



ISBN: 978-960-9529-05-1

Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου

Δήμα Αικατερίνη, Τσιάρας Αστέριος



Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: **Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση**
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος στους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου

Δήμα Αικατερίνη, Τσιάρας Αστέριος

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αξία ενός προγράμματος παρέμβασης με τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει όλες τις διανοητικές διαδικασίες που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να λύσουν προβλήματα και να πάρουν αποφάσεις. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, όντας ένα αυτόνομο πεδίο σπουδής, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέσο διδασκαλίας επηρεάζοντας την κρίση των μαθητών. Προς την κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε η υλοποίηση και η αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο ήταν βασισμένο στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Η έρευνα διεξήχθη σε Δημοτικό σχολείο της Αργολίδας και το δείγμα ήταν μαθητές ηλικίας 10-11 ετών. Μελετήθηκε η αφαιρετική και η επαγωγική σκέψη, η αξιοπιστία, η παρατήρηση και η διατύπωση υποθέσεων. Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε ημι-πειραματικό σχέδιο με προ-τεστ και μετά-τεστ αξιολόγησης. Τα συμπεράσματα της πειραματικής έρευνας έδειξαν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, κριτική σκέψη, δεξιότητες, Δημοτικό σχολείο, πειραματική έρευνα

1. Εισαγωγή

Στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας δεν μπορεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα να μένει αμέτοχο. Κύριος στόχος της σχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του European Values Education project (Baarsetal., 2012), θα πρέπει να είναι η κριτική σκέψη. Η αποτελεσματική και ουσιαστική εκπαίδευση προϋποθέτει ότι τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να συντονιστούν, έτσι ώστε να ενισχύουν στους μαθητές όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη (Facione, 1990). Η εκπαίδευση των μαθητών στο να σκέφτονται κριτικά είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους ίδιους όσο και για την κοινωνία γενικότερα. Επομένως, είναι αυτόνομο ότι η κριτική σκέψη θα πρέπει να είναι επιδίωξη της διδακτικής πράξης.

Η κριτική σκέψη δεν είναι ένας νέος όρος. Η ανάγκη να σκέφτεται ο άνθρωπος ορθολογικά γεννήθηκε ήδη από την εποχή του Σωκράτη, απασχόλησε διαχρονικά τη φιλοσοφία, όσο και την ψυχολογία, για να καταλήξουμε στον κύριο εκπρόσωπο της κριτικής σκέψης, τον John Dewey (1910) (Fisher, 2001).

Συνοψίζοντας τους ορισμούς που συναντάμε στη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία για την κριτική σκέψη, καταλήγουμε στο ότι είναι μια σύνθετη λειτουργία, η οποία αποτελείται από δεξιότητες και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν, να αναπτύσσουν, να χρησιμοποιούν έννοιες και γενικεύσεις, καθώς και να διακρίνουν τα γεγονότα από τις προσωπικές πεποιθήσεις τους. Η αξία των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης είναι πολύ μεγάλη, διότι η ανάπτυξή τους προετοιμάζει τους μαθητές για το τι θα βιώσουν συστηματικά σε όλη τους τη ζωή.

Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά που διέπουν την κριτική σκέψη θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενα σε ένα άτομο που σκέφτεται κριτικά, έτσι ώστε να μπορεί να είναι δεκτικό στις διαφορετικές απόψεις.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να αποτελέσει τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη γνώση που επιχειρεί

το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταδώσει στο παιδί και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν την κρίση τους, να πάρουν αποφάσεις την κατάλληλη στιγμή και να οδηγηθούν σε λύσεις. Μέσα από το δράμα, οι μαθητές δεν βιώνουν απλώς καταστάσεις, αλλά προχωρούν στη συνειδητοποίηση αυτών των εμπειριών (Καραβόλτσου, 2010).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να σκέφτεται κριτικά, επειδή συνδέει την ικανότητα της σκέψης με τον τρόπο συμπεριφοράς ενός ατόμου συνολικά (Fisher, 2008:164). Η εμπειρία του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να επηρεάσει την κρίση των παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μπορεί να τους προσθέσει γνώσεις, καθώς και τη δυνατότητα να επεκτείνουν το πλαίσιο της νοητικής αναφοράς τους (DelaRoche, 1993).

