



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΛΟΠΟΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

**Η ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ
ΜΑΘΗΤΕΣΤΗΣ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΝΑΣΙΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΣ

A. M.: 5052201901021

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η στήριξη της οικογένειάς μου σε όλη τη μέχρι τώρα ακαδημαϊκή μου πορεία είναι συνεχής και το δίχως άλλο δίνει στήριξη και κουράγιο για την συνέχεια. Γι' αυτό το λόγο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Χρυσούλα και Θανάση όπως και τον αδερφό μου Φίλιππο.

Ασύγκριτη με την προαναφερθείσα αλλά ουσιαστική και διαρκής υπήρξε η υποστήριξη από τον επιβλέποντα καθηγητή της Διπλωματικής αυτής Διατριβής κ. Αντώνη Λενακάκη.

Η εργασία αυτή αποτελεί το τελευταίο κομμάτι ενός μεταπτυχιακού προγράμματος που με γέμισε με χρήσιμες και γεμάτες εμπειρίες που έχω σκοπό να τις αξιοποιήσω στο απαιτητικό εκπαιδευτικό έργο που έπεται. Συνεπώς, νοιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω (χωρίς να ονομάσω) όλα τα πρόσωπα που συνάντησα στο Μεταπτυχιακό αυτό Πρόγραμμα.

Πίνακας περιεχομένων

Κατάλογος Πινάκων	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	11
2.1.Κριτική Σκέψη	11
2.1.2. Ορισμοί	11
2.1.3. Δεξιότητες Κριτικής Σκέψης.....	13
2.1.4. Η αξία της Κριτικής Σκέψης	15
2.1.5. Κριτική Σκέψη και Εκπαίδευση	17
2.2.Εκπαιδευτικό Δράμα.....	19
2.2.1. Ορισμοί Εκπαιδευτικού Δράματος	19
2.2.2. Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού Δράματος	21
2.2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Ελληνική Εκπαίδευση	23
2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Σχολική Ιστορία	25
2.3.1. Σχολική Ιστορία	25
2.3.2. Προτάσεις Βελτίωσης για την Σχολική Ιστορία	27
2.3.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Μάθημα Ιστορίας.....	30
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	34
3.1. Η έρευνα	34
3.1.1. Σκοπός της Έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα.....	34
3.1.2. Ερευνητική Υπόθεση.....	35
3.1.3. Έρευνα Δράση	35
3.2. Ερευνητική Διαδικασία.....	39
3.3. Ερευνητικό Δείγμα.....	41
3.4. Ερευνητική Μεθοδολογία	42
3.5. Συλλογή Δεδομένων	43
3.5.1. Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας	43
3.5.2. Μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων.....	45
3.6. Το πρόγραμμα παρέμβασης.....	48

3.7.Ερευνητική Διαδικασία.....	50
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	52
4.1. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου	52
4.2. Αποτελέσματα Ημερολογίου	56
4.3. Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	62
4.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	63
4.5. Προτάσεις για μέλλον	64
4.6. Συζήτηση αποτελεσμάτων	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.	105

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.....	58
Πίνακας 2.....	59
Πίνακας 3.....	61

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει εάν και κατά πόσο η εφαρμογή μιας σειράς διδακτικών προγραμμάτων με τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού μπορεί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της Κριτικής Σκέψης των μαθητών. Σε θεωρητική βάση, η Κριτική Σκέψη εξετάζεται ως στάση που συναπαρτίζεται από μια σειρά δεξιοτήτων (Τσιάρας, 2005 · Ματσαγγούρας, 2005). Οι δεξιότητες αυτές είναι η επαγωγική σκέψη, η αφαιρετική σκέψη, ο έλεγχος αξιοπιστίας, η παρατήρηση και η διατύπωση υποθέσεων.

Στην παραπάνω λογική βασίστηκε και η εκπόνηση της ερευνητικής διάστασης της παρούσας διπλωματικής. Επιλέχθηκε ο σχεδιασμός και διεξαγωγή 12 εργαστηρίων Εκπαιδευτικού Δράματος στην Ε΄ τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου Ηλείας που ήταν και η πειραματική ομάδα. Η Ε΄ τάξη ενός γειτονικού σχολείου αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Το ερευνητικό δείγμα ήταν συνολικά 54 μαθητές, 28 στην ομάδα ελέγχου και 26 στην πειραματική. Τα 12 εργαστήρια παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν βασίστηκαν στις θεματικές κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας Ε΄ Δημοτικού. Οι διαδικασίες της έρευνας βασίζονται στο οιονεί πειραματικό σχέδιο, πραγματοποιώντας έλεγχο πριν και μετά την παρέμβαση. Ως προς την αξιολόγηση της Κριτικής Σκέψης των μαθητών επιλέχθηκε μια προσαρμοσμένη εκδοχή της Κλίμακας Cornell Class-Reasoning Test (Form X). Τα ερευνητικά δεδομένα στη συνέχεια επεξεργάστηκαν από το λογισμικό πρόγραμμα SPSS και αναλύθηκαν επίσης από τις επιλεγμένες ποιοτικές μεθόδους της έρευνας. Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτέλεσε την βασική ποιοτική καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων ενώ ο Κριτικός Φίλος λειτούργησε συμπληρωματικά.

Συμπερασματικά, η έρευνά μας ανέδειξε πως η εφαρμογή προγράμματος βασισμένο στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας πράγματι αναπτύσσει ορισμένες δεξιότητες που συναπαρτίζουν την Κριτική Σκέψη. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την προηγούμενη σχετική βιβλιογραφία.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, Κριτική Σκέψη, Ιστορία Ε΄ Δημοτικού, Ειονεί Πειραματικό Σχέδιο

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate whether and to what extent the application of a series of didactic programs with Educational Drama techniques in the context of the History of the Elementary School can cultivate the Critical Thinking skills of the students. On a theoretical basis, Critical Thinking is examined as an attitude that consists of a series of skills (Tsiaras, 2003; Matsagouras, 2007). These skills are inductive thinking, abstract thinking, reliability testing, observation and hypothesis making.

The elaboration of the research dimension of the present diploma was based on the above logic. The design and conduct of 12 Educational Drama workshops in the 5th grade of an Primary School of Ilia, which was also the experimental group, was selected. The 5th grade of a neighboring school was the control group. The research sample was a total of 54 students, 28 in the control group and 26 in the experimental group. The 12 intervention workshops that took place were based on the thematic chapters of the history textbook of the 5th grade. The research procedures are based on the quasi-experimental design, performing a test before and after the intervention. An adapted version of the Cornell Class-Reasoning Test (Form X) was chosen to assess students' Critical Thinking. The research data were then processed by the SPSS software program and also analyzed by the selected qualitative research methods. The researcher's diary was the basic quality record of the research data while the Critical Friend functioned as a complement.

In conclusion, our research showed that the implementation of a program based on the techniques of Educational Drama and specifically in the subject of History actually develops certain skills that make up Critical Thinking. The results of the research confirm the previous relevant literature.

Keywords: Educational Drama, Critical Thinking, 5th Grade History, Quasi-Experimental Design

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας αναζητούν διαχρονικά τρόπους και τεχνικές με τα καλύτερα αποτελέσματα για να ωφεληθεί η εκπαιδευτική κοινότητα όπως και η κοινωνία στο σύνολό της. Προς αυτή τη κατεύθυνση, προωθείται η εφαρμογή αρχών του Εκπαιδευτικού Δράματος στην εκπαίδευση μιας και μπορεί να υπηρετεί πολλαπλούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί αν ένα δύσκολο εκπαιδευτικό αντικείμενο όπως η Σχολική Ιστορία μπορεί να καλλιεργήσει την Κριτική Σκέψη των μαθητών μέσα από τις τεχνικές και τα εργαλεία του Εκπαιδευτικού Δράματος. Μια διαδικασία που σκοπό έχει να ωφελήσει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που την ίδια στιγμή είναι μέλη της κοινωνίας. Άλλωστε, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια σχετικά νέα τάση που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που παρέχει η μέχρι τώρα βιβλιογραφία, η έρευνά μας έχει αρκετές πιθανότητες να εντοπίσει στατιστικά σημαντικά δεδομένα και όχι μόνο. Και αυτό γιατί τα οφέλη εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι πολυποίκιλα και επεκτείνονται σε πολλαπλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης.

Αρχικά, σύμφωνα με τους Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης (2014) οι δραματικές τεχνικές στον χώρο της Εκπαίδευσης είναι σε θέση να αποτελέσουν το επίκεντρο για τη δημιουργία πολύμορφων μαθησιακών διαδικασιών που θα καλλιεργούν την φαντασία και τις κρίσιμες συναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών.

Το χαρακτηριστικό πλεονέκτημα της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πως δε μένει απλά στη γνωστική διερεύνηση αλλά ακόμη περισσότερο οξύνει «την φαντασιακή δημιουργική λειτουργία της σκέψης» (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014). Συν τοις άλλοις, οι μαθητές μπορούν και δρουν ενεργά απέναντι στο αντικείμενο μάθησης. Μάλιστα, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις διαδικασίες δραματοποίησης δεν οδηγούν νομοτελειακά σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Και εδώ ακριβώς γεννάται η ανάγκη αξιοποίησης ενός εκπαιδευμένου εκπαιδευτή που θα κατευθύνει τους μαθητές στην ευαίσθητη περιοχή της διερεύνησης των συναισθημάτων και της δημιουργικής σκέψης με καινοτόμα εργαλεία.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι το κατεξοχήν εργαλείο ενίσχυσης της προσωπικής ανάπτυξης και έκφρασης. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν πολλαπλώς μέσω του Δράματος στην Εκπαίδευση. Και αυτό γιατί οι μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν σε ένα θέμα, εργαζόμενοι πάνω σε ένα κείμενο ή λογοτεχνικό απόσπασμα είτε ένα μουσικό κομμάτι μέσω του σώματος, της σκέψης και των αισθήσεων. Οι μαθητές μπορούν επίσης να ελέγχουν τις καθιερωμένες αξίες, τις παγιωμένες πεποιθήσεις και συμπεριφορές που θεωρούνται δεδομένες από το σύνολο της υπόλοιπης κοινωνίας (Henry, 2010).

Ακόμη, οι μαθητές κάνουν συσχετισμούς και συγκρίσεις με τον κόσμο που τους περιβάλλει και τελικά αποκτούν μια συνειδητή δυνατότητα να μεταμορφώσουν ακριβώς τον κόσμο όπου ζουν (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014). Το Εκπαιδευτικό Δράμα επομένως είναι το εργαλείο που οξύνει την ενεργή σκέψη, ενεργοποιεί την δράση και ωφελεί πολλαπλώς τους μαθητές.

Η Κριτική Σκέψη από μεριάς της είναι μια δεξιότητα σημαντική για τον σύγχρονο άνθρωπο που επιδιώκει να αναπτύξει έναν ενεργό ρόλο στην κοινωνία. Η υπερέκθεση σε έναν κόσμο με πληθώρα πληροφοριών απαιτεί από τον σύγχρονο πολίτη να επιστρατεύει ορισμένα «φίλτρα» μπροστά στον καταιγισμό της πληροφορίας. Η Κριτική Σκέψη επιτρέπει σε κάποιον να ελέγχει με λογικά επιχειρήματα προβληματικές καταστάσεις χωρίς προκαταλήψεις και να καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, μπορεί και ελέγχει τα βήματα της σκέψης του.

Ως συνέχεια των ανωτέρω, η έρευνά μας επιχείρησε να εξειδικεύσει τους στόχους της και να βοηθήσει στην εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφορών και με συγκεκριμένα σχέδια δράσης. Η εφαρμογή τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος έρχεται ως απάντηση στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς που αναζητούν λύσεις στο πως θα κάνουν ελκυστική αλλά και αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αποτέλεσε επιλογή της έρευνάς μας να γίνει εφαρμογή σε ένα αντικείμενο όπου δεν υπάρχει ερευνητική διερεύνηση και αυτό είναι το μάθημα της Ιστορίας καθώς το Δράμα στην Εκπαίδευση έχει την μοναδική ικανότητα να περνά μέσα από το φανταστικό και την ενεργοποίηση των αισθήσεων σε γνωστικά αποτελέσματα, καθιστώντας την ιδανική επιλογή για το μάθημα της Ιστορίας (Κωστή, 2016).

Για την ανάγνωση της έρευνας είναι χρήσιμο να διατυπωθεί πως η θεωρητική κατεύθυνση της έρευνας προσεγγίζει εκείνη ερευνητών όπως οι Ennis (1987), Siegel

(1988) και οι Paul και Binker (1990) που υποστηρίζουν πως η Κριτική Σκέψη είναι μια πολυσύνθετη έννοια που τίθεται σε ενεργοποίηση μπρος στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Συνεπώς, δε πρόκειται για μια γνωστική διαδικασία με συγκεκριμένα και προκαθορισμένα βήματα που μπορεί να καλλιεργηθεί με μονοσήμαντο τρόπο.

Έχοντας υπόψη τα οφέλη του Εκπαιδευτικού Δράματος για τους συμμετέχοντες του θελήσαμε να επεκτείνουμε την χρήση της σε μια ακόμα λειτουργία της. Η παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε βασίστηκε στο σχολικό εγχειρίδιο και τις θεματικές του επιχειρώντας να συμβάλει στην πρακτική εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος και συνολικά στην εκπαιδευτική πρακτική.

Στο κομμάτι της ερευνητικής μεθοδολογίας της έρευνας, ορίστηκαν οι στόχοι, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, αποτυπώνεται η πορεία των ενεργειών της έρευνας, η περιγραφή των παρεμβάσεων όπως και τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά εργαλεία της συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν συντέλεσαν στο να οδηγηθεί η έρευνα σε έγκυρα αποτελέσματα. Ακολούθως, αναλύονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι περιορισμοί όπως και οι προτάσεις για μελλοντική αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1.Κριτική Σκέψη

2.1.2. Ορισμοί

Η έννοια της Κριτικής Σκέψης έχει δεχθεί πολλές αναγνώσεις και ως εκ τούτου της έχουν αποδοθεί πολλοί ορισμοί. Η Κριτική Σκέψη είναι μια έννοια που δε μπορεί εύκολα να οριστεί και αυτό γιατί ως όρος επεκτείνεται σε όλους τους κλάδους ενώ μπορεί να εξεταστεί ταυτόχρονα από μια σειρά επιστημολογικών, παιδαγωγικών, ηθικών και λογικών κλάδων (Ahmad Assaf, M., 2009). Σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο Κριτικής Σκέψης (National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction) (Egege, & Kutieleh, 2004), η Κριτική Σκέψη ορίζεται ως η μαθησιακή διαδικασία ενεργητικής αντίληψης, ανάλυσης, σύνθεσης ή αποτίμησης μιας πληροφορίας που προέρχεται από παρατήρηση, εμπειρία, στοχασμό, ή επικοινωνία. Ιστορικά έχουν αποδοθεί διάφοροι ορισμοί από σημαντικούς ερευνητές τους οποίους και παραθέτουμε.

Ο Dewey (1933) ήταν πρωτοπόρος ως προς την απόδοση της κρισιμότητας του όρου Κριτική Σκέψη στη σύγχρονη μορφή του. Πιο συγκεκριμένα, με την χρήση του όρου αναστοχαστική σκέψη μιλά για την ενεργητική και επίμονη εξέταση κάθε πεποιθήσης, ή υποτιθέμενης γνώσης και των συνακόλουθων στοιχείων που τη στηρίζουν καθώς και των συνεπειών που τη συνοδεύουν. Ο Elder (2007:1) από μεριάς του ορίζει την κριτική σκέψη ως μια *«αυτοκαθοδηγούμενη, με αυτοπειθαρχία σκέψη που προσπαθεί να κάνει κρίσεις στο ύψιστο επίπεδο της ποιότητας με έναν δίκαιο σκεπτόμενο τρόπο»*. Η Halpern (1999) μετατοπίζει το κέντρο βάρους του ορισμού της στην νοητική της διάσταση και κάνει λόγο για την νοητική, εσωτερική λειτουργία μετασχηματιζόμενη σε πληθώρα δεξιοτήτων ανάλυσης και συστηματοποίησης των δεδομένων των αισθήσεων.

Ο Potts (1994) συγκρίνοντας τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί, υποστηρίζει πως οι περισσότεροι από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, δίνουν βάση στην ικανότητα αξιολόγησης της πληροφορίας. Αντιλαμβάνεται κανείς πως η σκέψη με την κριτική της υφή έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στους ορισμούς αυτούς.

Ο Matsagouras (2001:77) σε έναν περιεκτικό ορισμό υποστηρίζει πως Κριτική Σκέψη είναι η *«νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά*

γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, για να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης». Σε έναν διαφοροποιημένο ορισμό, συγκριτικά με τους υπόλοιπους, προχώρησαν οι Paul και Nosich (1993:4) «*Η κριτική σκέψη είναι εκείνος ο τρόπος σκέψης - για οποιοδήποτε θέμα, περιεχόμενο ή πρόβλημα - κατά τον οποίο ο στοχαστής βελτιώνει την ποιότητα της σκέψης με επιδέξια ανάληψη των εγγενών δομών στον τρόπο σκέψης και την επιβολή του πνευματικού προτύπου επάνω τους*».

Λόγω των πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων ο Romeo (2010) δηλώνει πως δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο για την Κριτική Σκέψη. Ενώ δηλαδή υπάρχουν ερευνητές όπως ο Beyer (1987) που προσεγγίζουν την Κριτική Σκέψη σαν μια συγκλίνουσα και στενή έννοια, υπάρχουν ερευνητές που της αποδίδουν ευρύτερα χαρακτηριστικά. Στους τελευταίους συγκαταλέγονται ερευνητές όπως ο Mcreock. Σύμφωνα με τον Mcreock (1981) η Κριτική Σκέψη είναι «*η τάση και η ικανότητα να εμπλέκεται κάποιος σε μια δραστηριότητα με στοχαστικό σκεπτικισμό*».

Ενσωματώνοντας τους παράγοντες της αξιολόγησης και της ικανότητας επίλυσης ενός προβλήματος ο Facione (1984) ανέπτυξε έναν ακόμη ορισμό ενώ υποστήριξε ταυτόχρονα πως είναι δυνατόν να αξιολογήσει κανείς την Κριτική Σκέψη, εξετάζοντας την επάρκεια των επιχειρημάτων που εκφράζουν μια σκέψη. Με άλλα λόγια, ο τελευταίος αυτός ορισμός εισάγει και την ικανότητα δημιουργίας επιχειρημάτων (και όχι μόνο αξιολόγησης επιχειρημάτων). Ακόμη, ο ίδιος ερευνητής προσθέτει πως για να αξιολογήσει κανείς την Κριτική Σκέψη, οφείλει να αξιολογήσει τα ίδια τα επιχειρήματα και την αξιοπιστία τους (Facione, 1984).

Ο Bailin (1998) ακολουθώντας την παραπάνω προσέγγιση υποστηρίζει πως η Κριτική Σκέψη περιέχει διαδικασίες σκέψης ως προς το πως ενεργεί και πως σκέφτεται κανείς μέσα σε προβληματικές καταστάσεις. Στην προκειμένη περίπτωση ο σκεπτόμενος πραγματοποιεί αιτιολογημένες κρίσεις στις οποίες αποτυπώνεται η ποιότητα της σκέψης του. Προφανώς και η παραπάνω παράθεση σημαντικών ερευνητών περιλαμβάνει μόνο τις κύριες τάσεις απόδοσης ορισμών για την Κριτική Σκέψη. Μια σημαντική επισήμανση είναι πως όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι απόδοσης του όρου Κριτική Σκέψη κατά ανάλογο τρόπο υπάρχουν και διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης του όρου Κριτική Σκέψη.

2.1.3. Δεξιότητες Κριτικής Σκέψης

Αξίζει να σημειωθεί πως οι θεωρητικοί ερευνητές αν και στο κομμάτι του ορισμού παρουσιάζουν πολλαπλές και διαφορετικές αναγνώσεις του όρου Κριτική Σκέψη, εντούτοις δείχνουν να συμφωνούν και να ταυτίζονται στη θέση πως η Κριτική Σκέψη περικλείει έναν συνδυασμό ικανοτήτων και διαθέσεων ή έναν συνδυασμό ικανοτήτων και κλίσεων (McBride, Xiang & Wittenburg, 2002· Hager, Sleet, Logan, & Hooper, 2003). Η συγκεκριμένη τάση είναι εξαιρετικά κρίσιμη, ειδικά για όποιον ενδιαφέρεται να αξιολογήσει την Κριτική Σκέψη. Οι ερευνητές διαφοροποιούνται ως προς το ποιες δεξιότητες αποτελούν την Κριτική Σκέψη.

Από την άλλη, η διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης είναι εφικτή και μάλιστα πρόκειται για μια υψηλή νοητική διαδικασία. Η λειτουργία της Κριτικής Σκέψης ακολουθεί μια πορεία σύμφωνα με τον van Gelder (2005): αρχικά ορίζεται το πρόβλημα, ακολούθως διατυπώνεται η υπόθεση, συλλέγονται τα δεδομένα, στη συνέχεια αναλύονται τα δεδομένα και τέλος εξάγονται τα συμπεράσματα. Αντιθέτως, οι καθημερινές αυτόματες και βιοποριστικού τύπου εργασίες δεν αποτελούν δείγμα Κριτικής Σκέψης.

Ο Ματσαγγούρας υποστηρίζει πως (2004) τα δομικά στοιχεία της Κριτικής Σκέψης είναι οι Λογικοί Παραγωγικοί, Αναλογικοί συλλογισμοί, Γνωστικές και οι Μεταγνωστικές δεξιότητες. Ο Ennis (1989) αναφερόμενος στις γνωστικές δεξιότητες που εμπεριέχονται στην Κριτική Σκέψη, υποστηρίζει πως αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: απλή διευκρίνιση, στην ικανότητα αιτιολόγησης, στον αποσαφηνισμό εννοιών, στην απλή αιτιολόγηση, στη διευκρίνιση, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην στρατηγική. Ο Facione (2006) έκανε το δικό του διαχωρισμό κάνοντας λόγο για ταξινόμηση, ανάλυση, συμπέρασμα, αφαιρετικές και επαγωγικές δεξιότητες.

Στην Κριτική Σκέψη περιέχονται δεξιότητες σχετικές *«με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο ανθρώπινος νους προκειμένου να ορίσει ένα πρόβλημα, να συλλέξει και να διερευνήσει τις κατάλληλες διαδικασίες για τη συναγωγή συμπερασμάτων από αυτές, τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων ή τη λύση του προβλήματος ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο»* (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1997:151).

Ο Potts (1994) έχει καταλήξει σε τέσσερις βασικές δεξιότητες: επίλυση ενός προβλήματος, λήψη σωστής απάντησης, αξιολόγηση και τέλος η δεξιότητα της

Μετάγνωσης. Σε μια άλλη ανάγνωση των δεξιοτήτων της Κριτικής Σκέψης ο Beyer (1987) αναγνωρίζει τις εξής: Διάκριση επαληθεύσιμων γεγονότων, εκτίμηση αξιοπιστίας πηγών, προσδιορισμός της αξιοπιστίας μιας δήλωσης, διάκριση σχετικών από άσχετες πληροφορίες, ανίχνευση μεροληψίας, αναγνώριση ασαφών ή και αμφιλεγόμενων επιχειρημάτων, αναγνώριση λογικής ασυνέπειας σε μια σειρά συλλογισμών, διάκριση μεταξύ δικαιολογημένων και αδικαιολόγητων ισχυρισμών και τέλος η εκτίμηση της ισχύος ενός επιχειρήματος.

Πέρα από τις ικανότητες-δεξιότητες η Κριτική σκέψη αποτελείται και από στοιχεία όπως προθέσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Το άτομο δηλαδή θα πρέπει να έχει και τις λεγόμενες προδιαθέσεις (disposition) που θα επιτρέπουν στις ικανότητες του ατόμου να πραγματωθούν. Η διδασκαλία και η μάθηση σύμφωνα με τον Russell (1995) μπορούν να καλλιεργήσουν τις προδιαθέσεις. Μια τέτοια διάθεση είναι να μπορεί κάποιος να είναι σε ετοιμότητα να δεχθεί νέα στοιχεία που έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενα δεδομένα, αντιλήψεις και απόψεις που όσο και να έχουν μολιαστεί μέσα του, να είναι έτοιμος να τις αναθεωρήσει και αν χρειαστεί να τις εγκαταλείψει και να υιοθετήσει κάποια καινούργια (Russell, 1995).

Ο Ennis (1962) κατέγραψε το σύνολο των προδιαθέσεων και των ικανοτήτων της Κριτικής Σκέψης. Τις προδιαθέσεις τις ανέλυσε σε τρεις φάσεις. Στη πρώτη φάση, το άτομο προσπαθεί να διασταυρώσει αν οι πεποιθήσεις του και οι απόψεις του είναι δικαιολογημένες και αληθείς. Στη δεύτερη φάση, το άτομο που φέρει μια θέση, την υποστηρίζει συνειδητοποιημένα και τη παρουσιάζει έγκυρα και χωρίς περιστροφές. Τέλος, το άτομο αφουγκράζεται τον συνομιλητή του και δίνει βάση στη συναισθηματική του κατάσταση.

Ο Facione (1990) προσθέτει στις δεξιότητες την αξιολόγηση των θέσεων που έχουν να κάνουν με τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις γνώσεις ενός ατόμου. Επίσης, να μπορεί το άτομο να κάνει λογικούς ελέγχους και επαγωγικές εκτιμήσεις μεταξύ των περιγραφών, ερωτήσεων και αναπαραστάσεων. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως ένα άτομο που διαθέτει Κριτική Σκέψη πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Στις προϋποθέσεις αυτές εντάσσονται μια σειρά δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να αναλύει τη σκέψη του, να διατυπώνει ισχυρισμούς και επιχειρήματα με αυθεντικά ορθολογικό και κριτικό τρόπο.

2.1.4. Η αξία της Κριτικής Σκέψης

Ως προς την αξία της, η Κριτική Σκέψη θεωρείται ως «*ανώτερη τάξης*» σκέψη που επεκτείνει και καλλιεργεί τις υπάρχουσες νοητικές ικανότητες. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι βιοποριστικές, μηχανιστικές σκέψεις πράξης που υπάγονται στην καθημερινή ρουτίνα, γίνονται αυτόματα και δεν διεγείρουν τις νοητικές ικανότητες ενός ατόμου (Agren, 2007). Μέχρι πρόσφατα, το εκπαιδευτικό σύστημα έδινε μεγάλη βαρύτητα στην απόκτηση γνώσεων, με τις δεξιότητες και ικανότητες όπως η κριτική ικανότητα να τείνουν να παραγκωνίζονται (Bailin, 1998). Παρά ταύτα, η σημασία της Κριτικής Σκέψης αναδεικνύεται συνεχώς ειδικά τα τελευταία χρόνια. Θεωρείται ως μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει κάποιος να αναπτύξει από το σχολείο μέχρι τον χώρο εργασίας όπου η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων μειώνει το ρίσκο της αποτυχίας (Pearl et al., 2019; Butler, Pentoney, & Bong, 2017). Παρατηρείται με άλλα λόγια το εξής οξύμωρο: ενώ η εκπαίδευση προωθεί τη γνώση, η αγορά επιθυμεί να εντάξει άτομα με δεξιότητες.

Δεν είναι τυχαίο πως η Κριτική Σκέψη στις μέρες μας λογίζεται ως ένας σημαίνων στόχος στα ισχυρά εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Μόνο τυχαίο δεν είναι το γεγονός πως πολλοί ερευνητές έχουν φτάσει στο συμπέρασμα πως οι άνθρωποι που σκέπτονται κριτικά έχουν και τη τάση να καλλιεργούν σημαντικά δημοκρατικά ιδανικά (Hale, 2008). Στην σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από καταιγισμό πληροφοριών από πολλαπλές πηγές η Κριτική Σκέψη και η ανάπτυξή της είναι στοιχείο απαραίτητο για την προσωπικότητα ενός σύγχρονου πολίτη. Είναι απαραίτητο δηλαδή για τον πολίτη που έχει πρόσβαση σε κάθε είδους πληροφορία από το διαδίκτυο, την τηλεόραση, το ραδιόφωνο κ.λπ., να διαθέτει την ίδια στιγμή και την νοητική ικανότητα να διακρίνει τα διαφορετικά είδη πηγών, την αξιοπιστία των πηγών αυτών και να εντοπίζει στοιχεία προκατάληψης (Newmann, 1991).

Η πλειοψηφία των ερευνητών θεωρούν πως η Κριτική Σκέψη είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί μέσω της διδασκαλίας τοποθετημένης στα πλαίσια μαθήματος (Matsagouras, 1997). Είναι επίσης μια από τις προϋποθέσεις για να εκπληρωθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης. Η σημασία της έχει αναγνωριστεί από εκπαιδευτικούς και ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης τόσο στο ελληνικό όσο και στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πεδίο (Ματσαγούρας, 1998).

Από τη στιγμή που πολλοί θεωρητικοί συμφωνούν στην θέση πως η Κριτική Σκέψη είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί στο χώρο του σχολείου, είναι πολλοί οι υποστηρικτές εντός και εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας που επιζητούν τρόπους ενίσχυσής της. Η σημασία και η αξία της συγκεκριμένης δεξιότητας είναι μεγάλη μιας και μπορεί να συμβάλει στην οικονομία, στην ενίσχυση της δημοκρατίας και γενικά στην εφημερία και στην ανάπτυξη των κοινωνιών του σήμερα.

