υποστήριξης
του Ε.Λ.Κ.Ε. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΘΕΜΑ : Σύναψη Σύμβασης Υποτροφίας

Σύναψη Σύμβασης Υποτροφίας, την 28/02/2020 με Δικαιούχο την ΔΗΜΑ ΓΕΩ. ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ με ΑΦΜ: 127842730, διάρκειας από 01/03/2020 έως 31/05/2021, ποσού 15.000,00 ευρώ, για την ανάθεση του έργου «Ερευνητής, μέλος της ερευνητικής ομάδας με αντικείμενο "Η Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος των Μαθητών του Δημοτικού"», σύμφωνα με την υπ' αριθ. 18/18-02-2020 απόφαση της 104ης συνεδρίασης της Επιτροπής Ερευνών (ΑΔΑ: 9ΞΥΤ469Β7Δ-2ΗΨ), στο πλαίσιο του έργου με κωδικό **80490** και τίτλο: «**Η Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος των Μαθητών του Δημοτικού, με κωδικό ΟΠΕ (MIS) 5048964**» του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από εθνικούς πόρους.

Η Πρόεδρος της Επιτροπής Ερευνών και
Διαχείρισης του ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου

Καθηγήτρια Σοφία Ζυγά
Αντιπρύτανη Έρευνας και Δια Βίου
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Έγγραφο 2. Έντυπο συγκατάθεσης γονέων και κηδεμόνων

Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για έρευνα στις οποίες συμμετέχουν μαθητές/-τριες (Εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ)

1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Στόχος της έρευνας είναι να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών χρησιμοποιώντας τις θεατρικές τεχνικές (θεατρική αγωγή) του Εκπαιδευτικού Δράματος. Μέσα από δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Αρχικά οι μαθητές θα συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ανώνυμα, το οποίο θα περιέχει κατανοητές ερωτήσεις. Ύστερα, θα συμμετέχουν σε εργαστήρια που περιλαμβάνουν παιχνίδια και ιστορίες την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Τα εργαστήρια θα είναι 15 και δεν χρειάζεται να απασχοληθούν οι μαθητές εκτός του σχολικού ωραρίου.

3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

Αναμένουμε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι θετικά ως προς την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και με αυτό τον τρόπο να συμβάλλουμε στην εύρεση νέων, βιωματικών προσεγγίσεων που θα βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

4. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:

Η ανωνυμία των μαθητών και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των ανήλικων και των γονέων τους είναι πλήρως εξασφαλισμένη.

5. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ:

Όσοι μαθητές δεν επιθυμούν να συμμετέχουν, δεν θα συμμετέχουν. Οι μαθητές που θα συμμετάσχουν διατηρούν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Η ΕΡΕΥΝΑ ΕΧΕΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΕΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ COVID-19 (ερωτηματολόγια -παρεμβάσεις) ΜΕ ΓΝΩΜΟΝΑ ΤΗΝ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Έγγραφο 3. Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης για τους μαθητές

Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης

Συμπλήρωσε τα κενά:

Αγόρι

Κορίτσι

Ημερομηνία γέννησης: .../.../.....

Τάξη:

Σχολείο:

Σημερινή ημερομηνία: .../.../.....

Κύκλωσε την απάντηση που θεωρείς σωστή.

Προσοχή: Σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να κυκλώσεις μία απάντηση κάθε φορά.

Δεξιότητα Παρατηρητικότητας

1. Σκέφτεσαι να αγοράσεις μια καινούρια τάπα. Έχεις βρει 3 τάπες που σου αρέσουν. Τι κάνεις για να επιλέξεις αυτή που σου ταιριάζει πιο πολύ;
 - A) Τις βλέπεις πως είναι στο ίντερνετ.
 - B) Σκέφτεσαι αν την έχει κάποιος από τους φίλους σου.
 - Γ) Κοιτάς πόσο κοστίζει η κάθε μία.
 - Δ) Ρωτάς κάποια παιδιά που τις έχουν αγοράσει αν είναι ωραίες.
2. Ακούς στην τηλεόραση ότι όλα τα λεωφορεία, μετρό, τρένα κ.α. θα κάνουν απεργία γιατί οι υπάλληλοι ζητούν αύξηση στον μισθό τους. Τι σκέφτεσαι;
 - A) Όλα έχουν γίνει πολύ ακριβά και γι' αυτό ζητούν αύξηση.
 - B) Αν δεν τους δώσουν αύξηση θα αυξηθεί το εισιτήριο τις επόμενες μέρες.
 - Γ) Οι φίλοι μου πηγαίνουν στο σχολείο με το λεωφορείο θα πρέπει να βρουν άλλον τρόπο να έρθουν.
 - Δ) Ο Πρωθυπουργός θα θυμώσει.

3. Έχεις κανονίσει με δύο φίλους σου να βρεθείτε την Κυριακή το πρωί στο γήπεδο, για μπάλα. Όταν φτάνεις εκεί παρατηρείς ότι ο ένας φίλος σου από τους δύο δεν είναι εκεί την ώρα που είπατε. Τι σκέφτεσαι;

A) Μάλλον έχει πολλή κίνηση στον δρόμο.

B) Μάλλον ξέχασε την μπάλα και ξαναγύρισε να την πάρει.

Γ) Μάλλον μπερδεύτηκες εσύ με την ημέρα και την ώρα της συνάντησης.

Δ) Μάλλον ο φίλος σου δεν είναι απλά στην ώρα του.

4. Αποφασίζεις με μια φίλη σου να φάτε μια πίτσα. Προτείνεις να την αγοράσεις εσύ. Πας σε ένα σουπερμάρκετ αλλά δεν βρίσκεις πίτσα, πας και σε ακόμα δυο σουπερμάρκετ και πάλι δεν βρίσκεις. Τι μπορεί να έχει συμβεί;

A) Ακούς στις ειδήσεις ότι οι πίτσες ήταν χαλασμένες και τις πέταξαν.

B) Τα σουπερμάρκετ δεν είχαν αρκετούς υπαλλήλους να σε βοηθήσουν να τις βρεις.

Γ) Μαθαίνεις πως τα ζαμπόν ήταν από χαλασμένο κρέας.

Δ) Μάλλον δεν αρέσει στη φίλη σου η πίτσα.

Αφαιρετική σκέψη

5. Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ είναι σωστό.

A) Υπάρχουν 4 κονσέρβες στο ψυγείο και άλλες 3 στο ντουλάπι. Δεν υπάρχουν άλλες κονσέρβες στο σπίτι. Άρα υπάρχουν 7 κονσέρβες στο σπίτι.

B) Η πυροσβεστική έκλεισε τον δρόμο. Όποιος πήγε από αυτόν τον δρόμο δεν μπόρεσε να περάσει. Η Φαίη πήγε από αυτόν τον δρόμο. Η Φαίη δεν μπόρεσε να περάσει.

Γ) Ο Γιώργος ζει στην Αγγλία. Εάν ζει στην Αγγλία τότε είναι Άγγλος.

Δ) Σε κανέναν δεν αρέσει να τρώει μπρόκολο. Ένας φίλος μου τρώει το μπρόκολο, άρα δεν του αρέσει το μπρόκολο.

6. Τι ΛΑΘΟΣ υπάρχει στο παρακάτω κείμενο;

Δεν πρέπει να βγάζουμε στα παιδιά παρατσούκλια. Το επόμενο που θα συμβεί θα είναι αντί για τα κανονικά τους ονόματα να τα φωνάζουμε με τα παρατσούκλια.

- A) Αυτό δεν πρόκειται να συμβεί ποτέ.
- B) Δεν υπάρχει κάποιο λάθος στο παραπάνω κείμενο.
- Γ) Και να συμβεί δεν με νοιάζει.
- Δ) Δεν μας εξηγεί γιατί να φωνάζουμε τα παιδιά με παρατσούκλια.

7. Ποιο από τα παρακάτω είναι ΛΑΘΟΣ.

A) Όλοι στο τμήμα της Δ τάξης πήραν Α'. Η Μαρία είναι στη Δ τάξη, άρα πήρε Α'.

B) Αγαπάω τα σκυλάκια. Η Μπουμπού είναι σκυλάκι. Άρα αγαπάω την Μπουμπού.

Γ) Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει τα καλύτερα παραμύθια. Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει επίσης και ποιήματα, άρα τα ποιήματα του δεν είναι τόσο καλά όσο τα παραμύθια.

Δ) Εάν αγοράσω τα πατατάκια, θα τα φάω όλα απόψε. Έτσι αγόρασα φουντούνια.

8. Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ;

A) Υπάρχουν 5 CD στο πάνω ράφι της βιβλιοθήκης και 3 στο κάτω ράφι. Κανένα άλλο CD δεν υπάρχει στην βιβλιοθήκη. Άρα υπάρχουν 8 CD στη βιβλιοθήκη.

B) Η πρωτεύουσα της Ελλάδας είναι η Αθήνα. Αν το Παρίσι ήταν στην Ελλάδα, τότε θα ήταν αυτό.

Γ) Κανείς στο διαγώνισμα δεν πήρε Α χτες. Ο Αντρέας δεν ήταν στο σχολείο χτες και θα κάνει το διαγώνισμα σήμερα, άρα θα πάρει Α.

Δ) Όλοι οι άνθρωποι αγαπούν τα ζώα. Όποιος χτυπάει τα ζώα δεν νοιάζεται για αυτά.

9. Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ.

- A) Οι βαθμοί σου δεν είναι καθόλου καλοί. Ή διαβάζεις περισσότερο ή σταματάς το σχολείο.
- B) Απόψε έχει ένα σημαντικό παιχνίδι. Ή θα κερδίσουμε και θα συνεχιστεί το τουρνουά ή θα χάσουμε και θα σταματήσουμε.
- Γ) Σταμάτα να τρέχεις με το ποδήλατο πολύ γρήγορα και επικίνδυνα. Ή θα κόψεις ταχύτητα ή θα πας με το λεωφορείο.
- Δ) Δεν το πιστεύω πως δεν ψήφισες στις εκλογές. Ή έχασες την ψηφοφορία ή δεν σε νοιάζει τι θα γίνει με τους φτωχούς.

Εντοπισμός προβλήματος- Αντιμετώπιση προβλήματος

10. Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει;

- A) Έχεις ήδη αγοράσει έναν καινούριο υπολογιστή και καταλαβαίνεις πως λείπει το ποντίκι.
- B) Σου δίνουν μια σακούλα στο κατάστημα και καταλαβαίνεις ότι μέσα δεν έχει δικά σου πράγματα.
- Γ) Όλοι από την ομάδα έφαγαν χτες μπέργκερ. Εγώ έφαγα χτες κάτι άλλο.
- Δ) Ο δάσκαλος σου ζητάει να κάνεις μια εργασία για αύριο, αλλά εσύ το απόγευμα πρέπει να πας στα γενέθλια του φίλου σου μιας και του το έχεις υποσχεθεί μέρες τώρα.

11. Ποιο από αυτά τα προβλήματα είναι το πιο σοβαρό;

- A) Ο δάσκαλος είναι άρρωστος και δεν θα γίνει το προγραμματισμένο τεστ.
- B) Έχασες χρόνο και δεν είσαι προετοιμασμένος για το τεστ.
- Γ) Δεν μπορεί να βρεις ένα από τα βιβλία που χρειάζεσαι για να διαβάσεις για το τεστ.
- Δ) Το τεστ ήταν πιο δύσκολο από ότι περίμενες και έτυχε μια άσκηση που δεν είχες διαβάσει.

12. Κάθε Δευτέρα ο δάσκαλος βάζει ένα τεστ που έπρεπε να έχεις προετοιμάσει το σαββατοκύριακο. Ωστόσο σου φαίνεται δύσκολο όλο αυτό και δεν έχεις πάρει καλούς βαθμούς μέχρι τώρα. Ποια απάντηση είναι η καλύτερη ιδέα για να βελτιώσεις τους βαθμούς σου;

- A) Ζητάς την ύλη του τεστ νωρίτερα μέσα στην εβδομάδα.
- B) Διαβάζεις το σαββατοκύριακο περισσότερο.
- Γ) Ξυπνάς την Δευτέρα μια ώρα νωρίτερα για να διαβάσεις.
- Δ) Κοιμάσαι καλά το προηγούμενο βράδυ και τρως καλό πρωινό πριν το τεστ.

13. Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα;

- A) Καταλαβαίνεις πως δεν έχεις άλλο σαμπουάν το πρωί και έχεις κανονίσει να πας σε ένα πάρτι.
- B) Βρίσκεις ένα τσιμπούρι στον σκύλο σου που πιθανόν το έχει 2-3 μέρες και νομίζεις ότι έχει κολλήσει κάποια αρρώστια.
- Γ) Βρίσκεις ένα καρφί στο λάστιχο του ποδηλάτου και καταλαβαίνεις πως έχει ξεφουσκώσει. Το βενζινάδικο όμως για να το αλλάξεις είναι 20 χιλιόμετρα μακριά.
- Δ) Απολύεσαι από τη δουλειά σου.

14. Αναλαμβάνεις να φροντίσεις το μικρό αδερφάκι σου που είναι 1 έτους για μια μέρα. Δεν γνωρίζεις και πολλά από μωρά. Τι πρέπει να κάνεις; Ποια απάντηση ΔΕΝ θα σε βοηθήσει.

- A) Ρωτάς έναν άλλον φίλο σου, πώς να αλλάξεις πάνα.
- B) Βλέπεις βίντεο πώς να απασχολήσεις ένα παιδί 1 έτους.
- Γ) Διαβάζεις μερικά βιβλία για μωρά.
- Δ) Βρίσκεις ρούχα για μωρά ενός έτους.

Αξιοπιστία

15. Πότε είναι καλύτερο να πας στη βιβλιοθήκη της πόλης σου και να μην ψάξεις στο ίντερνετ;

- A) Όταν θέλεις να γράψεις ένα κείμενο για ένα ατύχημα που συνέβη στο παρελθόν στην περιοχή σου.
- B) Όταν θέλεις να μάθεις για μια παράσταση που θα παιχτεί αύριο.
- Γ) Όταν θες να βρεις πληροφορίες για την πόλη σου.
- Δ) Όταν θες να μάθεις πληροφορίες για την ιστορία ενός παλιού κτιρίου της περιοχής σου.

16. Η εταιρία που δουλεύει ο θείος σου μετακόμισε σε καινούριο κτίριο. Υπάρχει ένα πάρκινγκ που είναι για την εταιρία αλλά δεν υπάρχουν θέσεις για όλους τους εργαζόμενους, έτσι ο θείος σου αναγκάζεται να πληρώνει κάρτα για να παρκάρει στον δρόμο. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να τον βοηθήσεις να λύσει το πρόβλημά του;

- A) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον ιδιοκτήτη του κτιρίου.
- B) Τον συμβουλεύεις να ζητήσει από τον υποδιευθυντή της εταιρίας να λύσει το θέμα.
- Γ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον διευθυντή της εταιρίας του και να του εξηγήσει το πρόβλημα.
- Δ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον θυρωρό του κτιρίου.

17. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις ΔΕΝ είναι σωστή.

- A) Όταν θέλεις να ψάξεις στο ίντερνετ πληροφορίες για ένα θέμα που σε ενδιαφέρει μπορεί να σου ανοίξουν και ιστοσελίδες με ψεύτικες πληροφορίες.
- B) Μερικές ιστοσελίδες στο ίντερνετ σε χρεώνουν για να τις ανοίξεις.
- Γ) Οι οδηγίες για να συναρμολογήσουμε ένα παιχνίδι γράφονται από ειδικούς.
- Δ) Οι πληροφορίες που βρίσκουμε στο ίντερνετ είναι τόσο σωστές όσο και οι πληροφορίες στα βιβλία της βιβλιοθήκης.

18. Στο σχολείο πρέπει να επιλέξεις είτε γαλλικά είτε γερμανικά. Εσύ όμως δεν ξέρεις τι να διαλέξεις. Ποιον θα μπορούσες να ρωτήσεις από τον χώρο του σχολείου να σε βοηθήσει;

- A) Τον διευθυντή του σχολείου.
- B) Να κοιτάξεις πληροφορίες στην ιστοσελίδα του σχολείου στο ίντερνετ.
- Γ) Να το ψάξεις να βρεις μόνος σου πληροφορίες για τις δύο γλώσσες.
- Δ) Να μιλήσεις με τις ίδιες τις δασκάλες των μαθημάτων.

19. Κύκλωσε τη ΣΩΣΤΗ πρόταση:

- A) Το ίντερνετ σου δίνει πάντα τις πιο σωστές πληροφορίες και δεν κάνει ποτέ λάθος.
- B) Στο διαδίκτυο για να κατεβάσεις κάποιες εφαρμογές θα πρέπει να πληρώσεις.
- Γ) Για να εκτυπώσεις μια φωτοτυπία χρειάζεται μόνο έναν υπολογιστή.
- Δ) Το μόνο που μπορείς να βρεις σε μία βιβλιοθήκη είναι βιβλία Μαθηματικών.

Επαγωγική Σκέψη

20. Πώς μπορεί να τελειώνει αυτή η πρόταση; «8 μαθητές στη τάξη μου...»

- A) ..τους αρέσουν τα κεφτεδάκια, άρα και σε εμένα αρέσουν.
- B) ..μένουν στη νότια πλευράς της πόλης άρα κι εγώ εκεί θα έπρεπε να μείνω.
- Γ) ..συνάντησαν τον καινούριο διευθυντή και τον συμπάθησαν, το ίδιο θα έπρεπε να κάνω και εγώ.
- Δ) ..διάβασαν τις σημειώσεις του Γιώργου που πήρε Β έτσι θα πάρω και εγώ Β.

21. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ΣΩΣΤΗ;

Α) Είδα στον ύπνο μου ότι στο τεστ ιστορίας πήρα Γ και όντως στην πραγματικότητα πήρα Γ. Αν όντως θέλω να τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά πρέπει να δω ένα πιο καλό όνειρο.

Β) Η Μαρία θέλει να μάθει να οδηγεί το ποδήλατο καλύτερα, έτσι έκανε κάποια μαθήματα με τη γιαγιά της και διάβασε τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας. Η οδήγησή της έγινε καλύτερη.

Γ) Μετά από μια δυνατή καταιγίδα τον περασμένο Οκτώβρη όλα τα φύλλα των δέντρων έπεσαν. Τότε έμαθα πως ο άνεμος είναι αυτός που ρίχνει τα φύλλα.

Δ) Όταν ο Δημήτρης άρχισε να νιώθει άρρωστος έτρωγε σούπες. Σε 4 μέρες ένιωθε πολύ καλύτερα και ο λόγος ήταν οι σούπες.

22. Η ομάδα ποδοσφαίρου ήταν ανίκητη φέτος. Αυτό συνέβη γιατί..

Α) Οι άλλες ομάδες δεν είχαν στολές.

Β) Έχουμε καινούριο προπονητή που δουλεύει σωστά.

Γ) Μερικοί παίκτες πήγαν το καλοκαίρι για προπόνηση σε ακαδημίες και έγιναν καλύτεροι.

Δ) Φορούσα την τυχερή μου μπλούζα κάθε φορά που έπαιζε η ομάδα.

23. Ποια απάντηση σου φαίνεται πιο ΣΩΣΤΗ; Η πρόταση ξεκινά κάπως έτσι «Είμαστε 13 άτομα στην τάξη..»

Α) Σε όλους αρέσει ο καινούριος πίνακας άρα κι εμένα μου αρέσει.

Β) Η δασκάλα στα τεστ έβαλε Α, άρα πήρα κι εγώ Α.

Γ) Αρρώστησαν όσοι έφαγαν τονοσαλάτα στην εκδρομή, κι εγώ έφαγα. Άρα θα αρρωστήσω κι εγώ.

Δ) Όποιος συναντά τον καινούριο συμμαθητή τον συμπαθεί, άρα κι εγώ.

24. Ποιο σκεπτικό ΔΕΝ είναι σωστό;

Α) Αυτό τον μήνα ο μπαμπάς πλήρωσε τη ΔΕΗ πριν λήξει και έτσι δεν μας έκοψαν το ρεύμα. Τον άλλο μήνα θα πληρώσει τον λογαριασμό πάλι στην ώρα του.

Β) Ήμουν τόσο κουρασμένος στο σχολείο χτες κι έφαγα ένα κουλούρι. Αύριο σκέφτομαι να πάρω μια σοκολάτα.

Γ) Ο Γιώργος και ο Μανώλης κάνουν γυμναστική κάθε πρωί και έτσι έχουν πολύ ενέργεια και δυνατό σώμα. Αν κάνω κι εγώ γυμναστική κάθε πρωί μπορεί να αποκτήσω κι εγώ ενέργεια και δυνατό σώμα.

Δ) Η μερέντα είναι 1 ευρώ πιο φτηνή στο σουπερμάρκετ εδώ και ένα μήνα, οπότε και σήμερα μάλλον που θα πάω θα είναι ακόμα 1 ευρώ πιο φτηνή.

Έγγραφο 4. Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης για εκπαιδευτικούς

Ερωτηματολόγιο Κριτικής σκέψης για εκπαιδευτικούς

1. Συγκρίνετε τις δεξιότητες μεταξύ τους και επιλέξτε ανά περίπτωση την πιο σημαντική βάζοντας ένα χ στη στήλη επιλογή.
Στη συνέχεια, βαθμολογήστε από το 1 μέχρι το 9 πόσο πιο σημαντική είναι η επιλεγμένη δεξιότητα.

Δεξιότητες	Επιλογή	Βαθμολογία (1 μέχρι 9)
A. Παρατηρητικότητα B. Αφαιρετική σκέψη		
A. Παρατηρητικότητα C. Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος		
A. Παρατηρητικότητα D. Αξιοπιστία		
A. Παρατηρητικότητα E. Επαγωγική σκέψη		
B. Αφαιρετική σκέψη C. Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος		
B. Αφαιρετική σκέψη D. Αξιοπιστία		
B. Αφαιρετική σκέψη E. Επαγωγική σκέψη		
C. Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος D. Αξιοπιστία		
C. Εντοπισμός προβλήματος - αντιμετώπιση προβλήματος E. Επαγωγική σκέψη		
D. Αξιοπιστία E. Επαγωγική σκέψη		

2. Συγκρίνεται τις ερωτήσεις μεταξύ τους και επιλέξτε με ένα χ αυτή που αξιολογεί καλύτερα την **ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ**.
Στη συνέχεια βαθμολογήστε από το 1 μέχρι το 9, πόσο πιο ικανοποιητικά.

