

## ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

*Επιμορφωτικό – υποστηρικτικό υλικό  
Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες  
μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)*



ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 2014-2020» που συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



# ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΨΥΧΩΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

1. Η Μάθηση βάσει Έργου (Project Based Learning) ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων Μάθησης (4Cs) στο Νηπιαγωγείο
2. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων της Κοινωνικής ζωής (ενσυναίσθηση και ευαισθησία) στο Νηπιαγωγείο



### Δεξιότητες:

Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)

Δεξιότητες ζωής

### ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

**Φροντίζω το Περιβάλλον**

Έλλη Ναούμ

## 2. Βαθμίδα: Νηπιαγωγείο



## 1α. Η Μάθηση βάσει Έργου (ProjectBasedLearning) ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων Μάθησης (4Cs) στο Νηπιαγωγείο

**Κριτική σκέψη:** Η κριτική σκέψη στο νηπιαγωγείο μπορεί να προσδιοριστεί ως η ικανότητα των παιδιών να εγείρουν ερωτήματα, να επεξεργάζονται, να ερμηνεύουν, να αναλύουν πληροφορίες, πηγές, απόψεις, να αξιολογούν και να εξάγουν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν στην σκόπιμη επιλογή και λήψη αποφάσεων (Facione, 2011, Φλογαίτη, 2006). Οι Watson & Glasser (2002) προτείνουν τέσσερις βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη και διευκολύνουν την προσέγγιση περιβαλλοντικών ζητημάτων στην προσχολική εκπαίδευση: Δυνατότητα α) αναγνώρισης και καθορισμού των προβλημάτων β) επιλογής σχετικών πληροφοριών για την επίλυσή τους γ) ανάπτυξης και επιλογής μεταξύ των σχετικών υποθέσεων δ) αξιολόγησης του τρόπου σκέψης και των συμπερασμάτων για τη λήψη απόφασης.

**Συνεργασία:** Η συνεργασία στην προσχολική εκπαίδευση είναι η ικανότητα των παιδιών να μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καθήκοντα και εγχειρήματα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου που θέτει η ομάδα, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού στις διαφορετικές ιδέες, απόψεις και εμπειρίες, συναίνεσης και συμβιβασμού (Συμβούλιο της Ευρώπης, Τόμος 1, 2018, σελ. 53,54).

**Επικοινωνία:** Η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο αφορά την ικανότητα των παιδιών να συνομιλούν με ομηλικούς και με εκπαιδευτικούς, να εκφράζουν τις ιδέες, τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους, προφορικά, γραπτά και μη λεκτικά, σε διαφορετικές συνθήκες, με σκοπό να ενημερώσουν, να πείσουν, να παρακινήσουν, να καθοδηγήσουν, να μοιραστούν προσωπικά βιώματα κ.ά. Ταυτόχρονα σχετίζεται και με την ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης των παιδιών ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να ερμηνεύουν γνώσεις, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές και προθέσεις που προσλαμβάνουν (Clark, 2005).

**Δημιουργικότητα:** Η δημιουργικότητα στην προσχολική εκπαίδευση είναι η ικανότητα των παιδιών να παράγουν νέες, πρωτότυπες και χρήσιμες ιδέες που έχουν νόημα και αξία, συνδεδεμένες με την προσπάθειά τους να εγείρουν ερωτήματα γύρω από ένα πρόβλημα που προσδιορίζουν και να αναζητήσουν για αυτό καινοτόμες και ωφέλιμες λύσεις (Cremien et.al., 2006, Grainger et.al., 2007). Η δημιουργικότητα για τα παιδιά είναι μια μακρόχρονη, κυκλική διαδικασία μικρών επιτυχιών αλλά και λαθών που εκλαμβάνονται ως ευκαιρία για νέα εξερεύνηση. Κάποιες από τις παραμέτρους που προτείνει το Δίκτυο (Partnership for 21<sup>st</sup> century learning 2019) για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι: Δυνατότητα α) διατύπωσης ερωτήσεων και αμφισβήτησης αυτών β) συνδέσεων και αναγνώρισης σχέσεων ανάμεσα σε πράγματα γ) διερεύνηση ανοικτών επιλογών και ιδεών με σκοπό τη βελτίωση των δημιουργικών προσπαθειών τους και το μοίρασμα με άλλους δ) κριτικός στοχασμός σε ιδέες, δράσεις και αποτελέσματα με σκοπό τη συνεισφορά μιας ωφέλιμης συμβολής.