2.1.5. Κριτική Σκέψη και Εκπαίδευση

Ο στόχος της καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης είναι μεν μια δύσκολη υπόθεση αλλά μια στοχευμένη επένδυση, επίκαιρη όσο ποτέ. Ένα κριτικά σκεπτόμενο πρόσωπο είναι καταλλήλως εφοδιασμένο να ανταποκριθεί σε ένα κόσμο που καταγιγίζεται από πληροφορίες και υποτιθέμενη γνώση (Halpern, 1998). Ποια είναι όμως η θέση της ανάμεσα στις κύριες εκπαιδευτικές επιδιώξεις των σχολείων;

Στον χώρο της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας και τουλάχιστον στο θεωρητικό κομμάτι, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη καλλιέργεια πρακτικών και δράσεων που καλλιεργούν στρατηγικές όπως η Κριτική Σκέψη, η δημιουργική σκέψη και η διερευνητική ικανότητα διαχείρισης πληροφοριών (Παπαδόπουλος, Κούσουλας, & Σιούτης, 2014). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών πλέον εντάσσουν τον στόχο της ανάπτυξης της Κριτικής σκέψης στις βασικές τους επιδιώξεις. Το λεγόμενο «κίνημα της Κριτικής Σκέψης» έχει συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή μιας και τοποθετεί την Κριτική Σκέψη ως πρώτιστο καθήκον του σχολείου, χωρίς να παραμερίζονται και οι υπόλοιπες λειτουργίες του σχολείου. Είναι χρήσιμο να ειπωθεί πως η ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης είναι ένας στόχος που δεν πρέπει να επιδιώκεται αυτόνομα και ξέχωρα από υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στόχους. Στόχοι όπως η ανάπτυξη της γνώσης, της κατανόησης και στάσεων είναι συγγενείς όροι και επιδιώκονται στο σύνολο των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Bailin et al., 1994). Η διαπίστωση αυτή είναι ακόμη ένα στοιχείο που πρόκειται να αξιοποιηθεί από την παρούσα έρευνα.

Βέβαια, για να δημιουργηθούν ιδανικές συνθήκες ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης εντός σχολείου, απαιτείται η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών, η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών και η ρητή ένταξη σχετικών δραστηριοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Beyer, 1987). Είναι σημαντικό επίσης οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν και να προσελκύουν τους μαθητές ώστε να εγείρουν ερωτήματα και να αναπτύσσουν σκέψη σχετικά με πηγές και υλικό των μαθημάτων (Bailin, 1998). Επίσης, η καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης δομείται σε περιβάλλον διαφάνειας, αμοιβαίου σεβασμού και κοινοτικής ενεργοποίησης για έρευνα (Bailin, 1998). Αναλογίζεται κανείς αυτόματα πόσο απαιτητικό και υπεύθυνο έργο καθίσταται η καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης. Βέβαια, η διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης στο χώρο του σχολείου δεν έχει αποδειχτεί διόλου εύκολη υπόθεση καθώς μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών δεν καλλιεργούν και δεν προκαλούν στους μαθητές την ενεργοποίηση της σκέψης τους κατά την διεξαγωγή μαθημάτων (Raths, &

Wassermann, 1991). Στις στρατηγικές που προάγουν τις παρεμβάσεις καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης συγκαταλέγονται: η επεξεργασία κειμένων, η μεθοδική σκέψη, η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η ερμηνευτική μέθοδος, η ανακάλυψη νέας γνώσης, οι καινοτόμες διδασκαλίες με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών κ.α. (McKnight, 2000).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αναφερόμενο σε διαθεματικές δεξιότητες που προωθούν την Κριτική Σκέψη και μπορούν να εφαρμοστούν στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων κάνει λόγο για:

Α) την ικανότητα χρήσης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης με στόχο την ανεύρεση της πληροφορίας

Β) την ικανότητα λειτουργίας σε ομάδες

Γ) την ικανότητα κριτικής επιλογής αξιών, πληροφοριών και παραδοχών

Δ) τις ικανότητες σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και ενεργής παρέμβασης για την λύση προβλημάτων

Ε) την διαμόρφωση προσωπικής αυθεντικής άποψης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998) υπάρχουν δυο κατηγορίες διδακτικής της Κριτικής Σκέψης: η μια έχει να κάνει αποκλειστικά με μαθήματα Κριτικής Σκέψης (skills approach), ενώ η δεύτερη με μαθήματα ενταγμένα στο διδασκόμενο υλικό της τάξης (content approach).

Η βιβλιογραφία μας προσφέρει τουλάχιστον τέσσερις εκδοχές μοντέλων ανάπτυξης της Κριτικής Σκέψης σε εκπαιδευτικά κέντρα, όπως το σχολείο. Μια από αυτές είναι της γενικής προσέγγισης στην οποία η Κριτική Σκέψη, οι δεξιότητές της και ορισμένες σχετικές στρατηγικές καλλιεργούνται και διδάσκονται χωριστά από το υπόλοιπο πρόγραμμα των μαθημάτων (Lipman, 2003). Στην προσέγγιση της έγχυσης, η καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης διοχετεύεται στο γνωστικό αντικείμενο του συνόλου των μαθημάτων. Η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής έχει υποστηριχθεί (Ματσαγγούρας, 2005· Δημητριάδου, Μίγκα & Μιχαλλάρη, 2011) μιας και δεν προϋποθέτει πρόσθετο διδακτικό χρόνο, προβάλλουν δεξιότητες που μένουν διαχρονικά ενεργές, ενώ προσθέτει στη διδασκαλία συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους πέρα από τους γνωστικούς στόχους. Στην εμβάπτιση, οι αρχές της Κριτικής Σκέψης δεν γίνονται σαφώς αντιληπτές, ενώ τα βήματα για την καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης είναι σιωπηρά μιας και

ποικίλλουν και διαφέρουν παράγοντες όπως: η φύση της πληροφορίας, το είδος των προβλημάτων, οι στόχοι του σκεπτόμενου και ο τρόπος που σκέπτεται κάποιος (Gray, 1993). Τέλος, στη μικτή προσέγγιση πραγματοποιείται μια μίξη μεθόδων των προσεγγίσεων της γενικής, έγχυσης και της εμβάπτισης (Ennis, 1989). Συνεπώς, η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τους τρόπους που μπορεί να καλλιεργηθεί η Κριτική Σκέψη. Εγχείρημα σαφώς δύσκολο και κοπιώδες. Ένας από τους τρόπους που έχουν προταθεί είναι και η αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος.

2.2.Εκπαιδευτικό Δράμα

2.2.1. Ορισμοί Εκπαιδευτικού Δράματος

Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως απάντηση στο αίτημα για στροφή σε μαθητοκεντρικές μεθόδους στη διδασκαλία. Από τη δεκαετία του 70' το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάζεται από θεωρίες που αναδεικνύουν την κοινωνική του διάσταση. Κεντρικές φιγούρες αναδεικνύονται οι Peter Slade και Brian Way (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο πρώτος διαχωρίζοντας το Παιδικό Δράμα από το θέατρο αναδεικνύει τον παιγνιώδη χαρακτήρα του Δράματος και προωθεί ως βασική πρακτική τον αυτοσχεδιασμό. Ο δεύτερος, από μεριάς του, θέτει την αυτοπραγμάτωση του ατόμου ως κεντρικό στόχο και εισαγάγει στη πρακτική του εισαγωγικές ασκήσεις ενεργοποίησης βασιζόμενος στο σύστημα Στανισλάφσκι (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Σπουδαία συμβολή στην ανάπτυξη του Δράματος πραγματοποίησε η Dorothy Heathcote (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007) με τον αναστοχασμό που οδηγεί τους συμμετέχοντες στη θέση του άλλου, σε νέες οπτικές και προσεγγίσεις. Με τον Boal (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007) το Δράμα φτάνει μέσα από την ενεργή και κριτική θεώρηση των πραγμάτων στην ενεργοποίηση του θεατή και τέλος στη δράση για κοινωνική αλλαγή και μετασχηματισμό.

Στην εποχή μας το Δράμα οργανώνεται γύρω από τις αντιλήψεις του Freire που με το θέατρο που προβληματίζει οι συμμετέχοντες εκφράζουν πτυχές της συνειδήσής τους και επεμβαίνουν κριτικά στην πραγματικότητα (Freire, 1977). Παρατηρεί κανείς ήδη πως η έννοια της Κριτικής συναντάται ήδη στις θεμελιώδεις έννοιες που περικλείουν τον όρο Εκπαιδευτικό Δράμα.

Ο όρος Drama in Education έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως Εκπαιδευτικό Δράμα. Σύμφωνα με τον Boal το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια διαδικασία με παιδαγωγικό τρόπο δομημένη στην οποία οι μαθητές ζουν καταστάσεις, χρησιμοποιώντας τεχνικές του θεάτρου (Boal, 2013). Για την Baldwin το Εκπαιδευτικό Δράμα *«αποτελεί την δημιουργία φανταστικών καταστάσεων από τους μαθητές και τους δασκάλους τους με στόχους την ανάπτυξη της μάθησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης, της κριτικής σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών κατά την υπόδυση ενός ρόλου»* (Baldwin, 2009: 98).

Σε μια προσπάθεια απόδοσης ορισμού ο Τσιάρας (2005) υποστηρίζει πως το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια μορφή τέχνης και συγκεκριμένα μια ακολουθία παραστάσεων που αποτελείται από μια σειρά παιχνιδιών κι ασκήσεων που σκοπό έχει να φέρει τους συμμετέχοντες του σε συνθήκες συνεργασίας. Πρόκειται για την οργανωμένη εκείνη εκπαιδευτική διαδικασία που χρησιμοποιεί τεχνικές και ιδέες από τη Δραματική Τέχνη με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων που λαμβάνουν μέρος (Κοντογιάννη, 2000).

Μέσα από το Δράμα ο μαθητής μπορεί και ανακαλύπτει βιωματικά τον κόσμο, τον εσωτερικό συναισθηματικό του κόσμο και τις αξίες του σε αυτόν (Narang, 2015). Άλλωστε και σύμφωνα με την Cattanach το εργαλείο της Δραματικής Τέχνης είναι από τα καλύτερα ώστε να γνωρίσει κανείς τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και τους άλλους γύρω του (Cattanach, 1996). Η βιωματική ιδιότητα του Δράματος έχει αναδειχτεί πως έχει εποφελήσει τους συμμετέχοντες του σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Και αυτή η βιωματική διάσταση είναι το κύριο όπλο του Δράματος καθώς ο συμμετέχων βιώνει και πλάθει τη γνώση την ίδια στιγμή.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλει στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών καθώς και στη δημιουργική τους έκφραση και αναπαράσταση της πραγματικότητας. Ο εμπνευστής χρησιμοποιώντας μια σειρά θεατρικών τεχνικών όπως τη δραματοποίηση, τον αυτοσχεδιασμό, τη παντομίμα, τη μουσική, την ανατροφοδότηση ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες με σκοπό να καλλιεργηθούν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η αυτοέκφραση και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Κοντογιάννη, 2008).

Η γνησιότητα της διδακτικής αξίας αποδεικνύεται και από το γεγονός πως κατά τη διάρκεια του Εκπαιδευτικού Δράματος χρησιμοποιούνται μια σειρά γνωστικών

στρατηγικών όπως: η σχεδιασμένη δράση, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων και η δρομολόγηση στόχων (Κοντογιάννη, 2012). Στη διδακτική και στο χώρο του σχολείου, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να πάρει τη μορφή αυτόνομης διδακτικής ενότητας είτε ως μέσο ενταγμένο σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού και θεατρικών τεχνικών (Κωστή, 2016). Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει στους μαθητές την ευχέρεια να κινούνται ταυτόχρονα σε πραγματικό και συμβολικό επίπεδο. Οι ρόλοι και στάσεις που υιοθετούν τους επιτρέπουν δηλαδή να μαθαίνουν και να γνωρίζουν τον εαυτό τους αλλά και το πως οφείλουν να κινούνται σε σχέση με τους άλλους (Κοντογιάννη, 2012). Το ολιστικό εργαλείο αυτό έχει τη δυναμική να διευρύνει τους ορίζοντες των συμμετεχόντων τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά, να καλλιεργήσει την κοινωνική μάθηση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και να οδηγήσει στη μάθηση μέσα από βιωματικές και παιγνιώδεις καταστάσεις (Κοντογιάννη, 2000). Το Δράμα ακόμη δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν σε βάθος ένα θέμα συζητώντας σε κάθε βήμα και αναλογιζόμενοι το τι έμαθαν και πως έφτασαν στα μαθητικά αποτελέσματα (Barnes, Neff, & Lois, 2010).

Τα οφέλη για τον εκπαιδευτικό που θα επιλέξει να αξιοποιήσει το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι πολλαπλά και η επιλογή φαντάζει ιδανική από την στιγμή που είναι γοητευτική και για τους ίδιους τους μαθητές.

2.2.2. Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού Δράματος

Γενικότερα, το Δράμα με τον βιωματικό του χαρακτήρα είναι σε θέση να επιφέρει βελτίωση στο γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και δημιουργικό επίπεδο (Λενακάκης & Τσιπούρας, 2014). Ο απλός λόγος, το κείμενο από μόνο του μπορεί ως ένα βαθμό να στηρίζει τον μαθητή ώστε να προχωρήσει στη μάθηση και στη γνώση. Από την άλλη, η δραματοποίηση βασισμένη στο μύθο και στις διάφορες μορφές του (παραμύθι, λογοτεχνικό αφήγημα κ.α.) μπορεί να μείνει χαραγμένη στη μνήμη των συμμετεχόντων, όντας μια αυθεντικά βιωματική δράση.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως ένα αυθεντικό ολιστικό εκπαιδευτικό εργαλείο χρησιμοποιείται ευρέως από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία. Καθόλου τυχαία, μιας και το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι αποτελεσματικό μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικών και αισθησιο-σωματικών δεξιοτήτων του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού,

όπως και εξαιρετικά χρήσιμο για μαθητές με ελλείματα σε μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Τσιάρας, 2014). Το χαρακτηριστικό αυτό του ολιστικού εκπαιδευτικού εργαλείου έρχεται και ταιριάζει ιδανικά στη δική μας περίπτωση έρευνας, όπου αναζητούμε έναν τρόπο καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης όχι αυτόνομα αλλά ενταγμένης σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών στόχων.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η παρακολούθηση μιας αφήγησης και η πραγμάτωση σκηνοθετικών οδηγιών μέσα από συντονισμένες και ομαδικές ενέργειες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Σε αντίθεση με την θεατρική παράσταση, το Εκπαιδευτικό Δράμα θέτει την διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα στο επίκεντρο.

Οι συμμετέχοντες μέσα από τις διαδικασίες του Εκπαιδευτικού Δράματος βιώνουν μια είδους συναισθηματική ταύτιση με τους ήρωες και περνούν ομαλά σε γνωστική κατάσταση, αφού συνειδητοποιούν την δραματική κατάσταση των ηρώων (Τσιάρας, 2005). Ένα πρόσθετο γνώρισμά του είναι πως ο εμπυχωτής-εκπαιδευτής δε διστάζει να μπαίνει σε ρόλο, να συντονίζει διαδικασίες και να εγκαταλείπει την αυθεντία του και τον εξουσιαστικό του ρόλο. Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα εκπαιδευτικοί να μαθητές να λειτουργούν εξίσου ως εμπυχωτές. Λαμβάνει χώρα δηλαδή μια επικοινωνία αμφίδρομη και ισοβαρής όπου χρησιμοποιούνται γλωσσικά και μη σύμβολα μεταξύ των ευέλικτα δομημένων ομάδων (Πασιαρδής, & Σαββίδης, 2014). Επιπρόσθετα, ο εμπυχωτής διαμεσολαβεί και βοηθά τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν την μαθησιακή διάσταση του Εκπαιδευτικού Δράματος, ενθαρρύνει και δείχνει το δρόμο για την κοινωνική ενεργοποίηση και την μετακόλουθη πορεία προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Κοντογιάννη, 2008).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχοντας ως ιδιαίτερο γνώρισμα και ιδιότητα τον συνδυασμό της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας μπορεί να οξύνει γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες. Άλλωστε, η μη λεκτική επικοινωνία αναγνωρίζεται πλέον ως ίσης, εξέχουσας σημασίας με τη μη λεκτική επικοινωνία (Bannister, 2012).

Η Αλεβίζου (2014) εφαρμόζοντας συστηματική εφαρμογή Δράματος στην διδασκαλία του νηπιαγωγείου κατέληξε στο πως οι βιωματικές δραστηριότητες ενισχύουν την επικοινωνιακή ανταλλαγή και την αίσθηση δημιουργίας. Ενταγμένο και στο πλαίσιο Μουσικοθεραπείας και Δραματοθεραπείας, το Δράμα ξεδιπλώνει και ενισχύει ικανότητες που φάνταζαν απλησίαστες και μη ρεαλιστικές για ορισμένες περιπτώσεις μαθητών

(Αλεβίζου, 2014). Ακόμη και για την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικότητας, το Δράμα έχει τη δυναμική να ενθαρρύνει τα πρόσωπα να αμφισβητούν τις επιφανειακές αλήθειες (Σιώμου, 2013).

Επίσης, σε συναισθηματικό επίπεδο οι μαθητές ανακαλύπτουν και αποκαλύπτουν σκέψεις, συναισθήματα, προτιμήσεις και συμπεριφορές που σε διαφορετική περίπτωση δύσκολα θα εκδήλωναν. Η ουσιαστική αυτή επικοινωνία άρρητων και δύσκολα προσεγγίσιμων νοημάτων βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τον έσω και έξω κόσμο τους καθώς και τη σχέση με τους γύρω τους (Κοντογιάννη, 2012). Δεν είναι τυχαίο πως θεωρείται από τα καλύτερα μέσα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (Τσιάρας, 2014· Baldwin, 2009). Το δράμα είναι το μέσο που μπορεί να ενεργοποιήσει αισθήσεις και συναισθήματα. Μπορεί επίσης να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός διαλόγου που θα επιφέρει αντιπαραθέσεις και εκδηλώσεις εσώτερων συναισθημάτων. Μέσα από το Δράμα, οι συμμετέχοντες θα βιώσουν έμμεσα το παρελθόν και τις ζωές των ιστορικών προσώπων. Το ακροατήριο μέσα από το δράμα θα αντιμετωπίσει ανθρώπινες οντότητες που όντως έζησαν και μέσα από τις θεατρικές τεχνικές θα διερευνηθούν τα γεγονότα και οι πράξεις των πρωταγωνιστών (Speer, χ.χ).

Τα παραπάνω αποδεικνύουν πως όντως το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι το μέσο εκείνο που δρα σε πολλαπλά επίπεδα και ωφελεί ποικιλοτρόπως τους εμπλεκόμενους, θέση που διατυπώνεται επανειλημμένα σε όλη την έκταση της παρούσας εργασίας. Όπως γίνεται αντιληπτό, υπάρχουν ισχυρές θεωρητικές προϋποθέσεις που υποδεικνύουν τις σχέσεις που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος με στόχο την καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης.

2.2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Ελληνική Εκπαίδευση

Στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο η εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Δράματος προχωρά με σταθερά αργούς ρυθμούς και πάντως υπολείπεται σε σχέση με πρωτοπόρα κινήματα όπως αυτά της Μεγάλης Βρετανίας. Το Δράμα στην Εκπαίδευση με τις δραστηριότητές του προωθεί την έκφραση, την διαχείριση και εξερεύνηση του κόσμου των συναισθημάτων αλλά και την αποφόρτιση από πιεστικές συναισθηματικές καταστάσεις. Μέσω της δράσης και της επικοινωνίας οι μαθητές βελτιώνουν την συμπεριφορά τους,

αναπτύσσουν αρετές και δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η συμπόνοια (Τσιάρας, 2014).

Η δραματοποίηση είναι εκείνη που *«αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μορφή αξιοποίησης των τεχνικών και των κωδίκων του δράματος και του θεάτρου, προκειμένου να συμβάλει στον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών τρόπων μάθησης»* (Γραμματάς, 2007: 84).

Στην παιδική τους ηλικία, τα παιδιά έχουν πολλές εμπειρίες ανάμειξης σε δραστηριότητες παιχνιδιού. Δεδομένου του γεγονότος πως το Εκπαιδευτικό Δράμα αρχίζει μέσα από το παιχνίδι και φαντάζει στα μάτια των παιδιών ως μια ενδιαφέρουσα περιπέτεια αναλογίζεται κανείς την καταλληλότητα του δράματος ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο διερεύνησης (Λενακάκης, 2016). Για τα παραπάνω, μένει να πειστεί και η ντόπια εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Στη χώρα μας, η Δραματική Τέχνη εισάγεται την δεκαετία του 1970 με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών και ακολούθησε η εισαγωγή της στα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όπου παρουσιάστηκε ως «Θεατρικό Παιχνίδι». Στη συνέχεια, με τη μορφή του Παραδοσιακού Θεάτρου καθιερώθηκε στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Περδικάρη, 2007).

Σε ότι έχει να κάνει με την σύγχρονη ελληνική σχολική θεατρική πραγματικότητα, η θεατρική πράξη αντιμετωπίζεται από την σχολική πραγματικότητα ως ένα αυθόρμητο παιχνίδι με σκοπό την ψυχαγωγία και όχι ως μια οργανωμένη διαδικασία με στόχους και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Παπαδόπουλος, 2015). Στην ελληνική πραγματικότητα βέβαια, η σύνδεση επιστήμης και τέχνης δεν αξιοποιείται επαρκώς στις διαδικασίες μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιούν εφαρμογές της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση (Λενακάκης, 2013) ενώ ούτε τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ειδικά στη περίπτωση των μαθημάτων της Γλώσσας και της Ιστορίας, δεν περιέχουν σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή τεχνικών της Θεατρικής Τέχνης ή στη καλύτερη αυτό γίνεται με μικρές και αποσπασματικές αναφορές (Κλαδάκη, 2016). Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες αξιοποίησης της Θεατρικής Τέχνης στο σχολείο ειδικά σε μαθήματα όπως η Γλώσσα και η Ιστορία (Κλαδάκη, 2016). Μπορεί μεν, οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετική στάση και άποψη για τις θεατρικές τεχνικές αλλά διστάζουν να τις εφαρμόσουν (Διατσίδου, 2014· Λενακάκης, 2013).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους παράγοντες που εμποδίζουν την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση την έλλειψη

διδασκτικού χρόνου, την πίεση της ύλης και την ελλιπή κατάρτισή τους στο τομέα αυτό (Κλαδάκη, 2016· Λενακάκης, 2013· Τριλίβα et al., 2012). Προκύπτουν συνεπώς δυο μεγάλες ανάγκες. Η πρώτη έχει να κάνει με την ανάγκη να πραγματοποιηθεί μια διάδοση ως προς το ορθό του τι σημαίνει Εκπαιδευτικό Δράμα. Ακολούθως, μπορεί να ακολουθήσει η ενίσχυση της αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος. Μια υπόθεση που δε μπορεί και δε πρέπει να αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς που κάνουν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στα ελληνικά σχολεία.

2.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Σχολική Ιστορία

2.3.1. Σχολική Ιστορία

Καταπιανόμενοι με την έννοια της Ιστορίας παραθέτουμε αρχικά την στοιχειώδη αρχή πως χάρη στην Ιστορία ο άνθρωπος είναι ικανός να προσανατολιστεί στο χρόνο αποκτώντας συλλογική μνήμη που με τη σειρά του θα τη μεταβιβάσει στην επόμενη γενιά (Moniot, 2000· Joseph, 2011).

Η Διδακτική της Ιστορίας στο σχολείο βασίζεται και κινείται σε πολλαπλά επίπεδα: Σε επιστημολογική βάση επιλέγει διδακτικές αρχές και αξίες, σχεδιάζει τους σκοπούς και τους εξειδικευμένους στόχους της με αποτέλεσμα στη διδακτική πράξη να αναπαρίσταται το ιστορικό περιεχόμενο με πολλαπλές αναγνώσεις συνδυάζοντας το τι (δηλωτική γνώση), το πως (διαδικαστική γνώση), το γιατί (γενετική γνώση) και το κάθε πότε της ιστορικής γνώσης (υποθετική γνώση). Ακόμη, επιλέγει για τη μεθοδολογία της μέσα, μοντέλα μάθησης και στρατηγικές για να μετατρέψει τη διδασκαλία από μια απλή μετάδοση μηνυμάτων σε διαδικασία παραγωγής και ανταλλαγής μηνυμάτων (Σαλβαράς, 2013).

Για όποιον χαράσσει εκπαιδευτική πολιτική και επιχειρεί εκσυγχρονισμό της, οφείλει να ληφθεί υπόψη ο ρόλος του εκπαιδευτικού και μάλιστα η επιστημονική και παιδαγωγική του επάρκεια και σύσταση (Κόκκινος, 2004). Ο τρόπος που οφείλει να διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία αλλά και στοιχεία του περιεχομένου της, απασχολεί συζητήσεις εντός και εκτός της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας. Αυτό όμως που θα έπρεπε να απασχολεί είναι το «γιατί». Επίσης, η διδασκαλία της Ιστορίας οφείλει να πραγματοποιείται με διδακτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στο πως μαθαίνουν οι μαθητές (Σολωμού, 2017). Και αυτό γιατί, όσο δύσκολο και αν φαντάζει το αντικείμενο της Ιστορίας για τους μαθητές, έχει αποδειχτεί πως με την επιλογή κατάλληλων μεθόδων οι

μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να μουν στη θέση του άλλου, να βιώσουν τις αντιφάσεις και τα διλλήματα των ιστορικών προσωπικοτήτων και να υιοθετήσουν μια κριτική και ιστορικά συνειδητή στάση απέναντι στα γεγονότα (Cooper, 2003· Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2003).

Για την επίτευξη των ανωτέρω και όχι μόνο προκρίνονται από τους ερευνητές οι διαθεματικές προσεγγίσεις, η αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας και ο συνδυασμός του μαθήματος της Ιστορίας με τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας (Σολωμού, 2011). Σχετικές έρευνες προκρίνουν το Εκπαιδευτικό Δράμα ως κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο στα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας και των Φυσικών Επιστημών (Τσιάρας, 2014).

Το μάθημα της σχολικής Ιστορίας είναι ένα απαιτητικό και δύσκολο αντικείμενο για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την κατάσταση καθώς η μέχρι τώρα διδακτική μεθοδολογία προκρίνει την παθητική εμπλοκή των μαθητών, με τον δάσκαλο να είναι πομπός και ο μαθητής δέκτης γνώσης και αποδέκτης ερωταπαντήσεων (Güven, 2009). Αναμφίβολα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τη παρεχόμενη μαθησιακή πρακτική. Στην ελληνική πραγματικότητα, και στη περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναδιπλώνει την διδασκαλία σε συντηρητικές μορφές μιας και οι βιωματικές μέθοδοι και οι τεχνικές του θεάτρου προτείνονται μόνο για τις τάξεις του Γυμνασίου. Αντ' αυτού, οι μαθητές καλούνται να συζητούν, να παρατηρούν, να βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, αλλά σχεδόν ποτέ δε τους ζητείται να ενεργήσουν και να αναπαραστήσουν. Ενδεικτικά, μόνο σε δυο σχέδια εργασίας προωθείται η εφαρμογή της δραματοποίησης στην μεν Γ' Δημοτικού στην ενότητα «Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου» (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας: 192) και στη δε Δ' Δημοτικού στην ενότητα «Ένα αρχαίο θέατρο» (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας: 197). Ενώ δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική αναγνωρίζει την σημασία της βιωματικής και ενεργούς μάθησης, οι καθοδηγήσεις για ένταξη θεατρικών τεχνικών σχεδόν εκλείπουν.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημανθεί πως η σύλληψη εννοιών όπως και η αναπαράσταση του παρελθόντος επηρεάζεται από την επιστημολογική προσέγγιση που επιλέγει κανείς. Οι ιστορικοί διαχρονικά επιλέγουν μεταξύ τριών κυρίων προσεγγίσεων: της παραδοσιακής προσέγγισης, της μετα-δομικής και της μετα-μοντέρνας προσέγγισης. Συνεπώς η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης προσέγγισης επηρεάζει μονοσήμαντα τον τρόπο που η ιστορία διδάσκεται (Yilmaz, 2006). Στην ουσία, πρόκειται για δυο κύριες σχολές με

την πρώτη να ενδιαφέρεται για την απλή μετάβαση της γνώσης στους νέους υποδοχείς τους μαθητές, ενώ η δεύτερη προσέγγιση βασισμένη στον διάλογο θέτει αντιμέτωπες τις απόψεις του εκπαιδευτικού με τις αντιλήψεις και τις παρανοήσεις των μαθητών (Yilmaz, 2006). Στη δεύτερη αυτή προσέγγιση έρχεται να συνδεθεί και μια τάση ερευνητών εκπαίδευσης που μιλούν για μια στροφή της μαθησιακής πρακτικής και της σχολικής εκπαίδευσης που απαλλαγμένο από το μοντέλο της απλής αναπαραγωγής γνώσεων θα μπορέσει να υπηρετήσει την καινοτομία και την δημιουργικότητα στο σχολικό γίνεσθαι. Τα παραπάνω είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία στην υφιστάμενη, απαιτητική πραγματικότητα που μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς (Κλαδάκη, 2015). Η αξιοποίηση λοιπόν των Τεχνών μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια πρώτης τάξεως ευκαιρία και ιδανική επιλογή για να προωθηθεί η καινοτομία και η δημιουργικότητα στο σχολείο, ενώ παράλληλα ο βιωματικός χαρακτήρας που προσδίδει το Δράμα στην εκπαίδευση μπορεί και κάνει τη γνώση πιο εύκολα αφομοιώσιμη.

Αναλογίζεται κανείς πως γνωστικά αντικείμενα όπως η Λογοτεχνία και η Ιστορία παντρεμένα με το Εκπαιδευτικό Δράμα στήνουν μπροστά στα μάτια των μαθητών ιστορικές προσωπικότητες που υποδύονται οι ίδιοι οι μαθητές στο χώρο δράσης τους και με την συνδρομή της δραματοποίησης αναπαριστούν και ζωντανεύουν γεγονότα και εμπειρίες του παρελθόντος. Σε τελική ανάγνωση, η κατάλληλη διδακτική της Ιστορίας είναι αυτή που θα προετοιμάσει το έδαφος για την σύγχρονη πολυσυλλεκτική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Joseph, 2011· Moniot, 2000).

Η χρήση των εργαλείων του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας θα δώσει την δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας εντός τάξης και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο. Και όλα αυτά στα πλαίσια του ασφαλούς πλαισίου του Δράματος που μπορεί και προσφέρει εμπειρίες που προσομοιάζουν στα αληθινά ιστορικά γεγονότα (Güven, 2009).