	<p>Ερώτηση Α: Σκέφτεσαι να αγοράσεις μια καινούρια τάπα. Έχεις βρει 3 τάπες που σου αρέσουν. Τι κάνεις για να επιλέξεις αυτή που σου ταιριάζει πιο πολύ;</p> <p>Α) Τις βλέπεις πως είναι στο ίντερνετ. Β) Σκέφτεσαι αν την έχει κάποιος από τους φίλους σου. Γ) Κοιτάς πόσο κοστίζει η κάθε μία. Δ) Ρωτάς κάποια παιδιά που τις έχουν αγοράσει αν είναι ωραίες.</p>	<p>Ερώτηση Β: Ακούς στην τηλεόραση ότι όλα τα λεωφορεία, μετρό, τρένα κ.α. θα κάνουν απεργία γιατί οι υπάλληλοι ζητούν αύξηση στον μισθό τους. Τι σκέφτεσαι;</p> <p>Α) Όλα έχουν γίνει πολύ ακριβά και γι' αυτό ζητούν αύξηση. Β) Αν δεν τους δώσουν αύξηση θα αυξηθεί το εισιτήριο τις επόμενες μέρες. Γ) Οι φίλοι μου πηγαίνουν στο σχολείο με το λεωφορείο θα πρέπει να βρουν άλλον τρόπο να έρθουν. Δ) Ο Πρωθυπουργός θα θυμώσει.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Σκέφτεσαι να αγοράσεις μια καινούρια τάπα. Έχεις βρει 3 τάπες που σου αρέσουν. Τι κάνεις για να επιλέξεις αυτή που σου ταιριάζει πιο πολύ;</p> <p>Α) Τις βλέπεις πως είναι στο ίντερνετ. Β) Σκέφτεσαι αν την έχει κάποιος από τους φίλους σου. Γ) Κοιτάς πόσο κοστίζει η κάθε μία. Δ) Ρωτάς κάποια παιδιά που τις έχουν αγοράσει αν είναι ωραίες.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Έχεις κανονίσει με δύο φίλους σου να βρεθείτε την Κυριακή το πρωί στο γήπεδο, για μπάλα. Όταν φτάνεις εκεί παρατηρείς ότι ο ένας φίλος σου από τους δύο δεν είναι εκεί την ώρα που είπατε. Τι σκέφτεσαι;</p> <p>Α) Μάλλον έχει πολλή κίνηση στον δρόμο. Β) Μάλλον ξέχασε την μπάλα και ξαναγύρισε να την πάρει. Γ) Μάλλον μπερδεύτηκες εσύ με την ημέρα και την ώρα της συνάντησης. Δ) Μάλλον ο φίλος σου δεν είναι απλά στην ώρα του.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Σκέφτεσαι να αγοράσεις μια καινούρια τάπα. Έχεις βρει 3 τάπες που σου αρέσουν. Τι κάνεις για να επιλέξεις αυτή που σου ταιριάζει πιο πολύ;</p> <p>Α) Τις βλέπεις πως είναι στο ίντερνετ. Β) Σκέφτεσαι αν την έχει κάποιος από τους φίλους σου. Γ) Κοιτάς πόσο κοστίζει η κάθε μία. Δ) Ρωτάς κάποια παιδιά που τις έχουν αγοράσει αν είναι ωραίες.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Αποφασίζεις με μια φίλη σου να φάτε μια πίτσα. Προτείνεις να την αγοράσεις εσύ. Πας σε ένα σουπερμάρκετ αλλά δεν βρίσκεις πίτσα, πας και σε ακόμα δυο σουπερμάρκετ και πάλι δεν βρίσκεις. Τι μπορεί να έχει συμβεί;</p> <p>Α) Ακούς στις ειδήσεις ότι οι πίτσες ήταν χαλασμένες και τις πέταξαν. Β) Τα σουπερμάρκετ δεν είχαν αρκετούς υπαλλήλους να σε βοηθήσουν να τις βρεις. Γ) Μαθαίνεις πως τα ζαμπόν ήταν από χαλασμένο κρέας. Δ) Μάλλον δεν αρέσει στη φίλη σου η πίτσα.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ακούς στην τηλεόραση ότι όλα τα λεωφορεία, μετρό, τρένα κ.α. θα κάνουν απεργία γιατί οι υπάλληλοι ζητούν αύξηση στον μισθό τους. Τι σκέφτεσαι;</p> <p>Α) Όλα έχουν γίνει πολύ ακριβά και γ' αυτό ζητούν αύξηση. Β) Αν δεν τους δώσουν αύξηση θα αυξηθεί το εισιτήριο τις επόμενες μέρες. Γ) Οι φίλοι μου πηγαίνουν στο σχολείο με το λεωφορείο θα πρέπει να βρουν άλλον τρόπο να έρθουν. Δ) Ο Πρωθυπουργός θα θυμώσει.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Έχεις κανονίσει με δύο φίλους σου να βρεθείτε την Κυριακή το πρωί στο γήπεδο, για μπάλα. Όταν φτάνεις εκεί παρατηρείς ότι ο ένας φίλος σου από τους δύο δεν είναι εκεί την ώρα που είπατε. Τι σκέφτεσαι;</p> <p>Α) Μάλλον έχει πολλή κίνηση στον δρόμο. Β) Μάλλον ξέχασε την μπάλα και ξαναγύρισε να την πάρει. Γ) Μάλλον μπερδεύτηκες εσύ με την ημέρα και την ώρα της συνάντησης. Δ) Μάλλον ο φίλος σου δεν είναι απλά στην ώρα του.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ακούς στην τηλεόραση ότι όλα τα λεωφορεία, μετρό, τρένα κ.α. θα κάνουν απεργία γιατί οι υπάλληλοι ζητούν αύξηση στον μισθό τους. Τι σκέφτεσαι;</p> <p>A) Όλα έχουν γίνει πολύ ακριβά και γι' αυτό ζητούν αύξηση. B) Αν δεν τους δώσουν αύξηση θα αυξηθεί το εισιτήριο τις επόμενες μέρες. Γ) Οι φίλοι μου πηγαίνουν στο σχολείο με το λεωφορείο θα πρέπει να βρουν άλλον τρόπο να έρθουν. Δ) Ο Πρωθυπουργός θα θυμώσει.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Αποφασίζεις με μια φίλη σου να φάτε μια πίτσα. Προτείνεις να την αγοράσεις εσύ. Πας σε ένα σουπερμάρκετ αλλά δεν βρίσκεις πίτσα, πας και σε ακόμα δυο σουπερμάρκετ και πάλι δεν βρίσκεις. Τι μπορεί να έχει συμβεί;</p> <p>A) Ακούς στις ειδήσεις ότι οι πίτσες ήταν χαλασμένες και τις πέταξαν. B) Τα σουπερμάρκετ δεν είχαν αρκετούς υπαλλήλους να σε βοηθήσουν να τις βρεις. Γ) Μαθαίνεις πως τα ζαμπόν ήταν από χαλασμένο κρέας. Δ) Μάλλον δεν αρέσει στη φίλη σου η πίτσα.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Έχεις κανονίσει με δύο φίλους σου να βρεθείτε την Κυριακή το πρωί στο γήπεδο, για μπάλα. Όταν φτάνεις εκεί παρατηρείς ότι ο ένας φίλος σου από τους δύο δεν είναι εκεί την ώρα που είπατε. Τι σκέφτεσαι;</p> <p>A) Μάλλον έχει πολλή κίνηση στον δρόμο. B) Μάλλον ξέχασε την μπάλα και ξαναγύρισε να την πάρει. Γ) Μάλλον μπερδεύτηκες εσύ με την ημέρα και την ώρα της συνάντησης. Δ) Μάλλον ο φίλος σου δεν είναι απλά στην ώρα του.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Αποφασίζεις με μια φίλη σου να φάτε μια πίτσα. Προτείνεις να την αγοράσεις εσύ. Πας σε ένα σουπερμάρκετ αλλά δεν βρίσκεις πίτσα, πας και σε ακόμα δυο σουπερμάρκετ και πάλι δεν βρίσκεις. Τι μπορεί να έχει συμβεί;</p> <p>A) Ακούς στις ειδήσεις ότι οι πίτσες ήταν χαλασμένες και τις πέταξαν. B) Τα σουπερμάρκετ δεν είχαν αρκετούς υπαλλήλους να σε βοηθήσουν να τις βρεις. Γ) Μαθαίνεις πως τα ζαμπόν ήταν από χαλασμένο κρέας. Δ) Μάλλον δεν αρέσει στη φίλη σου η πίτσα.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

3. Συγκρίνεται τις ερωτήσεις μεταξύ τους και επιλέξτε με ένα χ αυτή που αξιολογεί καλύτερα την **ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ**.
 Στη συνέχεια βαθμολογήστε από το 1 μέχρι το 9, πόσο πιο ικανοποιητικά.