Η «Μάθηση βάσει Έργου» (Project-based learning) είναι μία από τις μεθοδολογίες που προωθούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Π.Ε/Ε.Α.Α.). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων Μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα ενισχύουν ικανότητες για την αντιμετώπιση σύνθετων κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό «Buck Institute for Education» (2021), η **Μάθηση Βάσει Έργου (M.B.E.)** είναι μια μέθοδος διδασκαλίας, μια δυναμική προσέγγιση μάθησης επικεντρωμένη στους μαθητές και στη μεταξύ τους συνεργασία για την επίλυση ζητημάτων που τους αφορούν (Thomas, 2000). Κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού σεναρίου M.B.E. οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και αποκτούν γνώσεις **ερευνώντας και αναζητώντας λύσεις** και απαντήσεις σε ένα **αυθεντικό και σύνθετο** ερώτημα ή πρόβλημα που έχουν προσδιορίσει **για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο** (Larmer, et.al., 2015). Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αυθεντικές προκλήσεις και να εμπλακούν δημιουργικά στην επίλυση υπαρκτών προβλημάτων που έχουν αντίκτυπο στον πραγματικό κόσμο,



διεγείρουμε το ενδιαφέρον τους, προκαλούμε την εποικοδομητική σκέψη τους και ενεργοποιούμε την ανάγκη τους για αναζήτηση πολλαπλών και πολυαισθητικών αναπαραστάσεων της γνώσης (Mitchell, et. al., 2009).

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που δημιουργούνται διακρίνονται για τη **διεπιστημονικότητα** και για τη **διαθεματικότητα** των δραστηριοτήτων και δράσεων, και πέρα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων Μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα, προωθούν την αυτονομία των μαθητών, την κοινωνικοποίησή τους και την ανάληψη ατομικής και συλλογικής δράσης (Dornyei, 2007, Lee & Lim, 2012). Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και η αξιοποίηση τους κατά τη διαδικασία αναζήτησης αυθεντικών πληροφοριών εμπλουτίζει τη Μ.Β.Ε. ( De la Paz, 2013).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι **διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός**, ιδιαίτερα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που δεν έχουν ακόμα κατακτήσει την ανάγνωση και τη γραφή. Ο εκπαιδευτικός παρέχει συνεχώς ανατροφοδότηση, στηρίζει και βοηθάει τους μαθητές «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»: πώς να εστιάζουν σε ένα πρόβλημα, να αναρωτιούνται γύρω από αυτό, να θέτουν ερωτήματα, να αναζητούν τη νέα γνώση, να αξιολογούν την πορεία σκέψης τους, να αξιοποιούν τη τεχνολογία και τα ψηφιακά εργαλεία, να έρχονται σε συνεχή διάλογο μεταξύ τους σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια, να εφαρμόζουν τη νέα γνώση για να απαντούν σε πολύπλοκες ερωτήσεις, για να λύνουν προβλήματα, να αναλαμβάνουν δράση και την ευθύνη αυτής, να παράγουν τελικά προϊόντα προς διάδοση. Η **κοινοποίηση του τελικού προϊόντος** προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια **κοινωνική διάσταση** η οποία προάγει την ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Με τη δημοσιοποίηση του αποτελέσματος της ερευνητικής διαδικασίας στις οικογένειες των μαθητών, σε μέλη και φορείς της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας, **το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην κοινωνία** (Larmer, 2015, Dornyei, 2001, Λιαράκου & Φλογαίτη, 2017).

Οι μαθητές συμμετέχοντας σε μια διαδικασία συνεχούς υποβολής ερωτήσεων, σε ερευνητικές δραστηριότητες επίλυσης του προβλήματος ή αντιμετώπισης μιας πρόκλησης, σε συνέργειες μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και παραγωγής απαντήσεων, ενεργοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράση για να χειριστούν τις νέες γνώσεις και πληροφορίες και να παράγουν ένα συναποφασισμένο τελικό προϊόν το οποίο και παρουσιάζουν. Μαθαίνουν λοιπόν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, αφού επιλέγουν και αποφασίσουν οι ίδιοι τη διαχείριση των νέων γνώσεων σε μια συνεχή αξιολόγηση και επανεκτίμηση των επιλογών τους, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και τη γόνιμη διαπραγμάτευση (Smith, 2015).