2.3.2. Προτάσεις Βελτίωσης για την Σχολική Ιστορία

Η μάθηση της Ιστορίας είναι εκείνη που *«αν και είναι στραμμένη στο παρελθόν, αποβλέπει στο παρόν και οπλίζει τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει το μέλλον του»* (Παπανούτσος, 1973). Στην εποχή μας, πολλά από τα παραδοσιακά παιδαγωγικά πρότυπα

βρίσκονται σε αδιέξοδο και δεν τυγχάνουν αποδοχής. Από τούτο συνεπάγεται πως αρχικώς μια αναθεώρηση των πραγμάτων και στη συνέχεια μια εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων θεωρούνται κάτι παραπάνω από αναγκαίες. Η μεταρρύθμιση οφείλει βέβαια να αφορά τόσο τον προσανατολισμό της γνώσης όσο και τον τρόπο που αυτή προωθείται στον μαθητή (Καβαλιέρου, 2006). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την διάρθρωσή του επηρεάζει μονοσήμαντα την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Οι διδάσκοντες μην έχοντας περιθώρια για πρωτοβουλία και αυτενέργεια καθορίζουν τον σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας από τα Αναλυτικά Προγράμματα και το σχολικό εγχειρίδιο (Κωστή, 2016). Αναλογίζεται κανείς λοιπόν την ανάγκη για αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογίας.

Ένας ακόμη λόγος που φαντάζει απαραίτητη η ριζική αναμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας είναι και η άποψη που έχουν οι μαθητές γι' αυτό. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό έχει μελετηθεί η στάση των μαθητών απέναντι στην Ιστορία. Σε αυτές, οι μαθητές καταθέτουν πως δεν έχουν ιδιαίτερη εκτίμηση για το μάθημα της Ιστορίας καθώς δεν σχετίζονται με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Παρά ταύτα το μάθημα είναι ελκυστικό όταν χρησιμοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας (Khaled, 2013· Haydn, & Harris, 2010· Biddulph, & Adey, 2004).

Σε αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών και την διάθεση για εμπλοκή στο μάθημα (Παπαδάκη, 2011). Το αίτημα για αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας μακριά από τις παραδοσιακές μεθόδους προέρχεται και από τον μαθητικό πληθυσμό στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αλεξοπούλου, 2012· Καλόγηρος, & Σμυρναίος, 2012).

Το μάθημα της Ιστορίας έχοντας ως μια κεντρική θέση σε όλες τις κλίμακες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΥΠΕΠΘ, 2002) μπορεί και πρέπει να παίξει περαιτέρω έναν πολυσύνθετο ρόλο. Καθώς πέρα από την καθαυτή ιστορική γνώση το μάθημα της Ιστορίας καλλιεργεί εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να συνδέσουν το δικό τους κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και γενικότερα να μπορέσουν να μπουν στη θέση του άλλου (Κουργιαντάκης, 2005). Η σύγχρονη εκπαιδευτική μεθοδολογία έχει προ πολλού ξεπεράσει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και πλέον υιοθετεί την αντικειμενικότητα και την διεύρυνση της μιας και μόνο ιστορικής ερμηνείας. Σε αυτήν, τα ιστορικά υποκείμενα που εξιστορούν και αναπαράγουν

ιστορική αφήγηση είναι πλέον περισσότερα του ενός και η αυθεντία του ενός λαμβάνεται υπόψη όταν μπορεί και τηρεί ορισμένες προδιαγραφές (Dulberg, 2002).

Στα στοιχεία που δηλώνουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη για τομές στο μάθημα της Ιστορίας, συγκαταλέγεται το γεγονός πως το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται από μαθητές και μη ανιαρό (Joseph, 2011· Narang, 2015), μακριά από την σύγχρονη πραγματικότητα (Joseph, 2011), δύσκολο στην κατανόηση, δασκαλοκεντρικό ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, και μακριά από οποιαδήποτε συσχέτιση με την καθημερινή ζωή (Narang, 2015). Όσο για τους εκπαιδευτικούς, φέρονται να χρησιμοποιούν πληκτικές μεθόδους, ενώ δε μένει για τους μαθητές παρά να υπηρετήσουν έναν παθητικό ρόλο (Narang, 2015). Αν και μέσω της Ιστορίας μια κοινωνία μπορεί να γνωρίσει τον εαυτό της, οι μαθητές δεν λογίζουν την Ιστορία ως μέσο για να κατανοήσουν την θέση τους στον κόσμο και στην κοινωνία (Joseph, 2011). Τα σχολικά εγχειρίδια και το περιεχόμενό τους πατούν την ίδια στιγμή και στο παραδοσιακό και στο σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας (Μαξούρης, 2008) δείγμα του πως και στο συγκεκριμένο κομμάτι απαιτούνται στοχευμένες αλλαγές.

Ο παράγοντας εκπαιδευτικός είναι από τις σημαντικότερες μεταβλητές για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Είναι κρίσιμο μάλιστα από την στιγμή που έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας (Σακκά, 2006). Επιπλέον, οι Κόκκινος, Θεοδωρίδης, & Γαλανάκης (2002) έχουν διαπιστώσει ελλείμματα στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων. Η επιμόρφωση θα μπορούσε να συντελέσει στη βελτίωση και στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όμως οι επιμορφώσεις που λαμβάνουν χώρα είναι συνήθως αποσπασματικές και ελλιπείς (Κόκκινος, Θεοδωρίδης, & Γαλανάκης, 2002). Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία της Κριτικής Σκέψης στο μάθημα της Ιστορίας και τη θέτουν ως υψηλότερης σημασίας και από την ιστορική γνώση και την διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας (Σολωμού, 2017).

Ένα ακόμη γνώρισμα της σχολικής Ιστορίας είναι πως το περιεχόμενό της παρουσιάζεται ψυχρά, επικεντρωμένο στα κύρια ιστορικά γεγονότα και πάντως αποκομμένα από τις εμπειρίες ανθρώπων της καθημερινότητας και χωρίς να γίνεται αναφορά στην επιρροή των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων της εποχής (Καβαλιέρου, 2006).

Μια ριζική επέμβαση και αναθεώρηση των σκοπών των Αναλυτικών Προγραμμάτων με κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό θα ήταν προς την σωστή κατεύθυνση. Πέραν αυτού, αποδοτική θα ήταν και μια παρέμβαση στο πρόγραμμα σπουδών των φοιτητών-εκπαιδευτικών με κύρια στοιχεία την παιδαγωγική κατάρτιση και την αναμόρφωση της διδασκαλίας (Μαυροσκούφης, 2006). Στην ίδια κατεύθυνση είναι χρήσιμο να δηλωθεί πως σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2015) τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα δεν περιγράφουν επαρκώς τα κριτήρια αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής και εμπύχωσης. Το γεγονός αυτό δε συμβάλει στη δημιουργία σύγχρονης θεατρικής μαθητείας ούτε στην διεξαγωγή ολοκληρωμένων παιδαγωγικών θεατρικών εργαστηρίων με όρους μάθησης (Somers, 1994). Η χρήση πηγών (εποπτικό υλικό, χάρτες, πρωτότυπες πηγές, λογοτεχνικά προϊόντα κ.α.) με τη διαθεματική προσέγγιση έχει αποδειχτεί πως συμβάλει στην ανάπτυξη σημαντικών ιστορικών δεξιοτήτων (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2003). Το τελευταίο γεγονός είναι εξαιρετικά σημαντικό και θα μπορούσε να αποτελεί μια προέκταση της έρευνάς μας με την έννοια πως τόσο η ιστορική σκέψη όσο και η κριτική δεξιότητα είναι δυνατόν να ενισχυθούν με την ενοποίηση και την διαθεματική προσέγγιση αντικειμένων όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία, η Γλώσσα, η Μουσική και η Θεατρική Αγωγή.

2.3.3. Εκπαιδευτικό Δράμα και Μάθημα Ιστορίας

Κεντρική προβληματική της παρούσης έρευνας είναι ο συνδυασμός του Εκπαιδευτικού Δράματος και του μαθήματος της Ιστορίας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα με τα στοιχεία που το διακρίνουν μπορεί να προσδώσει μια αισθητική και ανθρώπινη διάσταση στη διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπιστικής φύσης, όπως της Ιστορίας. Και όλα αυτά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών της τάξης (Güven, 2009). Η εμπειρία της συμμετοχής των μαθητών σε δραματικές δραστηριότητες ενταγμένες στο μάθημα της Ιστορίας είναι μοναδική μιας και οι μαθητές αναπαριστούν για άλλη μια φορά ιστορικά γεγονότα και μάλιστα δρουν μέσα σε αυτά (Güven, 2009).

Κεντρική προβληματική της παρούσης έρευνας είναι ο συνδυασμός του Εκπαιδευτικού Δράματος και του μαθήματος της Ιστορίας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα με τα στοιχεία που το διακρίνουν μπορεί να προσδώσει μια αισθητική και ανθρώπινη διάσταση στη διδασκαλία μαθημάτων ανθρωπιστικής φύσης, όπως της Ιστορίας. Και όλα αυτά μαζί σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών της τάξης (Güven, 2009). Η εμπειρία του να συμμετέχουν οι μαθητές σε δραματικές δραστηριότητες ενταγμένες στη σχολική Ιστορία είναι μοναδική μιας και οι μαθητές αναπαριστούν για άλλη μια φορά ιστορικά γεγονότα και μάλιστα δρουν μέσα σε αυτά (Güven, 2009).

Σύμφωνα με την Καβαλιέρου (2006) στα νέα αναλυτικά προγράμματα είναι εμφανής μια στροφή και μια εισαγωγή διαφόρων μορφών τέχνης σε θεωρητικό πάντα επίπεδο. Οι θεατρικές τεχνικές βέβαια έχουν την δύναμη να εμπλέξουν με ενεργητικό τρόπο τους μαθητές νοητικά, συναισθηματικά, γλωσσικά και κοινωνικά στο Δράμα και την αναπαράσταση της Ιστορίας που λαμβάνει χώρα μπροστά στα μάτια τους (Μπρεντάνου, 2012). Επίσης, έχει αποδειχτεί πως η Δραματική Τέχνη μπορεί να καλλιεργήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών εντασσόμενη στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας (Goalen, & Hendy, 1993). Μια ακόμη φορά που παρατηρείται η πολυδιάστατη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Οι πρωτοπόροι θεωρητικοί του Δράματος στην Εκπαίδευση έχουν καταθέσει τις δικές τους σχετικές κατευθύνσεις. Ο Bolton (Little, 1983) με το δράμα λύσης προβλημάτων μιλά για την κατάσταση όπου οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα και τα παρουσιάζουν στην τάξη. Η πρακτική αυτή ταιριάζει απόλυτα με τις ανάγκες της Ιστορίας καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν τα ιστορικά γεγονότα στις πολλαπλές διαστάσεις τους, δουλεύουν πάνω στα αποτελέσματα της εργασίας τους, βλέπουν τα ιστορικά πρόσωπα ως φυσιολογικά (Little, 1983).

Όλα τα παραπάνω σχετίζονται και με την επισήμανση της Heathcote (2008) κατά την οποία το Δράμα επιτρέπει στους ανθρώπους να ανακαλύπτουν τις κοινωνικές διαστάσεις των γεγονότων που έλαβαν χώρα και σύμφωνα με αυτές καλούνται να δράσουν ανάλογα στο προστατευμένο και ασφαλές σκηνικό του Δράματος.

Η επιτυχία της εμπλοκής του Δράματος στην Ιστορία θα φανεί στα προϊόντα των διαλόγων των μαθητών που θα προκαλέσουν οι αυτοσχεδιασμοί τους με την ορθή καθοδήγηση του εμψυχωτή. Όσο πιο ζωντοί, ζωντανοί και μεγάλοι είναι αυτοί οι διάλογοι τόσο θα έχει επιτύχει η εμπλοκή του Δράματος στην Ιστορία (Μουδατσάκης, 2005).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικά σε ερευνητικούς κύκλους που άπτονται θεμάτων της Διδακτικής της Ιστορίας ενισχύονται φωνές που υποστηρίζουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της μεθοδολογίας στη Διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας των Δημοτικών Σχολείων. Οι φωνές αυτές προωθούν τη μάθηση που οδηγείται στη γνώση με στοιχεία αμφισβήτησης και όχι σε γνωστικά αποτελέσματα αποκρυσταλλωμένα και αναλλοίωτα (Κόκκινος, Θεοδορίδης, & Γαλανάκης, 2002). Μια τάση από αυτές υποστηρίζει την υιοθέτηση τεχνικών που εμπεριέχουν στοιχεία προβληματισμού, αξιοποίησης και κριτικής ανάγνωσης των ιστορικών πηγών και τελικώς την μετεξέλιξη της ιστορικής πληροφορίας σε ιστορική γνώση (Κόκκινος, & Νάκου, 2006).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας μπορεί εκτός των άλλων να συμβάλει στην επίτευξη διδακτικών στόχων και στη καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων, η ιστορική ενσυναίσθηση, η ιστορική γνώση και ερμηνεία και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης (d'Archambaud, 2008·Levstik, & Barton, 2011·Κωστή, 2016). Ακόμη, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να οξύνουν την ιστορική τους σκέψη αφού μπορούν να πάρουν τον ρόλο του ιστορικού σχολιαστή και του κριτικού (Goalen, & Hendy, 1994). Στη βιωματική προσέγγιση του ιστορικού κειμένου το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές στο να βιώσουν τα διλλήματα, τις εσωτερικές συγκρούσεις και σημαντικά ερωτήματα που ανακύπτουν από το εκάστοτε ιστορικό περιβάλλον με αυθεντικά ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Καβαλιέρου, 2006). Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν αναπαραστάσεις του παρελθόντος ακολουθώντας ιστορικές μεθόδους όπως έλεγχος υποθέσεων, διερεύνηση ευρημάτων και πηγών, παραγωγή συμπερασμάτων (Heathcote, 2008·Narang, 2015). Βέβαια, η εισαγωγή της Δραματικής Τέχνης ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας δεν έρχεται να ακυρώσει εντελώς τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αλλά για να τις βελτιώσει (Μουδατσάκης, 1994).

Η συνεισφορά του Εκπαιδευτικού Δράματος στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών έχει αποδειχτεί και στο κομμάτι της βελτίωσης μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Νοητικές και ψυχοσωματικές δεξιότητες αναπτύσσονται ταυτόχρονα (Τσιάρας, 2014). Περαιτέρω, η προσέγγιση της διερευνητικής μεθόδου είναι μια μέθοδος που βρίσκεται και στους δυο κόλπους της Ιστορίας και του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η αυθεντία του δασκάλου αντικαθίσταται από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Τα

αποτελέσματα οδηγούν σε καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ιστορικών δεξιοτήτων (Σκούρος, 1991).

Ερευνητές τονίζουν πως ορισμένες ιστορικές έννοιες είναι δύσκολο να προσληφθούν. Αναλαμβάνοντας ρόλους οι μαθητές και μπαίνοντας στη θέση των ιστορικών πρωταγωνιστών έρχονται σε επαφή και μπορούν να εκφράσουν συναισθήματα, κίνητρα και συμπεριφορές που διαφορετικά δε θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν. Η Ιστορία βιώνεται δηλαδή με ενεργό τρόπο (Καβαλιέρου, 2006). Μπορεί το Δράμα να προχωρά με αργούς ρυθμούς από άποψη ύλης, όμως είναι ασύγκριτα αποδοτικότερο σε ποιότητα εμπειριών μιας και είναι ο κατάλληλος χώρος να διερευνηθούν ερωτήματα και να λάβουν χώρα διαδικασίες αναστοχασμού (Fines, 2008).

Στην πρόκληση για το ποια μέθοδος μπορεί να μετατρέψει το μάθημα της Ιστορίας από μια παθητική και ανίερη διδασκαλία, σε μια διδασκαλία ενεργητική και βιωματική, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αναδειχθεί ως κορυφαία λύση. Μαθήματα όπως η Φυσική και η Νεοελληνική Γλώσσα έχουν αποδειχτεί ερευνητικά πως μπορούν να παίξουν τον ρόλο αυτό επίσης (Güven, 2009). Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως ενεργή διδακτική πράξη ανταποκρίνεται στο κάλεσμα για εκσυγχρονισμό της παραδοσιακής μεθοδολογίας (Narang, 2015).

Το Δράμα με τις εκφάνσεις του παρέχει ευελιξία κινήσεων και σχεδιασμού στον εκπαιδευτικό χωρίς να ακολουθεί άκαμπτους κανόνες. Μια από τις εκφάνσεις αυτές είναι και το Διαδραστικό Δράμα όπου οι μετέχοντες διαμορφώνουν τους φανταστικούς χαρακτήρες και πραγματώνουν διαδικασίες αυτοσχεδιασμού (Κωστή, 2016). Ακόμη, οι μαθητές αντί να αναπαριστούν τυπολατρικά μια ιστορική φιγούρα, εμβαθύνουν στο ιστορικό ζήτημα μέσα από φανταστικούς ρόλους ειδικών (Κωστή, 2016· Τσιάρας, 2014). Η περαιτέρω επέκταση του Θεάτρου στην εκπαίδευση ως αυτόνομο μάθημα αλλά και ως διδακτική μεθοδολογία κρίνεται ως φυσική συνέχεια καθώς έχει να προσφέρει θετικά και να ωφελήσει την διδασκαλία και την μάθηση (Φανουράκη, 2010).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η έρευνα

3.1.1. Σκοπός της Έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα

Δεδομένου πως οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις επιτάσσουν την μετεξέλιξη του σχολείου και των μεθόδων διδασκαλίας του πέρα από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εφαρμόσει τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και να ελέγξει εάν η εφαρμογή των τεχνικών αυτών μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης.

Υιοθετώντας την θέση πως η Κριτική Σκέψη είναι μια ικανότητα, διανοητική διεργασία και την ίδια στιγμή στρατηγική που μπορεί να καλλιεργηθεί και να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, το Εκπαιδευτικό Δράμα έρχεται να αποτελέσει το χρήσιμο μέσο. Η επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο των δραματικών δραστηριοτήτων του Εκπαιδευτικού Δράματος έχει αναδειχθεί πως μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και ως μελλοντικοί πολίτες να βρίσκουν τις λύσεις στα προβλήματα που θα προκύπτουν (Bailin, 1998). Η Κριτική Σκέψη δε θα αποτελεί τη μοναδική στοχοθεσία των εργαστηρίων Εκπαιδευτικού Δράματος. Στους στόχους της Διδακτικής της Ιστορίας περιλαμβάνονται η ενσυναίσθηση, ιστορική σημαντικότητα και γνωστική ανάλυση των ιστορικών πηγών. Οι στόχοι αυτοί υιοθετούνται ταυτόχρονα στην προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Για την καλλιέργεια Κριτική Σκέψης η έρευνά μας έχει επιλέξει το μοντέλο της μίξης των μοντέλων της έγχυσης και της εμβάπτισης. Η Κριτική Σκέψη θα καλλιεργηθεί δηλαδή στο σύνολο των εργαστηρίων αλλά η διδασκαλία μας θα δώσει βάση και σε άλλους στόχους, συναισθηματικούς, συμπεριφορικούς, αλλά και γνωστικούς (Gray, 1993).

Στο κομμάτι των ερευνητικών ερωτημάτων, η έρευνά μας θέλοντας να ελέγξει και να αξιολογήσει το επίπεδο της Κριτικής Σκέψης των μαθητών θα ελέγξει το επίπεδο πέντε δεξιοτήτων που απαρτίζουν την Κριτική Σκέψη. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας θα διερευνήσει εάν:

Μπορεί ένα πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας να ενισχύσει την επαγωγική σκέψη των μαθητών;

Μπορεί ένα πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας να ενισχύσει την αφαιρετική σκέψη των μαθητών;

Μπορεί ένα πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας να ενισχύσει την παρατηρητικότητα των μαθητών;

Μπορεί ένα πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας να ενισχύσει την αξιοπιστία της σκέψης των μαθητών;

Μπορεί ένα πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας να ενισχύσει την διατύπωση υποθέσεων των μαθητών;

3.1.2. Ερευνητική Υπόθεση

Η κύρια ερευνητική υπόθεση που κάνει η έρευνά μας είναι πως εάν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα με Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ιστορίας Ε' Δημοτικού πρόκειται να ενισχυθεί η Κριτική Σκέψη των μαθητών. Στην Κριτική Σκέψη συγκαταλέγονται για την έρευνά μας οι δεξιότητες της επαγωγικής σκέψης, της παρατήρησης, της αφαιρετικής ικανότητας, της αξιοπιστίας και της διατύπωσης υποθέσεων.

3.1.3. Έρευνα Δράση

Η μέθοδος της Έρευνας-Δράσης θεωρείται μια παρέμβαση μικρής κλίμακας που οδηγεί στη μελέτη και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της παρέμβασης αυτής με απώτερο σκοπό τα δρώντα υποκείμενα να αναστοχαστούν συλλογικά, να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Cohen, Manion και Morrison, 2007). Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα της της επιτρέπει να εντοπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να το διορθώσει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Elliott, 1991). Σε μια βασική αποσαφήνιση του όρου οι Kemmis McTaggart και Nixon (1992) υποστηρίζουν πως η συμμετοχική διαδικασία της Έρευνας Δράσης ενισχύει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε ο ερευνητής να κατανοήσει πληρέστερα τις συνθήκες που συνοδεύουν τις πρακτικές αυτές. Με την μέθοδο της Έρευνας-Δράσης ο ερευνητής που δρα σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο προσπαθεί να βρει μια λύση σε προβλήματα που προκύπτουν από την

καθημερινή πρακτική μακριά από τους προβληματισμούς της επιστημονικής θεωρίας (Σαραφίδου, 2011).

Επιπλέον, η Έρευνα Δράση στοχεύει να φέρει στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας εκπαιδευτικούς, μαθητές και όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία (γονείς, διευθυντής κ.λπ.). Επίσης, θέτει τα προβλήματα της καθημερινότητας στο φυσικό τους χώρο, ώστε ο ερευνητής-εκπαιδευτικός να τα μελετήσει και να τα αντιμετωπίσει. Η μέθοδος αυτή είναι σε θέση να φέρει τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με τη γνώση που αναπαράγεται στο χώρο ευθύνης του, φέρνοντάς τον έτσι προ των ευθυνών του για αλλαγές μέσα στη τάξη (Dana, & Silva, 2003). Δεν είναι τυχαίο, πως ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές, εμπλέκει την θεωρία, συνδυάζοντάς την με την πράξη, αναγνωρίζεται ως έγκυρη μεθοδολογική προσέγγιση, προπομπός και οδηγός εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών (Βίτσου, 2016). Στις μεθόδους συλλογής δεδομένων που συνήθως συναντά κανείς στην Έρευνα Δράση συγκαταλέγονται οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, το οπτικοακουστικό υλικό, η συμμετοχική και η συστηματική παρατήρηση (Σαραφίδου, 2011).

Το κομμάτι της έρευνάς μας που αφορά την Έρευνα Δράση θα λάβει χώρα στο φυσικό χώρο της διδασκαλίας, την τάξη. Το στοιχείο αυτό αποτέλεσε το βασικό κίνητρο ώστε να εμπλακούμε ως ερευνητές και να ακολουθήσουμε τη συγκεκριμένη θεαματική. Ο ερευνητής θα έχει έτσι την ευκαιρία να κατανοήσει τις προβληματικές καταστάσεις της διδασκαλίας της Ιστορίας ώστε να προτείνει λύσεις αντικατάστασης και προώθησης μιας άλλης εφαρμογής, πέραν της παραδοσιακής (Cohen, & Manion, 1994). Στοιχείο δηλαδή που έχει διατυπωθεί και αναλυθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της έρευνας.

Στα θετικά της Έρευνας Δράσης θεωρείται και η καλλιέργεια επαγγελματισμού που σηματοδοτεί στον ερευνητή-εκπαιδευτικό, αφού ο τελευταίος μπορεί να βλέπει το έργο του με κριτική ματιά, να αναθεωρεί, να εφαρμόζει καινοτομίες και να υιοθετεί καινούργια θεωρία για την εκπαιδευτική του πράξη. Παράγεται δηλαδή γνώση που αντί να μετατρέπεται σε στείρα θεωρία, γίνεται πρακτική γνώση προερχόμενη από πρακτική κατάσταση. Στη περίπτωση μας η πρακτική κατάσταση είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών (Altrichter, 2001). Επομένως, η έρευνα δράση δεν επιδιώκεται να γενικευθούν συμπεράσματα αλλά να βοηθηθούν οι άνθρωποι ώστε να δρουν αποτελεσματικά, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο εγκυρότητα μέσω της πρακτικής.

Ο Lewin (1948) υποστήριξε την ύπαρξη τεσσάρων σταδίων σε κάθε κύκλο της Έρευνας-Δράσης: α) η Διαγνωστική Φάση, όπου γίνεται μια αποτίμηση της προβληματικής κατάστασης και η συγκέντρωση πληροφοριών β) ο Σχεδιασμός της υλοποίησης της Έρευνας Δράσης γ) η υλοποίηση της Έρευνας Δράσης με συνεχή παρακολούθηση των γεγονότων και των αλλαγών που προέκυψαν δ) και τέλος η αξιολόγηση της Έρευνας Δράσης

Η μέθοδος της έρευνας-δράσης διαθέτει ευελιξία, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό και μάλιστα για να αντικαταστήσει και δοκιμάσει εφαρμογές στη θέση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας όπως και να βελτιώσει δεξιότητες των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η έρευνα δράση είναι το μέσο για να δοθεί μια λύση εμπειριστατωμένη που παράγει μια εμπειρία. Η εμπειρία αυτή αν συνδεθεί με την καρδιά του προβληματισμού της έρευνας θα αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα και συμπεράσματα για την μαθητική δραστηριότητα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Η μέθοδος της Έρευνας Δράσης πέρα του ότι μελετά μια προβληματική κατάσταση, επιδιώκει να αποδώσει και μια λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Επιπρόσθετα, δε πρέπει να παραγνωρίζεται και η σημαντική εμπειρία που αποκτάται από τον ερευνητή που εμπλέκεται στην Έρευνα Δράση. Τα όποια αποτελέσματα μπορεί μεν να συμβάλουν στην έρευνα αλλά η όλη διαδικασία ωφελεί και τον ερευνητή (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Σύμφωνα με την Δημητριάδου (2016) η ενεργός συμμετοχή του δάσκαλου-ερευνητή στην έρευνα θα του επιτρέψει να αναπτύξει προσωπική μάθηση, ενώ η όλη του ανάμειξη και η γνώση για τα ζητήματα της δράσης του που απαιτούν αλλαγή, θα τον ωθήσουν σε επαγγελματική ανάπτυξη και χειραφέτηση.

Η βασική ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η Έρευνα Δράσης, βασισμένη στο μοντέλο Kemmis, που ακολουθεί μια πορεία γνωστή ως σπειροειδή πορεία κύκλων, τεσσάρων σταδίων. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος λογίζεται ως σχεδιασμός των διδασκαλιών-παρεμβάσεων, ακολουθεί η δράση και η εφαρμογή των παρεμβάσεων, έπεται η παρατήρηση και τέλος υπάρχει στοχασμός ως πράξη αξιολόγησης των συλλεχθέντων δεδομένων (Hopkins, 2008). Συνεπώς, ο ερευνητής έχει στο νου του πως η πορεία και ο σχεδιασμός των διαδικασιών είναι δυνατόν να μεταβάλλονται στη πορεία και όποτε αυτό θεωρηθεί απαραίτητο.

Οι διαδικασίες που σχεδιάζεται να ακολουθηθούν πρόκειται να έχουν την εξής πορεία. Αρχικά, θα προσδιοριστεί η διερεύνηση (Kemmis & Wilkinson, 1998), δηλαδή θα εντοπιστεί το ζήτημα το οποίο θα ερευνήσουμε, στη συνέχεια θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και ποιοι πρόκειται να εμπλακούν, το πότε, το που και το πως των διαφόρων σταδίων της έρευνας. Ακολουθεί η περιγραφή της προβληματικής της έρευνας αλλά και η περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης για να οδηγηθούμε στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων. Στη συνέχεια, τα δεδομένα θα συλλεχθούν και θα γίνει μια πρώτη αξιολόγηση της πορείας της έρευνας, ώστε να διορθωθούν τυχόν αστοχίες (Basse, 1998).

3.1. Έρευνα Δράση για Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης

Η ουσιαστική διαφορά της έρευνας δράσης με τις υπόλοιπες μεθόδους είναι πως πολλές φορές οι ερευνητές δημιουργούν κατασκευασμένες καταστάσεις που προσομοιάζουν με την πραγματικότητα, προσπαθώντας να γενικεύσουν συμπεράσματα και ευρήματα σε ευρύτερη κλίμακα. Αντιθέτως, η έρευνα δράση επιδιώκει και δρα στον πραγματικό χώρο δράσης των υποκειμένων, αναζητά τα πραγματικά προβλήματα τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα σε ορισμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, η έρευνα δράση υπηρετεί την άμεση εύρεση και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και μάλιστα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πρόκειται για την δυναμική εκείνη έρευνα που διενεργούν οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με το κάθε μέλος να συμμετέχει ισότιμα σε κάθε στάδιο της έρευνας. Η ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2016) συμβάλει στη βελτίωση των διαδικασιών της μάθησης και λειτουργεί ως μια αξιόπιστη προσπάθεια κατανόησης, πληροφόρησης και ενεργής διαμόρφωσης της σχολικής ζωής ώστε να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Ένα ακόμη γνώρισμά της είναι πως η έρευνα αυτή δεν έχει τη μορφή μια γραμμικής διαδικασίας αλλά είναι μια κυκλική μέθοδος που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναθεωρούν και να αναστοχάζονται καινούργιες θεωρίες οι οποίες με τη σειρά τους ελέγχονται και αναθεωρούνται (Αυγητίδου, 2014).

Συνεπώς, η έρευνα-δράση ταιριάζει με τη θεματολογία και τους στόχους της εργασίας μας, προσφέροντας μια σειρά επιλογές που πρόκειται να αξιοποιήσουμε.

Ειδικότερα, επιλέχθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο για να διερευνηθεί κατά πόσο το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι σε θέση να ενισχύσει την κριτική ικανότητα των μαθητών της Ε΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Το τμήμα της Ε΄ Τάξης ο ερευνητής το μελετά αυτούσιο ως ομάδα και δεν επιλέγεται τυχαία από ορισμένο πληθυσμό (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η καταλληλότητα της Έρευνας Δράσης με αυτής της σκοποθεσίας της έρευνάς μας ενισχύεται και από τον Tolbert (1988): «η Έρευνα Δράση δεν ασχολείται με το τι κάνει ή δεν κάνει η παιδεία αλλά με το τι θα έπρεπε να κάνει η εκπαίδευση και με το πώς θα ήταν δυνατόν να κάνει η εκπαίδευση αυτό που θα έπρεπε να κάνει».