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ είναι σωστό.</p> <p>Α) Υπάρχουν 4 κονσέρβες στο ψυγείο και άλλες 3 στο ντουλάπι. Δεν υπάρχουν άλλες κονσέρβες στο σπίτι. Άρα υπάρχουν 7 κονσέρβες στο σπίτι. Β) Η πυροσβεστική έκλεισε τον δρόμο. Όποιος πήγε από αυτόν τον δρόμο δεν μπόρεσε να περάσει. Η Φαίη πήγε από αυτόν τον δρόμο. Η Φαίη δεν μπόρεσε να περάσει. Γ) Ο Γιώργος ζει στην Αγγλία. Εάν ζει στην Αγγλία τότε είναι Άγγλος. Δ) Σε κανέναν δεν αρέσει να τρώει μπρόκολο. Ένας φίλος μου τρώει το μπρόκολο, άρα δεν του αρέσει το μπρόκολο.</p>	<p>Ερώτηση Β: Τι ΛΑΘΟΣ υπάρχει στο παρακάτω κείμενο;</p> <p>Δεν πρέπει να βγάζουμε στα παιδιά παρατσούκλια. Το επόμενο που θα συμβεί θα είναι αντί για τα κανονικά τους ονόματα να τα φωνάζουμε με τα παρατσούκλια.</p> <p>Α) Αυτό δεν πρόκειται να συμβεί ποτέ. Β) Δεν υπάρχει κάποιο λάθος στο παραπάνω κείμενο. Γ) Και να συμβεί δεν με νοιάζει. Δ) Δεν μας εξηγεί γιατί να φωνάζουμε τα παιδιά με παρατσούκλια.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ είναι σωστό.</p> <p>Α) Υπάρχουν 4 κονσέρβες στο ψυγείο και άλλες 3 στο ντουλάπι. Δεν υπάρχουν άλλες κονσέρβες στο σπίτι. Άρα υπάρχουν 7 κονσέρβες στο σπίτι. Β) Η πυροσβεστική έκλεισε τον δρόμο. Όποιος πήγε από αυτόν τον δρόμο δεν μπόρεσε να περάσει. Η Φαίη πήγε από αυτόν τον δρόμο. Η Φαίη δεν μπόρεσε να περάσει. Γ) Ο Γιώργος ζει στην Αγγλία. Εάν ζει στην Αγγλία τότε είναι Άγγλος. Δ) Σε κανέναν δεν αρέσει να τρώει μπρόκολο. Ένας φίλος μου τρώει το μπρόκολο, άρα δεν του αρέσει το μπρόκολο.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΛΑΘΟΣ.</p> <p>Α) Όλοι στο τμήμα της Δ τάξης πήραν Α'. Η Μαρία είναι στη Δ τάξη, άρα πήρε Α'. Β) Αγαπάω τα σκυλάκια. Η Μπουμπού είναι σκυλάκι. Άρα αγαπάω την Μπουμπού. Γ) Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει τα καλύτερα παραμύθια. Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει επίσης και ποιήματα, άρα τα ποιήματα του δεν είναι τόσο καλά όσο τα παραμύθια. Δ) Εάν αγοράσω τα πατατάκια, θα τα φάω όλα απόψε. Έτσι αγόρασα φουντούνια.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ είναι σωστό.</p> <p>Α) Υπάρχουν 4 κονσέρβες στο ψυγείο και άλλες 3 στο ντουλάπι. Δεν υπάρχουν άλλες κονσέρβες στο σπίτι. Άρα υπάρχουν 7 κονσέρβες στο σπίτι. Β) Η πυροσβεστική έκλεισε τον δρόμο. Όποιος πήγε από αυτόν τον δρόμο δεν μπόρεσε να περάσει. Η Φαίη πήγε από αυτόν τον δρόμο. Η Φαίη δεν μπόρεσε να περάσει. Γ) Ο Γιώργος ζει στην Αγγλία. Εάν ζει στην Αγγλία τότε είναι Άγγλος. Δ) Σε κανέναν δεν αρέσει να τρώει μπρόκολο. Ένας φίλος μου τρώει το μπρόκολο, άρα δεν του αρέσει το μπρόκολο.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ;</p> <p>Α) Υπάρχουν 5 CD στο πάνω ράφι της βιβλιοθήκης και 3 στο κάτω ράφι. Κανένα άλλο CD δεν υπάρχει στην βιβλιοθήκη. Άρα υπάρχουν 8 CD στη βιβλιοθήκη. Β) Η πρωτεύουσα της Ελλάδας είναι η Αθήνα. Αν το Παρίσι ήταν στην Ελλάδα, τότε θα ήταν αυτό. Γ) Κανείς στο διαγώνισμα δεν πήρε Α χτες. Ο Αντρέας δεν ήταν στο σχολείο χτες και θα κάνει το διαγώνισμα σήμερα, άρα θα πάρει Α. Δ) Όλοι οι άνθρωποι αγαπούν τα ζώα. Όποιος χτυπάει τα ζώα δεν νοιάζεται για αυτά.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ είναι σωστό.</p> <p>Α) Υπάρχουν 4 κονσέρβες στο ψυγείο και άλλες 3 στο ντουλάπι. Δεν υπάρχουν άλλες κονσέρβες στο σπίτι. Άρα υπάρχουν 7 κονσέρβες στο σπίτι. Β) Η πυροσβεστική έκλεισε τον δρόμο. Όποιος πήγε από αυτόν τον δρόμο δεν μπόρεσε να περάσει. Η Φαίη πήγε από αυτόν τον δρόμο. Η Φαίη δεν μπόρεσε να περάσει. Γ) Ο Γιώργος ζει στην Αγγλία. Εάν ζει στην Αγγλία τότε είναι Άγγλος. Δ) Σε κανέναν δεν αρέσει να τρώει μπρόκολο. Ένας φίλος μου τρώει το μπρόκολο, άρα δεν του αρέσει το μπρόκολο.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ.</p> <p>Α) Οι βαθμοί σου δεν είναι καθόλου καλοί. Ή διαβάζεις περισσότερο ή σταματάς το σχολείο. Β) Απόψε έχει ένα σημαντικό παιχνίδι. Ή θα κερδίσουμε και θα συνεχιστεί το τουρνουά ή θα χάσουμε και θα σταματήσουμε. Γ) Σταμάτα να τρέχεις με το ποδήλατο πολύ γρήγορα και επικίνδυνα. Ή θα κόψεις ταχύτητα ή θα πας με το λεωφορείο. Δ) Δεν το πιστεύω πως δεν ψήφισες στις εκλογές. Ή έχασες την ψηφοφορία ή δεν σε νοιάζει τι θα γίνει με τους φτωχούς.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Τι ΛΑΘΟΣ υπάρχει στο παρακάτω κείμενο; Δεν πρέπει να βγάζουμε στα παιδιά παρατσούκλια. Το επόμενο που θα συμβεί θα είναι αντί για τα κανονικά τους ονόματα να τα φωνάζουμε με τα παρατσούκλια.</p> <p>Α) Αυτό δεν πρόκειται να συμβεί ποτέ. Β) Δεν υπάρχει κάποιο λάθος στο παραπάνω κείμενο. Γ) Και να συμβεί δεν με νοιάζει. Δ) Δεν μας εξηγεί γιατί να φωνάζουμε τα παιδιά με παρατσούκλια.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΛΑΘΟΣ: Α) Όλοι στο τμήμα της Δ τάξης πήραν Α΄. Η Μαρία είναι στη Δ τάξη, άρα πήρε Α΄. Β) Αγαπάω τα σκυλάκια. Η Μπουμπού είναι σκυλάκι. Άρα αγαπάω την Μπουμπού. Γ) Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει τα καλύτερα παραμύθια. Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει επίσης και ποιήματα, άρα τα ποιήματα του δεν είναι τόσο καλά όσο τα παραμύθια. Δ) Εάν αγοράσω τα πατατάκια, θα τα φάω όλα απόψε. Έτσι αγοράσα φουντούνια.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Τι ΛΑΘΟΣ υπάρχει στο παρακάτω κείμενο; Δεν πρέπει να βγάζουμε στα παιδιά παρατσούκλια. Το επόμενο που θα συμβεί θα είναι αντί για τα κανονικά τους ονόματα να τα φωνάζουμε με τα παρατσούκλια.</p> <p>Α) Αυτό δεν πρόκειται να συμβεί ποτέ. Β) Δεν υπάρχει κάποιο λάθος στο παραπάνω κείμενο. Γ) Και να συμβεί δεν με νοιάζει. Δ) Δεν μας εξηγεί γιατί να φωνάζουμε τα παιδιά με παρατσούκλια.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ; Α) Υπάρχουν 5 CD στο πάνω ράφι της βιβλιοθήκης και 3 στο κάτω ράφι. Κανένα άλλο CD δεν υπάρχει στην βιβλιοθήκη. Άρα υπάρχουν 8 CD στη βιβλιοθήκη. Β) Η πρωτεύουσα της Ελλάδας είναι η Αθήνα. Αν το Παρίσι ήταν στην Ελλάδα, τότε θα ήταν αυτό. Γ) Κανείς στο διαγώνισμα δεν πήρε Α χτες. Ο Αντρέας δεν ήταν στο σχολείο χτες και θα κάνει το διαγώνισμα σήμερα, άρα θα πάρει Α. Δ) Όλοι οι άνθρωποι αγαπούν τα ζώα. Όποιος χτυπάει τα ζώα δεν νοιάζεται για αυτά.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Τι ΛΑΘΟΣ υπάρχει στο παρακάτω κείμενο; Δεν πρέπει να βγάζουμε στα παιδιά παρατσούκλια. Το επόμενο που θα συμβεί θα είναι αντί για τα κανονικά τους ονόματα να τα φωνάζουμε με τα παρατσούκλια.</p> <p>Α) Αυτό δεν πρόκειται να συμβεί ποτέ. Β) Δεν υπάρχει κάποιο λάθος στο παραπάνω κείμενο. Γ) Και να συμβεί δεν με νοιάζει. Δ) Δεν μας εξηγεί γιατί να φωνάζουμε τα παιδιά με παρατσούκλια.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ. Α) Οι βαθμοί σου δεν είναι καθόλου καλοί. Ή διαβάζεις περισσότερο ή σταματάς το σχολείο. Β) Απόψε έχει ένα σημαντικό παιχνίδι. Ή θα κερδίσουμε και θα συνεχιστεί το τουρνουά ή θα χάσουμε και θα σταματήσουμε. Γ) Σταμάτα να τρέχεις με το ποδήλατο πολύ γρήγορα και επικίνδυνα. Ή θα κόψεις ταχύτητα ή θα πας με το λεωφορείο. Δ) Δεν το πιστεύω πως δεν ψήφισες στις εκλογές. Ή έχασες την ψηφοφορία ή δεν σε νοιάζει τι θα γίνει με τους φτωχούς.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΛΑΘΟΣ:</p> <p>A) Όλοι στο τμήμα της Δ τάξης πήραν Α΄. Η Μαρία είναι στη Δ τάξη, άρα πήρε Α΄.</p> <p>B) Αγαπάω τα σκυλάκια. Η Μπουμπού είναι σκυλάκι. Άρα αγαπάω την Μπουμπού.</p> <p>Γ) Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει τα καλύτερα παραμύθια. Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει επίσης και ποιήματα, άρα τα ποιήματα του δεν είναι τόσο καλά όσο τα παραμύθια.</p> <p>Δ) Εάν αγοράσω τα πατατάκια, θα τα φάω όλα απόψε. Έτσι αγόρασα φουντούνια.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ;</p> <p>A) Υπάρχουν 5 CD στο πάνω ράφι της βιβλιοθήκης και 3 στο κάτω ράφι. Κανένα άλλο CD δεν υπάρχει στην βιβλιοθήκη. Άρα υπάρχουν 8 CD στη βιβλιοθήκη.</p> <p>B) Η πρωτεύουσα της Ελλάδας είναι η Αθήνα. Αν το Παρίσι ήταν στην Ελλάδα, τότε θα ήταν αυτό.</p> <p>Γ) Κανείς στο διαγώνισμα δεν πήρε Α χτες. Ο Αντρέας δεν ήταν στο σχολείο χτες και θα κάνει το διαγώνισμα σήμερα, άρα θα πάρει Α.</p> <p>Δ) Όλοι οι άνθρωποι αγαπούν τα ζώα. Όποιος χτυπάει τα ζώα δεν νοιάζεται για αυτά.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΛΑΘΟΣ:</p> <p>A) Όλοι στο τμήμα της Δ τάξης πήραν Α΄. Η Μαρία είναι στη Δ τάξη, άρα πήρε Α΄.</p> <p>B) Αγαπάω τα σκυλάκια. Η Μπουμπού είναι σκυλάκι. Άρα αγαπάω την Μπουμπού.</p> <p>Γ) Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει τα καλύτερα παραμύθια. Ο Ευγένιος Τριβιζάς γράφει επίσης και ποιήματα, άρα τα ποιήματα του δεν είναι τόσο καλά όσο τα παραμύθια.</p> <p>Δ) Εάν αγοράσω τα πατατάκια, θα τα φάω όλα απόψε. Έτσι αγόρασα φουντούνια.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ.</p> <p>A) Οι βαθμοί σου δεν είναι καθόλου καλοί. Ή διαβάζεις περισσότερο ή σταματάς το σχολείο.</p> <p>B) Απόψε έχει ένα σημαντικό παιχνίδι. Ή θα κερδίσουμε και θα συνεχιστεί το τουρνουά ή θα χάσουμε και θα σταματήσουμε.</p> <p>Γ) Σταμάτα να τρέχεις με το ποδήλατο πολύ γρήγορα και επικίνδυνα. Ή θα κόψεις ταχύτητα ή θα πας με το λεωφορείο.</p> <p>Δ) Δεν το πιστεύω πως δεν ψήφισες στις εκλογές. Ή έχασες την ψηφοφορία ή δεν σε νοιάζει τι θα γίνει με τους φτωχούς.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ; Α) Υπάρχουν 5 CD στο πάνω ράφι της βιβλιοθήκης και 3 στο κάτω ράφι. Κανένα άλλο CD δεν υπάρχει στην βιβλιοθήκη. Άρα υπάρχουν 8 CD στη βιβλιοθήκη. Β) Η πρωτεύουσα της Ελλάδας είναι η Αθήνα. Αν το Παρίσι ήταν στην Ελλάδα, τότε θα ήταν αυτό. Γ) Κανείς στο διαγώνισμα δεν πήρε Α χτες. Ο Αντρέας δεν ήταν στο σχολείο χτες και θα κάνει το διαγώνισμα σήμερα, άρα θα πάρει Α. Δ) Όλοι οι άνθρωποι αγαπούν τα ζώα. Όποιος χτυπάει τα ζώα δεν νοιάζεται για αυτά.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο από τα παρακάτω είναι ΣΩΣΤΟ. Α) Οι βαθμοί σου δεν είναι καθόλου καλοί. Ή διαβάζεις περισσότερο ή σταματάς το σχολείο. Β) Απόψε έχει ένα σημαντικό παιχνίδι. Ή θα κερδίσουμε και θα συνεχιστεί το τουρνουά ή θα χάσουμε και θα σταματήσουμε. Γ) Σταμάτα να τρέχεις με το ποδήλατο πολύ γρήγορα και επικίνδυνα. Ή θα κόψεις ταχύτητα ή θα πας με το λεωφορείο. Δ) Δεν το πιστεύω πως δεν ψήφισες στις εκλογές. Ή έχασες την ψηφοφορία ή δεν σε νοιάζει τι θα γίνει με τους φτωχούς.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

4. Συγκρίνεται τις ερωτήσεις μεταξύ τους και επιλέξτε με ένα χ αυτή που αξιολογεί καλύτερα τον **ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΚΑΙ ΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ**.
Στη συνέχεια βαθμολογήστε από το 1 μέχρι το 9, πόσο πιο ικανοποιητικά.