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

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

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

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τις διανοητικές διαδικασίες, στρατηγικές και αναπαραστάσεις που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να λύσουν προβλήματα, να πάρουν αποφάσεις και να μάθουν νέες έννοιες (Sternberg, 1986). Είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο πρέπει να αποστασιοποιείται από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και να εξετάζει τα λογικά στοιχεία. Επίσης, να αναζητεί τις παραδοχές και να έχει μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων (Paul, 1986, σ. 130). Ένας τρόπος καλλιέργειας της κριτικής σκέψης είναι μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα έρχεται να λειτουργήσει σαν ένας ακόμη κρίκος αυτής της αλυσίδας και να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν κοινωνικά ζητήματα και να δράσουν εκτός σκηνής. Να προβληματιστούν, να κρίνουν και να οδηγηθούν στη σωστή απόφαση. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες, που παρέχει το Εκπαιδευτικό Δράμα, ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των παιδιών (DelaRoche, 1993).

Ένα καλό παράδειγμα είναι τα παιχνίδια ρόλων σε μικρές ομάδες. Τα παιχνίδια ρόλων έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκουν τους μαθητές και να βελτιώνουν την κριτική σκέψη μέσα στην τάξη, διότι μέσω αυτών τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες, καθώς και τις δεξιότητες συνεργασίας κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Τα παιχνίδια ρόλων είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την κριτική σκέψη, διότι διδάσκουν τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση για τους άλλους, τη λήψη αποφάσεων, δεξιότητες όπως την παρατηρητικότητα, την αφαιρετική ή την επαγωγική σκέψη και ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μαθητών (Κϊίνκονά, 2011).

Οι μαθητές μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος έχουν την ευκαιρία να σκέφτονται ελεύθερα και λογικά, να ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες μέσα από τη βιωματική μάθηση και να συνεισφέρουν σε ολόκληρη την ομάδα (Ganiron, 2014, σσ. 23-34).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα στις διάφορες χώρες που εφαρμόζεται διέπεται από διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία, ανάλογα με τη χώρα, την κουλτούρα, την εξελικτική φάση στην οποία βρίσκεται, την εκπαίδευση των εμψυχωτών, καθώς και την ψυχοσύνθεση κάθε λαού (Αλκηστis, 2000, σ. 62).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, το Εκπαιδευτικό Δράμα, εκτός του ότι αποτελεί κοινωνική μορφή τέχνης, ενισχύει την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία. Καλλιεργεί τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, την ανοχή αντιφάσεων και τη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων (Γκόβαρης, 2011). Το παιδί μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους μαθαίνει και δοκιμάζει ρόλους, στάσεις και συμπεριφορές και αυτό μετέπειτα θα κρίνει ποιες θα υιοθετήσει αργότερα στη ζωή του (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006). Όλα αυτά συνάδουν στο γεγονός ότι το παιδί μαθαίνει να ζει και να κάνει επιλογές έχοντας πάντα μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων. Κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει πλέον το γεγονός ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα βρίσκεται σε μια δυναμική εξέλιξη, μιας και έχει παγιωθεί ως μια θεμελιώδης διαδικασία στην ανθρώπινη εμπειρία (Τσιάρas, 2014, σ. 90).

3. Σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο στο πεδίο της κριτικής σκέψης, οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, τις οποίες θεωρούν πολύ βασικές. Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι από τις πιο σημαντικές που πρέπει να κατέχει ένας μαθη-

τής. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ennis (1993), οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που μπορούν να μετρηθούν είναι η αφαιρετική και η επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η διατύπωση των υποθέσεων.