Τα διδακτικά εργαστήρια στο μάθημα της Ιστορίας θα έχουν χαρακτήρα παρέμβασης και στοχεύουν να αλλάξουν τις προϋποθέσεις πραγματοποίησης του μαθήματος της Ιστορίας και την ίδια στιγμή θα επιχειρείται καλλιέργεια της δεξιότητας της Κριτικής Σκέψης (Τσιώλης, 2014). Ο ερευνητής πρόκειται να έχει ρόλο συμμετέχοντα και παρατηρητή, συμμετέχοντας στις σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις, αποκαλύπτοντας άμεσα διαδικασίες και σκοπούς της έρευνας, θέτοντας προβληματισμούς και δίνοντας λύσεις (Κυριαζή, 2011). Επίσης, ο ερευνητής αναζητώντας ενεργά λύση στην προβληματική, τοποθετείται στον πυρήνα της έρευνας. Εκτός από δάσκαλος, γίνεται ερευνητής που όχι μόνο εφαρμόζει νέες προσεγγίσεις αλλά τις ελέγχει με κριτική ματιά και διάθεση για περαιτέρω βελτίωση (Παρασκευόπουλος, 1993). Ακολουθώντας τις αρχές του πειραματικού σχεδίου δίνουμε βάση στον ευέλικτο σχεδιασμό των παρεμβάσεων με την έννοια πως ο ερευνητής επαγρυπνά για την αναπροσαρμογή των σχεδίων των παρεμβάσεων. Αφού ανιχνευθεί η ανταπόκριση και ο βαθμός ετοιμότητας των μαθητών απέναντι σε ένα πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Δράματος, ο ερευνητής προσαρμόζει, αλλάζει, αφαιρεί ή προσθέτει τεχνικές κατάλληλες πάντα για το επίπεδο των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη ερευνητική πρακτική προωθεί την χειραφέτηση του εκπαιδευτικού μιας και τον απεγκλωβίζει από την ρουτίνα και την παράδοση, ώστε τον ωθεί να σκεφτεί κριτικά σε ζητήματα της εκπαιδευτικής του πρακτικής (Carr & Kemmis, 1997).

3.2. Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνά μας θα επιχειρήσει μέσω των παρεμβάσεων που θα βασίζεται σε τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος, να αξιολογήσει την επίδραση του Δράματος στην Κριτική Σκέψη των μαθητών. Επιλέξαμε να θέσουμε τους μαθητές σε προβληματικές καταστάσεις

και να εξετάσουμε αν ένα πρόγραμμα που βασίζεται στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης. Το ερευνητικό κομμάτι της έρευνας και των παρεμβάσεων στην τάξη έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2020-2021. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο μας το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην θεωρητική προσέγγιση που επιλέξαμε και η οποία υποστηρίζει πως η Κριτική Σκέψη δε μπορεί να διδαχθεί αποκομμένα και αυτόνομα, αλλά ενταγμένη και στοχευμένη να υπηρετήσει τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο ερευνητικό κομμάτι της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 12 βιωματικά εργαστήρια στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας Ε' Δημοτικού. Ακολούθως, δημιουργήθηκαν δυο ομάδες με δειγματοληψία ευκολίας και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Και οι δυο ομάδες πέρασαν το στάδιο του προελέγχου. Στην πειραματική ομάδα έγιναν παρεμβάσεις με την χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στη συνέχεια, υποβλήθηκαν και οι δυο ομάδες σε έλεγχο επίδοσης με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικού με την κριτική ικανότητα. Ο έλεγχος των δεδομένων θα μας επιτρέψει να διαπιστώσουμε αν οι παρεμβάσεις ως ανεξάρτητη μεταβλητή μπορούν να επηρεάσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε και στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Εκτός από το ποσοτικό εργαλείο του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν και ποιοτικά εργαλεία: η παρουσία κριτικού φίλου και οι συνεντεύξεις.

Πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης υπήρξε η προέρευνα και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων παρέμβασης. Σε επόμενο στάδιο, προσεγγίσαμε τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να λάβουμε έγκριση για την διεξαγωγή της έρευνάς μας. Ακολούθως, ήρθαμε σε επαφή και με τους εκπαιδευτικούς της Ε' τάξης και αφού λάβαμε την σύμφωνη γνώμη τους, τους ενημερώσαμε για τον σχεδιασμό και τον σκοπό της έρευνάς μας. Έγινε προσπάθεια να περιγραφούν οι διαδικασίες και να λυθούν οι όποιες απορίες τόσο για τις διαδικασίες όσο και για τον προγραμματισμό της έρευνας. Στο σημείο αυτό, έγινε από μεριάς εκπαιδευτικών και μια σημαντική ενημέρωση για το γνωστικό και όχι μόνο επίπεδο των μαθητών αλλά και μια σκιαγράφιση του προφίλ και της καθημερινότητας των μαθητών. Επίσης, ενεργοποιήσαμε και τον συνάδελφο της Παράλληλης Στήριξης που θα είχε τον ρόλο του κριτικού φίλου και σε συμπληρωματικό ρόλο τον εμψυχωτή σε συγκεκριμένα εργαστήρια.

Ακολούθως, προσεγγίσαμε το ερευνητικό μας δείγμα, τους μαθητές για να τους ενημερώσουμε για την έρευνά μας και να εξασφαλίσουμε την συγκατάθεσή τους όσο κι

των γονιών τους για την συμμετοχή τους στις διαδικασίες της έρευνας. Η λεγόμενη αρχή της συνειδητής συναίνεσης είναι βασική αρχή και εξασφαλίζει την ολική ενημέρωση για τις λεπτομέρειες της έρευνας και δίνει την δυνατότητα έτσι στον συμμετέχοντα να αποφασίσει για την συμμετοχή του (Cohen & Manion, 1994).

Το E1' επιλέχθηκε να είναι η πειραματική μας ομάδα. Στην ομάδα αυτή λοιπόν το μάθημα θα γινόταν με τη συνήθη, μετωπική, δασκαλοκεντρική και κειμενοκεντρική μέθοδο. Το E2' θα είναι η ομάδα ελέγχου στην οποία θα γίνουν και οι παρεμβάσεις μας. Πριν και μετά τη χρονική περίοδο των παρεμβάσεων μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση στους μαθητές. Η συμμετοχική παρατήρηση ήταν το ερευνητικό ποιοτικό εργαλείο μας για τη συλλογή δεδομένων στη συγκεκριμένη φάση. Ο κριτικός φίλος αποτέλεσε το συνοδευτικό ερευνητικό εργαλείο και την ψύχραιμη, αντικειμενική ματιά που συνέτεινε με τις πολύτιμες επισημάνσεις του.

Σε διάστημα περίπου τριών μηνών ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις μας στις τάξεις και αυτό γιατί την ημέρα Τετάρτη ήταν δυνατόν και για τις δυο τάξεις να πάρουν μέρος στα εργαστήρια. Στο κομμάτι της επεξεργασίας των δεδομένων, οι ποσοτικές μέθοδοι με τα αριθμητικά στοιχεία τους, θα ελέγξουν τις υποθέσεις μας, ενώ οι ποιοτικές θα δώσουν την ερμηνεία τους, απαντώντας στο «γιατί» των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο ερευνητής κατά την διάρκεια της παρέμβασης εφαρμόζοντας την μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, κρατούσε σημειώσεις ημερολογίου. Τελευταίο κομμάτι είναι αυτό των αποτελεσμάτων και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

3.3. Ερευνητικό Δείγμα

Η προβληματική της έρευνάς μας αλλά και το γεγονός πως η έρευνα θα έχει το μορφή της έρευνας δράσης, μας οδηγεί στην επιλογή της σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Η πειραματική μας ομάδα αποτελείται από 26 μαθητές, 10 αγόρια και 16 κορίτσια. Από την άλλη, την ομάδα ελέγχου αποτελούν 28 μαθητές, 14 αγόρια και 14 κορίτσια. Με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας θα δουλέψουμε τις παρεμβάσεις με τη χρήση δραματικών τεχνικών. Στην ομάδα ελέγχου, πρόκειται να κάνουμε διδασκαλίες, βασισμένες στην μέχρι τότε διδασκαλία που λάμβανε χώρα και πάντως δασκαλοκεντρική, βασισμένη στο σχολικό εγχειρίδιο και το αναλυτικό πρόγραμμα με τις οδηγίες που παρέχει για τις ενότητες που θα επιλέξουμε να διδάξουμε.

Για την επιλογή του πληθυσμού επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Συνεπώς δεν μηδενίζονται οι πιθανότητες επίδρασης εξωγενών και αλλότριων μεταβλητών που ενδέχεται να επηρεάσουν την εξαρτημένη μεταβλητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Και αυτό γιατί, η επιλογή αυτή δεν διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Διαμαντόπουλος, 2012). Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα και δεν γενικεύονται στο γενικό πληθυσμό (Αθανασίου, 2007).

3.4. Ερευνητική Μεθοδολογία

Ως προς τη μεθοδολογία της η παρούσα έρευνα έχει στοιχεία τόσο της ποσοτικής, της ποιοτικής όσο και της πειραματικής έρευνας. Στην τελευταία, ο ερευνητής έχει την ευκαιρία, όπως και στη περίπτωση μας, να διαπιστώσει αν μια παρέμβαση στην ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την εξαρτημένη μεταβλητή (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ακόμη, ο ερευνητής στις πειραματικές διαδικασίες μπορεί να παρατηρήσει πως δρα το υποκείμενο σε δυναμικές καταστάσεις αλλά και να διαπιστώσει τις δυνατότητές τους (Αθανασίου, 2007).

Στην έρευνά μας υιοθετήθηκε η εφαρμογή ενός οιονεί πειράματος. Έγιναν παρεμβάσεις, ακολούθως προ και μετά έλεγχος μιας ομάδας καθώς τα μέλη του ερευνητικού δείγματος είναι ήδη μέλη μιας υπάρχουσας ομάδας. Οι δυνατότητες του ερευνητή, το μικρό ερευνητικό δείγμα αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησης μεικτών ερευνητικών μεθόδων κατέστησαν το οιονεί πείραμα, ιδανική επιλογή (Robson, 2002· Bresler, 2007).

Ακόμη, ο ερευνητής επέλεξε για τις ανάγκες της έρευνας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μορφές συλλογής δεδομένων. Η επιλογή αυτή ονομάζεται μελέτη μεικτών μεθόδων και δίνει την ευκαιρία να προσεγγιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα με έναν ολιστικό και σφαιρικό τρόπο (Creswell, 2011). Η εφαρμογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων συναντάται όλο και πιο συχνά καθώς επιστρατεύονται τα πλεονεκτήματα και των δυο μεθόδων δίνοντας έτσι πρόσθετη αξιοπιστία στην ερευνητική διαδικασία. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται και η αξία τριγωνισμού των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων. Η τριγωνοποίηση βασίζεται στην αρχή πως αν κάποιος γνωρίζει δύο σημεία, είναι σε θέση να εντοπιστεί και ένα τρίτο. Συνεπώς, η τριγωνοποίηση στην

έρευνά μας θα ελέγξει τις ερευνητικές υποθέσεις με τη χρησιμοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Τζιαφέρη, 2014).

Το οιονεί πειραματικό σχέδιο επιλέχθηκε για τις ανάγκες της έρευνάς μας και μάλιστα αυτό του ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου με την ομάδα ελέγχου να μην εκτίθεται στην παρέμβαση και την πειραματική να εκτίθεται (Mertler 2012).

Τα σχεδιασμένα ερευνητικά πρωτόκολλα διευκόλυναν την συλλογή δεδομένων σε όλα τα στάδια της έρευνας. Στο κομμάτι της παρατήρησης το πρωτόκολλο ημερολογίου του ερευνητή συμπληρωνόταν με το πέρας της κάθε παρέμβασης καθώς ο ερευνητής είχε και τον ρόλο του εμπυχωτή στα εργαστήρια παρέμβασης (Creswell, 2011).

3.5. Συλλογή Δεδομένων

3.5.1. Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουν καθορίσει εξ' αρχής πως θα κινηθούμε με στην επιλογή ερευνητικών εργαλείων (Ιωσηφίδης, 2003). Η αξιοπιστία βέβαια των ερευνητικών μας μεθόδων ενισχύεται με την τριγωνοποίηση καθώς πρόκειται να χρησιμοποιηθούν ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων. Εν προκειμένω επιδιώχθηκε οι ποιοτικές παρατηρήσεις να ενισχυθούν με ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011·Cohen, Manion&Morrison, 2008). Η επιλογή συλλογής πρωτογενών δεδομένων ποιοτικής φύσης εξασφαλίζει στην έρευνα συμπεράσματα που θα έχουν πληρότητα (Λυδάκη, 2001). Η επιλογή της έρευνας δράσης μας εξασφαλίζει τα οφέλη της ποιοτικής έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι είναι αυτές που αναδεικνύουν τα ζητήματα κοινωνικής ζωής, στην εκπαιδευτική καθημερινότητα εν προκειμένω, και μάλιστα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Κυριαζή, 2002). Επίσης, η ποιοτική συλλογή δεδομένων, θα μας επιτρέψει να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες τεχνικές που θα μελετούν μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη χρήση παρατήρησης και υλικού από τις παρεμβάσεις μας (Creswell, 2011).

Η μέχρι στιγμής βιβλιογραφία παραθέτει πολυποικίλες και αντικρουόμενες ερμηνείες της ποιοτικής έρευνας. Μια από αυτές τις προσεγγίσεις κάνει λόγο για την νατουραλιστική και συγκεκριμένη προσέγγιση της πραγματικότητας (Denzin & Lincoln, 2015). Μετά την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συλλογής δεδομένων ακολουθεί η κωδικοποίηση των δεδομένων. Πρόκειται για μια διαδικασία που

ξεκινά από τα πρώτα στάδια της έρευνας και συνεχίζεται μέχρι το στάδιο της ανάλυσης (Creswell, 2011). Η σημαντική διαδικασία της κωδικοποίησης περιέχει τα στάδια της παρατήρησης, της συλλογής δεδομένων, της ανάλυσης που ως αποτέλεσμα θα έχουν την εύρεση κοινών θεμάτων και μοτίβων (Μαμούρα, 2011).

3.5.1.1. Σημειώσεις ημερολογίου

Το ημερολόγιο είναι το χρήσιμο εργαλείο που επιτρέπει στον παρατηρητή-ερευνητή να κρατά σημειώσεις με περιγραφή και σχολιασμό για όσα λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η χρήση του βοηθάει στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Η επιλογή του ημερολογίου έγινε με σκοπό την συστηματική καταγραφή των συνθηκών των παρεμβάσεων αλλά και τον επανασχεδιασμό των παρεμβάσεων όπου αυτό φάνηκε πως απαιτούνταν (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η επιλογή του ημερολογίου αποδείχτηκε ιδανική επιλογή. Μπορέσαμε από την αρχή της διαδικασίας να καταγράψουμε αντιδράσεις και στάσεις των υποκειμένων αλλά και δικές μας παρατηρήσεις και σκέψεις που φάνηκαν χρήσιμες ειδικά στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Ο ρόλος που θα αναλάβει ο ερευνητής θα είναι ταυτόχρονα συμμετέχοντα και παρατηρητή ώστε να πετύχει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία. Ως παρατηρητής που ταυτόχρονα συμμετέχει, θεωρήθηκε σκόπιμο να κρατηθεί ημερολόγιο παρατηρήσεων μιας και έτσι είναι δυνατόν να καταγραφούν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

3.5.1.2. Ο Κριτικός Φίλος

Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνάς μας προέβλεπε πως το σύνολο της έρευνας και των παρεμβάσεων στην τάξη θα πραγματοποιούνταν από τον ίδιο το ερευνητή και μόνο. Η πορεία της έρευνας κατέδειξε πως θα ήταν χρήσιμη από πολλές απόψεις και η συνεισφορά και άλλων ατόμων. Ο συνάδελφος εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης του Δημοτικού Σχολείου Βάρδας θέλησε να εμπλακεί αρχικά στα εργαστήρια ως παρατηρητής, τελικά κατέληξε να προσφέρει σε πολλά κομμάτια της έρευνας όπως στο στάδιο του αναστοχασμού των εργαστηρίων αλλά και της ίδια της έρευνας, της θετικής ενίσχυσης των μαθητών που συμμετείχαν, της επιτυχίας της συλλογής δεδομένων αλλά και της χάραξης

των παρεμβάσεων που ακολουθούσαν. Η συνδρομή του κριτικού φίλου στην έρευνά μας επιβεβαιώνει την σχετική θεωρία που έχει αποφανθεί πως η έρευνα- δράση λειτουργεί καλύτερα όταν είναι συνεργατική (Cohen, & Manion, 1994). Γενικότερα, οι συζητήσεις με τον κριτικό φίλο έφεραν αλλαγές και τροποποιήσεις που δε θα είχαν συμβεί.

3.5.2. Μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι ο διερεύνηση σχέσεων μεταξύ δυο μεταβλητών. Τα μέσα συλλογής της ποσοτικής μεθοδολογίας επιλέγουν μεγάλα ποσοτικά δείγματα ώστε να γενικευτούν τα συμπεράσματα της έρευνας στον γενικό πληθυσμό (Μάρκου, 2016). Η ποσοτική μεθοδολογία είναι ιδανική για περιγραφή και ανάλυση ιδιοτήτων και κοινωνικών δομών καθώς ελέγχουν και αξιολογούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα (Κυριαζή, 2002). Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας καθώς η ποσοτική έρευνα βασίζεται σε κανόνες και νόμους και αναλύει τα δεδομένα με μεθόδους φυσικών επιστημών (Κασσωτάκης, 1981).

3.5.2.1. Ερωτηματολόγιο

Το πλέον δημοφιλές αυτό ποσοτικό εργαλείο προσφέρει δομημένα αριθμητικά δεδομένα και μάλιστα η διάρθρωση αυτή επιτρέπει την εύχρηστη συλλογή δεδομένων και την άμεση ανάλυσή τους. Ο εξειδικευμένος χαρακτήρας της θεματολογίας της έρευνάς μας οδήγησε εκτός των άλλων στην επιλογή του εργαλείου του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Τα ερευνητικά ερωτήματα αποκτούν τη μορφή τους βασιζόμενα στο περιεχόμενο των ερωτηματολογίων. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου οφείλει να εξασφαλίζει την αξιοπιστία των ευρημάτων και την αξιολόγηση των εννοιολογικών κατασκευών των ερωτώμενων. Επίσης, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί η συνεργασία με το δείγμα της έρευνας ώστε να συλλεχθούν αξιόπιστα δεδομένα (Σαραφίδου, 2011). Η αμεσότητα της επεξεργασίας των δεδομένων και η εξασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων αποτέλεσαν την αφορμή για την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου (Παπαπανάγου, 2006).

3.5.2.2. Cornell Class-Reasoning Test (Form X)

Η έρευνά μας καλούμενη να διαλέξει την θεωρητική προσέγγιση που θα ακολουθήσει, επιλέγει την θεωρητική βάση ερευνητών όπως οι Ennis (1987), Siegel (1988) και οι Paul και Binker (1990). Το γεγονός αυτό δρομολογεί και έχει αντίκτυπο στην επιλογή του ερωτηματολογίου που θα μετρήσει με ποσοτικούς όρους το επίπεδο Κριτικής Σκέψης των μαθητών. Στη συνέχεια, παραθέτουμε την επιλεγμένη εννοιολογική προσέγγιση.

Ο Ennis (1985), ο οποίος έχει συμβάλει στη δημιουργία πολλών ερευνητικών εργαλείων μέτρησης της Κριτικής Σκέψης δηλώνει πως η Κριτική Σκέψη είναι η στοχαστική και λογική διαδικασία της σκέψης, (συγγενής με την δημιουργική σκέψη) η οποία κατευθύνει τον νου στο τι να πιστέψει και τι να κάνει. Ο ερευνητής δηλαδή συνδέει την Κριτική Σκέψη με την λήψη απόφασης και με έναν ορθολογικό και στοχαστικό τρόπο σκέψης. Επίσης, περιγράφοντας το προφίλ ενός ατόμου κριτικά σκεπτόμενου, κάνει λόγο για ένα άτομο καλά πληροφορημένο, με τεκμηριωμένες απόψεις, χωρίς προκαταλήψεις, που δε παραβλέπει τις απόψεις των υπολοίπων, πάντα πρόθυμο να επανεξετάσει και να αποσαφηνίσει στοιχεία και καταστάσεις που προκύπτουν και τυχόν αλλάζουν τα μέχρι τότε δεδομένα (Ennis 1991).

Κοινά αποδεκτό από το σύνολο των ερευνητών που απέδωσαν περιεχόμενο στην έννοια Κριτική Σκέψη, είναι η θέση ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο οφείλει να παίρνει απόσταση και να ελέγχει τις προσωπικές του απόψεις, προκαταλήψεις. Όπως και να εντοπίζει τις θέσεις όπου γίνεται υιοθέτηση υποθέσεων χωρίς κριτικό έλεγχο (Paul, 1986).

Ο Ennis (1987) παραθέτει τις δεξιότητες που διαθέτει ένα άτομο με κριτική σκέψη και μιλά για: 1) Εστίαση σε ένα επιχείρημα 2) Ανάλυση επιχειρημάτων 3) Ερώτηση και απάντηση ζητημάτων διευκρίνησης 4) Κρίση αξιοπιστίας μιας πηγής 5) Συναγωγή και κρίση συμπερασμάτων 6) Συναγωγή συμπερασμάτων και 7) Αναγνώριση υποθέσεων.

Οι ικανότητες αυτές εντάσσονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: στο να μπορεί κάποιος να διευκρινίζει, να λαμβάνει κάποιος αποφάσεις, να εξάγει συμπεράσματα και να διατυπώνει υποθέσεις και να λαμβάνει αποφάσεις. Με την έννοια διευκρίνηση εννοείται πως το άτομο θα εστιάζει στο θέμα-ερώτηση ή συμπέρασμα, θα αναλύσει τα στοιχεία των επιχειρημάτων και τέλος θα ρωτά-απαντά, ώστε να αποσαφηνίσει ή να αμφισβητήσει.

Στην κατηγορία λήψης απόφασης, το άτομο αποφαινεται για την αξιοπιστία επιχειρημάτων και παρατηρήσεων. Στην επόμενη κατηγορία, αυτή της εξαγωγής συμπερασμάτων, το άτομο εκτός από τα συμπεράσματα διατυπώνει γενικεύσεις, αποφάσεις όντας σε θέση να τις αξιολογεί και να τις επεξηγεί. Τέλος, στη διατύπωση υποθέσεων και τη λήψη αποφάσεων είναι σε θέση να εξετάσει τις οπτικές μιας άποψης με την οποία διαφωνεί χωρίς να επηρεαστεί η κρίση του (Ennis, 1987).

Η συγκεκριμένη λοιπόν κλίμακα αξιολογεί την Κριτική Σκέψη και δημιουργήθηκε από τους Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus και Ringel (1964). Το τεστ ανήκει στη σειρά του Cornell Critical thinking test. Το εργαλείο αυτό θέτει σε λειτουργία τη σκέψη και συγκεκριμένα ελέγχει τις δεξιότητες της επαγωγής, της αφαίρεσης, της παρατήρησης, της αξιοπιστίας των επιχειρημάτων και της διατύπωσης των υποθέσεων. Το ερωτηματολόγιο, με τη μορφή του τεστ, εκπονήθηκε στη λογική πως η Κριτική Σκέψη των ανθρώπων μπορεί να μετρηθεί αξιολογώντας κανείς δεξιότητες της Κριτικής Σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι εξής: Επαγωγική Συλλογιστική (ή αλλιώς η εκτίμηση στοιχείων και η πορεία σκέψης για την αξιολόγηση μιας υπόθεσης), Κρίση αξιοπιστίας παρατηρήσεων, Ικανότητα Συμπερασματικής Συλλογιστικής και τέλος ο εντοπισμός της υπόθεσης. Ένας από τους δημιουργούς του τεστ, προτείνει τα 13 έτη ως κατάλληλη ηλικία να πραγματοποιήσει κάποιος το τεστ (Ennis et. al., 1964). Παρόλα αυτά επιλέχθηκε για να αποτελέσει μια μορφή πρόκλησης και ενεργοποίησης για τους μαθητές. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας επεξεργαστήκαμε και χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο με τίτλο Cornell Class-Reasoning Test (Form X). Για την παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η προσαρμογή της κλίμακας όπως πραγματοποιήθηκε από την Δήμα (2016). Οι 2 από τις 25 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ελέγχουν την αφαιρετική σκέψη, 6 ελέγχουν την επαγωγική, 4 την παρατήρηση, 7 την αξιοπιστία και 4 την διατύπωση υποθέσεων (Δήμα, 2016).

Οι ερωτήσεις που περιέχονται είναι κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής με απαντήσεις τύπου: ΝΑΙ, ΟΧΙ, ΙΣΩΣ. Για την απάντηση των ερωτήσεων του τεστ που ελέγχουν και αντιστοιχούν σε διακριτές δεξιότητες της Κριτικής Σκέψης δόθηκε συγκεκριμένος χρόνος συμπλήρωσης και μάλιστα τα 40 λεπτά. Το τεστ δόθηκε τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα μάλιστα δόθηκε πριν και μετά τα εργαστήρια παρέμβασης.

3.6. Το πρόγραμμα παρέμβασης

Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων ήταν εξαιρετικά κρίσιμο να επιλέξουμε τον τρόπο που η Κριτική Σκέψη εμφανίζεται, διδάσκεται και εν τέλει μετρείται. Οι προβληματικές καταστάσεις που εμφανίζονται σε σενάρια του εκπαιδευτικού Δράματος και η τοποθέτηση της Κριτικής Σκέψης ως συγγενούς εκπαιδευτικού στόχου με άλλους κρίσιμους εκπαιδευτικούς στόχους, θα επιτρέψει στο επιλεγμένο μας ερωτηματολόγιο να μετρήσει τυχόν μεταβολές στην Κριτική Σκέψη των μαθητών. Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων έλαβε υπόψη και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με την έννοια πως πρόκειται για παιδιά της επαρχίας που η άμεση επαφή τους με το θέατρο, περιορίζονταν στις εμπειρίες με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής τα προηγούμενα σχολικά χρόνια. Τα ποιοτικά μας εργαλεία θα συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και θα δώσουν απαντήσεις εκεί που τα ποσοτικά ευρήματα δεν είναι σε θέση να αποφανθούν. Οι αντιδράσεις και οι καταγεγραμμένες στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών βρήκαν τρόπο να αποτυπωθούν και να δώσουν σφαιρικότερη προσέγγιση της πραγματικότητας. Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων έπρεπε να ληφθούν υπόψη ακόμη τα τέσσερα στάδια έρευνας. Τα στάδια ήταν ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός (Carr, & Kemmis, 1997).

Πιο αναλυτικά, ξεκινήσαμε με τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, ακολούθησαν τα στάδια των δράσεων και της παρατήρησης. Το παραπάνω γεγονός έγινε δυνατό από τη στιγμή που ο ερευνητής ήταν και ταυτόχρονα ο εμπνευστής των εργαστηρίων. Και τέλος, υπήρξε ο στοχασμός με την επεξεργασία, την ανάλυση και την αξιολόγηση των δεδομένων (Carr, & Kemmis, 1997).

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας και αποτελείται από 12 εργαστήρια με σκοπό να πραγματοποιηθούν από την πειραματική ομάδα. Οι παρεμβάσεις ακολούθησαν κάθε φορά ένα κεντρικό σενάριο με περιεχόμενο δραματικές δραστηριότητες και με διδακτικούς στόχους (Κωστή, 2016· Τσιάρας, 2005). Ο ερευνητής έκανε τον αρχικό σχεδιασμό όμως στη πορεία έγιναν οι αναγκαίες προσαρμογές καθώς αποδείχτηκε πως οι μαθητές στα πρώτα εργαστήρια ήταν έτοιμοι για πιο απλές τεχνικές όπως Παγωμένες Εικόνες, ενώ με την πορεία ήταν πιο δεκτικοί για τεχνικές τύπου

Ανάκριση Ρόλου. Η επιλογή αυτή υπόκειται στη λογική του οιονεί πειραματικού σχεδιασμού.

Η θεματολογία της κάθε παρέμβασης αντιστοιχεί σε ένα κεφάλαιο της σχολικής Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Η διάρκεια οκτώ εργαστηρίων ήταν τα 45 λεπτά, ενώ υπάρχουν και τέσσερα εργαστήρια των δύο διδακτικών ωρών (90 λεπτά). Τα εργαστήρια δομούνται στη βάση θεατρικών τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος με συγκεκριμένη στοχοθεσία, ενώ το σύνολο των εργαστηρίων ακολουθεί το μοτίβο: αφόρμηση, δραματική εξέλιξη και αξιολόγηση.

Η αρχή της κάθε παρέμβασης είχε ασκήσει προθέρμανσης με σκοπό την προετοιμασία της ομάδας. Στις δραστηριότητες περιλαμβάνονταν ασκήσεις εμπιστοσύνης, εξοικείωσης, σωματικής προετοιμασίας και ασκήσεις χαλάρωσης. Η διάρκεια των συγκεκριμένων ασκήσεων ήταν περίπου δέκα λεπτά. Η εξοικείωση με τις ασκήσεις αυτές είναι βαρύνουσα σημασίας καθώς για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων οι συμμετέχοντες μαθητές θα πρέπει να γίνουν ενεργοί δημιουργοί της γνώσης (Αλκηστis, 1989).

Στη δεύτερη φάση, οι ασκήσεις του σεναρίου προτρέπουν τους μαθητές να αναλάβουν ρόλους στο πλαίσιο δραματικών δραστηριοτήτων. Η φάση αυτή είναι και η κύρια φάση του Εκπαιδευτικού Δράματος όπου περνάμε από το σενάριο στη δράση (Κωστή, 2016). Τα θεατρικά παιχνίδια είναι το μέσο για να γίνει πραγματικότητα και να εκτυλιχτεί από τους μαθητές το βασικό σενάριο της παρέμβασης (Γκόβας, 2002). Το τελευταίο στάδιο είναι εκείνο του αναστοχασμού. Η στιγμή αυτή είναι η πλέον σημαντική μιας και δομείται η γνώση από τους μαθητές. Την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής αξιολογεί το πρόγραμμα και αυτοαξιολογείται (Αλκηστis, 1998).