Προτείνονται διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής της Μ.Β.Ε. στην εκπαιδευτική πρακτική, για την προσχολική εκπαίδευση επιλέγουμε την πρόταση των John Larmer and Dr. John Mergendoller (2010) από το «Buck Institute for Education». Εισάγουν 8 στάδια που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 4 φάσεις και να αξιοποιηθούν σε οποιοδήποτε **σχέδιο δράσης για τον θεματικό κύκλο «Φροντίζω το περιβάλλον»**:

1. **Προσδιορισμός ερωτήματος προς διερεύνηση**: περιλαμβάνει τα στάδια του προβληματισμού, του προσδιορισμού ενός περιβαλλοντικού ζητήματος προς εξέταση, της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και της ανάδειξης του κεντρικού ερωτήματος προς διερεύνηση από τους μαθητές

2. **Διεξαγωγή απλής έρευνας**: περιλαμβάνει τα στάδια του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνας μέσω δραστηριοτήτων και δράσεων σε ατομικό και σε επίπεδο ομάδας μικρής ή ολομέλειας. Όταν οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, μοιράζουν ρόλους και ευθύνες, δημιουργούν τις δικές τους ερωτήσεις, προτείνουν απαντήσεις και λύσεις, αναζητούν σε διάφορες πηγές πληροφορίες, συμφωνούν, διαφωνούν και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού συναποφασίζουν και παράγουν έργο.

3. **Στοχασμός-Ανατροφοδότηση-Αναθεώρηση**: Αφορά το στάδιο του διαρκούς (ανα)στοχασμού και ανατροφοδότησης, της αναθεώρησης της αρχικής τοποθέτησης των παιδιών και της συνολικής αξιολόγησης του έργου. Οι μαθητές στοχάζονται στο τι



μαθαίνουν, πώς μαθαίνουν και γιατί μαθαίνουν. Με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης αντιλαμβάνονται την αξία της εποικοδομητικής κριτικής και αποτίμησης και προχωρούν σε αναθεώρηση του έργου τους για τη βελτίωση του.

4. **Παρουσίαση και διάχυση:** Επικεντρώνεται στη διάδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας και του τελικού προϊόντος.

**Στρατηγικές μάθησης, τεχνικές διδασκαλίας:** μπορούν να αξιοποιηθούν η μέθοδος Καταιγισμού Ιδεών, η Χαρτογράφηση Εννοιών, η Συνεργατική Μάθηση κ.ά.

#### **Συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Οι δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας που στοχεύουμε να αναπτυχθούν μέσα στην τάξη, θα ενισχυθούν με τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας επικοινωνίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα με τις οικογένειες των μαθητών, αλλά και με μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καλλιεργεί και ενδυναμώνει μια ατμόσφαιρα ανταλλαγής γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, όπου το κάθε μέλος συνεισφέρει κάτι διαφορετικό, άλλα ίσο σε αξία (Berger, 2008, Baeck, 2010). Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η ανάπτυξη καλής συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνει σε όφελος όλων των εμπλεκόμενων μερών (Epstein, 2009, Emeagwali, 2009).

#### **Περιγραφική αξιολόγηση- Ατομικός φάκελος (Portfolio)**

**Η περιγραφική αξιολόγηση** στο νηπιαγωγείο αφορά την πραγματική μάθηση, αυτή που έχει νόημα για το μαθητή: αντικατοπτρίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πραγματικά κατέχει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, μετατοπίζοντας το βάρος στη **διαδικασία** παραγωγής νέας γνώσης και κατάκτησης δεξιοτήτων (Perrenoud, 2006). Επικεντρώνεται, δηλαδή, στον **τρόπο** με τον οποίο μαθαίνει το παιδί, στις διαδικασίες που δρομολογεί στην προσπάθειά του να μάθει και να αναπτύξει δεξιότητες, στο **τι** τελικά μαθαίνει και κατακτά και ποια είναι η **εξέλιξη** του συγκριτικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες. Πρόκειται για μια συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πορεία της προόδου και τα επιτεύγματά του παιδιού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού, 2016).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει διαρκώς να διερωτάται, τι είδους πληροφορίες να συλλέξει, ποιες στρατηγικές (μεθόδους, εργαλεία, δραστηριότητες, κ.λπ) να χρησιμοποιήσει για τη συλλογή τους, ώστε να σχηματίσει μια πληρέστερη εικόνα για το πώς μαθαίνει και εξελίσσεται κάθε παιδί (Schon, 1983). Στην προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζουμε και αποτιμούμε και τις διαφορετικές «γλώσσες» που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Edwards, 2001).