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει; Α) Έχεις ήδη αγοράσει έναν καινούριο υπολογιστή και καταλαβαίνεις πως λείπει το ποντίκι. Β) Σου δίνουν μια σακούλα στο κατάστημα και καταλαβαίνεις ότι μέσα δεν έχει δικά σου πράγματα. Γ) Όλοι από την ομάδα έφαγαν χτες μπέργκερ. Εγώ έφαγα χτες κάτι άλλο. Δ) Ο δάσκαλος σου ζητάει να κάνεις μια εργασία για αύριο, αλλά εσύ το απόγευμα πρέπει να πας στα γενέθλια του φίλου σου μιας και του το έχεις υποσχεθεί μέρες τώρα.</p>	<p>Ερώτηση Β: Ποιο από αυτά τα προβλήματα είναι το πιο σοβαρό; Α) Ο δάσκαλος είναι άρρωστος και δεν θα γίνει το προγραμματισμένο τεστ. Β) Έχασες χρόνο και δεν είσαι προετοιμασμένος για το τεστ. Γ) Δεν μπορεί να βρεις ένα από τα βιβλία που χρειάζεσαι για να διαβάσεις για το τεστ. Δ) Το τεστ ήταν πιο δύσκολο από ότι περίμενες και έτυχε μια άσκηση που δεν είχες διαβάσει.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει; Α) Έχεις ήδη αγοράσει έναν καινούριο υπολογιστή και καταλαβαίνεις πως λείπει το ποντίκι. Β) Σου δίνουν μια σακούλα στο κατάστημα και καταλαβαίνεις ότι μέσα δεν έχει δικά σου πράγματα. Γ) Όλοι από την ομάδα έφαγαν χτες μπέργκερ. Εγώ έφαγα χτες κάτι άλλο. Δ) Ο δάσκαλος σου ζητάει να κάνεις μια εργασία για αύριο, αλλά εσύ το απόγευμα πρέπει να πας στα γενέθλια του φίλου σου μιας και του έχεις υποσχεθεί μέρες τώρα.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Κάθε Δευτέρα ο δάσκαλος βάζει ένα τεστ που έπρεπε να έχεις προετοιμάσει το σαββατοκύριακο. Ωστόσο σου φαίνεται δύσκολο όλο αυτό και δεν έχεις πάρει καλούς βαθμούς μέχρι τώρα. Ποια απάντηση είναι η καλύτερη ιδέα για να βελτιώσεις τους βαθμούς σου; Α) Ζητάς την ύλη του τεστ νωρίτερα μέσα στην εβδομάδα. Β) Διαβάζεις το σαββατοκύριακο περισσότερο. Γ) Ξυπνάς την Δευτέρα μια ώρα νωρίτερα για να διαβάσεις. Δ) Κοιμάσαι καλά το προηγούμενο βράδυ και τρως καλό πρωινό πριν το τεστ.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει; Α) Έχεις ήδη αγοράσει έναν καινούριο υπολογιστή και καταλαβαίνεις πως λείπει το ποντίκι. Β) Σου δίνουν μια σακούλα στο κατάστημα και καταλαβαίνεις ότι μέσα δεν έχει δικά σου πράγματα. Γ) Όλοι από την ομάδα έφαγαν χτες μπέργκερ. Εγώ έφαγα χτες κάτι άλλο. Δ) Ο δάσκαλος σου ζητάει να κάνεις μια εργασία για αύριο, αλλά εσύ το απόγευμα πρέπει να πας στα γενέθλια του φίλου σου μιας και του έχεις υποσχεθεί μέρες τώρα.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα; Α) Καταλαβαίνεις πως δεν έχεις άλλο σαμπουάν το πρωί και έχεις κανονίσει να πας σε ένα πάρτι. Β) Βρίσκεις ένα τσιμπούρι στον σκύλο σου που πιθανόν το έχει 2-3 μέρες και νομίζεις ότι έχει κολλήσει κάποια αρρώστια. Γ) Βρίσκεις ένα καρφί στο λάστιχο του ποδηλάτου και καταλαβαίνεις πως έχει ξεφουσκώσει. Το βενζινάδικο όμως για να το αλλάξεις είναι 20 χιλιόμετρα μακριά. Δ) Απολύεσαι από τη δουλειά σου.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Ποιο από τα παρακάτω ΔΕΝ μπορεί να αλλάξει; Α) Έχεις ήδη αγοράσει έναν καινούριο υπολογιστή και καταλαβαίνεις πως λείπει το ποντίκι. Β) Σου δίνουν μια σακούλα στο κατάστημα και καταλαβαίνεις ότι μέσα δεν έχει δικά σου πράγματα. Γ) Όλοι από την ομάδα έφαγαν χτες μπέργκερ. Εγώ έφαγα χτες κάτι άλλο. Δ) Ο δάσκαλος σου ζητάει να κάνεις μια εργασία για αύριο, αλλά εσύ το απόγευμα πρέπει να πας στα γενέθλια του φίλου σου μιας και του το έχεις υποσχεθεί μέρες τώρα.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Αναλαμβάνεις να φροντίσεις το μικρό αδερφάκι σου που είναι 1 έτους για μια μέρα. Δεν γνωρίζεις και πολλά από μωρά. Τι πρέπει να κάνεις; Ποια απάντηση ΔΕΝ θα σε βοηθήσει. Α) Ρωτάς έναν άλλον φίλο σου, πώς να αλλάξεις πάνα. Β) Βλέπεις βίντεο πώς να απασχολήσεις ένα παιδί 1 έτους. Γ) Διαβάζεις μερικά βιβλία για μωρά. Δ) Βρίσκεις ρούχα για μωρά ενός έτους.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ποιο από αυτά τα προβλήματα είναι το πιο σοβαρό; Α) Ο δάσκαλος είναι άρρωστος και δεν θα γίνει το προγραμματισμένο τεστ. Β) Έχασες χρόνο και δεν είσαι προετοιμασμένος για το τεστ. Γ) Δεν μπορεί να βρεις ένα από τα βιβλία που χρειάζεσαι για να διαβάσεις για το τεστ. Δ) Το τεστ ήταν πιο δύσκολο από ότι περίμενες και έτυχε μια άσκηση που δεν είχες διαβάσει.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Κάθε Δευτέρα ο δάσκαλος βάζει ένα τεστ που έπρεπε να έχεις προετοιμάσει το σαββατοκύριακο. Ωστόσο σου φαίνεται δύσκολο όλο αυτό και δεν έχεις πάρει καλούς βαθμούς μέχρι τώρα. Ποια απάντηση είναι η καλύτερη ιδέα για να βελτιώσεις τους βαθμούς σου; Α) Ζητάς την ύλη του τεστ νωρίτερα μέσα στην εβδομάδα. Β) Διαβάζεις το σαββατοκύριακο περισσότερο. Γ) Ξυπνάς την Δευτέρα μια ώρα νωρίτερα για να διαβάσεις. Δ) Κοιμάσαι καλά το προηγούμενο βράδυ και τρως καλό πρωινό πριν το τεστ.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ποιο από αυτά τα προβλήματα είναι το πιο σοβαρό;</p> <p>Α) Ο δάσκαλος είναι άρρωστος και δεν θα γίνει το προγραμματισμένο τεστ. Β) Έχασες χρόνο και δεν είσαι προετοιμασμένος για το τεστ. Γ) Δεν μπορεί να βρεις ένα από τα βιβλία που χρειάζεσαι για να διαβάσεις για το τεστ. Δ) Το τεστ ήταν πιο δύσκολο από ότι περίμενες και έτυχε μια άσκηση που δεν είχες διαβάσει.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα;</p> <p>Α) Καταλαβαίνεις πως δεν έχεις άλλο σαμπουάν το πρωί και έχεις κανονίσει να πας σε ένα πάρτι. Β) Βρίσκεις ένα τσιμπούρι στον σκύλο σου που πιθανόν το έχει 2-3 μέρες και νομίζεις ότι έχει κολλήσει κάποια αρρώστια. Γ) Βρίσκεις ένα καρφί στο λάστιχο του ποδηλάτου και καταλαβαίνεις πως έχει ξεφουσκώσει. Το βενζινάδικο όμως για να το αλλάξεις είναι 20 χιλιόμετρα μακριά. Δ) Απολύεσαι από τη δουλειά σου.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ποιο από αυτά τα προβλήματα είναι το πιο σοβαρό;</p> <p>Α) Ο δάσκαλος είναι άρρωστος και δεν θα γίνει το προγραμματισμένο τεστ. Β) Έχασες χρόνο και δεν είσαι προετοιμασμένος για το τεστ. Γ) Δεν μπορεί να βρεις ένα από τα βιβλία που χρειάζεσαι για να διαβάσεις για το τεστ. Δ) Το τεστ ήταν πιο δύσκολο από ότι περίμενες και έτυχε μια άσκηση που δεν είχες διαβάσει.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Αναλαμβάνεις να φροντίσεις το μικρό αδερφάκι σου που είναι 1 έτους για μια μέρα. Δεν γνωρίζεις και πολλά από μωρά. Τι πρέπει να κάνεις; Ποια απάντηση ΔΕΝ θα σε βοηθήσει.</p> <p>Α) Ρωτάς έναν άλλον φίλο σου, πώς να αλλάξεις πάνα. Β) Βλέπεις βίντεο πώς να απασχολήσεις ένα παιδί 1 έτους. Γ) Διαβάζεις μερικά βιβλία για μωρά. Δ) Βρίσκεις ρούχα για μωρά ενός έτους.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Κάθε Δευτέρα ο δάσκαλος βάζει ένα τεστ που έπρεπε να έχεις προετοιμάσει το σαββατοκύριακο. Ωστόσο σου φαίνεται δύσκολο όλο αυτό και δεν έχεις πάρει καλούς βαθμούς μέχρι τώρα. Ποια απάντηση είναι η καλύτερη ιδέα για να βελτιώσεις τους βαθμούς σου;</p> <p>A) Ζητάς την ύλη του τεστ νωρίτερα μέσα στην εβδομάδα. B) Διαβάζεις το σαββατοκύριακο περισσότερο. Γ) Ξυπνάς την Δευτέρα μια ώρα νωρίτερα για να διαβάσεις. Δ) Κοιμάσαι καλά το προηγούμενο βράδυ και τρως καλό πρωινό πριν το τεστ.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα;</p> <p>A) Καταλαβαίνεις πως δεν έχεις άλλο σαμπουάν το πρωί και έχεις κανονίσει να πας σε ένα πάρτι. B) Βρίσκεις ένα τσιμπούρι στον σκύλο σου που πιθανόν το έχει 2-3 μέρες και νομίζεις ότι έχει κολλήσει κάποια αρρώστια. Γ) Βρίσκεις ένα καρφί στο λάστιχο του ποδηλάτου και καταλαβαίνεις πως έχει ξεφουσκώσει. Το βενζινάδικο όμως για να το αλλάξεις είναι 20 χιλιόμετρα μακριά. Δ) Απολύεσαι από τη δουλειά σου.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Κάθε Δευτέρα ο δάσκαλος βάζει ένα τεστ που έπρεπε να έχεις προετοιμάσει το σαββατοκύριακο. Ωστόσο σου φαίνεται δύσκολο όλο αυτό και δεν έχεις πάρει καλούς βαθμούς μέχρι τώρα. Ποια απάντηση είναι η καλύτερη ιδέα για να βελτιώσεις τους βαθμούς σου;</p> <p>A) Ζητάς την ύλη του τεστ νωρίτερα μέσα στην εβδομάδα. B) Διαβάζεις το σαββατοκύριακο περισσότερο. Γ) Ξυπνάς την Δευτέρα μια ώρα νωρίτερα για να διαβάσεις. Δ) Κοιμάσαι καλά το προηγούμενο βράδυ και τρως καλό πρωινό πριν το τεστ.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Αναλαμβάνεις να φροντίσεις το μικρό αδερφάκι σου που είναι 1 έτους για μια μέρα. Δεν γνωρίζεις και πολλά από μωρά. Τι πρέπει να κάνεις; Ποια απάντηση ΔΕΝ θα σε βοηθήσει.</p> <p>A) Ρωτάς έναν άλλον φίλο σου, πώς να αλλάξεις πάνα. B) Βλέπεις βίντεο πώς να απασχολήσεις ένα παιδί 1 έτους. Γ) Διαβάζεις μερικά βιβλία για μωρά. Δ) Βρίσκεις ρούχα για μωρά ενός έτους.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Δ: Ποιο από τα παρακάτω είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα;</p> <p>A) Καταλαβαίνεις πως δεν έχεις άλλο σαμπουάν το πρωί και έχεις κανονίσει να πας σε ένα πάρτι. B) Βρίσκεις ένα τσιμπούρι στον σκύλο σου που πιθανόν το έχει 2-3 μέρες και νομίζεις ότι έχει κολλήσει κάποια αρρώστια. Γ) Βρίσκεις ένα καρφί στο λάστιχο του ποδηλάτου και καταλαβαίνεις πως έχει ξεφουσκώσει. Το βενζινάδικο όμως για να το αλλάξεις είναι 20 χιλιόμετρα μακριά. Δ) Απολύεσαι από τη δουλειά σου.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Αναλαμβάνεις να φροντίσεις το μικρό αδερφάκι σου που είναι 1 έτους για μια μέρα. Δεν γνωρίζεις και πολλά από μωρά. Τι πρέπει να κάνεις; Ποια απάντηση ΔΕΝ θα σε βοηθήσει.</p> <p>A) Ρωτάς έναν άλλον φίλο σου, πώς να αλλάξεις πάνα. B) Βλέπεις βίντεο πώς να απασχολήσεις ένα παιδί 1 έτους. Γ) Διαβάζεις μερικά βιβλία για μωρά. Δ) Βρίσκεις ρούχα για μωρά ενός έτους.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

5. Συγκρίνεται τις ερωτήσεις μεταξύ τους και επιλέξτε με ένα χ αυτή που αξιολογεί καλύτερα την **ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ**.

Στη συνέχεια βαθμολογήστε από το 1 μέχρι το 9, πόσο πιο ικανοποιητικά.