Οι θεατρικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο επεξεργασίας ιστορικών και λογοτεχνικών κειμένων. Ενδεικτικά αξιοποιήθηκαν: Φράση σε κύκλο, Παρακολούθηση Σκέψης, Διάδρομος συνείδησης, Άσκηση για ζέσταμα, Παγωμένες εικόνες, Αυτοσχεδιαστικός διάλογος, Δραματοποίηση, Δάσκαλος σε ρόλο, Μαθητής σε ρόλο, Ανακριτική καρέκλα, Αναστοχαστική Συζήτηση (Γκόβας, 2002).

Επειδή το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής δεν περιέχεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ε΄ Δημοτικού θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί ένα διδακτικό δίωρο προετοιμασίας. Το δίωρο αυτό περιείχε ασκήσεις γνωριμίας, ζεστάματος και συνεργασίας. Επίσης, θα ακολουθήσει μια πρώτη ενημέρωση για τη πορεία και τους στόχους των

παρεμβάσεων. Η επιτυχής συνεργασία και η συνεννόηση με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων που δεν είναι ποτέ υπόθεση εξασφαλισμένη και σίγουρη, ήταν και αυτός παράγοντας για να πραγματοποιηθεί με η επιτυχία η παρέμβασή μας. Το ευρύχωρο των τάξεων και η εξ' αρχής συνεννόηση για τον προγραμματισμό των εργαστηρίων ήταν επίσης παράγοντες που βοήθησαν τα εργαστήρια να πραγματοποιηθούν ομαλά.

3.7.Ερευνητική Διαδικασία

Από το σύνολο του δείγματος και τους άμεσα εμπλεκόμενους ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε συναίνεση. Υπήρξε μια πρώτη ενημέρωση με τους διευθυντές των σχολείων αλλά και με εκπροσώπους των Συλλόγων Διδασκόντων ώστε να ενημερωθούν για τις μελλοντικές ενέργειες της έρευνας που αφορούσαν τα σχολεία εφαρμογής. Στη συνέχεια εξασφαλίστηκε η συναίνεση από τα ίδια τα μέλη του δείγματος της έρευνας αφού ενημερώθηκαν για όλα τα στάδια της έρευνας. Ζητήθηκε δηλαδή συναίνεση από γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς των τμημάτων ενώ ακόμη δόθηκε δέσμευση για τήρηση των αρχών της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Mertler, 2012).

Το ερευνητικό δείγμα των παρεμβάσεων και συνολικά της έρευνας αποτέλεσαν οι τάξεις της Ε' Δημοτικού δυο δημοτικών σχολείων στη περιοχή της Ηλείας.

Επόμενο βήμα ήταν να μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια που ελέγχουν την Κριτική Σκέψη τόσο στους μαθητές της πειραματικής ομάδας όσο και στην ομάδα ελέγχου.

Ακολούθησαν τα εργαστήρια παρέμβασης. Η Τετάρτη ορίστηκε ως η ημέρα διεξαγωγής των εργαστηρίων παρέμβασης για την πειραματική ομάδα της έρευνάς μας. Η διάρκεια των εργαστηρίων ήταν 45 λεπτά. Ο χώρος των τάξεων αποτέλεσε και τον χώρο διεξαγωγής των εργαστηρίων. Η λογική του σχεδιασμού των εργαστηρίων βασίστηκε στην αρχή να δημιουργηθούν σενάρια διδασκαλίας της Ιστορίας βασισμένα στις δραματικές τεχνικές και να κληθούν οι μαθητές μέσα από προβληματικές καταστάσεις να πραγματοποιήσουν λογικούς ελέγχους αλλά και να παράξουν προϊόντα μαθησιακής διαδικασίας δίνοντας λύσεις στις προβληματικές καταστάσεις που θα ανέκυπταν. Καθόλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν παρών ο συνάδελφος που επιτελούσε τον ρόλο του Κριτικού Φίλου, ενώ ο ερευνητής κρατούσε και σημειώσεις Ημερολογίου. Η πορεία των εργαστηρίων είχε κοινή δομή, ξεκινώντας με ασκήσεις προθέρμανσης, στην συνέχεια ακολουθούσαν οι κύριες εκπαιδευτικές διαδικασίες και στο τέλος λάμβαναν χώρα

διαδικασίες αναστοχασμού. Ως δείκτη επιτυχίας για τα εργαστήρια θέσαμε την επιτυχή έκφραση των μαθητών που θα μας βοηθούσε να συλλέξουμε επιπλέον δεδομένα και να ενεργοποιήσουμε την ανάπτυξη λογικών διεργασιών των μαθητών. Γι' αυτόν το λόγο μετά την εφαρμογή των πρώτων εργαστηρίων έγιναν ορισμένες προσαρμογές των τεχνικών που επρόκειτο να εφαρμοστούν ώστε να ταιριάζουν στην ανταπόκριση και το βαθμό συμμετοχής των ατόμων της πειραματικής ομάδας. Πριν την διεξαγωγή των εργαστηρίων κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί και μια δοκιμαστικού τύπου συνάντηση ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τους ερευνητές και με τις δραματικές τεχνικές. Επιλέχθηκαν ορισμένα παιχνίδια γνωριμίας και ευαισθητοποίησης και συγκεκριμένα δραστηριότητες όπως η συνέντευξη, οι παγωμένες εικόνες και η ανίχνευση σκέψης (Γκόβας, 2002).

Απώτερος σκοπός των εργαστηρίων ήταν να φέρει τους μαθητές σε θέση να ενεργοποιήσουν τη σκέψη και μάλιστα τις νοητικές διαδικασίες που συνιστούν την Κριτική Σκέψη του δείγματος των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων μοιράστηκαν ξανά τα ερωτηματολόγια στο ερευνητικό μας δείγμα, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων από τα επιλεγμένα εργαλεία ώστε να οδηγηθούμε τελικώς στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου

Στο ερευνητικό λογισμικό SPSS έγινε ο στατιστικός έλεγχος των ερευνητικών μας υποθέσεων. Όπως έχει διατυπωθεί και προηγουμένως, η έρευνα αυτή υιοθετεί μια συγκεκριμένη θεωρητική και εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας Κριτική Σκέψη. Με βάση αυτή τη προσέγγιση επιλέγονται οι μεταβλητές, διατυπώνονται και ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις.

Οι παρακάτω υποθέσεις αποτέλεσαν το κύριο εργαλείο για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Μηδενική Υπόθεση H_0-1

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού δε θα ενισχύσει την αφαιρετική σκέψη των μαθητών

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-1

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού θα ενισχύσει την αφαιρετική σκέψη των μαθητών

Μηδενική Υπόθεση H_0-2

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού δε θα ενισχύσει την επαγωγική σκέψη των μαθητών

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-2

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού θα ενισχύσει την επαγωγική σκέψη των μαθητών

Μηδενική Υπόθεση H_0-3

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού δε θα ενισχύσει την παρατηρητικότητα των μαθητών

Εναλλακτική Υπόθεση H_1-3

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού θα ενισχύσει την παρατηρητικότητα των μαθητών

Μηδενική Υπόθεση H_0-4

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού δε θα ενισχύσει την αξιοπιστία των υποθέσεων των μαθητών

Εναλλακτική Υπόθεση H1-4

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού θα ενισχύσει την αξιοπιστία των υποθέσεων των μαθητών

Μηδενική Υπόθεση Ho-5

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού δε θα ενισχύσει την διατύπωση των υποθέσεων των μαθητών

Εναλλακτική Υπόθεση H1-5

Η εφαρμογή ενός προγράμματος τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ε' Δημοτικού θα ενισχύσει την διατύπωση των υποθέσεων των μαθητών.

Αρχικά με τη χρήση του Spss πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνας με την χρησιμοποίηση του δείκτη Cronbach's alpha όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1. Τα δεδομένα για τον έλεγχο αυτό βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και αφορούσαν την κάθε εξεταζόμενη δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης. Η εισαγωγή των μετρήσεων των δεδομένων αφορούσαν τη περίοδο πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 1.

	Cronbach's alpha
Παρατήρηση	.143
Αφαιρετική Σκέψη	.334
Επαγωγική Σκέψη	.111
Αξιοπιστία	.279
Διατύπωση Υποθέσεων	.520

Διαπιστώνει κανείς πως ο δείκτης αξιοπιστίας για καθέναν από τις μεταβλητές που ελέγχονται είναι χαμηλός και πάντως κάτω από το όριο του 0.7%. Η μεταβλητή διατύπωση υποθέσεων είναι εκείνη που πλησιάζει το όριο χωρίς να το φτάνει.

Επόμενος έλεγχος ήταν εκείνος του ελέγχου κανονικότητας του πληθυσμού και τα αποτελέσματα παραθέτονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2.

<i>Tests of Normality</i>				
	Ομάδα	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (πριν)	Πειραματική	.912	26	.029
	Ελέγχου	.892	28	.008
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (μετά)	Πειραματική	.881	26	.006
	Ελέγχου	.896	28	.009
ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (πριν)	Πειραματική	.800	26	.000
	Ελέγχου	.798	28	.000
ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (μετά)	Πειραματική	.798	26	.000
	Ελέγχου	.795	28	.000
ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (πριν)	Πειραματική	.910	26	.027
	Ελέγχου	.890	28	.007
ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (μετά)	Πειραματική	.885	26	.007
	Ελέγχου	.868	28	.002
ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ (πριν)	Πειραματική	.921	26	.047
	Ελέγχου	.932	28	.068
ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ (μετά)	Πειραματική	.922	26	.050
	Ελέγχου	.926	28	.050

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ (πριν)	Πειραματική	.916	26	.037
	Ελέγχου	.901	28	.012
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ (μετά)	Πειραματική	.862	26	.002
	Ελέγχου	.912	28	.022

Με την μηδενική υπόθεση πως η κατανομή του πληθυσμού από το οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι κανονική, πραγματοποιήθηκε το τεστ Shapiro-Wilk με όριο το 5%. Για όλα τα ζεύγη απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση κανονικότητας καθώς κανένα ζεύγος δεν ξεπερνά το 5% που τίθεται ως όριο. Εξαίρεση αποτελεί ο δείκτης ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ. Συνεπώς, η κατανομή του δείγματος ορίζεται ως μη κανονική και επιλέγεται το κριτήριο Wilcoxon εκτός από τον δείκτη ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ στην ομάδα ελέγχου όπου θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο t-student όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Πειραματική Ομάδα	Z	Std. Deviation Πριν	Std. Deviation Μετά	Asymp.Sig. (2- tailed)
Παρατήρηση	-2.179 ^b	.28706	.24258	.029
Αφαίρεση	-2.302 ^b	.39223	.34696	.763
Επαγωγή	-. 577 ^b	. 20714	. 19304	.564
Αξιοπιστία	-. 535 ^b	. 22252	. 22504	.593
Διατύπωση	-1.182 ^b	.30571	.25420	.237

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρεί κανείς πως μόνο η μεταβλητή της Παρατήρησης έχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα καθώς το $p\text{-value} < \alpha = 0.05$ και μόνο για τον δείκτη αυτόν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υιοθετείται η εναλλακτική.

Από την άλλη, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων για την ομάδα ελέγχου δεν επέφερε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Το τελευταίο αποτέλεσμα για την ομάδα ελέγχου τείνει να δίνει μια καταφατική απάντηση στο ερώτημα αν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης. Όπως έδειξε η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων η συμβατική διδασκαλία δεν επιφέρει καμία διαφοροποίηση, ενώ η διδασκαλία των παρεμβάσεων συμβάλει έστω και λίγο προς το θετικό.

4.2. Αποτελέσματα Ημερολογίου

Τα δεδομένα από τις σημειώσεις του ημερολογίου κατηγοριοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου η οποία και ακολουθεί (Braun&Clarke, 2006). Εκτός από τις θεματικές που αφορούν καθαρά την Κριτική Σκέψη, ακολουθούν στοιχεία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και που οι παρεμβάσεις φάνηκε πως επηρέασαν και έπαιξαν τον ρόλο τους. Για τα παρακάτω, λήφθηκαν υπόψη και καταγράφονται ορισμένες επισημάνσεις του Κριτικού Φίλου.

Κοινωνικές Δεξιότητες

Η ευέλικτη ομαδοποίηση που προωθούσαν οι ασκήσεις μας στην αρχή των παρεμβάσεων έκανε πολλούς από τους μαθητές να δυσανασχετούν. Ειδικά, στη δεύτερη παρέμβαση δυο από τις τέσσερις ομάδες που δημιουργήθηκαν, αρνήθηκαν να συνεργαστούν και δε παρουσίασαν κανένα έργο στην τάξη. Οι αντιδράσεις αυτές μειώθηκαν και σε δύο περιπτώσεις μαθητών η αλλαγή που παρατηρήσαμε ήταν μεγάλη. Συγκεκριμένα, δυο μαθητές που δημιουργούσαν εντάσεις και ένα κλίμα ανησυχίας στην τάξη κατά τα πρώτα εργαστήρια, στη συνέχεια βελτιώθηκαν αρκετά. Ο ένας μάλιστα από τους μαθητές πήρε αρκετές πρωτοβουλίες ενώ όπως μου είχαν σχολιάσει πολλοί μαθητές ήταν από τους μαθητές που δε συμμετείχαν ούτε καν στα ομαδικά παιχνίδια του διαλλείματος.

Σχόλιο 1 :«Απίστευτο! Που φτάσαμε! Ο Γ... να θέλει να κάνουμε την άσκηση»

Σχόλιο 2: «Ο Γ... δεν το έχει κάνει ποτέ αυτό μέχρι τώρα»

Με τα παραπάνω συμφωνεί και η βιβλιογραφία, όσο και η ελληνική θεωρητική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το μάθημα της Ιστορίας και το Εκπαιδευτικό Δράμα παρουσιάζουν κοινά σημεία και προς τα παρακάτω: Μπορούν εκ φύσεως τους να διδάξουν αξίες όπως η πολιτειότητα, η διάθεση για συνεργασία, μπορούν να συμβάλουν στην μείωση του άγχους και της αβεβαιότητας και στην καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Τόσο το Εκπαιδευτικό Δράμα όσο και το μάθημα της Ιστορίας φέρνουν τους μαθητές σε επαφή και γνωριμία με στοιχεία κουλτούρας και κοινωνιών και ακόμη βοηθά τους μαθητές στη γνωριμία και στην ανεκτικότητα με το διαφορετικό. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική τουλάχιστον αναγνωρίζει τα παραπάνω κάτι που φαίνεται στις διατυπώσεις των Αναλυτικών της Προγραμμάτων (Μονιότ, 2000). Συνεπώς, όταν ο μαθητής λειτουργεί στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί και επιστρατεύει μια σειρά δεξιοτήτων και στρατηγικών. Ενδεικτικά, η δράση με σχεδιασμό, η ομαδική συνδιαλλαγή, η θέσπιση ομαδικών στόχων και ομαδική επίλυση προβλημάτων (Κοντογιάννη, 2012). Συν τοις άλλοις, το Δράμα ενταγμένο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί έναν δρόμο να προωθηθούν ειρηνικές και συνεργατικές πρακτικές επίλυσης συγκρούσεων (Τσιάρας, 2014).

Ευέλικτη ομαδοποίηση

Σύμφωνα με τις σημειώσεις μας, παρατηρήθηκε μια αλλαγή στις σχέσεις των μαθητών. Ενώ στην αρχή και στη διάρκεια των τριών πρώτων εργαστηρίων, οι μαθητές παρόλο τις οδηγίες για ευέλικτη ομαδοποίηση, προτίμησαν να δουλεύουν με τις ως τότε φίλιες. Από το πέμπτο εργαστήριο και μετά οι μαθητές ήταν οικείοι με την ευέλικτη ομαδοποίηση και συνεπώς πρόθυμοι να συνεργαστούν με άτομα που δεν είχαν συναλλαγές. Στο πέμπτο εργαστήριο οι σημειώσεις μας διατύπωσαν τα παρακάτω:

Ο Γι... είναι σε καλή διάθεση σήμερα και δεν έχει πρόβλημα να δουλέψει με τις Κα... και Δε..... Στην άσκηση με τον κύκλο ανάκρισης ήταν δραστήριος όπως και ο Πε.... αρχίζει επιτέλους να συμμετέχει. Φαίνεται πως ο ένας παρασέρνει θετικά τον άλλον. Οι Γι... και Πε.... συνεργάστηκαν και έφτιαξαν στην κατασκευή ένα μεγάλο σπαθί από χαρτόνι και μεταλλιζέ χαρτί. Η δασκάλα της τάξης δήλωσε έκπληκτη όταν έμαθε πως οι παραπάνω μαθητές συνεργάστηκαν.

Παρόμοιες παρατηρήσεις είχαμε και στα επόμενα εργαστήρια. Ήταν εμφανές πως δημιουργήθηκαν σχέσεις ομαδικότητας που συχνά οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα τόσο για την ομάδα όσο και στα ίδια τα άτομα (Neelands, & Goode, 2000).

Επίσης, παρατηρήθηκε τόσο από τον γράφοντα όσο και από τον Κριτικό Φίλο πως όλο και περισσότερα αγόρια αναμειγνύονταν με κορίτσια αλλά και το αντίστροφο. Σημάδια αμηχανίας όπως στιγμές σιωπής, άτακτο τρίψιμο χεριών, άκαμπτη στάση σώματος αλλά και πιο ενεργητικές δηλώσεις ήταν συχνές καταστάσεις για τα πρώτα εργαστήρια

« Δε θέλω να κάτσω με τα χαζοκορίτσια»

« Να κάτσω με τον Γ.....;»

Οι δηλώσεις αυτές διατηρήθηκαν μέχρι το τέλος των εργαστηρίων αλλά είναι εμφανές και από τις σημειώσεις πως ελαττώνονταν όσο προχωρούσαν τα εργαστήρια. Ενώ δηλαδή σχετικές δηλώσεις κατά τα πρώτα εργαστήρια κυμαίνονταν από 8-12, οι δηλώσεις αυτές μειώνονται σε 0-5 κατά τα τελευταία εργαστήρια.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα με τον βιωματικό του χαρακτήρα ενισχύει τους μαθητές να σκέφτονται με κριτικό τρόπο ενώ την ίδια στιγμή επηρεάζει στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές στον ζωτικό χώρο δράσης των μαθητών (PostonAnderson, 2012). Στα παραπάνω συνηγορεί και το γεγονός πως το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει την ιδιότητα να συνδέει την ικανότητα σκέψης με εκείνη της συμπεριφοράς ενός ατόμου (Fisher, 2008).

Ατομική Πρωτοβουλία και Συναισθηματική Αποφόρτιση

Ορισμένοι μαθητές χωρίς να έχει γίνει σχετική νύξη ισχυρίστηκαν πως τους δόθηκε για πρώτη φορά η πρωτοβουλία να εκφραστούν και να δώσουν μια λύση στις προστριβές με άλλα παιδιά της τάξης. Η αναστοχαστική συζήτηση του δεύτερου εργαστηρίου μας έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν για τις καθημερινές συγκρούσεις τους και μάλιστα η συζήτηση έφτασε στο σημείο να εντοπίσουν οι μαθητές λύσεις συμβιβασμού. Ανάλογη συζήτηση με μεγαλύτερη συμμετοχή έγινε και κατά τη διάρκεια του έβδομου εργαστηρίου, όπου η θεματική είχε να κάνει με τον τρόπο δράσης των αδυνάτων. Το εντυπωσιακό είναι πως η κουβέντα έφτασε στο σημείο αυτό χωρίς καθοδήγηση από τον εμπνευστή και τον Κριτικό Φίλο της έρευνας. Η κουβέντα που έλαβε

χώρα είχε να κάνει με τις προστριβές της τάξης και τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν δυο: η μεταχείριση των κοριτσιών από τα αγόρια και οι κλειστές ομάδες- φιλίες που απέκλειαν την είσοδο και τη δημιουργία καινούργιων σχέσεων. Η συγκεκριμένη συζήτηση είναι αδύνατον να αποτυπωθεί εγγράφως καθώς το κλίμα που δημιουργήθηκε ήταν συναισθηματικά φορτισμένο με αποτέλεσμα πολλά από τα παιδιά να παραδεχθούν προσωπικές αστοχίες και εν τέλει να έρχονται επιτυχώς στη θέση του άλλου. Η επιλογή των εμπυχωτών να μην εμπλακούν στη συγκεκριμένη συζήτηση αποδείχθηκε σωστή με τους μαθητές να αναδεικνύουν θέματα που τους απασχολούν και να βρίσκουν έστω και προσωρινά λύση.

Τα εργαστήρια 3, 6 και 7 αποτέλεσαν το πεδίο όπου οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τις συνέπειες και τις δράσεις της εκτελεστικής εξουσίας. Τους έγινε ξεκάθαρο πως για τη πλειονότητα των δεινών την ευθύνη έφεραν κυβερνητικές αποφάσεις και πρωτοβουλίες. Οι μαθητές όχι μόνο κατάφεραν να ανταποκριθούν ως προς αυτό, αλλά και έδειξαν ζήλο να «αναλάβουν» αυτοί την εξουσία και να δώσουν τη λύση. Λύσεις που όσο προχωρούσαν τα εργαστήρια είχαν περισσότερα σημάδια ιστορικής και δημιουργικής σκέψης. Άλλωστε, βασικός στόχος της Εκπαίδευσης είναι η δημιουργία προσωπικοτήτων που θα είναι σε θέση να παίρνουν μέρος ενεργά στη λήψη σημαντικών για την κοινωνία αποφάσεων αλλά και στον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Το Δράμα με τις τεχνικές του έχει αναδείξει πως μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να ανακαλύψουν τις εξουσιαστικές σχέσεις και μετασχηματισμούς που κάνουν την ενεργή κοινωνική αλλαγή να φαίνεται αδύνατη (Μάρκου, 2016).

Για ακόμα μια φορά, η βιβλιογραφία επιβεβαίωσε τις διαπιστώσεις των παρατηρήσεών μας. Η μοναδικότητα του θεάτρου και του δράματος ως εκπαιδευτικά εργαλεία έγκειται στο ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα φέρνει όσο κανένα άλλο διδακτικό αντικείμενο τον μαθητή στη θέση του άλλου αλλά και στο ότι επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να έρθουν σε επαφή και να επεξεργαστούν θεματικές σχετικά με τις δυσκολίες της ζωής και γενικά ζητήματα που δεν προσεγγίζονται εύκολα (Λενακάκης, 2012). Για τη μοναδικότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εκπαιδευτικού μέσου οφείλει να σημειωθεί επίσης πως πρόκειται για το μόνο διδακτικό αντικείμενο που παρέχει την δυνατότητα στους μαθητές να εκδηλωθούν και να εκτονωθούν από συναισθηματικό φόρτο. Μπορούν επίσης να έρθουν αντιμέτωποι με συγκρούσεις και προβλήματα συμπεριφοράς που βγαίνουν εύκολα και συχνά στην επιφάνεια (Κοντογιάννη, 2012).

Αλλαγή Στάσης για το μάθημα της Ιστορίας

Το μάθημα της Ιστορίας ήταν ένα αντικείμενο που οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης δεν είχαν θετική στάση. Χαρακτηριστικές ήταν οι αντιδράσεις των μαθητών όταν έμαθαν πως θα κάναμε μαζί τις ώρες της Ιστορίας.

«Τι!! Θα κάνουμε Ιστορία,οοοοχι! Θα πάθουμε βαρεμάρα πάλι!»

Ξεκινώντας από την πρώτη αυτή αντίδραση, φτάνουμε στο 5ο εργαστήριο όπου έλαβε χώρα μια κουβέντα ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτές. Στη κουβέντα αυτή οι μαθητές εξέφραζαν την απορία πως γίνεται δυο διδακτικά αντικείμενα να λαμβάνουν χώρα την ίδια διδακτική ώρα. Επίσης, έδειξαν την προτίμηση διεξαγωγής του μαθήματος με τέτοιου είδους εναλλακτικές μορφές και όχι αποκλειστικά μέσα από το ιστορικό κείμενο. Για το μάθημα της Ιστορίας και την ελληνική πραγματικότητα οι ερευνητές έχουν περιγράψει την κατάσταση που επικρατεί: ανύπαρκτα περιθώρια αυτενέργειας των εκπαιδευτικών, μάθηση που βασίζεται στην απομνημόνευση των μαθητών, ύπαρξη ενός σκληρού ακαδημαϊκού ιστορικού λόγου, αναπαραγωγή ιστορικών προκαταλήψεων, απουσία πρακτικής άσκησης υποψήφιων εκπαιδευτικών στο μάθημα της Ιστορίας, κ.α. (Βουρή, 2006:33· Κωστή, 2016).

Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης

Πολλές από τις παρατηρήσεις του ημερολογίου σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών εμπεριέχουν και αποτελούν στοιχεία Κριτικής Σκέψης, με την έννοια πως γίναμε μάρτυρες σε στιγμές όπου οι μαθητές έκαναν λογικές εκτιμήσεις και πραγματοποιούσαν ελέγχους των επιχειρημάτων των συνομιλητών τους. Ενδεικτικά, μια από τις ομάδες που σχηματίζονταν ανέλυαν εις βάθος τις επιλογές τους, αιτιολογώντας τις με σαφή κριτήρια, παραθέτοντας τα αρνητικά και τα θετικά της κάθε επιλογής με καίριο τρόπο (Καταιγισμός Ιδεών και Διάδρομος Συνείδησης 7ο εργαστήριο, Τι θα γινόταν αν- 8ο Εργαστήριο).

Στο έβδομο εργαστήριο και στην άσκηση όπου οι μαθητές έπρεπε να συντάξουν νέους δικούς τους νόμους παρατηρήσαμε ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία. Παραθέτουμε τι ειπώθηκε από δυο μαθητές οι οποίοι εξέφρασαν αντιρρήσεις όταν ορισμένοι μαθητές πρότειναν την δίωξη των ευγενών :

«Εμείς πρέπει να βγάλουμε νόμους για όλους, δεν κοιτάμε αν είναι καλοί ή κακοί, οι νόμοι είναι για όλους και θέλουμε δίκαιους νόμους. Να μην αδικείται κανένας. Αν πούμε στους ευγενείς να φύγουνε, ε τότε δεν είμαστε δίκαιοι.» M1

«Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να κάνουμε μια καινούργια αρχή. Θα συμφωνήσουμε για τους κανόνες και όλα θα είναι καλύτερα. Αν συμμετέχουν τώρα που φτιάχνουμε τους νόμους όλοι και οι ευγενείς και οι άλλοι δε θα έχει κανείς παράπονο και θα είναι όλοι ευχαριστημένοι.» M2

Και στις δυο διατυπώσεις πέρα από πρωτοτυπία σκέψης εντοπίζει στοιχεία Κριτικής Σκέψης και μάλιστα αυτά που η έρευνά μας αναζητεί: παρατηρητικότητα, αξιοπιστία επιχειρημάτων σκέψης, αφαιρετική και επαγωγική σκέψη και έγκυρη διατύπωση υποθέσεων.

Σε αυτό το σημείο, παραθέτουμε μια σκέψη που προέκυψε από συζητήσεις με τον Κριτικό Φίλο αλλά και με τους μαθητές. Τα παιδιά στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού έχουν αναπτυγμένες δυνατότητες σκέψης και μάλιστα σε όλο το εύρος της. Αυτό που λείπει και στερεί από τα παιδιά την περαιτέρω καλλιέργεια της σκέψης είναι οι ευκαιρίες για να οξύνουν την σκέψη τους. Η εμπειρία του συνόλου των εργαστηρίων μας έπεισε πως εργαστήρια Δραματικής Τέχνης είναι μια από τις ιδανικές ευκαιρίες για τους μαθητές να καλλιεργήσουν την σκέψη τους και την Κριτική τους Σκέψης μεταξύ των άλλων.

Επίσης, οι συζητήσεις μας με τους μαθητές μας σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων και πέρα από αυτά έδωσε την ευκαιρία να μας περιγράψουν την μεθοδολογία του μαθήματος που ακολουθεί η τάξη. Από τις συζητήσεις δε φάνηκε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με ασκήσεις καλλιέργειας της Κριτικής Σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με ευρήματα έρευνας των Marin και Halpern (2011) φέρονται να μην διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία και την υποστήριξη ώστε να προωθήσουν την ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης των μαθητών τους. Η έλλειψη αξιόπιστων οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς και η ασυμφωνία των ειδικών για το πως θα στηριχθεί η ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης είναι και τα κυριότερα εμπόδια εφαρμογής τους (Marin, & Halpern, 2011).

Συμπληρωματικά με τα προηγούμενα, έχει παρατηρηθεί πως οι δυσκολίες στη διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης οφείλεται στο γεγονός πως πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δε καλλιεργούν τη σκέψη κατά την διδασκαλία (Raths, & Wassermann, 1991). Στα εμπόδια εφαρμογής κατάλληλων συνθηκών για την διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης συγκαταλέγονται και η ασαφής εικόνα των εκπαιδευτικών (Anastasiadou, &

Dimitriadou, 2011), η απουσία μετεκπαίδευσης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών σε σχετικά εκπαιδευτικά ζητήματα, η στάση του μαθητικού πληθυσμού και η έλλειψη διδακτικού χρόνου (Snyder, & Snyder, 2008).

Σαφώς και το σύνολο των εργαστηρίων δεν στέφθηκαν με επιτυχία. Όμως, για ορισμένες περιπτώσεις και ειδικά στο κομμάτι των αυτοσχεδιασμών αλλά και των αναστοχαστικών συζητήσεων, η σκέψη ορισμένων μαθητών έφτασε σε σημεία που δεν το περίμενε ούτε εμπυχωτής αλλά ούτε και ο Κριτικός Φίλος. Η βιωματική αναπαράσταση των άψυχων σελίδων του σχολικού κειμένου γέννησαν συζητήσεις και αντιδράσεις που δύσκολα οι μαθητές θα εξέφραζαν με άλλον τρόπο.