Στην παρούσα μελέτη επομένως, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος θα μπορούσε να βελτιώσει αυτές τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού. Έτσι λοιπόν προέκυψε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης του Εκπαιδευτικού Δράματος θα ενίσχυε τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης;

Για να ικανοποιηθεί το βασικό μας ερώτημα, ελέγξαμε τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης που θα μπορούσαν να ενισχυθούν από το πρόγραμμα παρέμβασης του Εκπαιδευτικού Δράματος το οποίο χρησιμοποιήσαμε.

4. Μεθοδολογία

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

Προς αυτή την κατεύθυνση, ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης. Η πειραματική αυτή διαδικασία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 και εφαρμόστηκε σε μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού σε σχολείο του νομού Αργολίδας.

Κατά τη διαδικασία της προέρευνας, αξιολογήθηκε το ερευνητικό εργαλείο και η διδακτική μεθοδολογία. Μεταφράστηκε, ελέγχθηκε η λειτουργικότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, τροποποιήθηκε και υπολογίστηκε η μέση τυπική απόκλιση της διαφοράς των τιμών των μεταβλητών σε δύο διαδοχικές μετρήσεις, η τιμή του τυπικού σφάλματος, καθώς και το διάστημα εμπιστοσύνης (Τρικαλινός, 2014). Το ερευνητικό εργαλείο στο οποίο βασιστήκαμε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το Cornell Class-Reasoning Test, (Form X) μια σειρά του Cornell Critical thinking test. Οι Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus και Ringel δημιούργησαν αυτό το τεστ το 1964 και δημοσιεύτηκε από το Πανεπιστήμιο του Ιλινόις. Το Cornell Class-Reasoning Test, (Form X) αποτελείται από 72 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, από τις οποίες επιλέξαμε τις 28. Οι ερωτήσεις είναι όλες κλειστού τύπου (Τζιανόπουλος, 2012). Ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα από τρεις επιλογές (NAI-OXI-ΙΣΩΣ).

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στον σχεδιασμό της κύριας έρευνας που ακολούθησε στη συνέχεια. Αυτή η πιλοτική έρευνα έλαβε χώρα σε ένα περιορισμένο δείγμα και στόχευε στην αποφυγή λαθών και στον εντοπισμό ασαφειών (Λιώλη, 2014). Κατά τη διαδικασία αυτή, επιλέχθηκε αρχικά η Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου Αγίας Τριάδας και έπειτα η Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου Ανυφίου. Έπειτα από αυτή την πιλοτική έρευνα, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, υιοθετήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Κατά τη διαδικασία αυτή προχωρήσαμε σε μια εσκεμμένη υποκειμενική επιλογή. Το δείγμα επιλέχθηκε επιδιώκοντας να είναι κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο και να διαθέτει κατά προσέγγιση τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο ανήκει (Ρούσσο, 2004).

Το τμήμα της Ε1 του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου, όπου τελικά θα γινόταν η παρέμβαση, επιλέχθηκε να είναι η πειραματική μας ομάδα, με αριθμό παιδιών 25 και το Ε2 τμήμα να είναι η ομάδα ελέγχου, με αριθμό παιδιών 25 επίσης. Μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια και στα δύο τμήματα, πριν από την έναρξη των βιωματικών εργαστηρίων, και συλλέξαμε τα αποτελέσματα.

Επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα και σχεδιάσαμε 12 προγράμματα παρέμβασης Εκπαιδευτικού Δράματος, τα οποία υλοποιήθηκαν σε διάστημα τριών μηνών. Για τον σχεδιασμό του προγράμματος της ερευνητικής παρέμβασης, λάβαμε υπόψη τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Με τον τρόπο αυτό φροντίσαμε το πρόγραμμα παρέμβασης να διαμορφωθεί έτσι ώστε να ασκούνται οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που ήταν υπό διερεύνηση.

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

Η διάρκεια κάθε βιωματικού εργαστηρίου ήταν 45 λεπτά. Οι συναντήσεις γίνονταν κάθε Τρίτη, μία φορά την εβδομάδα. Για κάθε εργαστήριο κρατήσαμε λεπτομερή πρακτικά.