Βασικά μεθοδολογικά εργαλεία του αποτελούν: α) το εκπαιδευτικό ημερολόγιο που τηρεί σε καθημερινή βάση και έχει άμεση σχέση όχι μόνο με την εξέλιξη των παιδιών αλλά και με την προσπάθεια τεκμηρίωσης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού του έργου και του αναστοχασμού του (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) (Κατσαρού και Τσάφος, 2013), β) η συστηματική παρατήρηση κατά την οποία αντλεί δεδομένα σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη ώστε στη συνέχεια να μπορεί να τα επεξεργαστεί και να τα ερμηνεύσει (Altrichter et. al., 2001, Wortham, 2008). Μέρος των τεκμηρίων αυτών αποτελεί περιεχόμενο του ατομικού φακέλου του παιδιού (π.χ. μια εργασία με σχολιασμό από το παιδί κ.λ.π.).

Δημιουργούμε έναν **ατομικό φάκελο του μαθητή** (portfolio) για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων με τέσσερις υποφακέλους που αντιστοιχούν στα εργαστήρια των τεσσάρων θεματικών κύκλων μέσα στον οποίο αποτυπώνονται οι προσπάθειες, η πρόοδος και οι κατακτήσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Ακόμα και η ίδια η διαδικασία της σύνθεσης του ατομικού φακέλου από το παιδί, του διαλόγου με τους συμμαθητές του και με τον εκπαιδευτικό, καλλιεργεί την ικανότητα του να σκέφτεται και να εκφράζεται για τη μάθησή του, δηλαδή, αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι ατομικοί φάκελοι



παρουσιάζονται στους γονείς από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της χρονιάς και έτσι αντιλαμβάνονται την πορεία και τη διαδικασία της προσπάθειας που κατέβαλε το παιδί τους για να κατακτήσει νέες γνώσεις, να αναπτύξει δεξιότητες και να παράγει έργο στο νηπιαγωγείο (Smith,2000).

### **1β. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μεθοδολογία ανάπτυξης των δεξιοτήτων της Κοινωνικής ζωής (ενσυναίσθηση και ευαισθησία) στο Νηπιαγωγείο**

**Ενσυναίσθηση και Ευαισθησία:** «Είναι το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε ένα άτομο να κατανοεί και να συμμερίζεται τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και να βλέπει τον κόσμο μέσα από τη δική τους οπτική» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018, σελ. 50/51). Μια από τις μορφές ενσυναίσθησης είναι η **γνωστική**, η δυνατότητα δηλαδή, ένα παιδί να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις, τις αντιλήψεις του άλλου, μέσω του νου ή της φαντασίας (Davis, 1988). Η **συναισθηματική** διάσταση της ενσυναίσθησης, δηλαδή, η επίγνωση και κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών του άλλου, διευκολύνει την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη διάθεσή τους για συνεργασία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων της κοινωνικής ζωής. Η δε «**συμπονετική ενσυναίσθηση**» επικεντρώνεται στη δυνατότητα βίωσης αισθημάτων ανησυχίας για τους άλλους. Οι μαθητές μαθαίνουν έτσι να διευθετούν τις συγκρούσεις τους, να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα και να αναπτύσσουν ισχυρούς ηθικούς φραγμούς και αξίες, όπως η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη (Frantz, & Janoff-Bulman, 2000, Roberts, & Strayer, 1996). Αυτό το σύνολο δεξιοτήτων είναι σημαντικό για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική τάξη και κοινωνία.

**Το Εκπαιδευτικό Δράμα** (Ε.Δ.) αποτελεί μια δυναμική μεθοδολογία μάθησης με επίκεντρο τη **διερεύνηση και ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στάσης** μέσω της ανάδειξης **καταστάσεων προβληματισμού**, αλλά και μια αυτόνομη μορφή **τέχνης** που προωθούν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η Π.Ε/Ε.Α.Α.. Μπορεί να συνδυαστεί με τη μεθοδολογία της «Μάθησης βάσει Έργου» ή την «Επίλυση Προβλήματος», αφού εστιάζει στην επίλυση περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων δημιουργώντας έναν (Schon, 1983) **φανταστικό χώρο, αυθεντικών, όμως, καταστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας**, που τα παιδιά θα συμμετέχουν ενεργά μέσα από έναν ρόλο (Wagner, 1976).