Οι συζητήσεις για βελτιώσεις στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, λαμβάνουν, μεταξύ των άλλων, ζητήματα οργάνωσης και επιλογής περιεχομένου, χρήσης γλωσσικών και ιστορικών όρων, σύνδεσης μεταξύ των μαθημάτων. Ο τελικός σκοπός είναι το αντικείμενο της Ιστορίας να γίνει μια γνώση που διδάσκεται, αναπαράγεται και να αναπαρίσταται πολλαπλώς (αισθητηριακά, μεταγνωστικά, λεκτικά, συμβολικά). Αν τέλος, οι μαθητές αντιληφθούν την αλληλεξάρτηση των γεγονότων και αναπτύξουν σκέψεις όπως: τι κάνω, πως, γιατί και με ποιο σκοπό, ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας θα έχει εκπληρωθεί (Σολωμού, 2017).

4.3. Πρωτοτυπία της Έρευνας

Ως προς την πρωτοτυπία της έρευνας δε θα ήταν υπερβολή να δηλωθεί πως η κεντρική προβληματική της και η εξειδίκευση του θέματος συναντάται ελάχιστες φορές ως καθόλου στο σύνολο της βιβλιογραφίας. Η ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης έχει μεν αναφορές και αποτελεί κεντρικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική έρευνα διαχρονικά, όμως ο συνδυασμός Κριτική Σκέψη και Εκπαιδευτικού Δράματος, εφαρμοσμένο στο διδακτικό αντικείμενο ενός σχολικού μαθήματος και συγκεκριμένα της Σχολικής Ιστορίας δεν εντοπίστηκε από τη σχετική μας αναζήτηση. Όταν μάλιστα, συμβαίνει να συναντάται ο συνδυασμός Εκπαιδευτικό Δράμα και Κριτική Σκέψη, η δεύτερη αποτελεί μια δεύτερης τάξης διερευνητική προτεραιότητα (Δήμα, 2016).

Η εφαρμογή τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος στο μάθημα της Ιστορίας είναι μια ακόμα ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρόταση που δεν τυγχάνει της ανάλογης προσοχής από την βιβλιογραφία. Παρά ταύτα, το ταίριασμα Ιστορίας και Εκπαιδευτικού Δράματος

φαντάζει ιδανικό αφού και στις δυο περιπτώσεις βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και των διαδικασιών η ανθρώπινη πράξη, οι συμπεριφορές όπως και οι συνέπειες της κάθε πράξης (Narang, 2015).

Άλλωστε, η Κριτική Σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί στους όρους που θέτει το Εκπαιδευτικό Δράμα. Σε όρους δηλαδή λόγου και πράξης, όπου οι μαθητές καλούνται να είναι ανοιχτόμυαλοι, να σέβονται το διαφορετικό και να έτοιμοι να δουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνιά (Bailin, et al., 1999). Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποτελεί και μια ευκαιρία για τους δάσκαλους γενικής παιδείας να έρθουν σε επαφή με το Δράμα διαπιστώνοντας πως και οι ίδιοι μπορούν να εντάξουν δραματικές τεχνικές σε συγκεκριμένο μάθημα και με συγκεκριμένο τρόπο.

Τα παραπάνω μας οδηγούν πως το θέμα που επιλέχθηκε είναι πρωτότυπο και αξίζει περαιτέρω διερεύνησης μιας και οι μεταβλητές του θέματος δείχνουν θεωρητικά πως έχουν να δώσουν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα.

4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Μια από τις βασικές παραμέτρους επιτυχίας διεξαγωγής μιας έρευνας είναι τα ποσοτικά δεδομένα και μάλιστα η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από μαθητές που πιθανόν να μην έχουν ξαναέρθει σε επαφή με ερωτηματολόγια. Σε αντιστάθμισμα, ο ερευνητής έπρεπε να προκαλέσει και να ενισχύσει την προθυμία των συμμετεχόντων σε διαδικασίες όπως θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, συμπλήρωση ερωτηματολογίων που με τη σειρά τους δεν αποτελούσαν μέρος της ως τώρα μαθητική στους ρουτίνας. Οφείλει επίσης να σημειωθεί πως ο ερευνητής ανέλαβε έναν πολλαπλό και σύνθετο ρόλο, συμμετέχοντας στα εργαστήρια ως εμπνευστής ενώ την ίδια στιγμή θα παρατηρούσε πως κυλά στο στάδιο των παρεμβάσεων με τις σημειώσεις του ημερολογίου. Η πολλαπλή αυτή ιδιότητα του ερευνητή αποδείχτηκε απαιτητική και η αποτίμηση μας δείχνει πως οι σημειώσεις του ημερολογίου όφειλαν να κρατηθούν από κάποιο άλλο πρόσωπο. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δεν είναι σταθμισμένο από επαγγελματία ειδικό και η προσαρμογή της στα Ελληνικά έγινε από την Δήμα (2016). Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας του ποσοτικού μας εργαλείου δεν επέτρεψε στην έρευνά μας να έχει έγκυρα αποτελέσματα. Η αναζήτησή μας για την εύρεση αξιόπιστου και σχετικού με το θέμα ερωτηματολογίου δεν απέδωσε ώστε καταφύγαμε στο συγκεκριμένο εργαλείο.

Η διδασκαλία της Κριτικής Σκέψης, σύμφωνα με την υφιστάμενη βιβλιογραφία, είναι έργο της μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης καθώς οι διεργασίες της σκέψης οφείλουν να προηγούνται της εμπειρίας (Davis-Seaver, & Davis,2000). Συνεπώς, πρόκειται για έναν υψηλό στόχο που τίθεται όταν μιλάμε για παιδιά της Ε' Δημοτικού. Το γεγονός βέβαια αυτό αποτέλεσε μια πρόκληση για τους μαθητές μας κάτι που φάνηκε στη διεξαγωγή του τεστ όπου οι μαθητές έδειξαν διάθεση και ζήλο να επιτύχουν σε ένα τεστ χωρίς το άγχος της επιτυχίας. Το δείγμα της έρευνάς μας είναι αρκετά περιορισμένο, κάτω των 30 ατόμων, με αποτέλεσμα να μην θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Επίσης, το σχολείο εφαρμογής των εργαστηρίων και της έρευνας επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία για λόγους διευκόλυνσης του ερευνητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας επομένως δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν για τον γενικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η έρευνα.

4.5. Προτάσεις για μέλλον

Η έρευνα σχετικά με την δεξιότητα της Κριτικής Σκέψης των μαθητών είναι ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί. Μικρής εμβέλειας έρευνες έχουν αντίστοιχα μικρές δυνατότητες γενίκευσης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Σε πιο ασφαλή συμπεράσματα μπορούν να οδηγηθούν έρευνες με μεγάλο ερευνητικό δείγμα.

Επιπρόσθετα, το Εκπαιδευτικό Δράμα και η εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί μεν να διερευνάται μερικώς από την ελληνική ερευνητική κοινότητα αλλά η εφαρμογή του δεν είναι αρκετά δημοφιλής στην εκπαιδευτική πράξη. Συνεπώς, χρίζει ακόμα περαιτέρω έρευνας και ενθάρρυνσης από το ερευνητικό κίνημα για να πείσει ώστε να ωφεληθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί από τα οφέλη εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος. Καθώς, το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να ωφελήσει όχι μόνο την Κριτική ικανότητα του ατόμου αλλά και την συνολική προσωπικότητα των ατόμων που συμμετέχουν στις διαδικασίες του.

Οι ερευνητές από μεριάς τους πέρα από την ενθάρρυνση θα ήταν ιδανικό να παρέχουν και λύσεις στους εκπαιδευτικούς του σήμερα με επικαιροποιημένες διδακτικές προτάσεις και συγκριμένα σχέδια ή αποτελέσματα διδασκαλίας. Συνεπώς, για να γίνει εφικτή η εισαγωγή δραματικών τεχνικών στη διδακτική πράξη, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να

πειστούν σε πρακτική βάση ότι είναι σε θέση να κάνουν ένα τέτοιο έργο. Σχετικές θεματικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να συντελέσουν ως προς αυτό.

Η θεματολογία που απασχολεί την έρευνά μας και οι όροι με τους οποίους καταπιάνεται Κριτική Σκέψη, Εκπαιδευτικό Δράμα και Μάθημα Ιστορίας δεν συναντώνται σχεδόν ποτέ μαζί. Η έρευνα αυτή συντελεί στο να μπου οι παραπάνω όροι συνδυαστικά στον χάρτη του ερευνητικού διαλόγου. Δημιουργία σταθμισμένων τεστ ανίχνευσης της Σκέψης, δοκιμασμένα και αξιόπιστα σχέδια διδασκαλίας, οδηγίες και δράσεις που θα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς είναι μερικά από τα επερχόμενα βήματα που θα μπορούσε να πραγματοποιήσει η εκπαιδευτική αλλά και η ερευνητική κοινότητα.

4.6. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Εκπαιδευτικοί αλλά και ερευνητές αναζητούν συνεχώς λύσεις και τρόπους ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε ερώτημα που θέτει η σχολική καθημερινότητα. Το να μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές αυθεντική ιστορική σκέψη αλλά και Κριτική Σκέψη είναι δυο δύσκολοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Στη βάση αυτή κινήθηκε και η έρευνα αυτή.

Στο ερώτημα πως είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών στη Σχολική Ιστορία ο Cooper (2003) υποστηρίζει πως η διαθεματική προσέγγιση είναι το κλειδί καθώς και η μελέτη ιστορικών πρωτότυπων πηγών. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο που μπορεί να υπηρετήσει την ανάγκη αυτή. Με τα παραπάνω συμφωνούν και οι Goalen και Hendy (1994) που κατέληξαν πως η ιστορική σκέψη των μαθητών αναπτύσσεται όταν οι τελευταίοι παίρνουν τον ρόλο του ιστορικού, του σχολιαστή ή ακόμη του κριτικού των ιστορικών στοιχείων.

Υπάρχουν ακόμη ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν πως τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος όπως ανταλλαγή επιχειρημάτων, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, συζητήσεις είναι δυνατόν να επιτύχουν αλλαγή στάσης των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας (Harris, & Haydn, 2006· Αλεξοπούλου, 2012).

Συμπληρωματικά ως προς την αλλαγή στάσης, οι Goalen και Hendy (1993) υποστηρίζουν πως το μάθημα της Ιστορίας γίνεται ελκυστικότερο ειδικά για τους μέτριους ικανότητας μαθητές όταν εφαρμόζονται σε αυτό τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η έρευνάς μας και συγκεκριμένα οι σημειώσεις του ερωτηματολογίου στο 5ο εργαστήριο αλλά και μετά το πέρας των παρεμβάσεων επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό καθώς οι μαθητές

έδειξαν να προτιμούν την διεξαγωγή του μαθήματος με συμμετοχικούς όρους και όχι αυστηρά μέσα από το καθιερωμένο σχολικό εγχειρίδιο.

Ξεκινώντας από την πρώτη αυτή αντίδραση, φτάνουμε στο 5ο εργαστήρι όπου έλαβε χώρα μια συζήτηση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτές. Στη συζήτηση αυτή οι μαθητές εξέφραζαν την απορία πως γίνεται δυο διδακτικά αντικείμενα να λαμβάνουν χώρα την ίδια διδακτική ώρα. Επίσης, έδειξαν την προτίμηση διεξαγωγής του μαθήματος με τέτοιου είδους εναλλακτικές μορφές και όχι αποκλειστικά μέσα από το ιστορικό κείμενο.

Έρευνες σχετικές με κεντρική προβληματική την ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στο πλαίσιο μαθημάτων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου είναι ελάχιστες. Ενδεικτικά, το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει αποδειχτεί πως ενισχύει την κριτική τους ικανότητα, την ικανότητα επίλυση προβλημάτων και την καλλιέργεια επικοινωνιακών ικανοτήτων (Barnes, Neff, & Lois, 2010· Cody, 2013). Η παρούσα έρευνα κατάφερε να αναδείξει η πως έστω και μια μικρής έκτασης παρέμβαση στη διδακτική πρακτική μπορεί πράγματι να οξύνει την ικανότητα των μαθητών να σκέπτονται κριτικά. Η διατήρηση της διδασκαλίας στην ομάδα ελέγχου δεν επέφερε καμία αλλαγή ενώ μετά τις παρεμβάσεις η πειραματική μας ομάδα κατάφερε έστω και σε μια μεταβλητή να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα.

Αποτελεί κοινή ερευνητική παραδοχή το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν προωθούν την ενεργητική σκέψη όπως και δεν ευνοούν την ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης (Raths, & Wassermann, 1991· Marin, & Halpern, 2011).

Η παραπάνω διαπίστωση αυτή επισημάνθηκε πολλές φορές από τον Κριτικό Φίλο της έρευνας αλλά και οι συζητήσεις μας με το ερευνητικό δείγμα μας βοήθησε να αντιληφθούμε πως η σχολική καθημερινότητα θέλει τους μαθητές δέκτες παρά πομπούς και τα περιθώρια καλλιέργειας Κριτικής Σκέψης είναι μικρά. Στην έρευνά μας στο 7ο και το 8ο εργαστήρι της παρέμβασης εντοπίσαμε κατεξοχήν ευκαιρίες καλλιέργειας Κριτικής Σκέψης και αυτενέργειας καθώς τα επιχειρήματα των μαθητών είχαν στοιχεία όπως: παρατηρητικότητα, αξιοπιστία επιχειρημάτων σκέψης, αφαιρετική και επαγωγική σκέψη και έγκυρη διατύπωση υποθέσεων.

Στην ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας βρέθηκαν δεδομένα που η θεματολογία τους δεν ήταν προκαθορισμένη. Ενδεικτικά, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η ανάμειξη των μαθητών μεταξύ τους μπορεί να μην συνδέεται άμεσα με την ικανότητα Κριτικής Σκέψης εντούτοις δεν αποκλίνει και από αυτή. Οι μαθητές όσο περνούσαν τα εργαστήρια αποδέχονταν να συνεργάζονται με όλο και περισσότερους συμμαθητές τους.

Ορισμένοι από τους μαθητές πέτυχαν αλλαγή στάσης επανεξετάζοντας τη μέχρι τότε στάση τους. Ήταν εμφανές πως δημιουργήθηκαν σχέσεις ομαδικότητας που συχνά οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα τόσο για την ομάδα όσο και στα ίδια τα άτομα κάτι που επιβεβαιώνουν και οι Neelands και Goode (2000).

Ερευνητές έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα πως το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι σε θέση να ενισχύσει στόχους όπως το να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση και η ιστορική σκέψη, η παροχή ίσων ευκαιριών, η ανάκληση πληροφοριών από τους μαθητές, η επίλυση προβλημάτων, η αυτοπεποίθηση (Goalen, 1995· d'Archaubaud, 2008· Levstik, & Barton, 2011· Κωστή, 2016). Ως προς την ανάπτυξη ατομικής πρωτοβουλίας και αυτοπεποίθησης συμφωνούν και τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνάς μας. Το ίδιο ισχύει και για την επίλυση προβλημάτων εντός τάξης καθώς η παρούσα έρευνα ανέδειξε το Δράμα ως μέσο συναισθηματικής εκδήλωσης αλλά και αποφόρτισης.

Με τα παραπάνω συμφωνούν και οι Goalen και Hendy (1994) που κατέληξαν πως η ιστορική σκέψη των μαθητών αναπτύσσεται όταν οι τελευταίοι παίρνουν τον ρόλο του ιστορικού, του σχολιαστή ή ακόμη του κριτικού των ιστορικών στοιχείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agren, K. (2007). *Teaching for thinking: Critical thinking in diverse secondary social studies classrooms*. Master Thesis, The Evergreen State College, Washington.
- Ahmad Assaf, M. (2009). *Teaching and thinking. A literature review of the teaching of thinking skills*. Ανακτήθηκε από http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._7_%5BSpecial_Issue_June_2011%5D/11.pdf
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές της έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αλεβίζου, Ε. (2014). *Ψηφιακό και εφαρμοσμένο δράμα στην προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η ιστορία και η πρόσληψή της από έφηβους μαθητές*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Άλκηστις, (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anastasiadou, S., & Dimitriadou, C. (2011). What does critical thinking mean? A statistical data analysis of pre-service teachers' defining statements International. *Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 1(7), 73-83.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυδή, Α. (2005) Σχολικό Θέατρο: Καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική μάθηση. *Θεσσαλονίκη. Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 5, 16-125.

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bailin, S. Case, R., Coombs, R., & Daniels, L. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302.
- Baldwin, P. (2009). Το δράμα στην εκπαίδευση – απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά* (σσ. 83 – 93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Bailin, S. (1998). Critical thinking and drama education. *Research in Drama Education*, 3(2), 145-153.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J., & Daniels, L. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 269-283.
- Bannister, P. (2012). Recognising the drama classroom as a site for critical social inquiry. *Drama Research: international Journal of Drama in Education*, 3 (1), 1-21.
- Barnes, M. Neff, E., & Lois, N. (2010). Learning through process drama in the first grade. *Social Studies and the Young Learner*, 22(4), 19-24.
- Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practice. In R. Halsall (Επιμ.), *Action Research for Improving Educational Practice* (pp.167-178). Buckingham: Open University Press.
- Beyer, B. K. (1985). Teaching critical thinking: A direct approach. *Social Education*, 49(4), 297-303.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Biddulph, M., & Adey, K. (2004). Pupil perceptions of effective teaching and subject relevance in history and geography at Key Stage 3. *Research in Education*, 71, 1-8.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια μελέτη περίπτωσης στους*

μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Βουρή, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 30-38.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.

Butler, H. Pentoney, C. & Bong, M. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 38–46.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing PLC.

Γκόβας, Ν. (2002) *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο, Ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές- Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπνευστές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cody, L. (2013). *Drama education in New Zealand schools: The practice of six experienced drama teacher*. Doctoral thesis, University of Canterbury, New Zealand.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cooper, H. (2003). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp. 101 – 121). London and New York: Routledge.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μεταφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην
- Γραμματάς, Θ. (2007). *Η συμβολή της δραματοποίησης στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας* (επιμ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου, & Α. Χαλκιαδάκη). Αθήνα: Πατάκης.
- D' Archambaud, Z. (2008). Researching history: Time travellers and role players. *Primary history: The Primary Education Journal of the Historical Association*, 48, 22-24.
- Dana, N. Silva, D. (2003), *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Davis-Seaver, J. & Davis, E. (2000). *Critical thinking in young children*. New York: Edwin Mellen Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Ανακτήθηκε από: https://openlibrary.org/books/OL6295188M/How_we_think

- 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 Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ελλάδα.
- Δημητριάδου, Κ., Μίγκα, Α., & Μιχαλλάρη, Φ. (2011). Προϋποθέσεις ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο σχολείο: Οι απόψεις των υποψηφίων δασκάλων του ΠΤΔΕ του ΠΔΜ. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 211-222). Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητριάδου, Κ., & Σταμούλη, Ε. (2012). Θεραπευτική συνέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης: πρακτικές εφαρμογές τεχνικών μουσικοθεραπείας και δραματοθεραπείας στην ειδική αγωγή και στην συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.369-381). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διατσίδου, Μ. (2014). *Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των θεατρικών πρακτικών ως μέσου ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, με έμφαση στη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης*. Miranta'sblog. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2021 από blogs.sch.gr/miranta/files/2014/09/4η-ΔΙΑΤΣΙΔΟΥ.docx
- Διαμαντόπουλος, Ε. (2012). *Σημειώσεις Στατιστικής (+ εφαρμογή με το LibreOfficeCalc και το R – Project*, Ξάνθη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μαθηματικών.
- Dulberg, N. (2002). *Engaging in History: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

- Elder, L. (2007). *Our concept and definition of critical thinking. The critical thinking community. The foundation for critical thinking.* Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/ourconcept-of-critical-thinking/411>
- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2002). *Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Elliott, J. (1991). Action research for educational change. *Open University Press, 13* (1), 47-47.
- Egege, S. & Kutieleh, S. (2004). Critical thinking: Teaching foreign notions to foreign students. *International Education Journal, 4*(4), 75-85.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review, 32*(1), 81-111.
- Ennis, R., Gardiner, W., Morrow, R., Paulus, D. & Ringel, L. (1964). *Cornell class reasoning test. University of Illinois: Champaign, IL.* Ανακτήθηκε από: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/cornellclassreas.pdf>
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43*, 44-48.
- Ennis, R. (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: W.H. Freeman & Co.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher, 18*(3), 4-10.
- Ennis, R. (1991) Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*, (1), 5-24.
- Facione, P.A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education, 70*(3), 253-261.

- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Facione, P. (2006). *Critical thinking: what it is and why it counts*, Dean of the College of Arts and Sciences Santa Clara University. Ανακτήθηκε από: C:\Documents and Settings\Pete\My Documents\writings PAF\What & Why\what&why2006.wpd (vt.edu)
- Fines, J. (2008). Working through drama. *Primary History*, 48(1), 11.
- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College teaching*, 53(1), 41-48.
- Goalen, P., & Hendy, L. (1993). It's not just fun, it works! Developing children's historical thinking through drama. *The Curriculum Journal*, 4(3), 363–384.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1994). History through drama: The development of 'Distance Framing' for the purposes of historical inquiry. *Curriculum*, 15(3), 147-162.
- Goalen, P. (1995). Twenty years of history through drama. *Curriculum Journal*, 6(1), 63-77.
- Gray, P. (1993). Engaging students' intellects: The immersion approach to critical thinking in psychology instruction. *Teaching of Psychology*, 20 (2), 68-74.
- Güven, I. (2009). Yaratici drama yoluyla öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi. *Yaratici Drama Dergisi*, 4(7), 23-34
- Hager, P., Sleet, R., Logan, P. & Hooper, M. (2003). Teaching critical thinking in undergraduate science courses. *Science & Education*, 12, 303–313.
- Hale, E. (2008). *Critical analysis of Richard Paul's substantive trans-disciplinary conception of critical thinking*. PhD Dissertation, Union Institute & University, Ohio.

- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern D.F. (1999). Esperanto and the tower of Babel; A taxonomy of thinking psychology. *The Journal of the Greek Psychological Society*, 6(3), 255-264.
- Harris, R., & Haydn, T. (2006). Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *The Curriculum Journal*, 17(4), 315-333.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- Heathcote, D. (2008). In my view: Means and ends: history, drama and education for life. *Primary History*, 48(1), 6 – 7.
- Henry, M. (2010). Drama's ways of learning. Research in drama education: The journal of applied theatre and performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5, 45-62.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*, Ανακτήθηκε από: <http://golshanlc.com/wp-content/uploads/2019/09/A-Teachers-Guide-to-Classroom-Research.pdf>
- Joseph, S. (2011). What are upper secondary school students saying about history? *Caribbean Curriculum*, 18, 1-26.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 471 -495). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 71-88.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Khaled, A. (2013). Jordanian students' attitudes toward social studies. *The Journal of International Social Research*, 6 (24), 227-236.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόσκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. & R. Nixon (1992). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. New South Wales: Deakin University Press.
- Κλαδάκη, Μ. (2015). Όταν η θεατρική τέχνη συναντά τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες: Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Χ. Σκουμπουρδή, & Μ. Σκουμιός (Επιμ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή: Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες* (σσ.688-703). Ρόδος.
- 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
- Κόκκινος, Γ., Θεοδωρίδης Μ., & Γαλανάκης Γ. (2002). Η Λανθάνουσα ιδεολογική χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού και των πολυμέσων στη διαχείριση της ιστορικής γνώσης και η αναντιστοιχία τους με τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σσ. 673- 699). Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. (2004). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 315-330). Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα-κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (2003). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σσ.86-94). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- 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., & Τσιπούρας, Σ. (2014). Δημιουργικότητα και τέχνες στην εκπαίδευση. Το παράδειγμα του διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης. Σε Κ. Σαραφίδου (Επιμ.),

- Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας* (σσ. 1082-1105). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 29-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Levstik, L. & Barton, K. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. New York: Routledge.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts, selected papers on group dynamics*. New York: Harper.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Little, V. (1983). History through drama with top juniors. *Education 3-13*, 11(2), 12-18.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαζούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση της σχολικής ιστορίας από τη συμβατική στη νέα ιστορία. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ.129-156). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μάρκου, Ρ. (2016). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Marin, L., & Halpern, D. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains, *Thinking Skills and Creativity* 6 (1), 1-13.

- Matsagouras, E. (1997). Teaching thinking through the curriculum. In J. H. M. Hamers & M. Th. Overtoom (Eds.), *Teaching thinking in Europe. Inventory of European programmes* (pp. 249-254). Utrecht: SARDES.
- Matsagouras, E. (2001). Teaching critical thinking in the greek school: An infusion program and its effectiveness. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 1, 303-319.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη: Πειραματική εφαρμογή ενός προτεινόμενου προγράμματος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 251-275.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* τ. Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος 2. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στην Πράξη*. 5 η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 19- 29
- McBride, R. E., Xiang, P. & Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: the preservice teachers perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 1-40.
- McKnight, C. (2000). Teaching critical think in through online discussions. *Educause Quarterly*, 4, 38-41.
- Mcpeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Mertler, C. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. (6th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Moniot, H. (2000). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουτσαδάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.

- Μπρεντάνου, Κ. (2012). "Αλληλέγγυα" διδασκαλία της ιστορίας. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.281–291). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Narang, A. (2015). Exploring attitude of pupils and teachers towards the use of drama activities in teaching of social sciences at elementary level. *Impact*, 3(4), 49-60.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Παπανούτσος, Π. (1973). *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη
- Παπαδάκη, Α. Δ. (2011). *Η χρήση των στατικών παραστατικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Τομέας Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.
- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας, Φ. & Σιούτης, Α. (2014). Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής-διδασκτικής πράξης: αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152. Ανακτήθηκε από: https://utopia.duth.gr/~syrapado/index.htm_files/2014%20-%201%20Exploratory%20Dramatization%20and%20creative%20expression.pdf
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: Αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 6-21.
- Παπαπανάγου, Ε. (2006). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αξιολόγηση του στην ευαισθητοποίηση – αλλαγή στάσεων σε διάφορες ομάδες μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Βιολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Ι*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Γ. (2014). *Αξιολόγηση προγραμμάτων & προσωπικού στην εκπαίδευση τ. ΙΙ* (Π. Πασιαρδής επιμ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Paul, R. (1986). Dialogical Thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. Baron & R. Sternberg (Eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 127- 148). New York: Freeman.
- Paul, R., Nosich, G. M. (1993). A model for the national assessment of higher order thinking. In R. Paul (Ed.) *Critical Thinking: What every Student needs to survive in a rapidly changing world* (pp. 78-123). Dillon Beach, Ca: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Binker, A. (1990). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pearl, A. Rayner, G. Larson, I. & Orlando, L. (2019). Thinking about critical thinking: An industry perspective. *Industry and Higher Education*, 33(2), 116-126.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Poston-Anderson, B. (2012). *Drama: Learning connections in primary schools*. Victoria: Oxford University Press.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(1), 3.
- Raths, L. E., & Wassermann, S. (1991). Theories of empowerment. *Childhood Education*, 67 (4), 235-239.

- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Romeo, E.M., 2010. Quantitative research on critical thinking and predicting nursing students' NCLEX-RN performance. *Journal of Nursing Education*, 49 (7), 378–386.
- Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, οι κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα. *Εκπαιδευτικά Ρεύματα*, 2, 39-59
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Σιώμου, Ο. (2013). *Ανάπτυξη διαπολιτισμικότητας μέσω δραματοποίησης*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σκούρος, Τ. (1991). *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Ιδιωτική έκδοση.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Snyder, L. & Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50, (2), 93-99.
- Σολωμού, Α. (2017). Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των κύπριων εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, (63), 88-107.
- Σολωμού, Α. (2011). Πηγές και η διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Π. Κοψιδά-Βρέττου (Επιμ.), *Σχολική έρευνα και διδακτική της Ιστορίας* (σσ.150-162). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (2003). Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον άλλον στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 4, 28-41.
- Speer, D. (n.d.). Developing effective use of presentational drama as a tool for teaching the history. *Social science curriculum in public schools*, 1-12, στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 471-495). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζιαφέρη, Σ. (2014). Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε συνδυασμό με ποσοτική έρευνα). Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2021 από <https://docplayer.gr/30291621-Trigonopoiisi-roiotiki-se-syndyasmome-posotiki-ereyna.html>
- Tolbert, P. S. (1988). Institutional sources of organizational culture in major law firms. In L. Zucker (Ed.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment* (pp. 101-113). Boston: Ballinger Press
- Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: Από την μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Yilmaz, K. (2006) *Social studies teachers' conceptions of history and pedagogical orientations towards teaching history*. Doctoral Thesis, University of Georgia, Athens.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

Ερωτηματολόγιο Κριτικής Σκέψης

Συμπλήρωσε τα κενά:

Αγόρι Κορίτσι

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

Η τάξη σου.....

Το σχολείο σου.....

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

Γενικές οδηγίες

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

ΜΗΝ ΜΑΝΤΕΥΕΙΣ ΕΠΙΠΟΛΑΙΑ

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

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

είναι ένα τεστ ταχύτητας.

ΜΗΝ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΣΟΥ ΤΟ ΠΕΙ

Απάντησε τις ερωτήσεις:

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

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

Υπάρχουν τρεις πιθανές απαντήσεις:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

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

Κάθε ερώτηση έχει μόνο μία σωστή απάντηση.

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

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

Δοκιμαστικές Ερωτήσεις:

Διάβασε την πρώτη ερώτηση και δεξ πώς έχει επισημανθεί.

1. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Ο Βασίλης είναι δίπλα στον Τάσο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Τάσος είναι δίπλα στον Βασίλη.

1.Α. ΝΑΙ

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

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

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

2. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Το σπουργίτι είναι πάνω από το γεράκι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το γεράκι είναι πάνω από το σπουργίτι.

2. Α. ΝΑΙ

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

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

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

Κύκλωσε την απάντηση στο επόμενο παράδειγμα. Πρόσεγε:

3. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Η Ευγενία στέκεται κοντά στον Μπάμπη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Μπάμπης στέκεται κοντά στην Ευγενία.

3. Α. ΝΑΙ

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι Γ, «ΙΣΩΣ». Ακόμη κι αν η Ευγενία στέκεται κοντά στον

Μπάμπη, ο Μπάμπης μπορεί να κάθεται.

Ο Μπάμπης θα μπορούσε να στέκεται κοντά στην Ευγενία, αλλά θα μπορούσε να κάθεται κοντά στην Ευγενία, ή κάτι άλλο. Δεν σου έδωσαν αρκετές πληροφορίες για να είσαι

σίγουρος, έτσι το «ΙΣΩΣ» είναι η απάντηση.