	<p>Ερώτηση Α: Πότε είναι καλύτερο να πας στη βιβλιοθήκη της πόλης σου και να μην ψάξεις στο ίντερνετ;</p> <p>A) Όταν θέλεις να γράψεις ένα κείμενο για ένα ατύχημα που συνέβη στο παρελθόν στην περιοχή σου. B) Όταν θέλεις να μάθεις για μια παράσταση που θα παιχτεί αύριο. Γ) Όταν θες να βρεις πληροφορίες για την πόλη σου. Δ) Όταν θες να μάθεις πληροφορίες για την ιστορία ενός παλιού κτιρίου της περιοχής σου.</p>	<p>Ερώτηση Β: Η εταιρία που δουλεύει ο θείος σου μετακόμισε σε καινούριο κτίριο. Υπάρχει ένα πάρκινγκ που είναι για την εταιρία αλλά δεν υπάρχουν θέσεις για όλους τους εργαζόμενους, έτσι ο θείος σου αναγκάζεται να πληρώνει κάρτα για να παρκάρει στον δρόμο. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να τον βοηθήσεις να λύσει το πρόβλημά του;</p> <p>A) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον ιδιοκτήτη του κτιρίου. B) Τον συμβουλεύεις να ζητήσει από τον υποδιευθυντή της εταιρίας να λύσει το θέμα. Γ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον διευθυντή της εταιρίας του και να του εξηγήσει το πρόβλημα. Δ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον θυρωρό του κτιρίου.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Πότε είναι καλύτερο να πας στη βιβλιοθήκη της πόλης σου και να μην ψάξεις στο ίντερνετ;</p> <p>Α) Όταν θέλεις να γράψεις ένα κείμενο για ένα ατύχημα που συνέβη στο παρελθόν στην περιοχή σου. Β) Όταν θέλεις να μάθεις για μια παράσταση που θα παιχτεί αύριο. Γ) Όταν θες να βρεις πληροφορίες για την πόλη σου. Δ) Όταν θες να μάθεις πληροφορίες για την ιστορία ενός παλιού κτιρίου της περιοχής σου.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις ΔΕΝ είναι σωστή.</p> <p>Α) Όταν θέλεις να ψάξεις στο ίντερνετ πληροφορίες για ένα θέμα που σε ενδιαφέρει μπορεί να σου ανοίξουν και ιστοσελίδες με ψεύτικες πληροφορίες. Β) Μερικές ιστοσελίδες στο ίντερνετ σε χρεώνουν για να τις ανοίξεις. Γ) Οι οδηγίες για να συναρμολογήσουμε ένα παιχνίδι γράφονται από ειδικούς. Δ) Οι πληροφορίες που βρίσκουμε στο ίντερνετ είναι τόσο σωστές όσο και οι πληροφορίες στα βιβλία της βιβλιοθήκης.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Πότε είναι καλύτερο να πας στη βιβλιοθήκη της πόλης σου και να μην ψάξεις στο ίντερνετ;</p> <p>Α) Όταν θέλεις να γράψεις ένα κείμενο για ένα ατύχημα που συνέβη στο παρελθόν στην περιοχή σου. Β) Όταν θέλεις να μάθεις για μια παράσταση που θα παιχτεί αύριο. Γ) Όταν θες να βρεις πληροφορίες για την πόλη σου. Δ) Όταν θες να μάθεις πληροφορίες για την ιστορία ενός παλιού κτιρίου της περιοχής σου.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Στο σχολείο πρέπει να επιλέξεις είτε γαλλικά είτε γερμανικά. Εσύ όμως δεν ξέρεις τι να διαλέξεις. Ποιον θα μπορούσες να ρωτήσεις από τον χώρο του σχολείου να σε βοηθήσει;</p> <p>Α) Τον διευθυντή του σχολείου. Β) Να κοιτάξεις πληροφορίες στην ιστοσελίδα του σχολείου στο ίντερνετ. Γ) Να το ψάξεις να βρεις μόνος σου πληροφορίες για τις δύο γλώσσες. Δ) Να μιλήσεις με τις ίδιες τις δασκάλες των μαθημάτων.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Πότε είναι καλύτερο να πας στη βιβλιοθήκη της πόλης σου και να μην ψάξεις στο ίντερνετ;</p> <p>Α) Όταν θέλεις να γράψεις ένα κείμενο για ένα ατύχημα που συνέβη στο παρελθόν στην περιοχή σου. Β) Όταν θέλεις να μάθεις για μια παράσταση που θα παιχτεί αύριο. Γ) Όταν θες να βρεις πληροφορίες για την πόλη σου. Δ) Όταν θες να μάθεις πληροφορίες για την ιστορία ενός παλιού κτιρίου της περιοχής σου.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Κύκλωσε τη ΣΩΣΤΗ πρόταση:</p> <p>Α) Το ίντερνετ σου δίνει πάντα τις πιο σωστές πληροφορίες και δεν κάνει ποτέ λάθος. Β) Στο διαδίκτυο για να κατεβάσεις κάποιες εφαρμογές θα πρέπει να πληρώσεις. Γ) Για να εκτυπώσεις μια φωτοτυπία χρειάζεσαι μόνο έναν υπολογιστή. Δ) Το μόνο που μπορείς να βρεις σε μία βιβλιοθήκη είναι βιβλία Μαθηματικών.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Η εταιρία που δουλεύει ο θείος σου μετακόμισε σε καινούριο κτίριο. Υπάρχει ένα πάρκινγκ που είναι για την εταιρία αλλά δεν υπάρχουν θέσεις για όλους τους εργαζόμενους, έτσι ο θείος σου αναγκάζεται να πληρώνει κάρτα για να παρκάρει στον δρόμο. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να τον βοηθήσεις να λύσει το πρόβλημά του;</p> <p>Α) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον ιδιοκτήτη του κτιρίου. Β) Τον συμβουλεύεις να ζητήσει από τον υποδιευθυντή της εταιρίας να λύσει το θέμα. Γ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον διευθυντή της εταιρίας του και να του εξηγήσει το πρόβλημα. Δ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον θυρωρό του κτιρίου.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις ΔΕΝ είναι σωστή.</p> <p>Α) Όταν θέλεις να ψάξεις στο ίντερνετ πληροφορίες για ένα θέμα που σε ενδιαφέρει μπορεί να σου ανοίξουν και ιστοσελίδες με ψεύτικες πληροφορίες. Β) Μερικές ιστοσελίδες στο ίντερνετ σε χρεώνουν για να τις ανοίξεις. Γ) Οι οδηγίες για να συναρμολογήσουμε ένα παιχνίδι γράφονται από ειδικούς. Δ) Οι πληροφορίες που βρίσκουμε στο ίντερνετ είναι τόσο σωστές όσο και οι πληροφορίες στα βιβλία της βιβλιοθήκης.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Η εταιρία που δουλεύει ο θείος σου μετακόμισε σε καινούριο κτίριο. Υπάρχει ένα πάρκινγκ που είναι για την εταιρία αλλά δεν υπάρχουν θέσεις για όλους τους εργαζόμενους, έτσι ο θείος σου αναγκάζεται να πληρώνει κάρτα για να παρκάρει στον δρόμο. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να τον βοηθήσεις να λύσει το πρόβλημά του; Α) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον ιδιοκτήτη του κτιρίου. Β) Τον συμβουλεύεις να ζητήσει από τον υποδιευθυντή της εταιρίας να λύσει το θέμα. Γ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον διευθυντή της εταιρίας του και να του εξηγήσει το πρόβλημα. Δ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον θυρωρό του κτιρίου.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Στο σχολείο πρέπει να επιλέξεις είτε γαλλικά είτε γερμανικά. Εσύ όμως δεν ξέρεις τι να διαλέξεις. Ποιον θα μπορούσες να ρωτήσεις από τον χώρο του σχολείου να σε βοηθήσει; Α) Τον διευθυντή του σχολείου. Β) Να κοιτάξεις πληροφορίες στην ιστοσελίδα του σχολείου στο ίντερνετ. Γ) Να το ψάξεις να βρεις μόνος σου πληροφορίες για τις δύο γλώσσες. Δ) Να μιλήσεις με τις ίδιες τις δασκάλες των μαθημάτων.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Η εταιρία που δουλεύει ο θείος σου μετακόμισε σε καινούριο κτίριο. Υπάρχει ένα πάρκινγκ που είναι για την εταιρία αλλά δεν υπάρχουν θέσεις για όλους τους εργαζόμενους, έτσι ο θείος σου αναγκάζεται να πληρώνει κάρτα για να παρκάρει στον δρόμο. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να τον βοηθήσεις να λύσει το πρόβλημά του; Α) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον ιδιοκτήτη του κτιρίου. Β) Τον συμβουλεύεις να ζητήσει από τον υποδιευθυντή της εταιρίας να λύσει το θέμα. Γ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον διευθυντή της εταιρίας του και να του εξηγήσει Δ) Τον συμβουλεύεις να πάρει τηλέφωνο τον θυρωρό του κτιρίου.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Κύκλωσε τη ΣΩΣΤΗ πρόταση: Α) Το ίντερνετ σου δίνει πάντα τις πιο σωστές πληροφορίες και δεν κάνει ποτέ λάθος. Β) Στο διαδίκτυο για να κατεβάσεις κάποιες εφαρμογές θα πρέπει να πληρώσεις. Γ) Για να εκτυπώσεις μια φωτοτυπία χρειάζεται μόνο έναν υπολογιστή. Δ) Το μόνο που μπορείς να βρεις σε μία βιβλιοθήκη είναι βιβλία Μαθηματικών.</p>
--	---	--

Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις ΔΕΝ είναι σωστή.</p> <p>Α) Όταν θέλεις να ψάξεις στο ίντερνετ πληροφορίες για ένα θέμα που σε ενδιαφέρει μπορεί να σου ανοίξουν και ιστοσελίδες με ψεύτικες πληροφορίες. Β) Μερικές ιστοσελίδες στο ίντερνετ σε χρεώνουν για να τις ανοίξεις. Γ) Οι οδηγίες για να συναρμολογήσουμε ένα παιχνίδι γράφονται από ειδικούς. Δ) Οι πληροφορίες που βρίσκουμε στο ίντερνετ είναι τόσο σωστές όσο και οι πληροφορίες στα βιβλία της βιβλιοθήκης.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Στο σχολείο πρέπει να επιλέξεις είτε γαλλικά είτε γερμανικά. Εσύ όμως δεν ξέρεις τι να διαλέξεις. Ποιον θα μπορούσες να ρωτήσεις από τον χώρο του σχολείου να σε βοηθήσει;</p> <p>Α) Τον διευθυντή του σχολείου. Β) Να κοιτάξεις πληροφορίες στην ιστοσελίδα του σχολείου στο ίντερνετ. Γ) Να το ψάξεις να βρεις μόνος σου πληροφορίες για τις δύο γλώσσες. Δ) Να μιλήσεις με τις ίδιες τις δασκάλες των μαθημάτων.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις ΔΕΝ είναι σωστή.</p> <p>Α) Όταν θέλεις να ψάξεις στο ίντερνετ πληροφορίες για ένα θέμα μπορεί να σου ανοίξουν και ιστοσελίδες με ψεύτικες πληροφορίες. Β) Μερικές ιστοσελίδες στο ίντερνετ σε χρεώνουν για να τις ανοίξεις. Γ) Οι οδηγίες για να συναρμολογήσουμε ένα παιχνίδι γράφονται από ειδικούς. Δ) Οι πληροφορίες που βρίσκουμε στο ίντερνετ είναι τόσο σωστές όσο και οι πληροφορίες της βιβλιοθήκης.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Κύκλωσε τη ΣΩΣΤΗ πρόταση:</p> <p>Α) Το ίντερνετ σου δίνει πάντα τις πιο σωστές πληροφορίες και δεν κάνει ποτέ λάθος. Β) Στο διαδίκτυο για να κατεβάσεις κάποιες εφαρμογές θα πρέπει να πληρώσεις. Γ) Για να εκτυπώσεις μια φωτοτυπία χρειάζεσαι μόνο έναν υπολογιστή. Δ) Το μόνο που μπορείς να βρεις σε μία βιβλιοθήκη είναι βιβλία Μαθηματικών.</p>
Επιλογή		

Βαθμολογία (1 μέχρι 9)	
-----------------------------------	--

	<p>Ερώτηση Δ: Στο σχολείο πρέπει να επιλέξεις είτε γαλλικά είτε γερμανικά. Εσύ όμως δεν ξέρεις τι να διαλέξεις. Ποιον θα μπορούσες να ρωτήσεις από τον χώρο του σχολείου να σε βοηθήσει;</p> <p>A) Τον διευθυντή του σχολείου. B) Να κοιτάξεις πληροφορίες στην ιστοσελίδα του σχολείου στο ίντερνετ. Γ) Να το ψάξεις να βρεις μόνος σου πληροφορίες για τις δύο γλώσσες. Δ) Να μιλήσεις με τις ίδιες τις δασκάλες των μαθημάτων.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Κύκλωσε τη ΣΩΣΤΗ πρόταση:</p> <p>A) Το ίντερνετ σου δίνει πάντα τις πιο σωστές πληροφορίες και δεν κάνει ποτέ λάθος. B) Στο διαδίκτυο για να κατεβάσεις κάποιες εφαρμογές θα πρέπει να πληρώσεις. Γ) Για να εκτυπώσεις μια φωτοτυπία χρειάζεται μόνο έναν υπολογιστή. Δ) Το μόνο που μπορείς να βρεις σε μία βιβλιοθήκη είναι βιβλία Μαθηματικών.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

6. Συγκρίνεται τις ερωτήσεις μεταξύ τους και επιλέξτε με ένα χ αυτή που αξιολογεί καλύτερα την **ΕΠΑΓΩΓΗ**.
Στη συνέχεια βαθμολογήστε από το 1 μέχρι το 9, πόσο πιο ικανοποιητικά.