Ξεκινά, λοιπόν, από μια διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων, ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση. Ακολουθεί ένα πολύ καλά δομημένο εκπαιδευτικό σενάριο σε έναν φανταστικό κόσμο που με τη βοήθεια τεχνικών του δράματος οδηγεί τα παιδιά σε ένα ταξίδι κατανόησης και αποκάλυψης σύνθετων καταστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης. Όταν οι δύο κόσμοι πραγματικός και φανταστικός συναντιούνται, ενεργοποιείται η κριτική σκέψη των παιδιών και αναπτύσσονται δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Γιαννοπούλου 2006, Wiener,1997).

Το Ε.Δ. δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του νηπιαγωγείου να εμπλακούν σε καταστάσεις προβληματισμού με **ολιστικό τρόπο**, να σκεφτούν και να αναλογιστούν τη σημασία των ενεργειών τους μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκή τους κατά τη διαδικασία εξέλιξής του. Ταυτόχρονα κάθε παιδί αναγνωρίζει στοιχεία του εαυτού του και βρίσκει τη θέση μέσα στην ομάδα. Με οδηγό τα συστατικά του στοιχεία (ρόλος, τόπος, χρόνος, δραματικό πλαίσιο κ.λ.π.) τα αντιμετωπίζουν τα γεγονότα από μια άλλη οπτική γωνία και διάσταση, από απόσταση. Έτσι, μπορούν να ταξιδέψουν στον χρόνο, να τον σταματήσουν για να μελετήσουν και να εργαστούν και όλα αυτά κάτω από την προστασία και την ασφάλεια που προσφέρει ο ρόλος (Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου, 2004, Τσιάρας, 2014). Την ίδια στιγμή αισθάνονται σημαντικά πρόσωπα μέσα στο Ε.Δ., έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αναζήτηση της λύσης, καθώς καλούνται να επηρεάσουν το αποτέλεσμα, να πάρουν κοινές αποφάσεις μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες τους. Και όταν τα παιδιά αποκτήσουν εμπειρίες διαπραγμάτευσης και συναινετικής λήψης αποφάσεων από μικρή ηλικία, είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες αυτές



σε οποιοδήποτε διαδικασία επίλυσης προβλήματος στην υπόλοιπη ζωή τους (Crawford & Bodine, 1996, Katz & Chard, 2000).

Οι μαθητές σε ρόλο και με τη βοήθεια τεχνικών του δράματος, ταυτίζονται με τους φανταστικούς-υπαρκτούς όμως στην κοινωνία-χαρακτήρες, μαθαίνουν να διαβάζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους, να ερμηνεύουν και να κατανοούν σε βάθος απόψεις και προθέσεις διαφορετικές από τις δικές τους και τελικά να διευρύνουν την προσωπική τους κοσμοθεωρία και να διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στην καθημερινή τους ζωή ( Doll, et.al., 2009).

Οι στιγμές, όμως, που επιτυγχάνεται πραγματική μάθηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων και κάθε παιδί αποκτά επίγνωση της ταυτότητάς του, είναι οι **περίοδοι παύσεων-(ανα)στοχασμού** που πραγματοποιούνται κυρίως μέσω συζητήσεων στην ολομέλεια. Όταν δηλαδή, οι μαθητές βγαίνουν από τον ρόλο και καλούνται να αναλογιστούν όσα προηγήθηκαν και να προσδιορίσουν την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Morgan & Saxton, 1987). Ο (ανα)στοχασμός διευκολύνει το πέρασμα της εμπειρίας που βιώνει κάθε παιδί μέσα από την ενεργή σχέση που αναπτύσσει με τα δραματικά πρόσωπα στον φανταστικό κόσμο, στη συνειδητοποίηση της εμπειρίας αυτής και της αξιοποίησή της σε παρόμοιες καταστάσεις προβληματισμού στον πραγματικό κόσμο (Ο' Neil, 1995).