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

4. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Το Ναύπλιο είναι κοντά στο Άργος.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το Άργος είναι κοντά στο Ναύπλιο.

4. Α. ΝΑΙ

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Η σωστή απάντηση είναι το Α, «ΝΑΙ». Ακόμη κι αν το Άργος και το Ναύπλιο δεν

είναι πραγματικά κοντά το ένα στο άλλο. Εάν το Ναύπλιο ήταν κοντά στο Άργος, τότε το Άργος θα είναι κοντά στο Ναύπλιο. Αυτό θα πρέπει να είναι Αλήθεια.

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A. Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B. Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

Μέχρι στιγμής στις δοκιμαστικές ερωτήσεις σου έδιναν μία μόνο πληροφορία.

Στην επόμενη ερώτηση θα σου δώσουν δύο.

5. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Το κουκούτσι είναι μέσα στο στόμα της αλεπούς.

Το κεράσι είναι μέσα στο στόμα της αλεπούς.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Το κουκούτσι είναι μέσα στο κεράσι.

5. Α. ΝΑΙ

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

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

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

Εάν έχεις οποιαδήποτε ερώτηση, ρώτησε τώρα.

ΜΗΝ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΣΟΥ ΤΟ ΠΕΙ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

6. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Καμία από τις κούκλες της Ευγενίας δεν έχει καπέλο.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

6. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

7. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

7. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

8. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια του Γιώργου είναι πράσινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα μολύβια του Γιώργου δεν είναι πράσινα.

8. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

9. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

9. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

10. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

Κανείς από την τάξη του Άρη δεν ήταν στην Αθήνα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

10. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν

δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή

«ΟΧΙ».

11. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

Ο Γιάννης είναι ένα αγόρι της Ε΄ τάξης.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Ο Γιάννης δεν είναι στην ομάδα ποδοσφαίρου.

11. Α. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

12. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα αγόρια είναι ζωγράφοι.

Όλα τα παιδιά είναι ζωγράφοι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά παιδιά είναι αγόρια.

12. Α. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν

δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή

«ΟΧΙ».

13. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

13. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

14. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

14. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

15. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα ζώο δεν είναι σκυλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα σκυλί δεν είναι ζώο.

15. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

16. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα πράγματα στο δωμάτιο είναι του Δημήτρη.

Η μπλε μπάλα του ποδοσφαίρου είναι του Δημήτρη.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Η μπλε μπάλα του ποδοσφαίρου είναι στο δωμάτιο.

16. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

17. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μολύβια της Μαρίας είναι κίτρινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα μολύβια της Μαρίας δεν είναι κίτρινα.

17. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

18. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα γλυκά της Κατερίνας είναι στο κουτί.

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα γλυκά της Κατερίνας δεν είναι σοκολατένια.

18. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

A: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

B Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

19. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Καμιά μπλούζα μου δεν είναι μάλλινη.

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικές μπλούζες μου κρέμονται στην ντουλάπα.

19. A. Ναι

B. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

20. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μολύβια είναι βαριά.

Ό,τι είναι κατασκευασμένο από ξύλο δεν είναι βαρύ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποια μολύβια είναι κατασκευασμένα από ξύλο.

20. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

21. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Κανένα από τα βιβλία του Θωμά δεν βρίσκεται στο ράφι.

Κανένα επιστημονικό βιβλίο δεν βρίσκεται στο ράφι.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά από τα βιβλία του Θωμά είναι επιστημονικά βιβλία.

21. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

22. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

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

Όλοι οι μαθητές που μένουν στην οδό Κολοκοτρώνη έχουν σκυλιά.

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

22. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

23. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα πουλιά έχουν τρία μάτια.

Καμιά πάπια δεν είναι πουλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Καμιά πάπια δεν έχει τρία μάτια.

23. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

24. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα μολύβια στο κουτί είναι κίτρινα.

Κανένα από τα σπασμένα μολύβια δεν είναι κίτρινο.

Όλα τα μολύβια του Μάνου είναι μέσα στο κουτί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Κανένα από τα σπασμένα μολύβια δεν είναι του Μάνου.

24. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

Γ. Ίσως, μπορεί να είναι αλήθεια ή δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Δεν σου έχουν

δώσει αρκετές πληροφορίες για να είσαι σίγουρος κατά πόσον είναι «ΝΑΙ» ή

«ΟΧΙ».

25. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα σκυλιά είναι καφέ.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικά σκυλιά δεν είναι καφέ.

25. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

26. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλα τα σκυλιά είναι κόκκινα.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

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

26. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

Εδώ είναι μια υπενθύμιση της σημασίας των πιθανών απαντήσεων:

Α: Ναι, πρέπει να είναι αλήθεια.

Β Όχι, δεν μπορεί να είναι αλήθεια.

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

27. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Όλοι οι αλιγάτορες είναι έξυπνα ζώα.

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

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον κάποιοι αλιγάτορες δεν μπορούν να τραγουδήσουν.

27. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

28. Ας υποθέσουμε ότι ξέρεις αυτό:

Καμιά πάπια δεν είναι πουλί.

Ό,τι έχει μεγάλα φτερά δεν είναι πουλί.

Τότε θα ήταν αυτό αλήθεια;

Τουλάχιστον μερικές πάπιες έχουν μεγάλα φτερά.

28. Α. Ναι

Β. ΟΧΙ

Γ. ΙΣΩΣ

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ. ΠΗΓΑΙΝΕ ΠΙΣΩ ΚΙ ΕΛΕΓΞΕ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΟΥ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Εργαστήρια

1^ο Εργαστήρι

Θέμα: Τα Διλλήματα της Εξουσίας

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ.: 14 Η στάση του Νίκα

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος , Διήγημα Fractal : Η μεγάλη εξέγερση

Πηγή : <https://www.fractalart.gr/i-megali-exegersi/>

Ερωτήματα- Σκοποί

Πως διαχειρίζεται κανείς την εξουσία

Κριτήρια αποφάσεων εξουσίας

Πότε πρέπει ο βασιλιάς να εγκαταλείπει την εξουσία

Ποια απόφαση είναι σωστή και γιατί

Ποιον οφείλεις να συμβουλευέσαι

Να βιώσουν στο τώρα οι μαθητές τις κρίσιμες ιστορικές στιγμές

Να δουν τα γεγονότα τόσο με ιστορική αντικειμενική ματιά όσο και από τα μάτια των πρωταγωνιστών

Να αντιληφθούν οι μαθητές τα βαθύτερα αίτια των γεγονότων

Άσκηση για ζέσταμα: Σκυταλοδρομία- Σχήματα στη πλάτη

Άσκηση για ζέσταμα: Σκυταλοδρομία- Σχήματα στη πλάτη

1^ο Επεισόδιο

Αφήγηση από σχολικό εγχειρίδιο μέχρι <...να παραιτηθεί>

Εισαγωγικό Παιχνίδι: Αγάλματα

Ζητείται από τους μαθητές να φανταστούν τους εαυτούς τους ως το εξαγριωμένο πλήθος και να πάρουν μια στάση!

Αφήγηση αποσπάσματος:

Κάποιοι από τους συγκλητικούς είδαν τη στάση σαν ευκαιρία να ανατρέψουν τον Ιουστινιανό, δυσαρεστημένοι από νέους, βαρείς φόρους που αυτός είχε επιβάλει και τον ψαλιδισμό των δικαιωμάτων των ευγενών γενικότερα. Οι στασιαστές, οπλισμένοι και μάλλον ελεγχόμενοι από τους συμμάχους τους στη Σύγκλητο, πυρπολούν κτίρια, πολιορκούν το παλάτι προξενούν ζημιές ακόμη και στην Αγία Σοφία και απαιτούσαν την αποπομπή του Έπαρχου Ιωάννη του Καππαδόκη, ο οποίος ήταν αρμόδιος για τη συλλογή

των φόρων, καθώς και του αυλικού Τριβωνιανού, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την αναθεώρηση του ποινικού κώδικα. Ο Ιουστινιανός υποσχέθηκε να απομακρύνει από τις θέσεις τους τον Τριβωνιανό και τον Ιωάννη Καππαδόκη, αλλά η έκκλησή του στον Ιππόδρομο δεν πέτυχε

Παρακολούθηση Σκέψης: Με το σύνθημα του εμπυχωτή, ένας ένας λέει μια σκέψη για την εξέγερση

2° Επεισόδιο

Αφήγηση μέχρι <...δυσανεστημένοι κάτοικοι της πόλης>

Άσκηση συγχρονισμού: Η ύπνωση

Ο ύμνος των εξοργισμένων: Οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί από την προηγούμενη άσκηση συντάσσουν ένα τετράστιχο για την εξέγερση, βασισμένοι στη μελωδία :<Ήταν ένα μικρό καράβι>

Οι ομάδες παρουσιάζουν πρώτα τα ονόματά των αρχηγών τους και μετά τα τετράστιχά τους

3° Επεισόδιο

Κείμενο που θα μοιραστεί

Οι φωνές αυτές ενοχλούσαν τον αυτοκράτορα κι αμέσως διέταξε να συλληφθούν όσοι αναστατώνουν τη γιορτή. Οι στρατιώτες που πήγαν στις κερκίδες ανάμεσα στα πλήθη ήταν σαν τη σπίθα που ανάβει τη φωτιά. Όλες οι ομάδες των Δήμων άρχισαν με τις ιαχές «Νίκα – Νίκα», να συμπαραστέκονται και ν' αντιδρούν ομαδικά στη διαμαρτυρία.

Μερικοί θερμόαιμοι επιτέθηκαν στους μαστιγοφόρους που προσπάθησαν να τους χτυπήσουν, τους αφόπλισαν και τους ξυλοφόρτωσαν. Το ίδιο έγινε και με τους λιγιστούς

στρατιώτες της αυτοκρατορικής φρουράς, κυνηγήθηκαν από τον όχλο που κυλούσε σαν ποτάμι και παράσερνε ότι έβρισκε στο δρόμο του.

Αναψαν φωτιές καίγοντας τους στάβλους και τις αποθήκες του ιπποδρόμου χωρίς να δίνουν καμία σημασία στον αυτοκράτορα που ενοχλημένος αποσύρθηκε στο παλάτι του.

Οι στασιαστές ξεχύθηκαν στους δρόμους, έσπασαν τις πόρτες των φυλακών, ελευθέρωσαν τους φυλακισμένους κι άρχισαν σε κάθε σημείο να λεηλατούν την Πόλη. Ακόμη και η εκκλησία της αγίας Σοφίας δεν γλίτωσε τη φωτιά. Ευτυχώς, οι πιο ψύχραιμοι πρόλαβαν να τη σβήσουν.

Μέσα στην αντάρα της εξέγερσης λίγο έλειψε να κάψουν και τα ανάκτορα

Οι μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων βασισμένοι στο κείμενο με τις ομάδες τους σχολιάζουν τα γεγονότα της εξέγερσης.

Χρησιμοποιούνται από τηλεόραση και εφημερίδα, μέχρι περιοδικά και ραδιοφωνικός σταθμός. Μπορούν να κάνουν δελτίο ειδήσεων, πρωτοσέλιδα, διαφημιστικά μηνύματα, συνέντευξη, κλπ.

Χρησιμοποιούνται όλες οι προσεγγίσεις: η αντιπολιτευόμενη και η κυβερνητική

4^ο Επεισόδιο

Αφήγηση

Ο Ιουστινιανός, απομονωμένος στο θρόνο του δεν ήξερε πώς να αντιδράσει για να σταματήσει την εξέγερση που έδειχνε να φουντώνει. Μιλώντας με τους συμβουλάτορες του σκέφτηκε να κάνει αυτό που απαιτούσε ο λαός του, να φύγει, να εγκαταλείψει την Κωνσταντινούπολη. Η γυναίκα του όμως, η Θεοδώρα, τον παρότρυνε να φανεί δυνατός και να διατάξει το στρατηγό Βελισάριο να επιτεθεί με το στρατό του στους επαναστάτες για να σταματήσουν το καταστροφικό έργο τους.

Το δίλλημα του Ιουστινιανού : Φωνές και διάδρομος συνείδησης

Οι μαθητές σε ρόλο που επιλέγουν, συμβουλεύουν τον Ιουστινιανό

5^ο Επεισόδιο

Συνέλευση Βασιλικού Συμβουλίου

Συμβούλιο με Δάσκαλο σε Ρόλο

Οι μαθητές εξακολουθούν να κρατούν τους ρόλους τους

Καθοδηγεί την συζήτηση που θα περάσει από 3 στάδια:

2. Συζήτηση για την πραγματικότητα και τα επεισόδια
3. Αίτια- Ευθύνες
4. Ανάλυση Δράσης

Αφήγηση

Σε λίγη ώρα και οι τελευταίοι στασιαστές παραδίδονταν. Οι Δήμοι έχασαν τη δύναμη τους δίνοντας την ευκαιρία στον αυτοκράτορα να αισθάνεται ακόμη πιο δυνατός και ελεύθερος να διακυβερνήσει τη χώρα του όπως ήθελε.

Μόλις στα τέσσερα πρώτα χρόνια της εκστρατείας η βυζαντινή αυτοκρατορία του Ιουστινιανού είχε πλέον μεγαλώσει τα σύνορα της. Όμως αυτή η σκληρή δοκιμασία του πολέμου θα κρατούσε πολλά ακόμη χρόνια μετά την εξέγερση των Δήμων.

Κατασκευή

Ομαδικό Ψηφιδωτό Αγία Σοφία

Σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές γράφουν τι τους έκανε εντύπωση από το μάθημα

2° Εργαστήρι

Θέμα: Η κρίση της εικονομαχίας διχάζει τους Βυζαντινούς

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 24

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο και πηγές μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Να έρθουν σε επαφή με τα ιστορικά γεγονότα και να γνωρίσουν τις αιτίες της διαμάχης

Να τοποθετηθούν στο κλίμα της εποχής και να πάρουν θέση με αφορμή τα γεγονότα

Να είναι σε θέση να θέτουν σε κριτικό έλεγχο μια θέση ή άποψη

Να μπορέσουν να υιοθετήσουν ουδέτερη και αντικειμενική άποψη για τα γεγονότα εντός και εκτός πλαισίου ομάδας

Να αναγνωρίσουν τα κίνητρα δράσεων των δυο αντιμαχόμενων πλευρών

Να δικαιολογούν τη θέση τους

Να κατανοήσουν μορφές συμβιβασμού

Εισαγωγική άσκηση

Περπατήματα

Οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τις εντολές του εμπυχωτή και να περπατάνε άλλοτε σα κουτσοί, σα λυπημένοι, σαν να τους παίρνει ο άνεμος κλπ.

Παρακολούθηση βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=idFRO58IbUc>

Παγωμένες Εικόνες

Στη συνέχεια οι μαθητές παγώνουν ως προσκυνητές εικόνων, ως φανατισμένοι εικονομάχοι, ως μοναχοί, ως μοναχοί που θα υπηρετήσουν στον στρατό κλπ. Οι μαθητές χαλαρώνουν

Παρακολούθηση Βίντεο

<https://www.youtube.com/watch?v=LCsvlXTikGI>

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βαθύτερα αίτια της εικονομαχίας όπως και με κάποια χαρακτηριστικά γεγονότα. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις με τα σφάλματα της μιας και της άλλης πλευράς καθώς θα τους χρησιμεύσει για την επόμενη δραστηριότητα

Αναστοχαστική Συζήτηση

Δελτίο Ειδήσεων- Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εμπνευστής σε ρόλο δημοσιογράφου συντονίζει την συζήτηση μεταξύ εικονομάχων και εικονολατρών. Οι μαθητές υπερασπίζονται τις θέσεις τους και κριτικάρουν την αντίθετη άποψη.

Αναστοχαστική Συζήτηση

Οι μαθητές πλέον μιλούν σαν θεατές του δελτίου και εκθέτουν μια πιο ψυχρή και αντικειμενική άποψη εκτός ρόλου

3. Μια ειρηνική διαμαρτυρία–παραίτηση

«Όταν ο Λέων Γ' εξέδωσε το Διάταγμα κατά των αγίων και σεπτών¹ εικόνων προσκάλεσε τον αγιότατο πατριάρχη Γερμανό να το υπογράψει. Ο γενναίος ιεράρχης όμως αρνήθηκε την υπογραφή και την αρχιεροσύνη του. Έδωσε τα ιερά άμφιά του στον αυτοκράτορα και είπε: «Αυτό που ζητάς από μένα, βασιλιά, είναι αδύνατο να το κάνω, χωρίς απόφαση Οικουμενικής Συνόδου». Και φεύγοντας πήγε στο πατρικό του σπίτι, στο Πλατάνι, και ησύχασε²»

Με αφορμή την πηγή 3

Κύκλος Συνείδησης και απάντηση στον Αυτοκράτορα

Ο μαθητές επιλέγουν τι θα απαντήσουν στον αυτοκράτορα στην διαταγή για καταστροφή των εικόνων (χρησιμοποιούν και τη θέση των ρόλων τους από τις προηγούμενες δραστηριότητες).

Θα στηρίξω την απόφασή σου γιατί..

Ή

Δε θα στηρίξω την απόφασή σου γιατί..

Ανάγνωση: <Την εσωτερική αυτή διαμάχη...Κυριακή της Ορθοδοξίας>

Όπως και πηγών 5 και 6

Ανίχνευση Σκέψης

Στο σημείο αυτό κάνουμε ανάγνωση σκέψης στο σκεπτικό της απόφασης της
Θεοδώρας

3° Εργαστήρι

Θέμα: Πως διεκδικούμε τα δικαιώματά μας- Τα προβλήματα της Αυτοκρατορίας πλήττουν τον λαό

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ.: 28

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Πως μπορούμε να διεκδικήσουμε τα δικαιώματά μας

Πως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την άδικη επιβολή εξουσίας

Γιατί δυσκολεύονται να αντισταθούν οι καθημερινοί άνθρωποι

Να σκεφτούν οι μαθητές δυνατούς τρόπους αντίδρασης

Να μπουν οι μαθητές σε ιστορικό ρόλο και να αναπτύξουν δράση

Να βιώσουν συναισθήματα και σκέψεις απλών προσώπων

Άσκηση Προθέρμανσης

Μετρώντας φωναχτά και από μέσα: Η ομάδα να προσπαθήσει να μετρήσει μέχρι το 20. Όλοι μετρούν από μέσα τους. Ξεκινάνε δηλαδή όλοι φωναχτά μέχρι το 4 και η επιτυχία είναι όταν συμπέσουν στο 20!

Εισαγωγική Δραστηριότητα

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτί το αγαπημένο τους χόμπι

Διαβάζουν οι ίδιοι το χαρτί στην τάξη

Όσοι έχουν κοινά χόμπι σχηματίζουν ομάδες

Οι ομάδες είναι οι εξής: Στρατιωτικοί, Αγρότες, Δυνατοί των επαρχιών, Βενετοί έμποροι.

Αφήγηση από σχολικό εγχειρίδιο

Στα τελευταία χρόνια της Μακεδονικής Δυναστείας¹ το βυζαντινό κράτος κυβέρνησαν αυτοκράτορες, που με τις λαθεμένες ενέργειές τους έβλαψαν την αυτοκρατορία και την οδήγησαν σε παρακμή². Οι αυτοκράτορες αυτοί πήραν το μέρος των πλούσιων αξιωματούχων της πρωτεύουσας και των «δυνατών» των επαρχιών, οι οποίοι δυσανασχετούσαν για τα μέτρα των προηγούμενων αυτοκρατόρων.

Φράση σε κύκλο

Οι μαθητές καλούνται να πουν αν η επιλογή αυτή των αυτοκρατόρων θα είναι σωστή

Και ακολούθως καλούνται να προβλέψουν τη πορεία της Αυτοκρατορίας

Προσωπικά Αντικείμενα ομαδικών Ρόλων

Οι μαθητές στις ομάδες τους: Στρατιωτικοί, Αγρότες, Δυνατοί των επαρχιών, Βενετοί έμποροι.

Κάθε ομάδα διαλέγει ένα από τα αντικείμενα που έχουν μοιραστεί σχετικά με την Βυζαντινή Αυτοκρατορία.

Παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη μετά από ομαδική προετοιμασία στοιχεία για τα αντικείμενα, αντλώντας στοιχεία από το κείμενο του εγχειριδίου. Οφείλουν να πουν πως απέκτησαν ή πως έχασαν το αντικείμενο αυτό.

Παγωμένη Εικόνα

Τα παιδιά παρουσιάζουν μια σκηνή από την εκδοχή που μόλις έδωσαν για τα αντικείμενα

Ανάγνωση από πηγή εγχειριδίου

5. Ο μητροπολίτης της Αθήνας γράφει στην Πόλη:

Οι αγροτικοί πληθυσμοί των επαρχιών έμεναν ξανά απροστάτευτοι στα χέρια των δυνατών και των φορολόγων³. Αυτό τους έκανε να αποξενωθούν από την πρωτεύουσα και να νιώθουν τους κατοίκους της εχθρούς και αντιπάλους.

«Εσείς, τρυφεροί της Κωνσταντινουπόλεως πολίτες, δε νοιάζεστε για ό,τι συμβαίνει έξω από τις πύλες των τειχών της πόλης σας. Ουδέποτε επισκεφθήκατε τις μακρινές επαρχίες και τις γειτονικές πόλεις να τους διδάξετε ευνομία. Μένετε στην πόλη σας και φροντίζετε την καλοπέρασή σας. Σ' αυτές στέλνετε μόνο τους φορολόγους με δόντια θηρίων. Κι ερημώνονται τα χωριά και οι πόλεις της υπαίθρου από αυτούς κι από άλλους εχθρούς»

Δάσκαλος σε ρόλο και Ομαδική Συνέντευξη

Ο δάσκαλος σε ρόλο κεντρικού δημοσιογράφου θα υποβάλει ερωτήσεις στις ομάδες.

Οι ομάδες ήδη έχουν ετοιμάσει ένα κείμενο ιδεών, αφού έχει μοιραστεί προσχέδιο με τις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Λόγου χάρη:

-Πείτε μας τα προβλήματά σας;

-Τι θα κάνετε γι' αυτό;

-Ο αυτοκράτορας σας ακούει έχετε κάποια πρόταση;

Διάδρομος Συνείδησης

Οι μαθητές κάνουν 2 σειρές δημιουργώντας ένα στενό διάδρομο. Ο κάθε μαθητής λέει δυνατά τι προτίθεται να κάνει για την αδικία που βιώνει η ομάδα του.

Αναστοχασμός

Συζήτηση σε κύκλο

Τα παιδιά σε ρόλο ομάδας λένε μια σκέψη του για την κατάσταση και το μέλλον, για το πώς νιώθει, για τους φόβους του, τις ανησυχίες του. Τοποθετούμε τα παιδιά σε κύκλο εναλαξ, στρατιωτικοί, αγρότες, κλπ

4° Εργαστήρι

Θέμα: Οι νέοι εχθροί που εμφανίζονται- Ο απροστάτευτος εχθρός

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ.: 29

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος Πηγή εγχειριδίου: Ο ΑλπΑρσλάν τιμά τον αιχμάλωτο Ρωμανό Δ- Η αντιμετώπιση του Μ.Αλέξανδρου στην οικογένεια του Δαρείου

Ερωτήματα- Σκοποί

Πως αντιμετωπίζουμε έναν απροστάτευτο εχθρό;

Διλλήματα της εξουσίας- Ποια λύση είναι η καλύτερη;

Τι σημαίνει μεγαλοψυχία;;

Πως διαπραγματεύεται ένας αυτοκράτορας;

Να δημιουργήσουν οι μαθητές με βάση τις ιστορικές πηγές

Να αντιληφθούν οι μαθητές ποιες αξίες οφείλει να πρεσβεύει ένας βασιλιάς

Να αιτιολογούν με επιχειρήματα τη θέση τους

Άσκηση Προθέρμανσης: Καθρέφτης

Ανάγνωση από το εγχειρίδιο

Μέχρι <...των Βυζαντινών για την Ανατολή>

Ανίχνευση Σκέψης και Καταιγισμός Ιδεών

Οι Μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια από την προηγούμενη άσκηση δίνουν την δική τους εκδοχή για το τι ειπώθηκε ανάμεσα στον Ρωμανό και τον Αρσλάν.

Με τη μέθοδο του Καταιγισμού Ιδεών αρχικά και την Ανίχνευση Σκέψης κατόπιν δραματοποιείται η σκηνή

Στη συνέχεια διαβάζουμε τη πηγή 5 του μαθήματος

Ακολουθεί Συζήτηση

Διαβάζουμε το άρθρο που περιγράφει ένα πανομοιότυπο ιστορικό γεγονός με τον Μ. Αλέξανδρο

<https://www.mixanitouxronou.gr/i-gineka-ke-i-kores-tou-dariou-ekliparoun-ton-m-alexandro-na-thapsoun-to-vasilia-prin-tis-ektelesi-ke-aftos-tous-charizi-ti-zoi-ke-ola-tous-ta-pronomia-i-genneodoria-ke-i-effia-tou-stratilati/>

Ρόλος τον τοίχο

Οι μαθητές γράφουν μέσα στο περίγραμμα των δυο βασιλιάδων μια λέξη για τον χαρακτήρα τους.

Έξω από το κάθε περίγραμμα οι μαθητές μπαίνουν στη θέση κάθε βασιλιά και γράφουν έναν χαρακτηρισμό για τον αντίπαλο βασιλιά.

Ανάγνωση μέχρι <.. τα παράλιά της>

Δάσκαλος σε ρόλο- Ομάδες διπλωματών- Μανδύας ειδικού

Ο εμπυχωτής τοποθετείται στο κέντρο και οι μαθητές διαλέγουν την ομάδα διπλωματών που θα συμμετάσχουν.

Η μια ομάδα συμβουλεύει τον εμπυχωτή που έχει πάρει το ρόλο του αυτοκράτορα να ζητήσει την βοήθεια των Βενετών για την αντιμετώπιση των Νορμαδών.

Η δεύτερη ομάδα τον συμβουλεύει να αντιμετωπίσει τον εχθρό με τις δικές του δυνάμεις.

Οι δυο ομάδες επιχειρηματολογούν εναλλάξ με μια πρόταση. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να πείσει.

Διάδρομος συνείδησης

Ο δάσκαλος σε ρόλο για να λάβει την οριστική του απόφαση περνά μέσα από έναν διάδρομο συνείδησης όπου οι δυο ομάδες τον συμβουλεύουν σχετικά

Αναστοχασμός

Τι νομίζεις πως έγινε μετά;

Οι μαθητές κάνουν υποθέσεις για την πορεία της αυτοκρατορίας μετά την εμπλοκή των Βενετών στο εμπόριο της Αυτοκρατορίας.

5^ο Εργαστήρι

Θέμα: Ενωτικοί Ανθενωτικοί: Ο διχασμός

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 30

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Γιατί προβαίνει κάποιος σε προδοσία

Ποιος είναι ο ιδιοτελής

Η ευθύνη της συμβουλής

Πως οι πράξεις μας χαρακτηρίζουν

Άσκηση Ενεργοποίησης

Σε έναν κύκλο, τα παιδιά πετούν μία μπάλα λέγοντας δυνατά το όνομά του άλλου παιδιού. Η ομάδα πρέπει να πετάξει επιτυχημένα την μπάλα 20 φορές.

Ανάγνωση μέχρι <.. Ανατολικής Εκκλησίας>

Δραματοποίηση Συνάντησης Πάπα με Κομνηνό

Ανάγνωση μέχρι <... τάζοντας πολλά δώρα>

Ο εμπυχωτής σε ρόλο ναυάρχου ζητά τη συμβουλή των αξιωματούχων.

Οι μαθητές χωρίζονται με ευέλικτη ομαδοποίηση και υποστηρίζουν 3 διαφορετικές εκδοχές των Σταυροφόρων, με θετικά επιχειρήματα και κριτικάροντας τις άλλες απόψεις

6. Να πάνε στους Άγιους Τόπους
7. Να πάνε στην χώρα των Σελτζούκων
8. Να πάνε στην Κωνσταντινούπολη

Ανάγνωση μέχρι <..την καταλάβουν>

Κύκλοι χαρακτήρων

Τα παιδιά κάνουν τρεις ομόκεντρους κύκλους και λένε με μια λέξη πως θα χαρακτήριζαν τον Άγγελο Κομνηνό, τον Πάπα και τον Αλέξιο Άγγελο. Οι μαθητές αλλάζουν και περνούν από κάθε κύκλο.

Ανακριτική Καρέκλα -Δάσκαλος σε ρόλο

Οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις στον Αλέξιο Άγγελο (εμπυχωτής) και ζητούν να μάθουν γιατί προχώρησε στη πράξη προδοσίας και ιδιοτέλειας.

Συζήτηση για τις έννοιες που πραγματεύτηκαν στην τελευταία άσκηση

Κατασκευή

Κράνος

Σπαθί

Σημαία Σταυροφόρων

Ανάγνωση μέχρι <.. τα ιερά της σκεύη>

Παγωμένες εικόνες με σκηνές από την Άλωση της Πόλης

6^ο Εργαστήρι

Θέμα: Οι προσωπικές φιλοδοξίες των Ελληνικών Κρατών μετά την Άλωση της Πόλης

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ.: 30β. και 31

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Πηγή Σχολικού Εγχειριδίου, συγγραφέας Α.Α. Βασιλίου

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%B1%CE%AE%CE%BB_%CE%92%CE%84_%CE%9A%CE%BF%CE%BC%CE%BD%CE%B7%CE%BD%CF%8C%CF%82_%CE%94%CE%BF%CF%8D%CE%BA%CE%B1%CF%82

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%AD%CE%BB%CE%BC%CE%BF%CF%82_%CE%92%CE%84_%CE%92%CE%B9%CE%BB%CE%BB%CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B4%CE%BF%CF%85%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%82

https://anemourion.blogspot.com/2018/07/blog-post_53.html

Ερωτήματα- Σκοποί:

Τι είναι φιλοδοξία;

Πως εξετάσεται η Αυτοκρατορία αναχάσει την ενότητά της;

Γνωριμία με τα διλήματα που συναντούν οι φέροντες την εξουσία

Να μεταφερθούν οι μαθητές στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής και να γνωρίσουν ιστορικές προσωπικότητες της εποχής

Να γνωρίσουν τα κίνητρα δράσης των ιστορικών προσώπων

Να βρεθούν σε συνθήκες ιστορικής ενσυναίσθησης και να βιώσουν τα διλήματα των πρωταγωνιστών

Να ελέγξουν κριτικά και αντικειμενικά τα γεγονότα

Να είναι σε θέση να διατυπώνουν θέσεις και να επιχειρηματολογούν

Παιχνίδια για ζέσταμα: 1. Με τις μπάλες του τέννις

2. Όλοι όλοι

Εισαγωγική Δραστηριότητα: Γνωριμία με Βασιλιάδες και τις φιλοδοξίες τους

4 μαθητές διαβάζουν τους μονόλογους των 4 βασιλιάδων και γνωρίζουν τις προσωπικότητες τους

Παράδειγμα

Η Αυτοκρατορία της Τραπεζούντας

Εγώ ο Μανουήλ ο Α΄ γιός του Αλεξίου Α, Αυτοκράτωρ Ρωμαίων

με τη ξακουστή φήμη, βασιλεύω 25 χρόνια την Αυτοκρατορία της Τραπεζούντας!