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

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

5. Ερευνητικά αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής μας διαδικασίας, αναλύθηκαν τα ευρήματα που προέκυψαν και ελέγχθηκε αν ο στόχος που είχαμε θέσει αρχικά, ο οποίος αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος των μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικού εκπληρώθηκε.

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

Έγινε αποτίμηση των δεδομένων που συλλέξαμε από τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των 12 συναντήσεων που είχαμε με την πειραματική ομάδα, όπου και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μας δεδομένων.

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

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, έπρεπε να γίνει ο στατιστικός έλεγχος των υποθέσεων. Στον στατιστικό έλεγχο των υποθέσεων μας ενδιέφερε να ελέγξουμε αν η μέση τιμή των μεταβλητών ικανοποιούσε τη Μηδενική Υπόθεση έναντι της Εναλλακτικής Υπόθεσης.

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

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

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

**Πίνακας 1. Τιμές μέτρησης των παραγόντων μεταβλητών
αφαίρεση-επαγωγή-αξιοπιστία-παρατήρηση-υπόθεση της πειραματικής ομάδας**

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

Σημείωση: *P<.01

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

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τους πέντε παράγοντες, όπως εξελίχθηκαν στην ομάδα ελέγχου.

**Πίνακας 2. Τιμές μέτρησης των παραγόντων μεταβλητών
 αφαίρεση-επαγωγή-αξιοπιστία-παρατήρηση-υπόθεση της ομάδας ελέγχου**

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

Σημείωση: *P<.01

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

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Ο συντελεστής παίρνει τιμές από το 0 έως το 1. Στα πλαίσια ανάλυσης των αποτελεσμάτων μας, υπολογίστηκαν οι τιμές του Cronbach's alpha για κάθε επιμέρους δεξιότητα. Ο υπολογισμός βασίστηκε στις τιμές που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Η διαδικασία έγινε τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την πειραματική ομάδα.

Η στατιστική ανάλυση των υπό διερεύνηση δεδομένων αποκάλυψε ότι η ερευνητική μας υπόθεση εν μέρει επιβεβαιώθηκε. Στην τάξη στην οποία πραγματοποιήθηκε η πειραματική παρέμβαση επέδρασαν θετικά δύο από τις εξαρτημένες μεταβλητές, η επαγωγική σκέψη και η διατύπωση υποθέσεων. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η απάντηση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι καταφατική. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να ενισχύσει εν μέρει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού.

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, συλλέξαμε δεδομένα για τα παρατηρούμενα υποκείμενα. Σύμφωνα με τη Wright, αυτή η μέθοδος έρευνας υπερτερεί έναντι άλλων ερευνών, διότι ο ερευνητής μπορεί να έχει μια συνολική εικόνα της σχολικής εμπειρίας (Wright, 1986). Έτσι τόσο η ερευνήτρια όσο και η κριτική φίλη κατέγραψαν η καθεμιά ξεχωριστά την εξελικτική πορεία των υποκειμένων όπως την αντιλήφθηκαν.

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

Η πειραματική μας ομάδα εξαρχής ήταν μια ομάδα ομοιογενής. Τα παιδιά γνώριζαν καλά από τα προηγούμενα χρόνια, εκτός από ένα παιδί, που είχε έρθει την προηγούμενη χρονιά και έδειχνε να μην μπορεί να ενταχθεί απολύτως στην ομάδα. Το μαθησιακό τους επίπεδο ήταν υψηλό και είχαν καλή επαφή με τις θεατρικές τεχνικές.

Παρ' όλα αυτά, υπήρχε ένα θέμα στις συνεργασίες τους. Ήδη αυτό φάνηκε από την πρώτη συνάντηση μαζί τους. Προοδευτικά όμως, και με τις συναντήσεις μας, αυτό άρχισε να φθίνει, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συνεργάζονται όλο και καλύτερα μεταξύ τους.