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει, υποστηρίζει και εμπυχώνει σε όλη τη διάρκεια του Ε.Δ., θέτοντας καίρια ερωτήματα, συχνά μπαίνει και ο ίδιος σε ρόλο για να διευκολύνει την εξέλιξη του δράματος. Οι τεχνικές του δράματος είναι συμβάσεις που διευκολύνουν την έκφραση, τη δημιουργικότητα, την αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την ευαισθησία και δημιουργούν δραματική ένταση κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και συνδυάζονται με άλλες διδακτικές τεχνικές (π.χ. αφήγηση, ανακριτική καρέκλα, διάδρομος συνειδησης ή εσωτερικών φωνών, ρόλος στον τοίχο, παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψης, κ.ά) (Stenberg & Garcia, 2000).

## **Βιβλιογραφία**

- 21st Century Skills Early Learning Framework, Partnership for 21<sup>st</sup> century learning For early childhood. Framework, 2019, Battelle for Kids.
- Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563.
- Berger, E.H. (2008). *Parents as partners in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children : a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. Retrieved 15/05/21 <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Cremin, T., Burnard, P., Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- Davis, W.A. (1988). Knowledge, acceptance, and belief. *The Southern Journal of philosophy*, vol. XXXVI, No2
- De La Paz, S., & Hernández-Ramos, P. (2013). Technology-enhanced project-based learning: effects on historical thinking. *Journal Of Special Education Technology*, 28(4), 1-14.
- Doll E., Gittler G., Holzinger B. (2009). *Dreaming, Lucid Dreaming and Personality*..
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins & C.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Edwards, C., Gandini, L., Formah, G. (2001). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Επιμ. Κουτσουβάνου Ευγενία. Αθήνα: Πατάκης.
- Emeagwali, S. (2009). *Fostering parent-teacher collaboration in the classroom*. Techniques (Association for Career and Technical Education), 84(5), 8.



- Epstein, J.L. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.
- Facione, P. A. (2011). *Think Critically*. Pearson Education: Englewood Cliffs, NJ.
- Frantz, C. M. & Janoff-Bulman, J-B. (2000). Considering Both Sides: The Limits of Perspective Taking. *Basic and Applied Social Psychology* 22(1):31-42.
- Grainger, T., Craft, A., Burnard, P. (2007). Examining possibility thinking in action in early years settings. *In Imaginative Education Research Symposium*, 12 - 15 July 2006, Vancouver, BC, Canada.
- Katz, L. and Chard, S.C. (2000) *Engaging Children's Minds: The Project Approach* (2d Edition). Greenwood Publishing Group, Inc.
- Larmer, J. (2015). *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. Retrieved 10/05/21, from <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). 8 essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, 68(2), 34-37
- Lee, H.-J., & Lim, C. (2012). Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? *Educational Technology & Society*, 15 (4), 214–224.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., & Wetzel, K., Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 339-346.
- Morgan, N. and Saxton, J., (1987). Teaching Drama. *Hutchinson Education*, sel. 36-66.
- O'Neil, C. (1995). *Drama Worlds: a framework for process drama*. Heinemann, Portsmouth.
- Perrenoud, Ph. (2006). Évaluations: Réflexions authentiques sur des apprentissages importants, in, *Formation Professionnelle Suisse*, 134, 14-18.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449–470. <https://doi.org/10.2307/1131826>
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Smith, k. (2015). *Constructivist Design Theory*. Retrieved 05/05/21 from <http://www.kevindsmith.org/uploads/1/1/2/4/11249861/idt7074-constructivist-design-theory-kevin-smith.pdf>
- Sternberg, P. & Garcia, A. (2000). *Sociodrama: Who's in your shoes?*, Praeger Publishers, Westport.
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on Project-based Learning*. The Autodesk Foundation. Trentham Books, Surrey.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. National Education Association, Washington DC.
- Watson, G. B., & Glaser, E. M. (2002). *Watson-Glaser critical thinking appraisal—UK edition manual*. The Psychological Corporation Limited.
- Wiener, R. (1997). *Creative Training: Sociodrama and Team Building*. Jessica Kingsley Publishers, United Kingdom.
- Γιαννοπούλου, Κ. (2006). Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη, στο Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος/ Ζαχαρόπουλος.
- Ελένη και Τριανταφυλλοπούλου, (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.





- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Λιαράκου Γ. & Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό*, Τόμος 1, μετάφραση, 2020.
- Τσάμπρα, Φ. , Σκαλίδη, Ζ. (2016). *Ξουτ*. Αθήνα: μικρή Μίλητος.
- Τσιάρας, Α. (2014): *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Επανεκδοση (2011), Αθήνα: Πεδίο.