Πρόσφατα Κατέλαβα τη Σινώπη μετά τη κουραστική αυτή πολιορκία

Θα με γνωρίζετε μάλλον ως ο πρώτος κυβερνήτης που κυκλοφόρησε ασημένια νομίσματα

Το βασίλειο μου θα αναπτυχθεί και θα μεγαλοουργήσει!!

Ειδικά τώρα που οι δυτικοί ταξιδιώτες θα ξεκινάνε την Τραπεζούντα για να περάσουν και να ταξιδέψουν στην Ασία.

Τα πλούτη μας θα είναι αμύθητα και θα μπορέσουμε να πάρουμε τη Πόλη!

Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγος

Εγώ ο Μιχαήλ Παλαιολόγος, νόμιμος διάδοχος και Βυζαντινός Αυτοκράτορας θα κάνω τα πάντα για να πάρουμε πάλι την Πόλη

Γνωρίζω πως έχω την υποστήριξη των κατοίκων μου που με αποκαλούν γενναίο στρατηγό, ικανό διπλωμάτη εργατικό και έξυπνο

Οι επίδοξοι σφετεριστές θα συντριβούν

Και ας γνωρίζουν πως όπου αρκεί ο λόγος, θα μείνουμε στο λόγο

Ειδάλλως ας περιμένουν το σπαθί μου

Μιχαήλ Β΄ Κομνηνός Δούκας

Η Πόλη μια μέρα θα γίνει δικιά μας!

Δώσαμε τόσες μάχες για να προλάβουμε να μπούμε πρώτοι στην Πόλη και θα δώσουμε άλλες τόσες!

Να προλάβουμε τους μισητούς Νικαιώτες που μας βάζουν εμπόδια!

Ο γάμος μου με την εγγονή του Βατατζή, έγινε μόνο για να ξεγελάσω τον Βατατζή!

Έχω ετοιμάσει στράτευμα και σύντομα θα του επιτεθώ!

Όταν μου δοθεί η ευκαιρία θα βοηθήσω τον θείο μου τον Θεόδωρο και μαζί με τους συμμάχους μας θα πάρουμε τη Θεσσαλονίκη και μετά την Πόλη!

Δεσποτάτο Μυστρά

Εγώ ο Γουλιέλμος Β΄ Βιλλεαρδουίνος, από την Φραγκία, ηγεμόνας του Πριγκιπάτου της Αχαΐας, ελέγχω τώρα όλη τη Πελοπόννησο.

Γι' αυτό και έχω δώσει εντολές για να χτίσουμε ένα ακόμη καινούργιο κάστρο στο Μυστρά!

Βέβαια, δε μου αρκεί η Πελοπόννησος, θα πάρουμε την Εύβοια και αργότερα, σαν πάρουμε τη Πόλη θα γίνουμε η πρώτη δύναμη στην περιοχή!

Ήρθε η ώρα να εξαπλωθούμε λοιπόν!

Σύντομα, θα συμμαχήσω με το Δεσποτάτο της Ηπείρου για να προλάβουμε τους Νικαιώτες που είναι κοντά στη Θεσσαλονίκη!

Πρέπει όμως να προλάβουμε οπωσδήποτε τους Νικαιώτες!

1. Συζήτηση Αναστοχαστική: Όλοι μαζί σε κύκλο

Οι μαθητές απαντούν και συζητούν πάνω στις ερωτήσεις

Ποιες πληροφορίες παίρνουμε από τον κάθε βασιλιά;

Πως σας φαίνεται ο κάθε χαρακτήρας;

Πως θα τον χαρακτηρίζατε;

Που μοιάζουν;

Θα καταφέρει η Βυζαντινή Αυτοκρατορία να στηθεί και πάλι με αυτούς τους ηγέτες;

Τι θα συμβεί στο μέλλον;

2. Ανακριτική καρτέκλα:

Μοιράζονται καρτέλες με ερωτήσεις στα παιδιά!

Ο εμπυχωτής παίρνει το ρόλο του βασιλιά κάθε φορά.

Περιγράφονται οι προθέσεις και τα χαρακτηριστικά των τεσσάρων βασιλιάδων

Κάνετε πολέμους ή έχετε ειρήνη στο βασίλειό σας;

Τα σύνορα της βασιλείας σας;

Τα σχέδιά σας;

Ο μεγαλύτερος εχθρός σας;

Τι θέλετε να βελτιώσετε ;

Πως θα περιγράφατε τον εαυτό σας με μια λέξη;

Πως θα πάρετε την Πόλη;

3. Κατασκευή: Οι μαθητές σε ομάδες κατασκευάζουν τις σημαίες, λάβαρα και στέμματα των ελληνικών δεσποτάτων

1ο Επεισόδιο

Σύγκρουση Νίκαιας- και συμμάχων: Ηπείρου-Αχαΐας

Άρνηση των προτάσεων συμμαχίας του Βατάτζη

Αφήγηση

Όταν ο Βατάτζης εξασφάλισε την Θεσσαλονίκη επέστρεψε στην Ήπειρο και πρότεινε γαμήλια συμμαχία ανάμεσα στον μεγαλύτερο γιο του Μιχαήλ Νικηφόρο Α΄ Κομνηνό Δούκα με την εγγονή του Μαρία. Η σύζυγος του Μιχαήλ Αγία Θεοδώρα της Άρτας η οποία ήταν ανιψιά της συζύγου του Θεοδώρου Μαρίας Πετρολίφαινας δέχτηκε με ενθουσιασμό την πρόταση, ο γάμος έγινε στην Πρίαπο Μυσίας. Το νεαρό ζευγάρι αρραβωνιάστηκε και ο γάμος τακτοποιήθηκε για την επόμενη χρονιά πριν η Θεοδώρα και ο Νικηφόρος επιστρέψουν στην Άρτα.^[21] Η σύζυγος του υποστήριζε στενή συμμαχία με την Αυτοκρατορία της Νίκαιας αλλά ο ίδιος ο Μιχαήλ που διατηρούσε τις οικογενειακές φιλοδοξίες δεν το δέχτηκε, ακούγεται ότι βρισκόταν σε συνεχή επικοινωνία με τον θείο του Θεόδωρο που ζούσε στο οχυρό του στην Έδεσσα. Ο Θεόδωρος χωρίς να έχει πλέον καμιά ελπίδα από τους γιους του στράφηκε στο μοναδικό επιζών μέλος της οικογένειας του για να διεκδικήσει την Θεσσαλονίκη και να ανατρέψει τα σχέδια του Βατάτζη να ανακηρυχτεί αυτοκράτορας στην Κωνσταντινούπολη.^{[22][23]}

9. Αυτοσχεδιασμός διαλόγου, σύντομη σκηνή μεταξύ της συζύγου του Μιχαήλ Αγίας Θεοδώρας της Άρτας και Μιχαήλ Β΄ Κομνηνού

Ο διάλογος θα πρέπει να κλείσει ως εξής

-Ο γάμος αυτός πρέπει να γίνει! Για το καλό του παιδιού μας!

-Κάνε όπως θέλεις, αλλά να ξέρεις, σύντομα θα επιτεθούμε στους Νικαιώτες!

Αναστοχαστική Συζήτηση: Πως κρίνετε τη στάση του πατέρα και της μάνας;

10. Διάδρομος συνείδησης

Οι σοφοί του Δεσποτάτου Της Ηπείρου

Και οι αυλοκόλακες τον συμβουλεύουν

Μιχαήλ Β΄ Κομνηνό

11. Παρακολούθηση βίντεο για να εμπεδώσουν οι μαθητές τον χώρο και τον χρόνο των συγκρούσεων

<https://www.youtube.com/watch?v=zhNM4RkNsH0>

2^ο Επεισόδιο: κεντρικό πρόσωπο ο Γουλιέλμος Β΄ Βιλλεαρδουίνος

Αφήγηση:

Η ανάμειξή του όμως στη διαμάχη ανάμεσα στο Δεσποτάτο της Ηπείρου και στην Αυτοκρατορία της Νίκαιας υπήρξε καταστρεπτική. Αποβλέποντας σε επέκταση της κυριαρχίας του στη Βόρεια Ελλάδα (και ίσως στον Λατινικό θρόνο της Κωνσταντινούπολης), συμμάχησε με τον πεθερό του και δεσπότη της Ηπείρου Μιχαήλ Β΄ Δούκα και με το βασιλιά της Σικελίας, Μανφρέδο Χοενστάουφεν, εναντίον του Αυτοκράτορα Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγου της Νίκαιας. Όμως στη μάχη της Πελαγονίας τον Σεπτέμβριο του 1259, ο στρατός της Νίκαιας θριάμβευσε επί των συμμάχων. Ο ίδιος ο Γουλιέλμος Β΄ βρέθηκε από στρατιώτες της Νίκαιας να κρύβεται σε μία θημωνιά, συνελήφθη (όταν τον αναγνώρισαν από τον έντονο προγναθισμό του) και φυλακίστηκε.

12. Παγωμένες εικόνες (με μια ευτυχισμένη και με μια δυστυχισμένη στιγμή από τη ζωή του Γουλιέλμου Β΄)

(Δυστυχισμένη η στιγμή της σύλληψης)

3° Επεισόδιο

Παρουσίαση ιστορικών αποτελεσμάτων

Αφήγηση

Στην περίφημη μάχη της Πελαγονίας (1259) με ισχυρό στρατό που τον αποτελούσαν Γερμανοί, Ούγγροι, Κουμάνοι και Σελτζούκοι μισθοφόροι, κατόρθωσε να συντρίψει τους αντιπάλους του και να συλλάβει αιχμάλωτο τον πρίγκιπα της Αχαΐας Γουλιέλμο Β' Βιλλεαρδουίνο. Επίσης ο αυτοκρατορικός στρατός κατέλαβε την πρωτεύουσα του δεσποτάτου της Ηπείρου Άρτα. Ο Μιχαήλ 8ος ζήτησε από τον αιχμάλωτο ηγεμόνα της Αχαΐας Γουλιέλμο Βιλλεαρδουίνο, ως λύτρα για την απελευθέρωσή του τα κάστρα της Μονεμβασιάς, του Μυστρά, της Μάνης (κάστρο Αχίλλειο) και του Γερακιού. Ο Γουλιέλμος δέχτηκε. Ο Μιχαήλ Β' κατέφυγε στα Επτάνησα, ενώ ο γιός του και ο θείος του Θεόδωρος κατέληξαν αιχμάλωτοι στην Νίκαια.

13. Παίρνω απόσταση (οι μαθητές παίρνουν απόσταση από όλους τους χαρακτήρες, ανάλογα με το πόσο μακριά ή κοντά αισθάνονται από τους χαρακτήρες)

Οι μαθητές αιτιολογούν την επιλογή τους

Αφήγηση

Η ανάκτηση της Κωνσταντινουπόλεως και η ανασύσταση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας έστρεψε μοιραία την προσοχή του Μιχαήλ 8ος Παλαιολόγου στην Ευρώπη με αποτέλεσμα την παραμέληση της Ανατολής. Ο Μιχαήλ απορροφήθηκε στην προσπάθεια να αποκρούσει τις επιθέσεις της Δύσεως και μάλιστα του περίφημου Καρόλου του Ανδεγαυικού (του Βασιλείου της Σικελίας - Νεαπόλεως) με αποτέλεσμα να παραμελήσει την Ανατολή και να την αφήσει έρμαιο των Τούρκων. Παραμέλησε τα μικρασιατικά σύνορα και τους ακρίτες και έτσι άφησε ελεύθερο το έδαφος (κυριολεκτικά) στους Τούρκους επιδρομείς. Γενικά ο Μιχαήλ 8ος φρόντισε πολύ λίγο τη Μικρά Ασία. Εν τω μεταξύ για να προετοιμάσει την κατάληψη της Κωνσταντινουπόλεως και να

εξουδετερώνει ενδεχόμενη αντίδραση της Βενετίας, συνομολόγησε με τους Γενουάτες τη συνθήκη του Νυμφαίου, με την οποία παραχωρούσε στο γενουατικό εμπόριο ιδιαίτερα προνόμια. Το μέτρο αυτό όμως εγκυμονούσε μεγάλα δεινά για την οικονομία του κράτους.

Αναστοχαστική Συζήτηση και

Φράση σε κύκλο

Με λέξεις κλειδιά:

Φιλοδοξία

Συνεχείς πόλεμοι

Ανακατάληψη Κωνσταντινούπολης

Ενότητα

Ελληνικά Δεσποτάτα

Βυζαντινός Αυτοκράτορας

Αίτια αποδυνάμωσης

7^ο Εργαστήρι

Θέμα: Το κίνημα των Ζηλωτών

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 32

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Τι σημαίνει εκμετάλλευση;

Τι είναι η δικαιοσύνη;

Πως προστατεύονται οι αδύναμοι;

Ποιες πράξεις κάνουν κάποιον δίκαιο;

Να μπου οι μαθητές σε διαδικασίες απονομής δικαιοσύνης

Να κατανοήσουν τις ιστορικές συνθήκες που ανάγκασαν τους Ζηλωτές να στασιάσουν

Να δώσουν λύσεις σε ζητήματα διοίκησης

Ανάγνωση <Στα χρόνια παρακμής...οι Ζηλωτές>

Αυτοσχεδιασμός

4 ομάδες συνθέτουν μια σκηνή που περιγράφει την εκμετάλλευση των Ζηλωτών

Οι 4 ομάδες είναι οι μικροκαλλιεργητές, οι μικροτεχνίτες, οι εργάτες και οι ναυτικοί

Διάδρομος συνείδησης

Περιγράφουμε έναν νεαρό της εποχής που δεν έχει αποφασίσει με ποιανού το μέρος θα είναι

Από τη μια πλευρά του διαδρόμου οι Ζηλωτές τον καλούν με το μέρος τους και από την άλλη οι ευγενείς

Οι Ζηλωτές απομάκρυναν με τη βία τους ευγενείς από την πόλη, λεηλάτησαν και δήμευσαν τις περιουσίες τους και ανέλαβαν αυτοί τη διοίκησή της.

Καταιγισμός ιδεών- Σύνταξη νόμων

Οι μαθητές με τον συντονισμό του εμπνευστή συντάσσουν τους νέους νόμους που φέρουν οι Ζηλωτές προς όφελος των μικρομεσαίων

Ρόλος σε τοίχο- Ο δίκαιος ευγενής

Σε ένα χαρτόνι είναι ζωγραφισμένο ένα περίγραμμα. Εντός περιγράμματος, οι μαθητές γράφουν τι σημαίνει για έναν ευγενή να είναι δίκαιος στην επιχείρησή του και στους εργαζόμενους του και εκτός περιγράμματος πως μπορεί ο δίκαιος να ωφελήσει το κοινωνικό σύνολο.

Ανάγνωση μέχρι <...των δυνατών>

Σύνταξη επιστολής

Οι ευγενείς έχουν καταλάβει την εξουσία και δηλώνουν στους πολίτες πως θα κάνουν χρηστή διοίκηση.

Αναστοχασμός

Σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές γράφουν τι σημαίνει να είναι κανείς δίκαιος

Δίκαιος είναι αυτός που...

8^ο Εργαστήρι

Θέμα: Η Πολιορκία της Πόλης από τους Τούρκους

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 35

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο και πηγές μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Επαφή και γνωριμία με τα ιστορικά γεγονότα

Να έρθουν οι μαθητές στη θέση των ιστορικών προσώπων

Να συνθέτουν ιστορική σκέψη βασισμένοι σε κριτήρια και γεγονότα

Να πραγματοποιούν λογικές υποθέσεις

Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και διάθεση για συνεργασία

Να πραγματοποιούν δεύτερες αναγνώσεις πάνω στα ιστορικά γεγονότα

Άσκηση Προθέμανσης

Αλλαγή με μια ματιά (Γκόβας, 2003, σελ. 64)

Ομαδοποίηση με βάση κάποιο χαρακτηριστικό

Δημιουργούνται τέσσερις ομάδες

Αφήγηση <... τα γύρω τείχη>

Παγωμένες Εικόνες

Οι μαθητές συνθέτουν τρεις ομάδες και εναλλάξ συνεργάζονται για να παρουσιάσουν επιλεγμένες παγωμένες εικόνες του κειμένου όπου έγινε ανάγνωση.

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το περιεχόμενο μιας πρότασης.

Ανάγνωση μέχρι <.. χιλιόχρονης ιστορίας της Πόλης>

Και ανάγνωση της πηγής:

5. Προτάσεις του Μωάμεθ στον Κωνσταντίνο Παλαιολόγο, για την παράδοση της Πόλης

ΜΩΑΜΕΘ: Αν θέλεις, μπορείς να παραδώσεις την Πόλη και να πας όπου επιθυμείς με τους άρχοντες και τα υπάρχοντά σας. Και κανείς από τους υπηκόους σου δε θα πάθει κακό από εμάς. Αν όμως αντισταθείτε και τη ζωή και τα υπάρχοντά σας θα χάσετε και οι κάτοικοι θα αιχμαλωτιστούν και θα διασπαρθούν σε όλη τη γη.

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΣ: Πιο πάνω από τη ζωή είναι η τιμή του ανθρώπου. Κι εμείς όλοι, κρατώντας το σταυρό και τ' άρματα στα χέρια, ομόγωνα και λεύτερα απαντούμε: Δεν παραδίνουμε την Πόλη. Τη ζωή μας πήραμε απόφαση να δώσουμε, απροσκύνητα για λευτεριά στο χόμα ετούτο πολεμώντας. Καλός για το χατίρι της κι ο χάρος.

Δούκας (ιστορικός της Άλωσης)
(ελεύθερη απόδοση, Ν. Καζαντζάκης).

Τι θα γινόταν αν..

Οι ομάδες συνθέτουν ένα κείμενο ξεκινώντας με την υπόθεση πως ο Παλαιολόγος αποδέχτηκε την πρόταση του Μωάμεθ. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της εκδοχή

Ανάγνωση μέχρι <.. από την Δύση>

Στο μυαλό των ηρώων

Τα παιδιά με μια φραση κάθε φορά

Σε πλαίσιο ομάδας και σε ρόλο κληρικών, πολιτών, στρατιωτών, αυλικών και στρατηγών λένε από κάθε φορά και μια σκέψη τους, για το πώς νιώθουν πριν τη πολιορκία, για τους φόβους τους και το τι περιμένουν από τον αντίπαλο

Ιδεοθύελλα

Όλοι οι μαθητές και ο εμπνευστής δουλεύουν σε ένα κείμενο-λόγο που θα εμπνεύσει τους κατοίκους της Πόλης

Ανάγνωση μέχρι <.. την άλωση της Πόλης>

Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια

Οι μαθητές δημιουργούν ζευγάρια και παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς τους

Το κάθε ζευγάρι παίρνει το ρόλο του Μωάμεθ και του ναυάρχου του

Ο διάλογος του αυτοσχεδιασμού θα περιέχει: αντίδραση και συναισθήματα Μωάμεθ, τιμωρία ναυάρχου, νέα μέτρα πολιορκίας από Μωάμεθ

Αναστοχαστική Συζήτηση

9^ο Εργαστήρι

Θέμα: Η Άλωση της Πόλης από τους Τούρκους

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 36

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Πως απαντάς σε διλήμματα που απαιτούν θάρρος και γενναιότητα

Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα ιστορικά γεγονότα της Άλωσης

Να γίνουν ανάλογοι ιστορικοί συσχετισμοί

Να μπου οι μαθητές σε συνθήκες ιστορικής ενσυναίσθησης

Να δικαιολογήσουν οι μαθητές την κάθε τους επιλογή με λογικά επιχειρήματα

Δραστηριότητες

Ανάγνωση μέχρι <.. την απάντηση του αυτοκράτορα>

Βασιλικό συμβούλιο

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες: Η πρώτη ομάδα υποστηρίζει πως πρέπει να παραδώσουν τα όπλα, ενώ η δεύτερη υποστηρίζει πως πρέπει να παλέψουν μέχρι τέλους.

Κύκλος της συνείδησης

Όλοι οι μαθητές σε ρόλο Παλαιολόγου ανακοινώνουν την απόφασή τους, συμπληρώνοντας τη φράση: Αποφάσισα να γιατί

Αναστοχαστική Συζήτηση

Ομοιότητες και διαφορές με Έξοδο Μεσολογγίου και Μάχη Θερμοπυλών

Ανάγνωση μέχρι <..δεν γυρίζει πίσω>

Τίτλοι εφημερίδων

Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες

Αποτελούν μέλη συντακτικής ομάδας εφημερίδας και σχεδιάζουν πρωτοσέλιδα

Ένα πρωτοσέλιδο για τα γεγονότα της κάθε παραγράφου

Ανάγνωση μέχρι <..σώμα με σώμα>

Ιστορική Παντομίμα

Επιλέγεται μια ομάδα η οποία θα παρουσιάσει τα γεγονότα του συγκεκριμένου κειμένου με παντομίμα. Ενώ ένας μαθητής θα κάνει την αφήγηση, η ομάδα συντονισμένα και μετά από προετοιμασία θα παρουσιάζει τα γεγονότα με κινήσεις και χωρίς ήχο στην τάξη.

Ανάγνωση μέχρι <..πια βασιλεύουσα>

Ρόλος σε τοίχο

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

Για βοήθεια υπάρχει και το παράθεμα 5 του Φώτου Κώντογλου

Αναστοχαστική συζήτηση

Ποια σκηνή από το μάθημα έμεινε στον κάθε μαθητή

10^ο Εργαστήρι

Θέμα: Η διπλωματία των Βυζαντινών

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 38

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Τι είναι η διπλωματία στην εξουσία και πως χρησιμοποιείται σήμερα

Πότε χρησιμοποιείται η διπλωματία και πως επιτυγχάνοταν στην Βυζαντινή Αυτοκρατορία

Να έρθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος

Να συνθέσουν γνωστικά προϊόντα με στοιχεία του μαθήματος

Να δικαιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν

Παγωμένες εικόνες

Οι μαθητές ανά ομάδες δημιουργούν παγωμένες εικόνες στα μπουλετάκια του μαθήματος. Κάθε ομάδα δίνει την δική της εκδοχή

Ανάγνωση: <Οι Βυζαντινοί...της ξένης χώρας>

Σύνταξη κειμένου σε ρόλο

Οι μαθητές δημιουργούν τρεις ομάδες: επίσκεψη στους Βενετούς, επίσκεψη στους Ρώσους και επίσκεψη στους Άραβες.

Οι ομάδες κάνουν τον σύμβουλο διπλωματίας του Βυζαντινού Αυτοκράτορα και γράφουν ένα κείμενο που περιγράφει το σκοπό της επίσκεψης, τι είδους συμφωνίας θέλουν να κλείσουν, τις προτάσεις-ανταλλάγματα και τα δώρα που φέρουν μαζί τους.

Ακολουθεί Δραματοποίηση με βάση το κείμενο

Φράση σε κύκλο

Βρισκόμαστε μπροστά σε μια επιδρομική επίθεση των Ρώσων

Οι μαθητές σε κύκλο επιλέγουν την αντίδραση της αυτοκρατορίας ως προς αυτό

Οι επιλογές είναι: Διπλωματία, Ενίσχυση του Στρατού στο σημείο χωρίς εντολή για επίθεση, Ενίσχυση του Στρατού στο σημείο με εντολή για ισχυρή παρουσία και Κήρυξη Πολέμου

Οι μαθητές αφού αποφασίζουν μιλούν για τις συνέπειες της απόφασής τους

Κύκλος της συνείδησης

Αποφάσισα να.... Γιατί....

Ιδεοθύελλα

Με τα θετικά και τα αρνητικά της διπλωματικής λύσης

Αναστοχασμός

Μιλάμε για περιστάσεις της καθημερινής ζωής που χρησιμοποιούμε το διπλωματικό τρόπο προσέγγισης

11° Εργαστήρι

Θέμα: Η νομοθεσία και η διοίκηση εκσυγχρονίζονται- Η ευθύνη της εξουσίας

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 23

Αφόρμηση /Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί

Πως επιβάλλονται οι νόμοι;

Τι είναι το συμφέρον στην πολιτική;

Πως παίρνονται οι πολιτικές αποφάσεις ;

Να λειτουργήσουν οι μαθητές σε όρους ιστορικής ενσυναίσθησης

Να δομήσουν επιχειρήματα με ιστορικούς όρους

Να διαπραγματευθούν χρησιμοποιώντας κοινωνικό-πολιτικό λόγο

Ασκήσεις Προθέρμανσης

Συνομιλία με τα γράμματα της αλφαβήτου

Μαζί σταματάμε μαζί ξεκινάμε

(Γκόβας, 2001)

Αφήγηση Κειμένου: <Οι νικηφόροι πόλεμοι ..των δυνατών>

Παγωμένες Εικόνες

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες με παγωμένες εικόνες προσπαθούν να αναπαραστήσουν τα εσωτερικά προβλήματα της αυτοκρατορίας

Σύνταξη νόμων

Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες: εκπρόσωποι των δυνατών-μοναχών, εκπρόσωποι των λαϊκών τάξεων. Οι δυο ομάδες καλούνται να κάνουν τις προσθαφαιρέσεις τους στις μεταρρυθμίσεις του Λέοντα Γ' του Ίσαυρου, ανάλογα με την κοινωνική τους θέση και τα συμφέροντα της ομάδας τους.

Παρακολούθηση Σκέψης: Ο εμπυχωτής καθοδηγεί τη συζήτηση επικεντρώνοντας στο πως η κοινωνική θέση και τα συμφέροντα επηρεάζει τη στάση των ομάδων και των προτάσεων.

Δάσκαλος σε ρόλο: Ο δάσκαλος σε ρόλο αυτοκράτορα, καλεί τις ομάδες να παρουσιάσουν τις προτάσεις τους. Ζητά όπου το κρίνει διευκρινήσεις.

Κυκλικό Συμβούλιο: Οι ομάδες αντιπαραθέτουν τα επιχειρήματά τους για κάθε μέτρο. Ο αυτοκράτορας επιλέγει το μέτρο που θα ωφελήσει περισσότερο την αυτοκρατορία

Διάδρομος Συνείδησης : Ο αυτοκράτορας καλείται να αποφασίσει για το κάθε μέτρο. Οι δυο ομάδες προσπαθούν να τον πείσουν με τα πιο δυνατά τους επιχειρήματα.

Αναστοχαστική συζήτηση: Οι μαθητές δηλώνουν τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση. Ο εμπυχωτής παραθέτει τα πιο σημαντικά θέματα που διαπραγματεύθηκαν στο εργαστήριο

Εργαστήρι 12

Θέμα: Το Βυζαντινό Κράτος μεγαλώνει και φτάνει στα παλιά σύνορα της αυτοκρατορίας-

Μάθημα: Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφ. 16

Αφόρμηση/Ερέθισμα: Κείμενο μαθήματος

Ερωτήματα- Σκοποί:

Πως επηρεάζει η επέκταση της αυτοκρατορίας την καθημερινότητα των πολιτών

Ποιες είναι οι δυσκολίες στην καθημερινότητα των πολιτών

Να λειτουργήσουν με όρους ιστορικής ενσυναίσθησης

Να κάνουν οι μαθητές συσχετισμούς και συνδέσεις γεγονότων

Να αναπτύξουν σύνθετη, ιστορική σκέψη

Να λειτουργήσουν οι μαθητές με όρους αυτενέργειας και πρωτοβουλίας

Ασκήσεις Προθέρμανσης

Ο καθρέπτης

Η ύπνωση

(Γκόβας, 2001)

Ανάγνωση: <Μετά την τακτοποίηση...τα παρακάτω αποτελέσματα>

Ιδεοθύελλα: Τι μπορεί να σημαίνει για τους πολίτες η επέκταση της αυτοκρατορίας.
Πως μπορεί να επηρεαστεί η καθημερινότητα των κατοίκων;

Αυτοσχεδιασμός με Δάσκαλο σε ρόλο: Οι μαθητές σε ρόλο αυλικών επαινούν τον αυτοκράτορα (δάσκαλο σε ρόλο) για τα επιτεύγματα της αυτοκρατορίας. Οι σκηνές εμπλουτίζονται με τα δώρα των αυλικών στον βασιλιά.

Ομαδικό γλυπτό στο τέλος της δραστηριότητας

Ανάγνωση: <Η επέκταση ...είχε ανακτήσει>

Δημιουργούνται ομάδες των 5 ατόμων για τις παρακάτω δραστηριότητες

Σύνταξη κειμένου-σεναρίου: Οι μαθητές περιγράφουν τη ζωή ενός απλού πολίτη στην Κωνσταντινούπολη. Εστιάζουν στο πως τους έχει επηρεάσει η κατάσταση στην αυτοκρατορία με τους συνεχείς πολέμους.

Δραματοποίηση των κειμένων: Οι ομάδες δραματοποιούν το σενάριο που δημιούργησαν

Ομαδικό γλυπτό στο τέλος της δραστηριότητας

Στην συνέχεια επιλέγουμε ένα από τα πρόσωπα που παρουσιάστηκαν και ο εμπυχωτής δρομολογεί μια συζήτηση αναστοχαστική για το πως επηρεάστηκε η καθημερινότητα των πολιτών της εποχής.

Κύκλος συνείδησης: Συνεχίζουμε με το θέμα της προηγούμενης δραστηριότητας. Το πρόσωπο της δραστηριότητας έχει τη δυνατότητα να ζητήσει ακρόαση από τον Ιουστινιανό. Οι μαθητές σε κύκλο παίρνουν θέση για το αν πρέπει να επιδιώξει ακρόαση και το τι πρέπει να πει.

Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια: Ακολουθεί η δραματοποίηση της σκηνής αυτής μεταξύ πολίτη και αυτοκράτορα

Αναστοχασμός: Οι μαθητές αναπτύσσουν τι τους έκανε εντύπωση στο εργαστήριο