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

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

Τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, τους θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς τις παγωμένες εικόνες, τον διάδρομο της συνείδησης, την καυτή καρέκλα, έθεταν στους εαυτούς τους μέρος των προβλημα-

τικών καταστάσεων και προβληματίζονταν μέσα από την ενσυναίσθηση. Πολλές φορές, και ειδικά προς το τέλος των εργαστηρίων, οδηγούνταν από μερικές εικασίες σε ένα γενικό συμπέρασμα και άλλοτε από κάποιο συμπέρασμα σε λογικές απαντήσεις. Καλλιεργούσαν σταδιακά και ουσιαστικά την αφαιρετική και την επαγωγική σκέψη.

Συμπερασματικά, οι μαθητές μέσα από τις παρεμβάσεις, οι οποίες ήταν βασισμένες στο Εκπαιδευτικό Δράμα, εργάστηκαν μέσα σε ένα κλίμα καλής διάθεσης, ήρθαν πιο κοντά, εξωτερικεύσαν τις απόψεις τους, απέκτησαν περισσότερο θάρρος, καλλιέργησαν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και επαλήθευσαν τις αρχικές μας υποθέσεις.

6. Συμπεράσματα

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

Η παρούσα μελέτη μας επιβεβαίωσε ότι ορισμένες δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού μπορούν να τροποποιηθούν προς τη θετική κατεύθυνση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που βασίζονται στο Εκπαιδευτικό Δράμα.

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

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

Μέσα από τη διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης τα παιδιά άρχισαν να καλλιεργούν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα και σταδιακά, αυτό που παρατηρήσαμε ήταν αρχικά η ενίσχυση της επαγωγικής σκέψης τους. Η επαγωγική σκέψη συχνά αναφέρεται ως γενίκευση, διότι στην ουσία σημαίνει ότι μέσα από συγκεκριμένες λεπτομέρειες ή γεγονότα οδηγούμαστε σε πιο γενικά συμπεράσματα. Στην περίπτωση μας, αυτό που διαπιστώσαμε μέσα από τις συναντήσεις μας ήταν ότι τα παιδιά, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, βίωσαν τα προβλήματα που προέκυπταν στους ήρωες των ιστοριών τους οποίους χρησιμοποιούσαμε, προβληματίστηκαν, γενίκευσαν τα συμπεράσματα και βρήκαν λύσεις βγαλμένες μέσα από τη δική τους πραγματικότητα. Τα συμπεράσματα που ακούγονταν κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού υποδήλωναν ότι τα παιδιά σταδιακά κατακτούσαν την επαγωγική σκέψη γενικεύοντας τα συμπεράσματα που είχαν προκύψει από τις διλημματικές καταστάσεις τις οποίες τους είχαμε θέσει.

Η διατύπωση υποθέσεων σε μια προβληματική κατάσταση και η ενίσχυση εύρεσης εναλλακτικής λύσης επιτεύχθηκε με τις διάφορες τεχνικές του δράματος που χρησιμοποιήσαμε, όπως οι παγωμένες εικόνες, οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί και ο διάδρομος συνείδησης. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας, επιδιώξαμε όλα τα παιδιά να εκφράζουν την άποψή τους, ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα.

Οι υπόλοιπες δεξιότητες της κριτικής σκέψης, λόγω και της δυσκολίας της φύσης τους, δεν ενισχύθηκαν σημαντικά. Παρ' όλα αυτά όμως, ο τρόπος που εργαστήκαμε θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να επιφέρει αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, για την ενίσχυση της αφαιρετικής σκέψης των παιδιών χρησιμοποιήσαμε κάποια παιχνίδια προσποίησης. Ασκηθήκαμε στα παιχνίδια ρόλων, στα μικρά αυτοσχέδια δρώμενα, έτσι ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να δώσουν συμβολικό χαρακτήρα στα διάφορα αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό επιδιώξαμε και καταφέραμε, όσο ήταν δυνατόν, τα παιδιά να εκλογικεύσουν τη σκέψη τους και να αναπτύξουν την αφαιρετική σκέψη. Στην αρχή των συναντήσεών μας, υπήρχαν κάποια παιδιά όπου επευφημούσαν κάποιες λάθος συμπεριφορές μόνο και μόνο για να ξεχωρίσουν από την ομάδα, στην πορεία όμως αυτά ήταν κυρίως τα παιδιά που εξέφραζαν απορίες και φαινόταν πιο προβληματισμένα.