	<p>Ερώτηση Α: Πώς μπορεί να τελειώνει αυτή η πρόταση; «8 μαθητές στη τάξη μου...»</p> <p>A) ..τους αρέσουν τα κεφτεδάκια, άρα και σε εμένα αρέσουν. B) ..μένουν στη νότια πλευράς της πόλης άρα κι εγώ εκεί θα έπρεπε να μείνω. Γ) ..συνάντησαν τον καινούριο διευθυντή και τον συμπάθησαν, το ίδιο θα έπρεπε να κάνω και εγώ. Δ) ..διάβασαν τις σημειώσεις του Γιώργου που πήρε Β έτσι θα πάρω και εγώ Β.</p>	<p>Ερώτηση Β: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ΣΩΣΤΗ;</p> <p>A) Είδα στον ύπνο μου ότι στο τεστ ιστορίας πήρα Γ και όντως στην πραγματικότητα πήρα Γ. Αν όντως θέλω να τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά πρέπει να δω ένα πιο καλό όνειρο. B) Η Μαρία θέλει να μάθει να οδηγεί το ποδήλατο καλύτερα, έτσι έκανε κάποια μαθήματα με τη γιαγιά της και διάβασε τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας. Η οδήγησή της έγινε καλύτερη. Γ) Μετά από μια δυνατή καταιγίδα τον περασμένο Οκτώβρη όλα τα φύλλα των δέντρων έπεσαν. Τότε έμαθα πως ο άνεμος είναι αυτός που ρίχνει τα φύλλα.</p>
--	---	---

		Δ) Όταν ο Δημήτρης άρχισε να νιώθει άρρωστος έτρωγε σούπες. Σε 4 μέρες ένωθε πολύ καλύτερα και ο λόγος ήταν οι σούπες.
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Πώς μπορεί να τελειώνει αυτή η πρόταση; «8 μαθητές στη τάξη μου...»</p> <p>A) ..τους αρέσουν τα κεφτεδάκια, άρα και σε εμένα αρέσουν. B) ..μένουν στη νότια πλευράς της πόλης άρα κι εγώ εκεί θα έπρεπε να μείνω. Γ) ..συνάντησαν τον καινούριο διευθυντή και τον συμπάθησαν, το ίδιο θα έπρεπε να κάνω και εγώ. Δ) ..διάβασαν τις σημειώσεις του Γιώργου που πήρε Β έτσι θα πάρω και εγώ Β.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Η ομάδα ποδοσφαίρου ήταν ανίκητη φέτος. Αυτό συνέβη γιατί..</p> <p>A) Οι άλλες ομάδες δεν είχαν στολές. B) Έχουμε καινούριο προπονητή που δουλεύει σωστά. Γ) Μερικοί παίκτες πήγαν το καλοκαίρι για προπόνηση σε ακαδημίες και έγιναν καλύτεροι. Δ) Φορούσα την τυχερή μου μπλούζα κάθε φορά που έπαιζε η ομάδα.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Πώς μπορεί να τελειώνει αυτή η πρόταση; «8 μαθητές στη τάξη μου...» Α) ..τους αρέσουν τα κεφτεδάκια, άρα και σε εμένα αρέσουν. Β) ..μένουν στη νότια πλευράς της πόλης άρα κι εγώ εκεί θα έπρεπε να μείνω. Γ) ..συνάντησαν τον καινούριο διευθυντή και τον συμπάθησαν, το ίδιο θα έπρεπε να κάνω και εγώ. Δ) ..διάβασαν τις σημειώσεις του Γιώργου που πήρε Β έτσι θα πάρω και εγώ Β.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποια απάντηση σου φαίνεται πιο ΣΩΣΤΗ; Η πρόταση ξεκινά κάπως έτσι «Είμαστε 13 άτομα στην τάξη..» Α) Σε όλους αρέσει ο καινούριος πίνακας άρα κι εμένα μου αρέσει. Β) Η δασκάλα στα τεστ έβαλε Α, άρα πήρα κι εγώ Α. Γ) Αρρώστησαν όσοι έφαγαν τονοσαλάτα στην εκδρομή, κι εγώ έφαγα. Άρα θα αρρωστήσω κι εγώ. Δ) Όποιος συναντά τον καινούριο συμμαθητή τον συμπαθεί, άρα κι εγώ.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Α: Πώς μπορεί να τελειώνει αυτή η πρόταση; «8 μαθητές στη τάξη μου...» Α) ..τους αρέσουν τα κεφτεδάκια, άρα και σε εμένα αρέσουν. Β) ..μένουν στη νότια πλευράς της πόλης άρα κι εγώ εκεί θα έπρεπε να μείνω. Γ) ..συνάντησαν τον καινούριο διευθυντή και τον συμπάθησαν, το ίδιο θα έπρεπε να κάνω και εγώ. Δ) ..διάβασαν τις σημειώσεις του Γιώργου που πήρε Β έτσι θα πάρω και εγώ Β.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο σκεπτικό ΔΕΝ είναι σωστό; Α) Αυτό τον μήνα ο μπαμπάς πλήρωσε τη ΔΕΗ πριν λήξει και έτσι δεν μας έκοψαν το ρεύμα. Τον άλλο μήνα θα πληρώσει τον λογαριασμό πάλι στην ώρα του. Β) Ήμουν τόσο κουρασμένος στο σχολείο χτες κι έφαγα ένα κουλούρι. Αύριο σκέφτομαι να πάρω μια σοκολάτα. Γ) Ο Γιώργος και ο Μανώλης κάνουν γυμναστική κάθε πρωί και έτσι έχουν πολύ ενέργεια και δυνατό σώμα. Αν κάνω κι εγώ γυμναστική κάθε πρωί μπορεί να αποκτήσω κι εγώ ενέργεια και δυνατό σώμα. Δ) Η μερέντα είναι 1 ευρώ πιο φτηνή στο σουπερμάρκετ εδώ και ένα μήνα, οπότε και σήμερα μάλλον που θα πάω θα είναι ακόμα 1 ευρώ πιο φτηνή.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ΣΩΣΤΗ; Α) Είδα στον ύπνο μου ότι στο τεστ ιστορίας πήρα Γ και όντως στην πραγματικότητα πήρα Γ. Αν όντως θέλω να τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά πρέπει να δω ένα πιο καλό όνειρο. Β) Η Μαρία θέλει να μάθει να οδηγεί το ποδήλατο καλύτερα, έτσι έκανε κάποια μαθήματα με τη γιαγιά της και διάβασε τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας. Η οδήγησή της έγινε καλύτερη. Γ) Μετά από μια δυνατή καταιγίδα τον περασμένο Οκτώβρη όλα τα φύλλα των δέντρων έπεσαν. Τότε έμαθα πως ο άνεμος είναι αυτός που ρίχνει τα φύλλα. Δ) Όταν ο Δημήτρης άρχισε να νιώθει άρρωστος έτρωγε σούπες. Σε 4 μέρες ένωθε πολύ καλύτερα και ο λόγος ήταν οι σούπες.</p>	<p>Ερώτηση Γ: Η ομάδα ποδοσφαίρου ήταν ανίκητη φέτος. Αυτό συνέβη γιατί..</p> <p>Α) Οι άλλες ομάδες δεν είχαν στολές. Β) Έχουμε καινούριο προπονητή που δουλεύει σωστά. Γ) Μερικοί παίκτες πήγαν το καλοκαίρι για προπόνηση σε ακαδημίες και έγιναν καλύτεροι. Δ) Φορούσα την τυχερή μου μπλούζα κάθε φορά που έπαιζε η ομάδα.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β: Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ΣΩΣΤΗ; Α) Είδα στον ύπνο μου ότι στο τεστ ιστορίας πήρα Γ και όντως στην πραγματικότητα πήρα Γ. Αν όντως θέλω να τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά πρέπει να δω ένα πιο καλό όνειρο. Β) Η Μαρία θέλει να μάθει να οδηγεί το ποδήλατο καλύτερα, έτσι έκανε κάποια μαθήματα με τη γιαγιά της και διάβασε τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας. Η οδήγησή της έγινε καλύτερη. Γ) Μετά από μια δυνατή καταιγίδα τον περασμένο Οκτώβρη όλα τα φύλλα των δέντρων έπεσαν. Τότε</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποια απάντηση σου φαίνεται πιο ΣΩΣΤΗ; Η πρόταση ξεκινά κάπως έτσι «Είμαστε 13 άτομα στην τάξη..»</p> <p>Α) Σε όλους αρέσει ο καινούριος πίνακας άρα κι εμένα μου αρέσει. Β) Η δασκάλα στα τεστ έβαλε Α, άρα πήρα κι εγώ Α. Γ) Αρρώστησαν όσοι έφαγαν τονοσαλάτα στην εκδρομή, κι εγώ έφαγα. Άρα θα αρρωστήσω κι εγώ. Δ) Όποιος συναντά τον καινούριο συμμαθητή τον συμμαθεί, άρα κι εγώ.</p>
--	--	---

	<p>έμαθα πως ο άνεμος είναι αυτός που ρίχνει τα φύλλα.</p> <p>Δ) Όταν ο Δημήτρης άρχισε να νιώθει άρρωστος έτρωγε σούπες. Σε 4 μέρες ένωθε πολύ καλύτερα και ο λόγος ήταν οι σούπες.</p>	
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Β:</p> <p>Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι ΣΩΣΤΗ;</p> <p>Α) Είδα στον ύπνο μου ότι στο τεστ ιστορίας πήρα Γ και όντως στην πραγματικότητα πήρα Γ. Αν όντως θέλω να τα πάω καλύτερα την επόμενη φορά πρέπει να δω ένα πιο καλό όνειρο.</p> <p>Β) Η Μαρία θέλει να μάθει να οδηγεί το ποδήλατο καλύτερα, έτσι έκανε κάποια μαθήματα με τη γιαγιά της και διάβασε τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας. Η οδήγησή της έγινε καλύτερη.</p> <p>Γ) Μετά από μια δυνατή καταιγίδα τον περασμένο Οκτώβρη όλα τα φύλλα των δέντρων έπεσαν. Τότε έμαθα πως ο άνεμος είναι αυτός που ρίχνει τα φύλλα.</p> <p>Δ) Όταν ο Δημήτρης άρχισε να νιώθει άρρωστος έτρωγε σούπες. Σε 4 μέρες ένωθε πολύ καλύτερα και ο λόγος ήταν οι σούπες.</p>	<p>Ερώτηση Ε:</p> <p>Ποιο σκεπτικό ΔΕΝ είναι σωστό;</p> <p>Α) Αυτό τον μήνα ο μπαμπάς πλήρωσε τη ΔΕΗ πριν λήξει και έτσι δεν μας έκοψαν το ρεύμα. Τον άλλο μήνα θα πληρώσει τον λογαριασμό πάλι στην ώρα του.</p> <p>Β) Ήμουν τόσο κουρασμένος στο σχολείο χτες κι έφαγα ένα κουλούρι. Αύριο σκέφτομαι να πάρω μια σοκολάτα.</p> <p>Γ) Ο Γιώργος και ο Μανώλης κάνουν γυμναστική κάθε πρωί και έτσι έχουν πολύ ενέργεια και δυνατό σώμα. Αν κάνω κι εγώ γυμναστική κάθε πρωί μπορεί να αποκτήσω κι εγώ ενέργεια και δυνατό σώμα.</p> <p>Δ) Η μερέντα είναι 1 ευρώ πιο φτηνή στο σουπερμάρκετ εδώ και ένα μήνα, οπότε και σήμερα μάλλον που θα πάω θα είναι ακόμα 1 ευρώ πιο φτηνή.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Η ομάδα ποδοσφαίρου ήταν ανίκητη φέτος. Αυτό συνέβη γιατί..</p> <p>A) Οι άλλες ομάδες δεν είχαν στολές. B) Έχουμε καινούριο προπονητή που δουλεύει σωστά. Γ) Μερικοί παίκτες πήγαν το καλοκαίρι για προπόνηση σε ακαδημίες και έγιναν καλύτεροι. Δ) Φορούσα την τυχερή μου μπλούζα κάθε φορά που έπαιζε η ομάδα.</p>	<p>Ερώτηση Δ: Ποια απάντηση σου φαίνεται πιο ΣΩΣΤΗ; Η πρόταση ξεκινά κάπως έτσι «Είμαστε 13 άτομα στην τάξη..»</p> <p>A) Σε όλους αρέσει ο καινούριος πίνακας άρα κι εμένα μου αρέσει. B) Η δασκάλα στα τεστ έβαλε Α, άρα πήρα κι εγώ Α. Γ) Αρρώστησαν όσοι έφαγαν τονοσαλάτα στην εκδρομή, κι εγώ έφαγα. Άρα θα αρρωστήσω κι εγώ. Δ) Όποιος συναντά τον καινούριο συμμαθητή τον συμπαθεί, άρα κι εγώ.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Γ: Η ομάδα ποδοσφαίρου ήταν ανίκητη φέτος. Αυτό συνέβη γιατί..</p> <p>A) Οι άλλες ομάδες δεν είχαν στολές. B) Έχουμε καινούριο προπονητή που δουλεύει σωστά. Γ) Μερικοί παίκτες πήγαν το καλοκαίρι για προπόνηση σε ακαδημίες και έγιναν καλύτεροι. Δ) Φορούσα την τυχερή μου μπλούζα κάθε φορά που έπαιζε η ομάδα.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο σκεπτικό ΔΕΝ είναι σωστό;</p> <p>A) Αυτό τον μήνα ο μπαμπάς πλήρωσε τη ΔΕΗ πριν λήξει και έτσι δεν μας έκοψαν το ρεύμα. Τον άλλο μήνα θα πληρώσει τον λογαριασμό πάλι στην ώρα του. B) Ήμουν τόσο κουρασμένος στο σχολείο χτες κι έφαγα ένα κουλούρι. Αύριο σκέφτομαι να πάρω μια σοκολάτα. Γ) Ο Γιώργος και ο Μανώλης κάνουν γυμναστική κάθε πρωί και έτσι έχουν πολύ ενέργεια και δυνατό σώμα. Αν κάνω κι εγώ γυμναστική κάθε πρωί μπορεί να αποκτήσω κι εγώ ενέργεια και δυνατό σώμα. Δ) Η μερέντα είναι 1 ευρώ πιο φτηνή στο σουπερμάρκετ εδώ και ένα μήνα, οπότε και σήμερα μάλλον που θα πάω θα είναι ακόμα 1 ευρώ πιο φτηνή.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