Για την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας των παιδιών, χρησιμοποιήσαμε τις παγωμένες εικόνες. Αυτή την τεχνική του δράματος τη χρησιμοποιήσαμε σχεδόν σε όλα τα εργαστήρια, όπου τα παιδιά κάθε

φορά έπρεπε να παρατηρήσουν την παγωμένη εικόνα της άλλης ομάδας. Ακολουθούσε κάποια συζήτηση ανάλογα με το θέμα του εργαστηρίου και με αυτό καταφέραμε να δημιουργούμε προβληματισμούς στα παιδιά, που οδηγούσε στο να γνωρίσουν κι άλλους τρόπους συμπεριφοράς και σε άλλα συμπεράσματα τελικά. Επίσης, η παρατηρητικότητα στο κομμάτι της αφήγησης της ιστορίας ήταν πρωταρχικό μέλημα των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν στη συνέχεια να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν.

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

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

Συμπερασματικά, καταλήξαμε στο ότι μια παρέμβαση βασισμένη στο Εκπαιδευτικό Δράμα, αν εφαρμοστεί προγραμματισμένα ανά τακτά χρονικά διαστήματα και για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να καλλιεργήσει και να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Adigüzel, H.O. (2009). «Το Παρελθόν και το Παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ζητήματα και Προκλήσεις». Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνης* (σσ. 83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Άλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Παιδαγωγικός Ρόλος, Πεδία Εφαρμογής και... Παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος.
- Καραβόλτσου, Α. (2010). *Ο Ρόλος της μη Κατευθυντικής Μάθησης στο Εκπαιδευτικό Δράμα*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.) (σσ. 1-4).
- Λιώλη, Χ. (2014). *Εργαλεία Δειγματοληπτικής Έρευνας*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, ΤΕΙ Πειραιά.
- Ρούσσοσ, Π. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Τζιανόπουλος, Ι. (2012). *Η Πληροφορική στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής, Σχολή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τρικαλινός, Χ. (2014). *Εισαγωγή στη Θεωρία Σφαλμάτων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φυσικής.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Baars, D., Bajzík, M., Pisarčík, St. & Weiser, I. (2012). *Developing Critical Thinking*. Στο Uhlenwinkel, Anke, (ed.), *Teaching About the Religious Values of EVE-project* (pp. 45-51). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- De la Roche, E. (1993). *Drama, Critical Thinking and Social Issues*. ERIC Document Reproduction Service ED379172
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Ennis, R.H. (1993). *Critical Thinking Assessment*. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R.H., Gardiner, W.L., Morrow, R., Paulus, D. & Ringel, L. (1964). *Cornell class reasoning test*. University of Illinois: Champaign, IL.
- Facione, P.A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum
- Ganiron, Jr., T.U. (2014). Teaching Styles of Using English Drama in Critical Thinking Course for Architecture Students in Qassim University. *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 11-22.
- Křivková, L. (2011). *Design of the Workshop: How to Use Drama in an English Language Class?* Undergraduate Thesis, Department of English Language and Literature, Masaryk University.
- Paul, R.W. (1986). Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions. Στο Baron, J.B. & Sternberg, R.J. (eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 127-148). New York: Freeman
- Sternberg, R.J. (1986). *Critical Thinking: Its Mature, Measurement, and Improvement*. Washington: National Inst. of Education.
- Tsiaras, A. (2016). Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18),1-21
- Wright, C. (1986). School Processes – an Ethnographic Study. Στο J. Eggleston, D. Dunn, M. Anjali & Wright, C., *Education for Some: The Educational and Vocational Experiences of 15-18 Year Old Members of Minority Ethnic Groups* (pp. 127-179). Stoke-on-Trent: Trentham.