	<p>Ερώτηση Δ: Ποια απάντηση σου φαίνεται πιο ΣΩΣΤΗ; Η πρόταση ξεκινά κάπως έτσι «Είμαστε 13 άτομα στην τάξη..»</p> <p>A) Σε όλους αρέσει ο καινούριος πίνακας άρα κι εμένα μου αρέσει. B) Η δασκάλα στα τεστ έβαλε A, άρα πήρα κι εγώ A. Γ) Αρρώστησαν όσοι έφαγαν τονοσαλάτα στην εκδρομή, κι εγώ έφαγα. Άρα θα αρρωστήσω κι εγώ. Δ) Όποιος συναντά τον καινούριο συμμαθητή τον συμπαθεί, άρα κι εγώ.</p>	<p>Ερώτηση Ε: Ποιο σκεπτικό ΔΕΝ είναι σωστό;</p> <p>A) Αυτό τον μήνα ο μπαμπάς πλήρωσε τη ΔΕΗ πριν λήξει και έτσι δεν μας έκοψαν το ρεύμα. Τον άλλο μήνα θα πληρώσει τον λογαριασμό πάλι στην ώρα του. B) Ήμουν τόσο κουρασμένος στο σχολείο χτες κι έφαγα ένα κουλούρι. Αύριο σκέφτομαι να πάρω μια σοκολάτα. Γ) Ο Γιώργος και ο Μανώλης κάνουν γυμναστική κάθε πρωί και έτσι έχουν πολύ ενέργεια και δυνατό σώμα. Αν κάνω κι εγώ γυμναστική κάθε πρωί μπορεί να αποκτήσω κι εγώ ενέργεια και δυνατό σώμα. Δ) Η μερέντα είναι 1 ευρώ πιο φτηνή στο σουπερμάρκετ εδώ και ένα μήνα, οπότε και σήμερα μάλλον που θα πάω θα είναι ακόμα 1 ευρώ πιο φτηνή.</p>
Επιλογή		
Βαθμολογία (1 μέχρι 9)		

Έγγραφο 5. Έγκριση έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudopre@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Ελ.Κωνσταντινίδου
Τηλέφωνο : 210 344 3372

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 26-10-2020

Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/123142/ΕΚ/145697/Δ1

ΠΡΟΣ: Κα Καϊάφα Ελένη
elena_ki_3@hotmail.com

ΚΟΙΝ.: -ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ Δ/ΝΣΕΙΣ Α/ΘΜΙΑΣ &
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ (ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ)

-ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Π.Ε. (ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ)
(μέσω των αντίστοιχων Περ. Δ/νσεων)

-ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΥ
ΠΙΝΑΚΑ
(μέσω της αντίστοιχης Δ/σης Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετ.: Η με αρ.πρωτ. 123142/Δ1/22-09-2020 εισερχόμενη ηλεκτρονική επιστολή του Ι.Ε.Π.

Σε απάντηση του αιτήματός σας και βάσει της 36/16-07-2020 πράξης του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «*Η Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*», η οποία απευθύνεται σε μαθητές/τριες των Γ' και Δ' τάξεων Δημοτικού για το σχολικό έτος 2020-21 με τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Η συμμετοχή των σχολείων να είναι προαιρετική για τους/τις μαθητές/-τριες και να πραγματοποιείται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή/-ντριας της σχολικής μονάδας, χωρίς να παρακωλύεται το σχολικό πρόγραμμα.

2. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/-τριών σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο πρόγραμμα και να έχει εξασφαλιστεί η ευπρόγραφη υπεύθυνη δήλωση των γονέων αυτών, έχοντας υπόψη ότι η συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκόμενων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, καθώς και το δικαίωμα της απόσυρσής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

3. Ο χρόνος εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος να μην ξεπεράσει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες οι οποίες θα αφορούν στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Η εφαρμογή του προγράμματος θα γίνει από τις δύο ερευνήτριες (Ελένη Καϊάφα και Αικατερίνη Δήμα) σε ώρες διδασκαλίας τους και δεν θα χρειαστεί χρόνος εκτός ωρολογίου προγράμματος ούτε η συμμετοχή ή ο χρόνος άλλων εκπαιδευτικών των σχολείων όπου θα διεξαχθεί η έρευνα.

4. Να αποσταλεί το συμπληρωματικό έγγραφο με τους κωδικούς και τα στοιχεία των σχολείων, ύστερα από την τοποθέτηση των ερευνητριών εκπαιδευτικών σε μονάδες εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021.

5. Να υποβληθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής καθώς επίσης και ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι γνώμη του /της ερευνητή/ας για την ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας.

6. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα, ενώ η βιντεοσκόπηση και η ηχογράφηση των μαθητών δεν επιτρέπονται. Να τηρηθεί αυστηρά η δεοντολογία όσον αφορά την προαιρετική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Υ.ΠΑΙ.Θ

7. Η εν λόγω έρευνα να μην χρησιμοποιηθεί για κανενός είδους διαφημιστικό ή άλλο εμπορικό σκοπό.

8.Ο Φορέας στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται το ερευνητικό πρόγραμμα είναι ο ΕΛΚΕ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Υπεύθυνος της έρευνας είναι ο κ. **Αστέριος Τσιάρας**, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Παν/μίου Πελοποννήσου.

Επισημαίνεται ότι πρέπει να τηρούνται τα **μέτρα αποφυγής διάδοσης του κορωνοϊού COVID-19 και οι σχετικές οδηγίες του ΕΟΔΥ και του ΥΠΑΙΘ** που κοινοποιούνται στις σχολικές μονάδες, όπως αυτές επικαιροποιούνται και εξειδικεύονται κατά περίπτωση.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν. : Πίνακας σχολείων

KYRIAKI MELETSI
2020.10.28 11:24:49
KYRIAKI MELETSI
CN=KYRIAKI MELETSI
C=GR
O=Hellenic Public Administration Certification Services
E=kmeletsis@minedu.gov.gr
Public key:

**ΜΕ ΕΝΤΟΛΗ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΥ
Η ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ Π.Ε., Δ.Ε & Ε.Α.**

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΚΙΚΑ

Εσωτερική Διανομή
Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α΄

ΚΩΔΙΚΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ

ΚΑΙΑΦΑ ΕΛΕΝΗ -ΔΗΜΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Τα παρακάτω σχολεία είναι οι μονάδες που θα θέλαμε να γίνει η έγκριση για το πρόγραμμα, ωστόσο λόγω της πανδημίας του covid-19 και των συνθηκών που επικρατούν θα θέλαμε και εφόσον είναι δυνατό να μας δοθεί έγκριση σε όλο το νομό ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ.

ΚΩΔΙΚΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΧΟΛΕΙΟ

9020184	4 ^ο Δημοτικό Ναυπλίου
9020075	1 ^ο Δημοτικό Ναυπλίου
9020081	Δημοτικό Αγίου Ανδριανού /Αργολίδας
9020547	5 ^ο Δημοτικό Ναυπλίου
9020086	Δημοτικό Σχολείο Αγγελουπούλειο Ανυφίου
9020080	6/θ Δημοτικό Αγίας Τριάδας
9020112	Δημοτικό Νεας Τίρυνθας
9020072	12/θ Δημοτικό Πόρτο Χέλι
9020076	2 ^ο Δημοτικό Ναυπλίου
9020092	6 ^ο Δημοτικό Ναυπλίου
9200005	9 ^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ιωαννίνων
9200551	3 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ανατολής/Ιωαννίνων
9521115	27 ^ο Δημοτικό Ιωαννίνων
9200406	2 ^ο Πειραματικό Δημοτικό Ιωαννίνων
9521632	2 ^ο Δημοτικό Ελεούσας Ιωαννίνων
9200004	4 ^ο Δημοτικό Ιωαννίνων
9200506.	7 ^ο Δημοτικό Ιωαννίνων

Κατάλογος πινάκων και γραφημάτων

Πίνακας 1. Πλήθος σωστών απαντήσεων και συχνότητα στην πιλοτική έρευνα...	151
Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στην πιλοτική έρευνα.....	152
Πίνακας 3. Διαφορά ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην πιλοτική έρευνα.....	154
Πίνακας 4. Πλήθος σωστών απαντήσεων και συχνότητα στην κύρια έρευνα.....	163
Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στην κύρια έρευνα.....	169
Πίνακας 6. Διαφορά ως προς το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην κύρια έρευνα.....	171
Γράφημα 1. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της παρατηρητικότητας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	172
Γράφημα 2. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της αξιοπιστίας στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	173
Γράφημα 3. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της αφαίρεσης στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	174
Γράφημα 4. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα της επαγωγής στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	175
Γράφημα 5. Γράφημα ράβδων για τη δεξιότητα του εντοπισμού και λύσης του προβλήματος στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	176
Πίνακας 7. Ιεραρχία με ενοποιημένες προτεραιότητες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	178
Γράφημα 6. Ιστόγραμμα ποσοστών σημαντικότητας τοις εκατό επί των συνολικών πόντων που αθροίζει η κάθε μία ερώτηση.....	183

Πίνακας 8. Ποσοστά σημαντικότητας για κάθε απάντηση που αφορά τις ερωτήσεις QA1-QC1 του ερωτηματολογίου για κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό (PART).....	184
Πίνακας 9. Ποσοστά σημαντικότητας για κάθε απάντηση που αφορά τις ερωτήσεις QC2-QE1 του ερωτηματολογίου για κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό (PART).....	184
Πίνακας 10. Ποσοστά σημαντικότητας για κάθε απάντηση που αφορά τις ερωτήσεις QE2-QE5 του ερωτηματολογίου για κάθε/καθεμιά εκπαιδευτικό (PART).....	185
Γράφημα 7.....	186
Γράφημα 8.....	186
Πίνακας. 11. Συγκριτική ανάλυση πριν και μετά τα παρεμβατικά εργαστήρια στο σύνολο της κριτικής σκέψης.....	187